

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΜΗΜΑ
ΔΙΕΘΝΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΜΣ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη

Θεσμικό πλαίσιο, πολιτική και κριτική προσέγγιση της
εφαρμογής της στην Ελλάδα

Γράψας Κωνσταντίνος
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΣΑΛΤΑΣ Γ.Ι.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	5
Μέρος Α΄	7
1.Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Μία εξελικτική πορεία	7
2.Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η ΕΑΑ? Διευκρινίζοντας και ενώνοντας τις έννοιες	22
3.Προς μία προσπάθεια αντίληψης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.	26
4.Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά.....	30
4.1.Ολιστική και συστημική προσέγγιση.....	30
4.2.Η περίπτωση του σχολείου Ακα΄υλα στο νησί Molokai της Hawaii.	34
4.3.Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας	36
4.4.Ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της ΕΕΑ και ο επαναπροσδιορισμός της τεχνολογίας	38
4.5.Η διδασκαλία των αξιών.....	42
4.6.Η κριτική σκέψη στην ΕΑΑ	47
Μέρος Β΄	
Θεσμικό πλαίσιο πολιτικές,η δεκαετία για την ΕΑΑ,Αναπτυξιακοί στόχοι και η περίπτωση της Ελλάδας.....	49
5.Η Δεκαετία του ΟΗΕ για την ΕΑΑ: Προσδοκίες, Προκλήσεις, Αξιολόγηση και Αποτίμηση	49
5.1.Αξιολόγηση της Δεκαετίας για την ΕΑΑ	54
5.2.Γενικά αποτελέσματα της Δεκαετίας	57
5.3.Γενικές Προκλήσεις της Δεκαετίας	60
6.Η δεκαετία ανά περιφέρεια.....	62
6.1.Υποσαχάρια Αφρική.....	62
6.2.Αραβικά Κράτη	65
6.3.Ασία και Ειρηνικός.....	66
6.4.Λατινική Αμερική και Καραϊβική	68
6.5.Ευρώπη και Βόρεια Αμερική	71
6.6.Global Action Programme on ESD (GAP) και η μετά το 2015 Ατζέντα.....	74
7.ΕΑΑ και Αναπτυξιακοί Στόχοι (SDGs)	77
7.1.Στόχος 1- Εξάλειψη της φτώχειας παντού και σε όλες της τις μορφές.	78

7.2.Στόχος 2- Εξάλειψη της πείνας, επίτευξη της επισιτιστικής ασφάλειας, βελτίωση της διατροφής, και προώθηση της αειφόρου γεωργίας	80
7.3.Στόχος 3- Εξασφάλιση μιας υγιούς ζωής και προώθηση της ευημερίας για όλους σε όλες τις ηλικίες	81
7.4.Στόχος 4- Εξασφάλιση μιας δίκαιης χωρίς αποκλεισμούς ποιοτικής εκπαίδευσης και προώθηση της δια βίου μάθησης για όλους	82
7.5.Στόχος 5- Επίτευξη ισότητας μεταξύ των φύλων και ενδυνάμωση των γυναικών και των κοριτσιών.....	82
7.6.Στόχοι 6 και 7- Διασφάλιση της διαθεσιμότητας και της βιώσιμης διαχείρισης του νερού και των αποχετευτικών συστημάτων και της πρόσβασης σε οικονομικά προσιτές, αξιόπιστες, βιώσιμες και σύγχρονες μορφές ενέργειας για όλους αντίστοιχα.....	84
7.7.Στόχος 10- Μείωση των ανισοτήτων εντός και μεταξύ των χωρών.....	85
7.8.Στόχοι 12,13, και 15- Περιβαλλοντική προστασία	85
8.Η ΕΑΑ στην Ελλάδα	89
8.1.Η πορεία του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα.....	89
8.2.Τα σχολικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό	93
8.3.Συμπεράσματα/ Κριτική για την ΕΑΑ στην Ελλάδα.....	98
9.Επίλογος-Συμπεράσματα	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	104

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι μια έννοια που πηγαίνει πολύ πέρα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Είναι η εκπαιδευτική διαδικασία επίτευξης της ανθρώπινης ανάπτυξης με περιεκτικό, δίκαιο και ασφαλή τρόπο. Περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την εκπαίδευση για την καταπολέμηση της φτώχειας, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την πολιτιστική πολυμορφία, τη διεθνή κατανόηση και την ειρήνη, αποτελώντας έναν από τους κύριους στόχους για την Βιώσιμη ανάπτυξη.

Το όραμα της ΕΑΑ είναι ένας κόσμος στον οποίο ο καθένας θα έχει την ευκαιρία να επωφεληθεί από την ποιότητα της εκπαίδευσης και να μάθει τις αξίες την συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής που απαιτείται για ένα βιώσιμο μέλλον. Αναφέρεται σε όλους τους ανθρώπους, σε όλα τα στάδια της ζωής και σε όλα τα πιθανά περιβάλλοντα μάθησης. Προσπαθεί μέσα από την εμπλοκή και ενασχόληση πολλών διαφορετικών τομέων καθώς και την χρήση όλων των μορφών και των μεθόδων ευαισθητοποίησης του κοινού, εκπαίδευσης και κατάρτισης να προωθήσει μια ευρεία αντίληψη της βιώσιμης ανάπτυξης.

Μέσα σε αυτό το μοτίβο θα γίνει η προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε την σημασία της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού μοντέλου όπως αυτό παρουσιάζεται μέσα από το μοντέλο της ΕΑΑ ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που επιβάλλει το σήμερα, καθώς και να φέρουμε στην επιφάνεια τα ερωτήματα και τις προκλήσεις που συνοδεύουν μια τέτοια διαδικασία.

Συγκεκριμένα στο Α' μέρος παρατίθεται η διαδικασία της μετάβασης από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι λόγοι και οι αιτίες που συνέβαλλαν στην μετάβαση αυτή καθώς και το ιστορικό πλαίσιο ενώ στην συνέχεια γίνεται μία προσπάθεια αντίληψης των χαρακτηριστικών της ΕΑΑ, των διαφορών της από την ΠΕ καθώς και του εννοιολογικού προσδιορισμού της.

Το Β' μέρος επικεντρώνεται κυρίως στο θεσμικό πλαίσιο και τις πολιτικές γύρω από την ΕΑΑ. Παρουσιάζεται η Δεκαετία του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι προσδοκίες, τα αποτελέσματά της και οι προκλήσεις που αντιμετώπισε συνολικά και ανα περιφέρεια, οι Αναπτυξιακοί στόχοι και η σύνδεσή τους με την ΕΑΑ καθώς η πορεία και η σημερινή κατάσταση της ΕΑΑ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέρος Α΄

1. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Μία εξελικτική πορεία

Η ανάγκη για την θεμελίωση αυτού που ονομάζουμε ως νέο κύμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αρχίζει να ξεπροβάλλει κατά την δεκαετία του 1960 και να λαμβάνει μορφή κυρίως από το 1970 και έπειτα. Η πορεία της ως σήμερα αποτελεί μία παράλληλη γραμμή που εφάπτεται στην εξελικτική πορεία του περιβαλλοντικού κινήματος και της γενικότερης ευαισθητοποίησης της Διεθνούς Κοινότητας για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Το 1970 δύο χρόνια πριν την Διάσκεψη της Στοκχόλμης πραγματοποιείται στην πόλη Carson της Νεβάδα των Η.Π.Α. από την International Union for the Conservation of Nature (IUCN) η διεθνής συνάντηση εργασίας για την ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου και γεννιέται ο ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ορίζεται «Η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών στην ανάπτυξη των αναγκαίων ικανοτήτων και στάσεων για την κατανόηση και εκτίμηση των σχέσεων ανάμεσα στον άνθρωπο, τον πολιτισμό του και το βιοφυσικό του περιβάλλον. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση από το ίδιο το άτομο ενός κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος».

Με μια ανάγνωση του ορισμού διαπιστώνουμε κάποια χαρακτηριστικά όμοια με αυτά της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη, την οποία θα αναλύσουμε στην συνέχεια, όπως π.χ. της σημασίας που αποδίδεται στις αξίες και την διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Ωστόσο, συνυφασμένη με το πνεύμα της εποχής η ΠΕ περιορίζεται σε πρώτη φάση στην αναθεώρηση και στην συνέχεια την διάπλαση της σχέσης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος εξετάζοντας τα περιβαλλοντικά ζητήματα ως έναν βαθμό αποκομμένα από το υπόλοιπο σύνολο.

Στις 22 Απριλίου του ίδιου έτους πραγματοποιείται η πρώτη Ημέρα της Γής (Earth Day) με 20 εκατομμύρια Αμερικάνους, μεταξύ των οποίων χιλιάδες σχολεία, κολλέγια και πανεπιστήμια, να διαμαρτύρονται ενάντια στις πετρελαιοκηλίδες, τα ρυπογόνα εργοστάσια και τους σταθμούς παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας, τα ακατέργαστα λύματα, τις τοξικές χωματερές, τα φυτοφάρμακα, καθώς και την απώλεια της άγριας φύσης, και την εξαφάνιση της άγριας ζωής.

Οι περιβαλλοντικές ανησυχίες της εποχής λειτουργούν ως συνδεδεμένος κρίκος για τα κοινωνικά κινήματα που ξεπηδούν κατά την δεκαετία του 1960, όπως το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα και το κίνημα ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ, τα οποία συσπειρώνονται όλο και περισσότερο, ασκώντας πίεση για την λήψη πολιτικών πρωτοβουλιών.

Αν και η υποβάθμιση του περιβάλλοντος θα επηρεάσει σε βάθος χρόνο σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη των φτωχότερων χωρών του Νότου εγκλωβίζοντάς τες στον φαύλο κύκλο της υπανάπτυξης, το περιβαλλοντικό κίνημα υπήρξε προϊόν κυρίως του αναπτυγμένου Βορρά. Η Δύση αποτέλεσε έτσι τη γενέτειρα των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων και ταυτόχρονα του κινήματος για την αντιμετώπισή τους.

Τον Οκτώβριο της ίδιας χρονιάς υπό την προεδρία του Richard Nixon θεσπίζεται ο νόμος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (91-516), ως «συμπλήρωμα» στον National Environmental Policy Act (NEPA), που εξουσιοδοτεί την δημιουργία ενός

Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως μέρος του Υπουργείου Υγείας Εκπαίδευσης και Πρόνοιας, την ίδρυση ενός Εθνικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την δημιουργία ενός εγχώριου προγράμματος υποτροφιών. Τον Αύγουστο σε μία δήλωσή τους προς το Κογκρέσο ο πρόεδρος Νίχον είχε πει συγκεκριμένα: “ Είναι επίσης ζωτικής σημασίας ολόκληρη η κοινωνία μας να αναπτύξει μια νέα αντίληψη και μια νέα συνειδητοποίηση της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον του, η οποία θα μπορούσε να ονομαστεί «περιβαλλοντική παιδεία». Αυτό θα απαιτούσε την ανάπτυξη και τη διδασκαλία των περιβαλλοντικών εννοιών σε κάθε σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.”¹ Η ΠΕ εντάσσεται έκτοτε ως εκπαιδευτική διαδικασία στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, στα πανεπιστήμια και σε άλλους φορείς και οργανισμούς.

Το 1971 στην Ελβετία (Ruschlikon), στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Συνάντησης με θέμα «Εκπαίδευση για τη Διατήρηση του Περιβάλλοντος», κατατέθηκαν προτάσεις για τα προγράμματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών² πρωτοβουλία που συμπίπτει χρονικά με την ίδρυση στις Η.Π.Α της Εθνικής Ένωσης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (National Association for Environmental Education).

Το 1972 αποτελεί σημείο καμπής τόσο για την παγκόσμια περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση όσο και για την ΠΕ. Κατά την διάρκεια της Διάσκεψης των Ηνωμένων Εθνών για το Ανθρώπινο Περιβάλλον που έλαβε χώρα στην Στοκχόλμη, η ΠΕ αναγνωρίστηκε αρχικά ως σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της προστασίας του περιβάλλοντος και αργότερα ως απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε ανάπτυξη.

Η αρχή 19 της Διακήρυξης της Στοκχόλμης δηλώνει, *Inter alia*, ότι: « Η Εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον, για τη νεότερη γενιά, όπως και για τους ενήλικες, δίνοντας τη δέουσα προσοχή στους μη προνομιούχους, είναι απαραίτητη

¹ Robert L. Carter and Borra Simmons “The History and Philosophy of Environmental Education” January 2010, σελ. 7

² Γεωργία Φέρμελη κ.α. “Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα σελ.15

προκειμένου να διευρυνθεί η βάση για μια φωτισμένη άποψη και υπεύθυνη συμπεριφορά από τους ιδιώτες, τις επιχειρήσεις και τις κοινότητες για την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος στο σύνολό του.» Η συμμετοχή των νέων αναγνωρίζεται για πρώτη φορά ως ένα θεμελιώδες και αναπόσπαστο στοιχείο της περιβαλλοντικής διακυβέρνησης.

Το συνέδριο πρότεινε την δημιουργία ενός διεθνούς προγράμματος «περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με διεπιστημονική προσέγγιση, μέσα και έξω από το σχολείο που θα περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και θα απευθύνεται προς στο ευρύ κοινό και ιδιαίτερα στον απλό πολίτη, νέο και ενήλικα, που ζει σε αγροτικές και αστικές περιοχές...»(να συμπληρώσω και να σχολιάσω).

Στην σύσταση αυτή, το UNEP(United Nations Environmental Programme),ένα νέο θεσμικό όργανο των Ηνωμένων Εθνών στο οποίο ανατέθηκε η υλοποίηση του σχεδίου δράσης της Διάσκεψης, μαζί με την UNESCO απάντησαν ξεκινώντας τον Ιανουάριο του 1975 το IEEP (International Environmental Education Programme). Μεταξύ των μακροπρόθεσμων στόχων του προγράμματος ήταν ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση νέων μεθόδων, η διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, οι υλικοτεχνικές δομές αλλά και η προώθηση της διεθνούς συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών και πληροφοριών στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η δράση του IEEP διαχωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση(1975-1977) αφιερώθηκε κυρίως στην ανάπτυξη της επίγνωσης για την αναγκαιότητα της ΠΕ καθώς και την εξακρίβωση των αναγκών και των προτεραιοτήτων των κρατών μελών. Το γενικότερο κλίμα διαμορφώθηκε γύρω από την προσπάθεια καθολικοποίησης της ΠΕ και στις μη βιομηχανικές αναπτυσσόμενες χώρες οι οποίες είχαν μόλις αρχίσει να ασκούν πολιτική πίεση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Πρόκειται για μία φάση που εξελίχθηκε μέσα σε μία περίοδο καθοριστική για την διαμόρφωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης την οποία θα αναλύσουμε εντατικότερα στην συνέχεια.

Η δεύτερη φάση(1978-1980) αφοσιώθηκε σχεδόν εξολοκλήρου στην εννοιολογική και μεθοδολογική ανάπτυξη της ΠΕ με σκοπό να παρέχει στα κράτη μέλη χρήσιμες αναφορές για την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής διάστασης στη γενική

εκπαιδευτική πρακτική ενώ στην Τρίτη(1981-1983) δόθηκε κυρίως έμφαση στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιεχομένου των μεθόδων και των υλικών για την ΠΕ³.

Αν και το συνέδριο της Στοκχόλμης μπορεί να έθεσε τα θεμέλια για την διείσδυση της ΠΕ στο διεθνές επίπεδο, δύο μεταγενέστερα συνέδρια αναγνωρίζονται στην βιβλιογραφία ως τα κομβικά σημεία για την καθιέρωση της ΠΕ στην παγκόσμια σκηνή. Το πρώτο είναι η Διεθνής Ημερίδα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση(International Workshop on Environmental Education) που πραγματοποιήθηκε στο Βελιγράδι της Γιουγκοσλαβίας τον Οκτώβριο του 1975, τα συμπεράσματα της οποίας διατυπώθηκαν με την μορφή Διακήρυξης, την ονομαζόμενη «Χάρτα του Βελιγραδίου»(The Belgrade Charter)⁴.

Το συνέδριο συγκλήθηκε από την UNESCO σε συνεργασία με το Κέντρο Διεθνών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου και το παρακολούθησαν 96 συμμετέχοντες από 60 περίπου χώρες. Η «Χάρτα του Βελιγραδίου: Ένα παγκόσμιο Πλαίσιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση » εγκρίθηκε ομόφωνα κατά το κλείσιμο του εν λόγω 10-ημερου συνεδρίου στο Βελιγράδι, με την επιφύλαξη τροποποίησης σε μεταγενέστερες περιφερειακές συναντήσεις, παρέχοντας το πλαίσιο και τις κατευθυντήριες αρχές για την παγκόσμια ΠΕ⁵.

Η «Χάρτα του Βελιγραδίου» πρόκειται για ένα κείμενο το οποίο εκτός από το ότι παρήγαγε τον πιο ευρέως αποδεκτό ορισμό για την ΠΕ αναγνωρίζει την άμεση συσχέτιση μεταξύ των περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών προβλημάτων καθώς και την ανάγκη για μια νέα παγκόσμια ηθική συνδιαζόμενη με ένα νέο μοντέλο ανάπτυξης το οποίο θα απαιτεί την μέγιστη δυνατή μείωση των επιβλαβών επιδράσεων στο περιβάλλον και την δίκαιη διανομή των φυσικών πόρων. Με βάση το πλαίσιο που τέθηκε από το συνέδριο της Στοκχόλμης θα πρέπει να χτιστούν σύμφωνα με το κείμενο τα θεμέλια για ένα παγκόσμιο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που θα καταστήσει δυνατή την ανάπτυξη νέας γνώσης, δεξιοτήτων,

³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000597/059759eo.pdf>

⁴ <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf>

⁵ Anastasia Nikolopoulou, Taisha Abraham, Farid Mirbagheri "Education for Sustainable Development: Challenges, Strategies and Practices in a Globalizing World", Sage Publications, 2010, σελ. 47-48

αξιών και συμπεριφορών σε μια πορεία για την καλύτερευση του περιβάλλοντος και κατά συνέπεια της ποιότητας ζωής των τωρινών και μελλοντικών γενεών που ζουν μέσα σε αυτό⁶.

Ως κεντρικός στόχος της ΠΕ τίθεται: «η ανάπτυξη ενός παγκόσμιου πληθυσμού, που γνωρίζει και ανησυχεί για το συνολικό περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό, και ο οποίος έχει τις γνώσεις, τις συμπεριφορές, τα κίνητρα, τις δεσμεύσεις και τις δεξιότητες για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά προς τις λύσεις των σημερινών προβλημάτων και την πρόληψη νέων»⁷.

Προσδιορίστηκαν, επίσης, οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που είναι:

- η συνειδητοποίηση των προβλημάτων του περιβάλλοντος,
- οι γνώσεις για την κατανόηση του περιβάλλοντος,
- οι ικανότητες για επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων,
- η ικανότητα αξιολόγησης των μέτρων που λαμβάνονται για την προστασία του περιβάλλοντος και
- η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Παράλληλα, θεσπίστηκαν οι αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες θα διαμορφώνονται τα προγράμματά της. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- η θεώρηση του περιβάλλοντος στην ολότητά του,
- η συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία,
- η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων,
- η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών,
- η προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με μια «Παγκόσμια ματιά» και των θεμάτων της ανάπτυξης υπό το πρίσμα της περιβαλλοντικής προβληματικής,

⁶ <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf>

⁷ <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf>

- η υπογράμμιση της σημασίας της συνεργασίας σε τοπικό και διεθνές επίπεδο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων⁸.

Δύο χρόνια αργότερα, η πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη του κόσμου για την ΠΕ πραγματοποιήθηκε στην Τιφλίδα, της Γεωργίας (πρώην ΕΣΣΔ), τον Οκτώβριο του 1977. Η «Διακήρυξη της Τιφλίδας», που εγκρίθηκε κατά το κλείσιμο του συνεδρίου, μαζί με δύο από τις συστάσεις του Συνεδρίου, παρείχε το πλαίσιο, τις αρχές και τις κατευθυντήριες γραμμές για την ΠΕ σε όλα τα επίπεδα,- τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και διεθνές-, για όλες τις ηλικίες, τόσο εντός όσο και εκτός του επίσημου συστήματος εκπαίδευσης. Συνόψισε τον προβληματισμό και την αποκτηθείσα μέχρι τότε εμπειρία στο διεθνή χώρο και καθόρισε τη μετέπειτα πορεία της Π.Ε. Η τελευταία προσδιορίσθηκε ως διαδικασία που θα επιτρέψει την κατανόηση της αλληλεξάρτησης της οικολογικής, πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Θα δώσει σε όλους τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις για να βελτιώσουν την συμπεριφορά τους και να προστατεύσουν το περιβάλλον.

Μερικές από τις βασικές αρχές που τονίζονται στο κείμενο αναφέρονται στις ικανότητες που τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν, την κατανόηση πως η φύση είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που περιλαμβάνει την αλληλεξάρτηση του φυσικού, του κοινωνικού, του οικονομικού και του πολιτιστικού τομέα, την συνειδητοποίηση ότι η λήψη αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο έχει παγκόσμιες επιπτώσεις, καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν γνωρίζουν σύνορα, και πως η οικονομική μεγέθυνση επηρεάζει άμεσα το βιοφυσικό περιβάλλον.

Προάγεται επίσης η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, χαρακτηριστικά τα οποία θα συναντήσουμε και στην Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη⁹. Σύμφωνα με την Διακήρυξη τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα και να επιλυθούν με την

⁸ Γεωργία Φέρμελη κ.α. "Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης" Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα σελ. 15

⁹ Hayley Bentham, "Clearing the Path That Has Been Laid: A Conceptualisation of Education for Sustainable Development", Journal of Teacher Education for Sustainability, vol.15, no.2, 2013, σελ. 32

συγκέντρωση της γνώσης από διαφορετικούς κλάδους ανοίγοντας έτσι τον δρόμο για μία περισσότερο διεπιστημονική προσέγγιση.

Ωστόσο, κυρίως λόγω των πολιτικών, ιδεολογικών και πρακτικών εμποδίων σε πολλές χώρες, η ΠΕ αντιμετωπίστηκε ως πολυτέλεια και η εφαρμογή της περιορίστηκε μόνο σε ορισμένες πτυχές της, όπως την εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους ή στην ύπαιθρο¹⁰. Ιδιαίτερα από το 1980 και έπειτα υπο την προεδρεία Reagan στις Η.Π.Α. ο ομοσπονδιακός προϋπολογισμός γνωστός ως OBRA(Omnibus Budget Reconciliation Act) κατήργησε σχεδόν όλα όσα είχαν θεσπιστεί κατά την προεδρεία του Nixon.

Η άνθιση της ΠΕ κατά την δεκαετία του 1970 επισκιάστηκε έτσι από την γενικότερη πολιτική του Reagan η οποία χαρακτηριζόταν αφενός από την αδιαφορία του για την ποιότητα του περιβάλλοντος και την παιδεία(κατά την θητεία του οι δαπάνες για την παιδεία μειώθηκαν στο μισό)¹¹, αφετέρου από την στήριξη του σε βιομηχανίες που επιδίδονταν σε αμιγώς αντιπεριβαλλοντικές δραστηριότητες¹². Είναι ούτως η άλλως γνωστό πως ο κύριος και ίσως μοναδικός στόχος του Ronald Reagan ήταν να κάνει την Αμερική περισσότερο ανταγωνιστική στην παγκόσμια οικονομία.

Η ΠΕ υπέστη εκείνη την περίοδο μια σειρά αλλαγών σε χώρες με ποικίλες κοινωνικό-οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες εστιάζοντας κυρίως στην διατήρηση των φυσικών πόρων και την ρύπανση τους περιβάλλοντος.¹³ Όσον αφορά την ενσωμάτωσή της στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, οι πορείες εξελίχθηκαν διαφορετικά. Στην βρετανία για παράδειγμα και σε άλλες χώρες που είχαν παράδοση στα πρόδρομα κινήματα, τα παιδαγωγικά κινήματα λειτούργησαν ως οι αγωγοί μέσω των οποίων η ΠΕ διοχετεύτηκε αρχικά στα εκπαιδευτικά συστήματα και προωθήθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας των διάφορων

¹⁰ Anastasia Nikolopoulou, Taisha Abraham, Farid Mirbagheri "Education for Sustainable Development: Challenges, Strategies and Practices in a Globalizing World", Sage Publications, 2010, σελ. 51

¹¹ Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την πολιτική του Ronald Reagan για την παιδεία και το περιβάλλον. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ684842.pdf> , http://www.ontheissues.org/Celeb/Ronald_Reagan_Environment.htm

¹² Robert L. Carter and Borra Simmons "The History and Philosophy of Environmental Education" January 2010, σελ.9

¹³ Anastasia Nikolopoulou, σελ. 48

μαθημάτων. Σε άλλες χώρες όπως η Ελλάδα η ΠΕ αναπτύχθηκε προοδευτικά μέσω της παρότρυνσης και της καθοδήγησης των διεθνών οργανισμών¹⁴.

Η δεκαετία του 80 χαρακτηρίζεται εκτός από την διαφορετικότητα στο βαθμό που εφαρμόστηκε η ΠΕ και από μία πολυφωνία και ένα πλουραλισμό απόψεων σχετικά με το πώς θα πρέπει να προσεγγίζεται. Στο πρώτο μισό της δεκαετίας η κυρίαρχη τάση στην ΠΕ σύμφωνα με την Φλογαίτη είναι επηρεασμένη από την συμπεριφοριστική λογική στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης προοδευτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης με αρκετές επιρροές επαγγελματικής- νεοκλασικής εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό προώθησε μια έρευνα κυρίως ποσοτική στο πλαίσιο του παραδοσιακού θετικιστικού παραδείγματος και εκφράστηκε κυρίως μέσα από το περιοδικό *Journal of Environmental Education*, το πρώτο διεθνές περιοδικό που κυκλοφόρησε στον χώρο της ΠΕ. Στον αντίποδα από το 1985 και έπειτα άρχισαν να εμφανίζονται εντονότερα πολιτικές και κοινωνικές τάσεις στην ΠΕ άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο οικοκεντρικές, ριζοσπαστικές η και νεοσυντηρητικές(να συμπληρώσω).

Το 1987 οργανώθηκε στη Μόσχα το 2ο Διεθνές Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, με θέμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση»¹⁵. Χαρακτηρίστηκε από κλίμα σκεπτικισμού και προβληματισμού, γιατί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είχε ανταποκριθεί στις προσδοκίες των προηγούμενων ετών και ειδικότερα αυτές που είχαν τεθεί στην Τιφλίδα μια δεκαετία νωρίτερα.

Επίσης, καταρτίστηκε το σχέδιο δράσης για τη δεκαετία του '90, το οποίο περιελάμβανε εννέα θεματικές ενότητες σχετικά με¹⁶:

- την πληροφόρηση και ανταλλαγή εμπειριών,
- την έρευνα και πειραματισμός σε θέματα μεθόδων και περιεχομένου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,

¹⁴ Ευγενία Φλογαίτη “Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία”, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, 2011, σελ. 29-30

¹⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>

¹⁶ <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>

- την εκπόνηση προγραμμάτων και διδακτικού υλικού,
- την κατάρτιση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού,
- την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση,
- την πληροφόρηση και εκπαίδευση του κοινού από τα Μ.Μ.Ε.,
- την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- την κατάρτιση ειδικού επιστημονικού προσωπικού,
- την συνεργασία σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο.

Στο συνέδριο, αναγνωρίσθηκε η αειφόρος ανάπτυξη ως η μοναδική λύση για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως πρόκειται για την ίδια χρονιά που δημοσιεύτηκε η έκθεση Brundtland. «Το κοινό μας μέλλον» όπως ονομάστηκε, είχε καταλυτική σημασία καθώς διαπίστωσε την αδυναμία της συνέχισης της παραδοσιακής αναπτυξιακής διαδικασίας που βασιζόταν στην οικονομική μεγέθυνση και πρότεινε τον επαναπροσδιορισμό της μέσα από ένα μοντέλο το οποίο θα ενσωμάτωνε τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές ανησυχίες και το οποίο αποκάλεσε «βιώσιμη ανάπτυξη». Η παράγραφος 3.2 μέρος III, κεφάλαιο 4 της Έκθεσης είναι αφιερωμένη στην «διεύρυνση της Εκπαίδευσης¹⁷» ούτως ώστε να συνδεθεί με τις προτεραιότητες που θέτει η αειφορία ενώ στην υποπαράγραφο 68 γίνεται αναφορά στην σημασία της ενσωμάτωσης της ΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών.¹⁸

Μετά την διάσκεψη του Ρίο το 1992 για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη η ΠΕ συνδέεται πλέον άρρηκτα με την αειφορία. Στο κεφάλαιο 25 της Ατζέντα 21, το κείμενο που αποτέλεσε το σχέδιο δράσης για την υλοποίηση των αρχών της

¹⁷ <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

¹⁸ "Environmental education should be included in and should run throughout the other disciplines of the formal education curriculum at all levels - to foster a sense of responsibility for the state of the environment and to teach students how to monitor, protect, and improve it. These objectives cannot be achieved without the involvement of students in the movement for a better environment, through such things as nature clubs and special interest groups...."

Διακήρυξης, τα παιδιά και η νεολαία αναγνωρίζονται ως ένα από τα σημαντικότερα ενδιαφερόμενα μέρη για την αειφόρο ανάπτυξη ενώ το κεφάλαιο 36 της Ατζέντας διατυπώνει σαφώς πως η εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος θεσμός που η κοινωνία διαθέτει προκειμένου να σχεδιάσει, να δρομολογήσει και να στηρίξει την αειφόρο ανάπτυξη. Έτσι αν και αναφέρεται ρητά στην αρχή του κεφαλαίου πως η Διακήρυξη και οι συστάσεις της Διακυβερνητικής Διάσκεψης της Τιφλίδας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παρείχαν τις θεμελιώδεις αρχές για τις προτάσεις που παρουσιάζονται στο κείμενο¹⁹, το κεφάλαιο 36 δημιουργεί τώρα έναν σαφή, ισχυρό δεσμό μεταξύ περιβάλλοντος και ανάπτυξης μέσα στο πλαίσιο του ορισμού της ΒΑ όπως αυτός εκφράστηκε από την Έκθεση Brundtland.

Αν και η ΠΕ ως προς την έννοια και το περιεχόμενό της (όπως εκφράζεται από την Διεθνή κοινότητα) είχε ήδη από το 1992 μεταμορφωθεί σε κάτι διαφορετικό από αυτό που πρέσβευε στις αρχές τις δεκαετίας του 1970 η μετονομασία της θα συζητηθεί έντονα με αφορμή την δεύτερη διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που διοργανώθηκε διοργανώθηκε από την UNESCO σε συνεργασία με την ελληνική κυβέρνηση το 1997 στην Θεσσαλονίκη.

Τον Δεκέμβριο του 1997, περισσότερα από 1.000 άτομα από 81 χώρες συγκεντρώθηκαν στην Θεσσαλονίκη για να γιορτάσουν την 20η επέτειο από την Διακήρυξη της Τιφλίδας και να «θέσουν την εκπαίδευση ως βάση για τον τέταρτο πυλώνα της αειφορίας κατά τον 21ο αιώνα ». Ο τίτλος της Διάσκεψης είναι ενδεικτικός της εξέλιξης των ιδεών στον περιβαλλοντικό χώρο και σηματοδοτεί την “μετά- Ρίο” εποχή : «Περιβάλλον και κοινωνία: Εκπαίδευση και κατάρτιση για την αειφορία»²⁰. Το αποκορύφωμα της εκδήλωσης αυτής ήταν η Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης- ένας χάρτης για το μέλλον της εκπαίδευσης για την αειφορία που αποτέλεσε κατά πολλούς την αρχή του τέλους για την περιβαλλοντική εκπαίδευση²¹.

¹⁹ <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

²⁰ Ευγενία Φλογαίτη ό.π, σελ. 36

²¹ Doug Knapp (2000) The Thessaloniki Declaration: A Wake-Up Call for Environmental Education?, The Journal of Environmental Education, 31:3, 32-39, DOI: 10.1080/00958960009598643, σελ. 32

Η Διακήρυξη χρησιμοποιώντας μία οικουμενική ρητορική παρόμοια με αυτή της Διάσκεψης Κορυφής για την Γή τονίζει την επιτακτική ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι ώστε να πλαισιώνεται πρωτίστως από ένα σύνολο ηθικών στόχων. Το βάρος της ευθύνης για μία εναλλακτική σύλληψη της σχέσης μας με την νεωτερικότητα και το περιβάλλον δεν θα πρέπει να πέφτει αποκλειστικά στις κυβερνήσεις, τις μη- κυβερνητικές οργανώσεις και την κοινωνία των πολιτών. Μόνο μέσω της συλλογικής μαθησιακής διαδικασίας και της ισότιμης συμμετοχής μπορούμε να περιμένουμε να ενσταλάξει στους μαθητές η απαραίτητη αλλαγή στη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής²².

Το μεγαλύτερο εγχείρημα της Διάσκεψης αυτής ήταν η προσπάθεια της να συνενώσει δύο ανταγωνιζόμενες έννοιες: την έννοια της ΠΕ όπως αυτή είχε παρουσιαστεί στην Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977 με την έννοια της Βιώσιμης ανάπτυξης όπως παρουσιάστηκε 10 χρόνια αργότερα. Προτάθηκε λοιπόν η μετονομασία της ΠΕ σε Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Education for Environment and Sustainability)²³ ως μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση.

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία παρουσιάστηκε σαν ένα νέο παράδειγμα, που απαιτεί την αλλαγή της οπτικής γωνίας για τη ζωή από την κοινωνία και μια νέα εκπαιδευτική διαδικασία για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή. Θεωρήθηκε ανεπαρκής η καθαρά επιστημονική διάσταση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, διότι η σημερινή περιβαλλοντική κρίση απαιτεί κοινωνικές λύσεις και όχι τεχνικές²⁴.

Η αντίδραση ήταν αναπόφευκτη, αφού χρόνια τώρα, στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι που αναπτύχθηκαν και διαδόθηκαν οι αντιλήψεις για διεπιστημονικότητα, για νέα εκπαιδευτική διαδικασία, για την

²² Anastasia Nikolopoulou, ό.π., xii

²³ 11." Environmental education, as developed within the framework of the Tbilisi recommendations and as it has evolved since then, addressing the entire range of global issues included in Agenda 21 and the major UN Conferences, has also been dealt with as education for sustainability. *This allows that it may also be referred to as education for environment and sustainability*".
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772eo.pdf>

²⁴ Κώστας Νικολάου, "Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αφιέρωμα Διεθνής Διάσκεψη της UNESCO στην Θεσσαλονίκη", Τεύχος 12, Άνοιξη 1998, Θεσσαλονίκη, σελ.21

ανάγκη αλλαγής του τρόπου ζωής, για το ότι οι περιβαλλοντικές λύσεις δεν είναι μόνο τεχνικές αλλά ταυτόχρονα κοινωνικές.

Διατυπώθηκαν λοιπόν σκέψεις ότι η εκπαίδευση για την αειφορία δεν είναι παρά μια μετονομασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πράγμα που όχι μόνο δεν είναι αναγκαίο αλλά αποτελεί και τακτικό λάθος. Τη στιγμή που η περιβαλλοντική εκπαίδευση χρειάστηκε δεκαετίες για να διαδοθεί ευρέως, και βέβαια όχι στον ίδιο βαθμό στις διάφορες χώρες, μοιάζει προφανές ότι μια τέτοιου τύπου ορολογία θα μπορούσε να αποπροσανατολίσει το ευρύτερο κοινό²⁵.

Ο προσδιορισμός της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης είχε προκαλέσει μια γενικότερη σύγχυση η οποία μετέφερε την προβληματική και στον χώρο της εκπαίδευσης. Μετά την Θεσσαλονίκη οι όροι αρχίζουν να συγχέονται και ολοένα και διαφορετικοί ορισμοί να εμφανίζονται στα διάφορα κείμενα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την Αειφορία, ΠΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ΠΕ για την αειφορία. Γεγονός πάντως είναι πως η αειφορία δεσπόζει πλέον δυναμικά ως έννοια στην ΠΕ η οποία οφείλει να την ενσωματώσει στο περιεχόμενό της η τουλάχιστον να ασχοληθεί μαζί της²⁶.

Τα πράγματα φαίνεται να παίρνουν μια ξεκάθαρη μορφή αναφορικά με την ορολογία κατά την Συνδιάσκεψη του Γιοχανεσμπουργκ για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στην πολιτική Διακήρυξη του Γιοχάνεσμπουργκ το αειφόρο αναπτυξιακό φαινόμενο φαίνεται να γίνεται καθολικά αποδεκτό ότι θεμελιώνεται σε τρεις, απόλυτα αλληλοεξαρτώμενους και με παντελή έλλειψη ιεράρχησης μεταξύ τους, πυλώνες: την οικονομική μεγέθυνση, την κοινωνική πρόοδο και την περιβαλλοντική προστασία σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο.

Ίσως αυτή η αποκρυστάλωση του όρου, όσον αφορά τις παραμέτρους του, να έπαιξε ρόλο στο ότι αν και κείμενο με πολύ λιγότερο εκπαιδευτικό περιεχόμενο από αυτό της Ατζέντας 21 αναφέρεται πλέον σαφώς στον όρο “Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη”. Υπήρξαν βέβαια και οι φωνές που υποστήριξαν πως η μετάβαση αυτή(αν και προβλεπόμενη) υπήρξε μία βεβιασμένη κίνηση της Διεθνούς

²⁵ Κώστας Νικολάου, ό.π.

²⁶ Ευγενία Φλογαίτη ό.π, σελ. 37

κοινότητας, απόρροια του ενθουσιασμού και της προσκολλησής της στον όρο της αειφορίας.

Περαιτέρω, το Σχέδιο Δράσης του Γιοχάνεσμπουργκ αναγνώρισε δύο χαρακτηριστικά-κλειδιά της ΕΑΑ: Πρώτον πως η εκπαίδευση αποτελεί την βάση της βιώσιμης ανάπτυξης και η ΕΑΑ θα πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον στόχο που θέτει η Εκπαίδευση για Όλους (Education for All), και δεύτερον πως η ΕΑΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να θιχτούν ζητήματα όπως η ισότητα των φύλων, η περιβαλλοντική προστασία, η κλιματική αλλαγή, η βιοποικιλότητα, η αγροτική ανάπτυξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η υγεία (συμπεριλαμβανομένων και ασθενειών όπως το AIDS) και η στροφή προς ένα βιώσιμο καταναλωτικό μοντέλο.

Προτάθηκε επίσης η ανακήρυξη από τον ΟΗΕ της «Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, 2005-2014», η οποία ψηφίστηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ λίγους μήνες αργότερα. Η Δεκαετία αποτελεί ένα σύνθετο εγχείρημα που αφορά κάθε πτυχή της ζωής και στοχεύει στην προαγωγή της εκπαίδευσης ως βάση για την μεταστροφή σε μια αειφορική κοινωνία και στη διάχυση των αρχών της ΑΑ σε όλες τις μορφές (τυπική, μη τυπική και άτυπη) και τα συστήματα της εκπαίδευσης. Η UNESCO ανέλαβε τον συντονιστικό ρόλο της παγκόσμιας αυτής πρωτοβουλίας και σε συνεργασία με ένα μεγάλο αριθμό φορέων, συνέταξε το «Σχέδιο για τη Διεθνή Εφαρμογή της Δεκαετίας». Η δεκαετία έχει εδώ και δύο χρόνια κλείσει τον κύκλο της παράγοντας μεικτά αποτελέσματα τα οποία θα συζητηθούν σε ξεχωριστό κεφάλαιο.

Παράλληλα με την Δεκαετία για την ΕΑΑ υιοθετήθηκε από τις χώρες μέλη της UNECE η «Στρατηγική της UNECE για την εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Αποτέλεσε την βάση για την περιφερειακή εφαρμογή της Δεκαετίας και των αποτελεσμάτων της Συνόδου Κορυφής για την Βιώσιμη Ανάπτυξη έχοντας ως στόχο την διευκόλυνση της εισαγωγής και προώθησης της ΕΑΑ στην περιοχή της UNECE, με σεβασμό στην πολιτιστική και κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία της περιοχής. Τον Μάιο του 2016 η Επιτροπή εξέδωσε την τελική έκθεση της Στρατηγικής στην οποία συνοψίζει την πρόοδο, τις προκλήσεις και τα κατορθώματα των κρατών μελών από το 2005 ως το 2015.

Έναν από τους τελευταίους σταθμούς της Διεθνούς Κοινότητας για το Περιβάλλον και την ΒΑ αποτελεί η για Διάσκεψη την Βιώσιμη Ανάπτυξη που πραγματοποιήθηκε στο Ρίο ντε τζανέιρο της Βραζιλίας 20 χρόνια μετά από την Διάσκεψη κορυφής για την Γη. Οι αντιδράσεις που προέκυψαν κατά το τέλος του Συνεδρίου ήταν στην πλειοψηφία τους αρνητικές καθώς το τελικό κείμενο χαρακτηρίζεται από έλλειψη ισχυρής πολιτικής πρωτοβουλίας και δεσμευτικότητας. Ο kumi Naiddo, γενικός διευθυντής της Greenpeace το περιέγραψε ως “το κοινό όραμα όλων των ρυπαντών”. Παρ’όλα αυτά αν και σε γενικές γραμμές γενικόλογα και φλύαρο, το «Μέλλον που θέλουμε» τονίζει την ανάγκη για βαθύτερη εισχώρηση της ΕΑΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών καθώς και την καθοριστική σημασία της για την εκπλήρωση των στόχων της χιλιετίας και των αναπτυξιακών στόχων με έμφαση στον πρώτο στόχο, την εξάλειψη της φτώχειας.

Φτάνοντας στο σήμερα η ΠΕ, ως μέρος της Διεθνούς πολιτικής ατζέντας, διένυσε μία πορεία 60 περίπου χρόνων στην διάρκεια της οποίας διαμορφώθηκε, αμφισβητήθηκε και τελικά επαναπροσδιορίστηκε μέσα από το όραμα που έθεσε η βιώσιμη ανάπτυξη. Πλέον εδώ και μια δεκαπενταετία, επίσημα γνωστή ως ΕΑΑ λειτουργεί ως ένα από τα εργαλεία, ίσως το βασικότερο (η τουλάχιστον το πιο ελπιδοφόρο), για την επίτευξη των στόχων που θέτει το αειφόρο αναπτυξιακό πρότυπο. Ένα πρότυπο ωστόσο που παρουσιάζει διάφορες προβληματικές και το οποίο έχει προσφέρει λύσεις που αποτελούν μόνο μικρά βήματα σε έναν κόσμο που χρειάζεται ριζικές αλλαγές. Σκοπός μου είναι στην συνέχεια να περιγράψω και να σκιαγραφήσω τα χαρακτηριστικά, τις προκλήσεις και τις αδυναμίες της ΕΑΑ σε μια προσπάθεια να κατανοήσουμε καλύτερα την δυναμική και τους στόχους της.

2. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η ΕΑΑ? Διευκρινίζοντας και ενώνοντας τις έννοιες

Από την Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης και έπειτα ξεκίνησε να εμφανίζεται ένα κύμα βιβλιογραφίας, σχολιασμών και αναλύσεων σε ακαδημαϊκό κυρίως αλλά και πολιτικό επίπεδο σχετικά με την σχέση μεταξύ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τα επιχειρήματα ποικίλουν ανάλογα με την προοπτική του εκάστοτε συγγραφέα αλλά οι κύριες τάσεις κινούνται γύρω από τρεις μορφές συσχέτισης. Σύμφωνα με την πρώτη η ΕΑΑ δεν θα πρέπει να αντικαταστήσει την ΠΕ(είναι και θα πρέπει να παραμείνουν δύο διαφορετικές έννοιες) αλλά να αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της, σύμφωνα με την δεύτερη η ΕΑΑ αποτελεί απλώς μία κυρίαρχη τάση της ΠΕ και η τρίτη υποστηρίζει πως η ΕΑΑ έχει στην ουσία αφομοιώσει και αντικαταστήσει την ΠΕ.

Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως η ΠΕ και η ΕΑΑ αναπτύχθηκαν σε ένα τελείως διαφορετικό context. Η γνώση μας για το περιβάλλον και την σχέση του ανθρώπου με αυτό καθώς και για την φύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων άλλαξε δραματικά στις δεκαετίες που μεσολάβησαν μεταξύ των δύο όρων. Πέρα από το χρονικό χάσμα όμως σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι αλλαγές στην εκπαιδευτική συζήτηση σχετικά με το σκοπό και τη φύση της εκπαίδευσης και πώς, και αν, αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση των κοινωνικό-οικολογικών κρίσεων που προκαλούνται από τις σύγχρονες αντιλήψεις της προόδου, και τις αντίστοιχες παγίδες που αυτές κρύβουν²⁷. Είναι λοιπόν κατά μία έννοια σαφής η διαφορετικότητα στο περιεχόμενο, τους στόχους και τις προτεραιότητες που έθεσαν τα δύο μοντέλα.

Η ΠΕ μέσα από την διακήρυξη της Τιφλίδας αναγνωρίζεται κυρίως ως μια διαδικασία για την βελτίωση της σχέσης μεταξύ του ανθρώπου και του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της υιοθέτησης μίας ολιστικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον εμπεριέχει τόσο την ανθρώπινη όσο και την φυσική παράμετρο. Η ΕΑΑ έρχεται και προσθέτει στην σχέση αυτή τη δυναμική της

²⁷ Margarita Pavlova, "Towards using transformative education as a benchmark for clarifying differences and similarities between Environmental Education and Education for Sustainable Development", *Environmental Education Research*, 2013 Vol. 19, No. 5, 656–672, σελ. 657

κοινωνίας, την ευημερία της οικονομίας καθώς και την δίκαιη χρήση των φυσικών πόρων και την διατήρηση της βιοποικιλότητας και της πολυπολιτισμικότητας.

Η κύρια ανησυχία στην νέα αυτή εξίσωση που δημιουργεί η ΕΑΑ έγκειται κυρίως στον φόβο πως ο περιβαλλοντικός(και πιο συγκεκριμένα ο φυσικός) πυλώνας κινδυνεύει να καταπνιγεί από τον πολυδιάστατο όρο της αειφορίας. Ενώ στην παλαιότερη έκφρασή της η ΠΕ(όπως ενσαρκώνεται από το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της UNESCO 1975-1995) χαρακτηρίζεται κυρίως από την έννοια της «οικολογικής δικαιοσύνης», που ορίζεται ως η «δικαιοσύνη μεταξύ των ανθρώπων και του υπόλοιπου φυσικού κόσμου», η ΕΑΑ επικεντρώνεται στην περιβαλλοντική δικαιοσύνη, που αφορά την κατανομή των περιβαλλοντικών οφελών και επιβαρύνσεων μεταξύ των ανθρώπινων όντων²⁸.

Παρατηρούμε έτσι την στροφή από μία αρχικά οικοκεντρική προσέγγιση σε μία περισσότερο ανθρωποκεντρική η οποία τοποθετεί, σύμφωνα με τους πιο θερμούς υποστηρικτές της ΠΕ, τους ανθρώπους και το κέρδος πριν την ευημερία του πλανήτη ως ολότητα. Όσον αφορά την στοχοθεσία στην ΠΕ αντικειμενικός τελικός στόχος είναι η προστασία του περιβάλλοντος μέσω της οποίας ελπίζεται ότι θα επιτευχθεί η κοινωνική πρόοδος και η οικονομική ανάπτυξη, ενώ στην ΕΑΑ η προστασία του περιβάλλοντος είναι αναγκαία προϋπόθεση και μέσο, παράλληλο προς την επίτευξη κοινωνικής συνοχής και οικονομικής ευημερίας. Ουσιαστικά στην ΕΑΑ ως τελικός στόχος προσεγγίζεται η αειφόρος ανάπτυξη²⁹. Η ΠΕ δεν ήταν ποτέ αποστασιοποιημένη από τα κοινωνικό-οικονομικά ζητήματα απλά ο πυρήνας της ήταν προσανατολισμένος στην περιβαλλοντική προστασία. Με την εμφάνιση της ΕΑΑ ο πυρήνας αυτός μετατοπίζεται στην ευημερία του κοινωνικού συνόλου.

Πιστεύω πως η πολιτικά ορθότερη λύση όσον αφορά την ονομασία θα ήταν ένα κράμα και των δύο όρων έτσι όπως παρουσιάστηκε μέσα από την Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης, δηλ. “Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία”. Όπως πολύ

²⁸ Helen Kopnina (2012) Education for sustainable development (ESD): the turn away from ‘environment’ in environmental education?, *Environmental Education Research*, 18:5, 699-717, DOI: 10.1080/13504622.2012.658028

²⁹ Μιχαήλ Σκούλλος, “Μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) προς Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) Ομοιότητες και Διαφορές”, σελ. 1

σωστά επιχειρηματολογεί η Φλογαίτη « Το περιβάλλον είναι μια κατάσταση που αποδίδει την πολυδιάστατη πραγματικότητα έτσι όπως διαμορφώνεται από τη δυναμική της σχέσης ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης. Ως εκ τούτου, εμπεριέχει όλες τις διαστάσεις του κοινωνικού γίνεσθαι, άρα και την οικονομία η οποία αναπτύσσεται μέσω της σχέσης της κοινωνίας με την φύση. Ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούμε αυτή τη σχέση αποδίδεται από την έννοια της αειφορίας. Το περιβάλλον είναι λοιπόν μια κατάσταση, μια έκφραση της πραγματικότητας και η αειφορία μια ρυθμιστική έννοια που μας επιτρέπει να στοχαστούμε πάνω στην σχέση ανθρώπου κοινωνίας φύσης και γενικότερα στις αξίες της νεωτερικότητας»³⁰

Και συνεχίζει « Όμως το περιβάλλον δεν είναι μόνο μια κατάσταση αλλά και μια έννοια πολιτική, πεδίο δράσης, αξιών και οραμάτων για την οργάνωση της κοινωνίας και του μέλλοντος,....., με αυτή την αντίληψη του περιβάλλοντος τόσο το περιβάλλον όσο και η αειφορία είναι δύο ρυθμιστικές έννοιες ουσιαστικά ίδιου επιπέδου όπου είτε η αειφορία εμπεριέχεται στο περιβάλλον είτε οι δύο έννοιες ταυτίζονται»³¹. Το πρόβλημα σύμφωνα με την Φλογαίτη εμφανίζεται από την στιγμή που το περιβάλλον παίρνει την έννοια του φυσικού κόσμου μέσα στο τρίπτυχο «περιβάλλον, οικονομία, κοινωνία» της Αειφόρου Ανάπτυξης. Αποκόπτεται έτσι από την κοινωνική και οικονομική του διάσταση. Περιβάλλον και Αειφορία θα μπορούσαν έτσι να συνυπάρξουν στον ίδιο ορισμό συμπληρωματικά και διορθωτικά ο ένας προς τον άλλον. Από την μία η έννοια της αειφορίας να διεισδύει βαθύτερα στις κοινωνικές προβληματικές και να υπενθυμίζει όλες τις διαστάσεις του περιβάλλοντος από την άλλη το περιβάλλον να λειτουργεί ως αντίβαρο σε μία έννοια που ανά πάσα στιγμή ελλοχεύει ο κίνδυνος η οικονομική ανάπτυξη να καταπνίξει τους άλλους δύο πυλώνες.

Ωστόσο θεωρώ πως η διαμάχη αυτή γύρω από τους όρους και τις έννοιες τοποθετείται(και ίσως θα πρέπει να παραμείνει) ως επί το πλείστον στην προηγούμενη δεκαετία. Πρόκειται για μια δεκαετία στην οποία κυριαρχούσε ακόμα αβεβαιότητα γύρω από το περιεχόμενο της ΕΑΑ και για την σχέση της με την ΠΕ.

³⁰ Ευγενία Φλογαίτη, "Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία", εκδόσεις πεδίο, 2011, σελ. 134

³¹ Ευγενία Φλογαίτη, ό.π.

Είχε εκφραστεί η ανησυχία πως η πλήρης μετονομασία με την απάλειψη του περιβάλλοντος από το όνομα θα δημιουργούσε σύγχυση στον εκπαιδευτικό κόσμο ο οποίος δεν παρακολουθούσε ενδελεχώς τις εξελίξεις στον διεθνή χώρο και ο οποίος είχε μάθει να λειτουργεί στα πλαίσια που είχε θέσει η ΠΕ.

Πλησιάζοντας στο τέλος του 2016 όμως και μετά από μία δεκαετία αφιερωμένη στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη κάθε εκπαιδευτικός που ασχολείται με τα περιβαλλοντικά ζητήματα(και η περιοχή που βρίσκεται του παρέχει την δυνατότητα) οφείλει αν όχι να είναι εξοικειωμένος, να γνωρίζει έστω και επιδερμικά την έννοια της ΕΑΑ. Δεν βρίσκω λοιπόν τον λόγο να μείνουμε προσκολλημένοι στις διαμάχες γύρω από τα ονόματα. Το νέο περιβαλλοντικό εκπαιδευτικό μοντέλο έχει καλώς η κακώς αναγνωριστεί διεθνώς υπό το όνομα της ΕΑΑ. Αυτό που θα πρέπει να μας απασχολεί είναι η διαμόρφωση του περιεχομένου του ούτως ώστε να συνεχίσει να συμπεριλαμβάνει και κάποιες από τις πτυχές της ΠΕ για τους λόγους που περιγράψαμε παραπάνω.

3.Προς μία προσπάθεια αντίληψης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Τι είναι όμως η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη? Σύμφωνα με την UNESCO η ΕΑΑ ορίζεται ως μια προσέγγιση στη μάθηση και τη διδασκαλία που “επιτρέπει σε κάθε ανθρώπινο ον να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες απαραίτητες για τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος” Η ανάγκη για μία τέτοια προσέγγιση απορρέει από την στροφή της Διεθνούς Κοινότητας, από την Διάσκεψη του Ρίο κυρίως και μετά, σε καίρια ζητήματα που απασχολούν ολοένα και περισσότερο τον πλανήτη όπως η φτώχεια, η πείνα, η κλιματική αλλαγή, η υποβάθμιση του περιβάλλοντος και η απώλεια της βιοποικιλότητας.

Καθώς οι λύσεις στα περισσότερα από αυτά τα ζητήματα κάθε άλλο παρά έτοιμες είναι, οι άνθρωποι θα πρέπει να βρουν μέσα από την εκπαίδευση τον δρόμο τους προς την αειφορία. Πρόκειται για μια έννοια «ανοιχτή» της οποίας η σημασία μεταβάλλεται ανάλογα με το πεδίο αναφοράς. Αν και ο στόχος της ΕΑΑ είναι παγκόσμιος, οι τοπικές πραγματικότητες και οι τρόποι εκδήλωσης της «μη-βιωσιμότητας» είναι συχνά αρκετά διαφορετικές και βαθιά ριζωμένες στις τοπικές ιστορίες και πολιτικές και πολιτιστικές παραδόσεις. Αυτό κάνει την διαφορετικότητα στις προσεγγίσεις σημαντική στο να διασφαλιστεί ότι η ΕΑΑ αναπτύσσεται με τρόπους που είναι τοπικής σημασίας και πολιτιστικά κατάλληλοι. Αυτό σημαίνει ίσως πως δεν είναι αναγκαίο να βρεθεί consensus σχετικά με τη σημασία της ΕΑΑ, αλλά, περισσότερο γύρω από μια σειρά βασικών αρχών και χαρακτηριστικών που καλύπτουν το πεδίο, το αντικείμενο και την πρακτική της ΕΑΑ³².

Μία σειρά τέτοιων αρχών και χαρακτηριστικών βρίσκουμε στην στρατηγική της UNECE για την ΕΑΑ³³ αλλά και σε διάφορα κείμενα της UNESCO. Συγκεντρωτικά, κάποια από αυτά:

- Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης είναι μια συνεχώς εξελισσόμενη έννοια. Οι σωστές απαντήσεις και λύσεις μπορεί να αλλάξουν όσο η εμπειρία μας αυξάνεται, για αυτό η ΕΑΑ θα πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία

³²Arjen Wals, “Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development”, Unesco 2009, σελ. 16

³³<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyiinGreek.pdf>

μάθησης που οι στόχοι της θα προσανατολίζονται στις γνώσεις, τις δεξιότητες, την κατανόηση, τις συμπεριφορές και τις αξίες.

- Η ΕΑΑ διευρύνει την ΠΕ περιλαμβάνοντας αναπτυξιακά ζητήματα και άλλες μορφές εκπαίδευσης.
- Η ΕΑΑ ασχολείται με την ευημερία και των τριών πυλώνων της ΑΑ- το περιβάλλον-την κοινωνία-την οικονομία.
- Θέματα κλειδιά της Αειφόρου Ανάπτυξης περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τη μάχη για την εξάλειψη της φτώχειας, το ρόλο του πολίτη, την ειρήνη, την ηθική, την υπευθυνότητα σε τοπικό και παγκόσμιο πλαίσιο, την δημοκρατία και την διακυβέρνηση, την δικαιοσύνη, την ασφάλεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την υγεία, την ισότητα των φύλων, την πολιτιστική ποικιλότητα, την αγροτική και αστική ανάπτυξη, την οικονομία, τα παραγωγικά και καταναλωτικά πρότυπα, την ευθύνη των επιχειρήσεων, την προστασία του περιβάλλοντος, την διαχείριση των φυσικών πόρων, την βιοποικιλότητα και την ποικιλότητα των τοπίων . Η ένταξη των παραπάνω διαφορετικών θεμάτων στην ΕΑΑ απαιτεί μια *ολιστική προσέγγιση*.
- Η ΕΕΑ είναι διεπιστημονική. Όλοι οι κλάδοι μπορούν να συμβάλλουν στην διαμόρφωση της.
- Σημαντική προϋπόθεση για την υλοποίηση της ΕΑΑ αποτελεί η βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης καθώς και η αύξηση της ευαισθητοποίησης του κοινού και η προώθηση της επιμόρφωσης.
- Η ΕΑΑ θα πρέπει να προωθεί τον σεβασμό και την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών αναγνωρίζοντας την σημασία των *αυτοχθόνων λαών και της παραδοσιακής γνώσης* στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Η ΕΑΑ βασίζεται στις τοπικές ανάγκες και αντιλήψεις αλλά αναγνωρίζει πως η εκπλήρωση των τοπικών αναγκών έχει συχνά διεθνείς επιπτώσεις και συνέπειες.
- Οι εκπαιδευόμενοι όλων των επιπέδων πρέπει να ενθαρρύνονται στην καλλιέργεια και χρήση *συστημικής, κριτικής και δημιουργικής* σκέψης και αντιμετώπισης των θεμάτων, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο πλαίσιο.

- Η ΕΑΑ είναι μια δια βίου διαδικασία που ξεκινά στα πρώιμα παιδικά χρόνια συνεχίζεται μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων, ξεπερνά τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης και επεκτείνεται σε όλη μας τη ζωή.
- Η ΕΕΑ συμπεριλαμβάνει την τυπική, την μη-τυπική και την άτυπη εκπαίδευση.
- Η ΕΑΑ πρέπει να λάμβάνει υπόψη τις διαφορετικές τοπικές, εθνικές ή περιφερειακές συνθήκες καθώς και το παγκόσμιο πλαίσιο επιδιώκοντας την ισορροπία μεταξύ παγκόσμιων και τοπικών ενδιαφερόντων.
- Πρέπει να δίνεται έμφαση στην *ηθική διάσταση*, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων ισότητας, αλληλεγγύης και αλληλεξάρτησης στην παρούσα γενιά (ενδογενεακή δικαιοσύνη) και μεταξύ των σύγχρονων γενεών (διαγενεακή δικαιοσύνη) καθώς και στη σχέση ανθρώπου και φύσης (οικολογική δικαιοσύνη) και μεταξύ πλούσιων και φτωχών.
- Η ΕΑΑ προϋποθέτει πρωτοβουλίες με στόχο να αναπτυχθεί πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού κατά την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων, μεταθέτοντας το κέντρο βάρους από τη μετάδοση της πληροφορίας προς την διευκόλυνση της *συμμετοχικής μάθησης*.
- Η ΕΕΑ προωθεί την συμμετοχική λήψη αποφάσεων : οι μαθητές συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία.
- Η ΕΑΑ απαιτεί συνεργασία και σύμπραξη μεταξύ κυβερνήσεων και τοπικών αρχών, του εκπαιδευτικού και επιστημονικού τομέα, του τομέα της υγείας, του ιδιωτικού τομέα, της βιομηχανίας, των συγκοινωνιών, της γεωργίας, των εμπορικών επιμελητήριων και των εργατικών συνδικάτων, των ΜΜΕ, των ΜΚΟ, των αυτοχθόνων πληθυσμών και των διεθνών οργανισμών.
- Η ΕΕΑ στηρίζεται στην εφαρμογή: Οι μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρονται ενσωματώνονται στην καθημερινή προσωπική ζωή.

Οι αρχές αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε δράση της ΕΕΑ από όποιο συμβαλλόμενο μέρος και αν προέρχεται (σε ατομικό, τοπικό, περιφερειακό ή διεθνές επίπεδο) προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες που απαιτεί η κάθε

περίπτωση στοχεύοντας έτσι σε μία ταυτόχρονα γραμμική και οριζόντια δυναμική που όλες οι δράσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ τους προσθέτοντας στο σύνολο.

Δεν μπορεί κάποιος ωστόσο να αμφισβητήσει πως με μια πρώτη ματιά πρόκειται για ένα αρκετά σύνθετο και ίσως δυσνόητο μοντέλο που για να το αποτρέψουμε από το να γίνει ακατανόητο θα πρέπει να προχωρήσουμε σε μία βαθύτερη ανάλυση των βασικότερων χαρακτηριστικών του.

4.Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά

4.1.Ολιστική και συστημική προσέγγιση

Σε σύνδεση με τα προηγούμενα, μεταξύ άλλων, σύμφωνα με τον Miller η ολιστική Εκπαίδευση ασχολείται με την « ανατροφή υγιών, ολοκληρωμένων, περιεργων³⁴ ατόμων που μπορούν να μάθουν ότι χρειάζεται να ξέρουν σε κάθε νέο πλαίσιο». Η δυνατότητα του να μπορεί κάποιος να προσαρμόζεται έτσι σε διαφορετικά πλαίσια είναι κάτι που διαπλάθεται μέσα από την ολιστική προσέγγιση της ΕΕΑ.

Η λέξη «ολισμός» προέρχεται όπως περιγράφει ο Jan Smuts από την λέξη «όλος» που σημαίνει ολόκληρος και την λέξη «όλον» που σημαίνει ενότητα. Η γενικότερη ιδέα στηρίζεται στην αντίληψη του κόσμου ως μια ολότητα όπου όλες οι πτυχές του αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η ιδέα αυτή επεκτείνεται στην ΕΑΑ σε διάφορα επίπεδα:

Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών συνδυάζει και αναπτύσσει την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα, την σκέψη των κοινωνικών επιστημών και την μαθηματική σκέψη, την ηθική και τις πρακτικές δεξιότητες μαζί με τις δημιουργικές και αισθητικές ευαισθησίες της γλώσσας και των τεχνών³⁵ Η ολιστική εκπαίδευση καλλιεργεί έναν γνωστικό ιστό όπου τα μεμονωμένα μέρη της γνώσης συνδέονται συνεργικά μεταξύ τους.

Οι εκπαιδευτικές διαστάσεις αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τόσο σε πολιτικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Όταν επιδιώκεται μια αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης, πρέπει να συνυπολογίζονται όλες οι διαστάσεις, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικές δομές και οι αξίες, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ως ένα ενιαίο σύνολο³⁶.

³⁴ Με την έννοια των: «Πρόθυμων να μάθουν»

³⁵ Tillbury Daniella(1995) “Environmental Education for Sustainability : Defining the new focus of environmental education in the 1990s”, Environmental education research 1:2, 195-212, σελ.200

³⁶ Χρυσάνθη Κάτζη και Αραβέλλα Ζαχαρίου, “Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως Παιδαγωγικό Πλαίσιο στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση”, Frederick Research Centre, Ιανουάριος 2013, σελ. 26

Πρωθεί μία «Γκαντιανή³⁷» διαμόρφωση του χαρακτήρα που συμπεριλαμβάνει το μυαλό το σώμα, τα συναισθήματα και το πνεύμα³⁸ και κινητοποιεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε, γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, κοινωνικό και ηθικό επίπεδο³⁹.

Η ΕΑΑ προσεγγίζει και διαχειρίζεται τα ζητήματα της ΑΑ ως ένα σύνολο πολιτικών, οικολογικών, κοινωνικών και οικονομικών ζητημάτων τα οποία διαπλέκονται άρρηκτα μεταξύ τους

Η ολιστική εκπαίδευση αναπτύσσεται ως αντίδραση στις μηχανιστικές και υλιστικές αντιλήψεις που κυριαρχούν στην εκπαίδευση τον τελευταίο αιώνα, οι οποίες προωθούν μια κατακερματισμένη και περιορισμένη προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης και εκπαίδευσης και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς και των διανοητικών ικανοτήτων με στόχο τα οικονομικά και υλικά οφέλη αγνοώντας ή υποβαθμίζοντας την κοινωνική, συναισθηματική, ψυχολογική, ηθική, δημιουργική, αισθητική και πνευματική υπόσταση⁴⁰.

Στο επίπεδο της αειφορίας η ολιστική προσέγγιση ενθαρρύνει την κατανόηση και την εκτίμηση των πολλαπλών διασυνδέσεων στις καθημερινές πτυχές της ζωής και της πραγματικότητας. Κοινωνικά-οικονομικά-περιβαλλοντικά ζητήματα είναι άμεσα αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα. Όταν αποκόπτουμε(ή υποβαθμίζουμε) κάποια πτυχή του κόσμου από το σύνολο περιορίζουμε την ανάπτυξη(όπως νοείται στα πλαίσια της αειφορίας) καθώς δημιουργούνται ιεραρχίες ανάμεσα στους τρεις πυλώνες της Αειφόρου Ανάπτυξης⁴¹.

³⁷

³⁸ Anastasia Nikolopoulou, Taisha Abraham, Farid Mirbagheri "Education for Sustainable Development: Challenges, Strategies and Practices in a Globalizing World", Sage Publications, 2010, σελ. 179

³⁹ Ευγενία Φλογαίτη "Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία", Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, 2011, σελ.146

⁴⁰ Rodney H. Clarken, "Wholistic Education: Toward a Definition and Description", School of Education Northern Michigan University, 2006

⁴¹ Υπενθυμίζουμε πως η οικονομική μεγέθυνση, η κοινωνική πρόοδος και η περιβαλλοντική προστασία αποτελούν τις τρεις παραμέτρους του φαινομένου της αειφορίας οι οποίες κρίνονται ως απόλυτα αλληλοεξαρτώμενες και αλληλοσυμπληρούμενες μεταξύ τους με **παντελή έλλειψη ιεράρχησης ανάμεσά τους**

Συνεπώς, η αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων στηρίζεται στη συνολική, συλλογική κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών ζητημάτων. Η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η ΕΑΑ 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 κοινές⁴².

Υπό το πρίσμα της ολιστικής προσέγγισης η ΕΕΑ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μια διαγενεακή μάθησιακή διαδικασία που στοχεύει όχι απλώς στην σημερινή κοινωνία αλλά στην ανθρωπότητα (καθώς η ανθρωπότητα επεκτείνεται από την αρχή του ανθρώπου ως το τέλος της ύπαρξής του αποτελεί μια πιο ολοκληρωμένη οντότητα από την κοινωνία). Τα περιβαλλοντικά προβλήματα κληρονομούνται από γενιά σε γενιά γι' αυτό και είναι χρέος μας οποιαδήποτε στοχοθεσία να συμπεριλαμβάνει την σκέψη για την ευημερία και των επόμενων γενεών.

Η συστημική σκέψη είναι ένας τρόπος να προσεγγίζουμε το όλο.⁴³ Πρόκειται για μια προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων που αναγνωρίζει τα επιμέρους θέματα ως συστατικά στοιχεία ενός συστήματος. Δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να καταλάβουν πώς συνδέονται τα ζητήματα και πώς οι επιμέρους δράσεις μπορούν να επηρεάσουν τη βιωσιμότητα της ανάπτυξης. Αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για να κατανοήσει κανείς την ολιστική διάσταση και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις και τα σχήματα αλλαγής και εξέλιξης παρά στα στοιχεία και την στασιμότητα.

Για παράδειγμα:

⁴² Χρυσάνθη Κάτζη και Αραβέλλα Ζαχαρίου, "Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως Παιδαγωγικό Πλαίσιο στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση", Frederick Research Centre, Ιανουάριος 2013, σελ. 46

⁴³ Ευγενία Φλογαίτη, ό.π. σελ.146

Χρήση ορυκτών καυσίμων για την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας →

Εκπομπές CO₂ → Κλιματική αλλαγή → απώλεια φυσικών πόρων και υπηρεσιών του οικοσυστήματος → ελλείψεις σε τρόφιμα → πείνα ανταγωνισμός για τους πόρους → αύξηση της βίας και των συγκρούσεων⁴⁴.

Όσον αφορά το περιβάλλον η συστημική προσέγγιση γίνεται σαφής ήδη από το 1987 μέσα από την έκθεση “Το Κοινό μας Μέλλον”: “το περιβάλλον και η ανάπτυξη δεν είναι ξεχωριστές προκλήσεις. Η ανάπτυξη δεν μπορεί να λάβει χώρα σε ένα περιβάλλον το οποίο υποβαθμίζεται και το περιβάλλον δεν μπορεί να προστατευθεί όταν η ανάπτυξη δεν υπολογίζει το κόστος της περιβαλλοντικής καταστροφής. Τα προβλήματα δεν γίνεται να αντιμετωπιστούν ξεχωριστά από κατακερματισμένους θεσμούς και πολιτικές, αλλά είναι αλληλένδετα”

Ο Wiek κ.α περιγράφουν την συστημική σκέψη ως : “ την ικανότητα της συλλογικής ανάλυσης πολύπλοκων συστημάτων σε διαφορετικούς τομείς(την κοινωνία, το περιβάλλον, την οικονομία, κλπ) και σε διαφορετικές κλίμακες (τοπικό ως παγκόσμιο) λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές επιπτώσεις, την αδράνεια, τους βρόχους ανάδρασης, και άλλα χαρακτηριστικά των συστημάτων που σχετίζονται με τα ζητήματα της βιωσιμότητας στα πλαίσια της επίλυσης προβλημάτων”⁴⁵.

Πιο συγκεκριμένα η συστημική κατανόηση των πραγμάτων συνίσταται στην εντόπιση των διαφορετικών διαστάσεων ενός ζητήματος και την ανάδειξη των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται, σε μια προσπάθεια ανάλυσης του νοήματος και της σημασίας τους στο πλαίσιο του συστήματος το οποίο συγκροτούν. Μέσα από κατανόηση αυτή μπορεί να δημιουργηθεί επίσης η

⁴⁴ “Astrolabe: A Guide to Education for Sustainable Development Coordination in Asia and the Pacific”, UNESCO Bangkok, 2011, σελ. 116

⁴⁵ Anna Nyström Claesson, “Systems thinking for sustainable development - what does it mean and how is it formed?” σελ.2

ανάγκη για μετατροπή των συστημάτων που μπορεί να αποδειχθούν ανεπαρκή η δυσλειτουργικά. Απέναντι στην αυστηρά αναλυτική σκέψη, που αποτελεί χαρακτηριστικό του μοντερνισμού, η συστημική προσέγγιση προβάλλει ως απαραίτητη την συνθετική και πολύπλοκη σκέψη μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η ενοποίηση των στοιχείων που μελετούνταν αποκομμένα από το περιβάλλον τους, προβάλλοντας ταυτόχρονα τις αξίες της συνεκτικότητας, της συνεργασίας και της συμβίωσης⁴⁶.

Σύμφωνα με τον Sterling η συστημική θεώρηση των πραγμάτων χαρακτηρίζεται από αυτό που ονομάζει «συστημική συνεκτικότητα» η οποία διατρέχει όλα τα επίπεδα της ΕΕΑ. : α) Διαποτίζει το εκπαιδευτικό σύστημα και αναπροσδιορίζει τον σκοπό της εκπαίδευσης,

β) Αντανακλάται στην διαχείριση και την οργάνωση της εκπαίδευσης, στη δομή, τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και την θεωρία του προγράμματος σπουδών καθώς και στις διασυνδέσεις μεταξύ σχολείου-κοινότητας-κοινωνίας,

γ) χρωματίζει τις δράσεις, τις προσεγγίσεις, τις μεθόδους και το ύφος της διδασκαλίας και της μάθησης⁴⁷.

4.2.Η περίπτωση του σχολείου Aka'ula στο νησί Molokai της Hawaii.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής της συστημικής προσέγγισης και της συνεκτικότητας που την διέπει είναι αυτό του σχολείου Aka'ula στο Molokai της Hawaii. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, η Vicki Newberry και η Dara Lukonen ξεκίνησαν ένα πρόγραμμα που ονόμασαν «Πρώθηση Λύσεων με Ακεραιότητα για ένα βιώσιμο Molokai» (Promoting Resolutions with Integrity for a Sustainable Molokai, ή PRISM). Οι Newberry και Lukonen παρατήρησαν πως το Molokai αρχίσε να υποκύπτει στις ίδιες ανάπτυξιακές πιέσεις που απασχολούσαν

⁴⁶ Ευγενία Φλογαίτη, ό.π.π σελ.148

⁴⁷ Ευγενία Φλογαίτη, ό.π.π σελ.149-150

και άλλα νησιά της Χαβάης και πίστεψαν πως ο μόνιμος πληθυσμός του νησιού χρειάζεται να έχει λόγο σε ό, τι συμβαίνει εκεί⁴⁸.

Ξεκίνησαν έτσι με τους μαθητές τους ζητώντας τους κάθε φθινόπωρο να προτείνουν θέματα που τους ενδιαφέρουν διερευνήσουν. Καθ' όλη την διάρκεια των χρόνων, έχουν εξετάσει θέματα όπως η διάθεση των στερεών αποβλήτων στο σχολείο και στο νησί, ο αντίκτυπος της ανάπτυξης του οικοτουρισμού στον βιότοπο της περιοχής, η σχέση μεταξύ των ερμάτων και των χωροκατακτητικών ειδών, η αποκατάσταση των παραδοσιακών υδατοσυλλογών της Χαβάης, και η ετοιμότητα σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Οι μαθητές στη συνέχεια περνούν αρκετούς μήνες διαβάζοντας τεχνικές εκθέσεις, παίρνοντας συνεντεύξεις από επαγγελματίες και συζητώντας με άλλους κατοίκους του νησιού⁴⁹.

Οι Newberry και Lukonen αποφάσισαν να υιοθετήσουν από νωρίς μια διαδικασία που ονομάζεται Διερεύνηση και την Αξιολόγηση των Περιβαλλοντικών Θεμάτων και Δράσεων (IEEIA) που αναπτύχθηκε από την περιβαλλοντικούς εκπαιδευτές στο πανεπιστήμιο του Νότιου Ιλινόις. Στόχος της είναι η ανάδειξη και η προσέγγιση όλων των φορέων που έχουν μερίδιο σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα ούτως ώστε οι μαθητευόμενοι να μάθουν για τις προοπτικές τους. Μέσω της εκτεταμένης αυτής δραστηριότητας οι μαθητές αναπτύσσουν μια βαθιά γνώση για τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητες σε ένα μέρος μέσα σε ένα οικοσύστημα επηρεάζουν τις δραστηριότητες σε άλλα μέρη⁵⁰.

Το IEEIA τους οδηγεί να εξερευνήσουν σε βάθος τις πτυχές και τις διαστάσεις ενός προβλήματος, τα άτομα και τους φορείς που συνδέονται με αυτό, τις συμπεριφορές, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους. Τέλος, οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λύσεις που προτείνουν τα ενδιαφερόμενα μέρη για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα και κάνουν τις δικές τους προτάσεις. Στην συνέχεια παρουσιάζουν τα ευρήματα και τις λύσεις τους σε ένα συμπόσιο στο οποίο καλούνται οι γονείς τους και οι υπόλοιποι κάτοικοι του νησιού.

⁴⁸ John Chi-Kin Lee και Rob Efird, "Schooling for Sustainable Development Across the Pacific", *Schooling for Sustainable Development*, Volume 5, Springer, 2014, σελ. 269

⁴⁹ John Chi-Kin Lee και Rob Efird, όπ.π,

⁵⁰ John Chi-Kin Lee και Rob Efird, όπ.π σελ. 269-270

Όλη αυτή η διεργασία βοηθάει στην εμβάθυνση των μαθητών στην κοινότητα και μέσω της εμβάθυνσης αυτής τους δίνεται η ευκαιρία να αρχίσουν να σκέπτονται και να κατανοούν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπου και φυσικού κόσμου αλλά και τις πολύπλοκες σχέσεις που χαρακτηρίζουν ένα σύστημα όπως αυτό της κοινότητας τους⁵¹.

4.3.0 διεπιστημονικός χαρακτήρας

Η ανάγκη για μια διεπιστημονική προσέγγιση στη γνώση και κατανόηση των περιβαλλοντικών θεμάτων είναι απαραίτητη για την αλλαγή του τοπίου όσον αφορά τις περιβαλλοντικές καταστροφές σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διεπιστημονική προσέγγιση ορίζεται ως η σύμφυση γνώσεων, εννοιών και προσεγγίσεων που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες, με ζητούμενο την ενοποίηση της γνώσης. Αποτελεί το μεθοδολογικό πρότυπο για την επίτευξη της ολιστικής-συστημικής προσέγγισης που εξετάσαμε παραπάνω. Όλοι οι επιστημονικοί κλάδοι λειτουργούν ως εργαλειοθήκη από την οποία ο μαθητής επιλέγει τα κατάλληλα εργαλεία για να ερμηνεύσει, να κατανοήσει αλλά και να προσπαθήσει να επιλύσει τα προβλήματα που σχετίζονται με την ΑΑ. Όσο πιο πολύπλοκο το πρόβλημα τόσο περισσότερα εργαλεία χρειάζονται.

Οι μονοεπιστημονικές προσεγγίσεις περιορίζουν αυτόματα το εύρος της εργαλειοθήκης αδυνατώντας έτσι να αποδώσουν την συνθετότητα των προβλημάτων καθώς, είτε επικεντρώνονται αποκλειστικά στην πτυχή του προβλήματος που εξετάζει ο κλάδος τους είτε αποτυγχάνουν προσπαθώντας να εξηγήσουν τις διαφορετικές πτυχές χρησιμοποιώντας ένα μόνο εργαλείο. Σκοπός της διεπιστημονικής έρευνας στο πλαίσιο της ΕΑΑ είναι η ανάπτυξη μιας νέας ενοποιημένης γνώσης που θα εφοδιάσει τους μαθητευόμενους με τις απαραίτητες έννοιες για την επίλυση προβλημάτων.

Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών Η ΕΕΑ ενσωματώνεται στο σύνολο της διδακτέας ύλης και δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα. Αυτό επιτρέπει στα προγράμματα να δομούνται στην αρχή της διεπιστημονικότητας και να ενισχύουν

⁵¹ John Chi-Kin Lee και Rob Efird, όπ.π σελ. 270

την ουσιαστική ενασχόληση των εκπαιδευτικών με αντικρουόμενα και αμφιλεγόμενα ζητήματα της ΑΑ, μέσα από την αξιοποίηση του συνόλου των επιστημονικών πεδίων για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν πώς τα διαφορετικά μαθήματα συνδέονται με τα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνεται ακόμη σε αυτά η πολυπλοκότητα της γνώσης, (π.χ. η ανάπτυξη της γνώσης, τα αίτια και τα αποτελέσματα ενός ζητήματος) έτσι ώστε μαζί με τις γνώσεις από διάφορους κλάδους, να συμβάλλουν στην κατανόηση της πραγματικότητας και την δυναμική ενός συστήματος.

Εκτός από την θεωρητική βάση της διεπιστημονικής προσέγγισης εξίσου σημαντική είναι και η μεταφορά της σε πρακτικό επίπεδο καθώς σε τελική ανάλυση η ΕΕΑ απαιτεί καθημερινές ατομικές και συλλογικές εφαρμογές. Η μέθοδος project είναι ίσως η πιο ολοκληρωμένη μεθοδολογική προσέγγιση και συμβάλλει στη διεπιστημονική και διαθεματική αναγνώριση των θεμάτων. Αποτελεί μια σύνθετη αλλά ευέλικτη και ανοιχτή διεργασία βιωματικής μάθησης που χαρακτηρίζεται από την ενεργό συμμετοχή, την αυτενέργεια όλων των μελών της περιβαλλοντικής ομάδας και την εργασία σε ομάδες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Πρόκειται για μια μαθητοκεντρική διδακτική στρατηγική, όπου το διδακτέο δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο των αναζητήσεων της ομάδας⁵². Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του σχολείου Aka'ula που περιγράψαμε παραπάνω.

Και εκτός σχολικού επιπέδου όμως κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (σε ένα οριζόντιο μη ιεραρχικό επίπεδο) εστιάζοντας όχι στις διαφορές που φαινομενικά τους διαχωρίζουν αλλά στον κοινό στόχο που εκφράζεται μέσα από το Αειφόρο Αναπτυξιακό παράδειγμα.

Η υπερ-εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα και η ανάδειξή του ως ανώτερο σύμφωνα με πρότυπα που προβάλλει η εκάστοτε κοινωνία συνεπάγεται την άγνοια ενός άλλου. Για παράδειγμα, επιστημονική και τεχνολογική ισχύς έχει αναπτυχθεί στο σημερινό της επίπεδο από την συστηματική εξαίρεση άλλων

⁵² Γεώργιος Κούσουλας, « Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Μάιος 2008, σελ. 9

τρόπων σκέψης αυξάνοντας τον ανθρώπινο έλεγχο στο περιβάλλον, δημιουργώντας κινδύνους και προβλήματα.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος ανάγνωσης της πραγματικότητας και του κόσμου και συνεπώς πραγματοποίησης της βιώσιμης ανάπτυξης. Υπάρχουν διαφορετικές πολιτισμικές και επιστημονικές οπτικές, συχνά χωρίς εμφανή λογική σύνδεση μεταξύ τους. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν προφανείς συνδέσεις μεταξύ της μάθησης για την παραγωγή των αστικών φωτοχημικών νεφών και της μάθησης για την περιβαλλοντική ηθική. Και τα δύο πηγάζουν από διακριτά διαφορετικές προοπτικές αλλά και τα δύο είναι σαφώς σχετικά με την κατανόηση των πτυχών της σχέσης ανθρώπου- περιβάλλοντος.

Το “παράδοξο” είναι πως και οι σημερινές κυρίαρχες ιδεολογίες σχετικά με την επίτευξη της αειφορίας είναι τεχνοκρατικές και στηρίζονται στα επιτεύγματα της τεχνολογίας που απορρέουν από τις θετικές επιστήμες. Δημιουργείται έτσι μια εξάρτηση από τεχνολογικές λύσεις ενώ αυτό που χρειάζεται στην πραγματικότητα είναι κοινωνικές λύσεις οι οποίες θα προέλθουν μέσα από την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών της κοινωνίας της οικονομίας και της παραγωγής⁵³.

4.4.0 μετασχηματιστικός χαρακτήρας της ΕΕΑ και ο επαναπροσδιορισμός της τεχνολογίας

Ήδη από το 1968 ο Garrett Hardin στο περίφημο άρθρο του “ Η τραγωδία των κοινών” είχε θίξει την αποτυχία της τεχνολογίας να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα που σήμερα συνδέονται άμεσα με την βιώσιμη ανάπτυξη(στην περίπτωση του εστίασε στο πρόβλημα του υπερπληθυσμού). Όρισε την τεχνική λύση ως “εκείνη που απαιτεί αλλαγή μόνο στις τεχνικές των φυσικών επιστημών, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό την αλλαγή στις ανθρώπινες αξίες ή τις ιδέες περί ηθικής” και στην συνέχεια ένταξε τα ζητήματα αυτά σε μία κατηγορία που ονόμασε «Προβλήματα χωρίς τεχνική λύση⁵⁴». Η παρατήρηση του Hardin είναι εμφανής αν σκεφτούμε πως σχεδόν 50 χρόνια μετά και παρά την εκτεταμένη επιστημονική έρευνα και την

⁵³ Ευγενία Φλογαίτη, όπ.π σελ. 151

⁵⁴ "No technical solution problems"

ανάπτυξη ενός σημαντικού αριθμού νέων τεχνολογιών τα περισσότερα από αυτά τα προβλήματα εξακολουθούν να υπάρχουν.

Σύμφωνα με τον канаδό περιβαλλοντολόγο και ακτιβιστή David Suzuki:

“Δέκα χρόνια μπορεί να φαίνονται ασήμαντα σε ένα γεωλογικό χρονοδιάγραμμα της ιστορίας του πλανήτη, αλλά είναι ένα μεγάλο χρονικό διάστημα από την άποψη του πόσο γρήγορα η επιστήμη και η τεχνολογία προχωρούν. Ωστόσο, κοιτώντας πίσω, θα βρούμε ότι με τα περισσότερα από τα θέματα που είχαμε να κάνουμε μια δεκαετία πριν, εξακολουθούμε να ασχολούμαστε σήμερα. Αυτό μας λέει δύο πράγματα. Πρώτον, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν είναι επιστημονικές ή τεχνολογικές είναι κοινωνικές....., δεύτερον στηριζόμενοι στην επιστήμη και την τεχνολογία για να μας σώσουν από τα περιβαλλοντικά μας προβλήματα παίρνουμε μέρος στο παιχνίδι ενός ανόητου, διότι τόσο η επιστήμη όσο και η τεχνολογία αποτελούν αντανάκλασεις της κοινωνίας. Αν εμείς δεν δεσμευτούμε ως κοινωνία να αλλάξουμε, η επιστήμη και η τεχνολογία δεν θα μας οδηγήσουν πουθενά και στην πραγματικότητα θα μας οδηγήσουν ακόμη πιο γρήγορα στο μονοπάτι της μη-βιωσιμότητας που έχουμε ήδη χαράξει”.

Αν και σε επίπεδο διεθνούς πολιτικής ρητορικής όπως παρουσιάζεται μέσα από τις Διακηρύξεις, ανακοινώσεις και τα υπόλοιπα νομικά κείμενα είτε soft-law είτε hard-law φαίνεται να αναγνωρίζεται πλέον η ταύτιση μεταξύ περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται όσον αφορά την εφαρμογή φαίνεται να αγνοούν τα βαθύτερα κοινωνικά αίτια των προβλημάτων και να στοχεύουν κυρίως σε τεχνολογικές μεταρρυθμίσεις. Η τεχνολογία αποτελεί όμως απλά ένα μέσο, ένα εργαλείο το οποίο ο άνθρωπος έχει χρησιμοποιήσει ως τώρα ως επί το πλείστον για να επιβληθεί. Δεν αποτελεί την αιτία. Η αιτία πηγάζει σύμφωνα με τον Schnack από την κοινωνία και συγκεκριμένα από τις συγκρούσεις συμφερόντων ανάμεσα σε ανθρώπους ή κοινωνικές ομάδες σχετικά με την χρήση των φυσικών πόρων⁵⁵.

⁵⁵ Ευγενία Φλογαίτη κ Γεωργία Λιαράκου, “Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Από την Θεωρία στην Πράξη”, ΚΠΕ Αχαρνών, 2009, σελ. 25

Η αειφορία απαιτεί από εμάς να λύσουμε τα κοινωνικά και πολιτιστικά προβλήματα που υπόκεινται στην αποτυχία μας να αλλάξουμε συμπεριφορά, όχι την ανάπτυξη νέας τεχνολογίας. Έχουμε ήδη την επιστήμη και την τεχνολογία που χρειαζόμαστε για να λύσουμε τα προβλήματα που σχετίζονται με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Αυτό που μας λείπει είναι η θέληση και η σοφία για να κάνουμε αυτό που ήδη αναγνωρίζουμε πως πρέπει να κάνουμε⁵⁶.

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία πρέπει επομένως να έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα, και να στοχεύει όχι μόνο στην αύξηση των γνώσεων σχετικά με τη βιωσιμότητα, αλλά στην αλλαγή συμπεριφοράς, τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο. Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για παγκόσμια αειφορία, πρέπει επίσης να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει μια παρόμοια μεταμόρφωση στη συμπεριφορά σε όλα τα υπάρχοντα κοινωνικά και πολιτιστικά σύνορα. Αυτό που χρειάζεται είναι μια απλή, σαφής και ευέλικτη προσέγγιση που να δώσει τη δυνατότητα στα άτομα να κάνουν καλύτερες επιλογές σήμερα από ό, τι έκαναν εχθές⁵⁷.

Η μετασχηματιστική αυτή προσπάθεια της ΕΑΑ θα πρέπει να στηριχτεί σε 3 βήματα(αποδοχή- αναγνώριση- παρατήρηση).

Το αρχικό βήμα συνίσταται στην αποδοχή των προβλημάτων και την συμφωνία γύρω από αυτά έτσι ώστε να εξασφαλιστεί σε πρώτο στάδιο η γνώση τους. Η μετάβαση στο δεύτερο βήμα στηρίζεται στην αναγνώριση πως τα προβλήματα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε είναι αποτελέσματα των επιλογών που έχει κάνει ο άνθρωπος. Η προβληματική εδώ είναι πως πολλοί από εμάς δεν γνωρίζαμε ή περισσότερο δεν σκεφτόμασταν πως επιλέγουμε με αποτέλεσμα να μην κάνουμε (η να μην γνωρίζουμε πως κάνουμε) την σωστή επιλογή. Το τρίτο βήμα έγκειται στην παρατήρηση ότι, αν η γενιά μας αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, είναι επειδή οι προηγούμενες γενιές έκαναν επιλογές για τις οποίες δεν σκέφτηκαν. Οι σωστές επιλογές απαιτούν από εμάς να σκεφτούμε τι εμείς επιλέγουμε, ή αλλιώς τα

⁵⁶ Walter Leal Filho “ Environmental Education, Communication and Sustainability”, Peter Lang, Vol.32, 2011, σελ. 220

⁵⁷ Walter Leal Filho, όπ, π.

σημερινά προβλήματα θα κληρονομηθούν άλυτα στις μελλοντικές γενεές ακολουθώντας το παράδειγμα το παρελθόντος.

Οι επιλογές που κάνουμε αντικατοπτρίζουν τις αξίες που θεωρούμε πιο σημαντικές. Είτε αυτές είναι προσωπικές, είτε κοινωνικές, οι καλύτερες επιλογές απαιτούν από μας να σκεφτούμε αυτές τις αξίες και να ξεχωρίσουμε τις πιο σημαντικές.

Κανένα τεχνολογικό παράδειγμα δεν υπήρξε ποτέ ουδέτερο. Πάντοτε αντικατόπτριζε τις αξίες του προσώπου ή του πολιτισμού που το δημιούργησε ή το χρησιμοποίησε. Στην σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται λοιπόν από τον κατακερματισμό των αξιών και την οικονομική ισχύ ή τεχνολογία προσδιορίζεται μέσα από την οπτική της «προόδου» και της υπεροχής και όχι της διαφοράς και της αλλαγής.

Αντίθετα, στην οικολογική κοινωνία του Bookchin για παράδειγμα, η τεχνολογία παίρνει έναν εντελώς διαφορετικό ρόλο. Η τεχνολογία οργανώνεται γύρω από την κοινωνία(και όχι η κοινωνία γύρω από την τεχνολογία) βοηθώντας στην επανασύνδεση όχι μόνο μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος αλλά και μεταξύ των ανθρώπων. Η επανασύνδεση αυτή σύμφωνα με τον Bookchin μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της συγκρότησης κοινοτήτων που θα εξασφαλίζουν μια πραγματικά ανθρώπινη κλίμακα διαβίωσης και την στροφή σε νέες ανανεώσιμες μορφές ενέργειας που θα εκμεταλλεύονται τις δυνάμεις της φύσης προσθέτοντας στην μακροβιότητα της Γής και συνεπώς στην ευζωία των κατοίκων της.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο το σημείο κλειδί που θα πρέπει να εστιάσει η ΕΑΑ είναι η δημιουργία μιας δυναμικής που θα εντάσσει τους μαθητές σε μία λογική σκέψη σχετικά με τις αποφάσεις που θα συνεχίσουν να παίρνουν για το υπόλοιπο της ζωής τους, και όχι να τους παρέχει απλώς της πληροφορίες που χρειάζεται να αποκτήσουν πριν από το τέλος της σχολικής περιόδου. Η μετασχηματιστική αυτή προσέγγιση στην ΕΑΑ επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας του ατόμου. Αναγνωρίζει το αναπόφευκτο των προσωπικών, καθημερινών αποφάσεων που αφορούν την τεχνολογία και προκαλεί τα άτομα να σκεφτούν αυτές τις αποφάσεις, να σταθμίσουν όλες τις εναλλακτικές τους, και να κάνουν τις καλύτερες δυνατές επιλογές που είναι σε θέση να κάνουν σήμερα με ορίζοντα το αύριο.

4.5. Η διδασκαλία των αξιών

Κοινό στοιχείο σε πολλά κείμενα των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO, πιο συγκεκριμένα, αποτελεί η άποψη πώς για να αλλάξει η στάση του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον και τον φυσικό κόσμο κρίνεται σημαντική η διδασκαλία συγκεκριμένων αξιών οι οποίες θα συμβάλλουν στην διαμόρφωση μιας περιβαλλοντικής ηθικής. Η ανάγκη αυτή για προσανατολισμό στις αξίες και την δημιουργία ενός νέου παγκόσμιου ήθους είχε τονιστεί ήδη από την Χάρτα του Βελιγραδίου και την Διακήρυξη της Τιφλίδας.

Τι εννοούμε όμως με τον όρο «αξίες»? Έχουν υπάρξει τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες ερμηνείες σχετικά με τον ορισμό «των αξιών» και των «στάσεων» καθεμία εκ των οποίων δίνει έμφαση σε άλλο στοιχείο, γεγονός που αντανάκλα τις διάφορες απόψεις που υπάρχουν για τη δομή των δύο όρων⁵⁸. Η Βιβλιογραφία αποκαλύπτει πέντε κοινά χαρακτηριστικά: 1) Είναι έννοιες ή πεποιθήσεις. 2) Ασχολούνται με επιθυμητές τελικές καταστάσεις ή συμπεριφορές. 3) Υπερβαίνουν συγκεκριμένες καταστάσεις. 4) Καθοδηγούν την επιλογή ή την αξιολόγηση συμπεριφορών και γεγονότων και 5) κατατάσσονται ανάλογα με την σημασία που τους αποδίδεται⁵⁹. Στο πλαίσιο της ΕΑΑ που μας ενδιαφέρει ωστόσο : «αξίες είναι οι θεμελιώδεις πεποιθήσεις ενός ατόμου οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται, λαμβάνει αποφάσεις και ενεργεί, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί ή ερμηνεύει άλλες εναλλακτικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές»⁶⁰.

Η ΕΑΑ δεν περιορίζεται στη διδασκαλία σχετικά (teaching about values) με τις αξίες , αλλά επεκτείνεται στη διδασκαλία των αξιών (teaching of values) που απαιτούνται για τη βιώσιμη διαβίωση. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία δεν είναι αξιολογικά ουδέτερη ούτε ελεύθερη αξιών αλλά στηρίζει τις ουμανιστικές αξίες της κοινωνικής και οικολογικής αλληλεγγύης. Στα όρια της ΕΑΑ, είναι αδιανόητο να

⁵⁸ Βοσνιάδου Σ. (Επ.), «Εισαγωγή στη Ψυχολογία» Τόμος Β', Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999

⁵⁹ Soledad Parra, " Exploring the Incorporation of Values for Sustainable Entrepreneurship Teaching/Learning", J. Technol. Manag. Innov. 2013, Volume 8, Issue 1, σελ. 12

⁶⁰ Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Αθήνα: Επίκεντρο, σελ. 192

προσεγγίσει κανείς έτσι την ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης με ουδέτερο τρόπο. Για παράδειγμα, όταν εξετάζουμε τα μοντέλα παραγωγής και κατανάλωσης δεν μπορούμε παρά να αναφερθούμε στις αξίες πάνω στις οποίες στηρίζονται τα μοντέλα αυτά αλλά και στην διαφορά των αξιών που συνοδεύουν και διαχωρίζουν την βιωσιμότητα από την μη βιωσιμότητα⁶¹.

Απώτερος σκοπός της είναι να καταστεί το άτομο ικανό να αντιλαμβάνεται τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος, τις συγκρούσεις, τις αντιθέσεις και να αναγνωρίζει τις αξίες που από τις οποίες πηγάζουν. Για την επίτευξη αυτού ενθαρρύνεται η διασαφήνιση και ανάλυση αξιών, η κριτική θεώρηση ατομικών και κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών, η αξιολόγηση και ερμηνεία επιλογών. Αποδίδεται δηλαδή μεγάλη σημασία στο σύστημα αξιών που έχει ένα άτομο ή μια κοινωνία στη δημιουργία ή αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αναδεικνύεται έτσι το ατομικό και κοινωνικό σύστημα αξιών ως ο βασικός παράγοντας που προσδιορίζει το είδος των σχέσεων ανθρώπου-κοινωνίας-περιβάλλοντος και οι αξίες αποτελούν τα κριτήρια των περιβαλλοντικών επιλογών που γίνονται από τα άτομα και την κοινωνία⁶². Επίσης δεδομένης της διαφορετικότητας των αξιών και το πώς αυτές διαβαθμίζονται ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες κάθε πρόγραμμα ΕΑΑ θα πρέπει να δίνει έμφαση στις τοπικές αξίες συμπεριλαμβάνοντας τις και σχετίζοντάς τις με την αειφόρο ανάπτυξη⁶³.

Υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι αξίες δεν πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο λόγω του ότι ενδέχεται αυτές να επιβάλλονται λόγω της θέσης εξουσίας του εκπαιδευτικού, προσκρούοντας έτσι στο ελεύθερο και αυτόβουλο πνεύμα που πρέπει να χαρακτηρίζει τον ενστερνισμό αξιών. Από την άλλη, το σχολείο παράγει από μόνο του αξίες μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και το παραπρόγραμμα. Επομένως, η καλλιέργεια αξιών καθίσταται απαραίτητη, ώστε να δημιουργηθεί αντίβαρο στις επικρατούσες ιδεολογίες του κέρδους, της οικονομίας της αγοράς και

⁶¹ Μιχάλης Σκούλλος κ.α., «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την αειφόρο Ανάπτυξη σε προστατευόμενες περιοχές», 2008, σελ. 149

⁶² Κοκκίνου Ελένη, «Μαθηματικά και αξίες στην Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία», 2011, σελ. 37

⁶³ Σύμφωνα με την UNESCO(2005), "Which values to teach and learn in each ESD programme is a matter for discussion. The goal is to create a locally relevant and culturally appropriate values component to ESD that is informed by the principles and values inherent in sustainable development"

την εμπορευματοποίηση των πάντων⁶⁴. Επίσης οι παραπάνω κίνδυνοι ελαχιστοποιούνται σε κάποιον βαθμό μέσα από την δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και στο οποίο οι μαθητές έχουν την ελευθερία να στοχάζονται κριτικά και να εκφράζονται για αντιπαρατιθέμενες ιδέες και απόψεις συμπεριλαμβανομένων και των απόψεων του ίδιου του εκπαιδευτικού⁶⁵.

Μέσα σε από την κριτική και απελευθερωτική αυτή οπτική που αναγνωρίζει την ανάγκη για δικλίδες ασφαλείας απέναντι σε προσπάθειες χειραγώγησης και προώθησης ενός συγκεκριμένου παραδείγματος ως πανάκεια θεωρώ ορθή την, κατά τα άλλα επικριτική προς την ΕΑΑ, θέση του Bob Jickling ο οποίος στο άρθρο του “ Why I don’t want my Children to Be educated for Sustainable Development” επιχειρηματολογεί πως τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση αν νιώσουν την ανάγκη να συμμετάσχουν με την ίδια ικανότητα και στην συζήτηση επίκρισης της ΑΑ, να είναι σε θέση να αντιληφθούν τα μειονεκτήματα και τις αδυναμίες της, καθώς και να κατέχουν τα απαραίτητα φιλοσοφικά εργαλεία για να συγκρίνουν τις διαφορετικές στάσεις και αξίες που αυτή προωθεί αλλά και τις διαφορετικές ερμηνείες που παίρνει όντας μια ανοικτή πολιτική έννοια.

Η ΕΑΑ δεν στοχεύει, και δεν θα πρέπει να στοχεύει, στην εκ των προτέρων υιοθέτηση αξιών και προτύπων ως δεδομένων αλλά να εστιάζει στην διασαφήνιση των αξιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές ώστε να διαμορφώνουν την δική τους κοσμοθεωρία να προσδιορίζουν τις δικές τους αξίες και να τις υπερασπίζονται⁶⁶. Σε αυτή την διάρκεια αναγνώρισης και διευκρίνησης των αξιών οι δάσκαλοι θα πρέπει να αποφεύγουν τις οριστικές αποφάσεις σχετικά με την «ορθότητα» ή «σφαλερότητα» της στάσης του μαθητή. Αντ 'αυτού, ο δάσκαλος απαιτείται να αναγνωρίσει ποια αξία υποστηρίζεται από το μαθητή και να τον βοηθήσει να κατανοήσει τις εναλλακτικές καθώς και την λογική στην οποία αιτιολογεί τα πιστεύω του προωθώντας ταυτόχρονα τις αξίες που απαιτούνται για

⁶⁴ Ευγενία Φλογαίτη, όπ. π,

⁶⁵ Ευγενία Φλογαίτη, όπ. π,

⁶⁶ Ευγενία Φλογαίτη κ Γεωργία Λιαράκου, “Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Από την Θεωρία στην Πράξη”, ΚΠΕ Αχαρνών, 2009, σελ. 27

την διαμόρφωση ενός βιώσιμου προτύπου ζωής⁶⁷. Κάνοντας αυτή την επισήμανση μπορούμε να προχωρήσουμε στην περιγραφή των αξιών που πρεσβεύει η αειφορία και το πώς αυτές διδάσκονται.

Οι θεμελιώδεις αξίες για την Αειφόρο Ανάπτυξη προσδιορίζονται από το “καταστατικό χάρτη της γης” (The Earth Charter) ο οποίος αποσκοπεί στο να εμπνεύσει σε όλους τους ανθρώπους το αίσθημα της οικουμενικότητας, της αλληλεξάρτησης και της συνευθύνης για την τρέχουσα και μελλοντική ευημερία της ευρύτερης κοινότητας ανθρώπων και φύσης. Το σύστημα αξιών που διέπει την Αειφόρο Ανάπτυξη ανάγει τις βασικές αξίες (ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ανθρώπινα δικαιώματα και ελευθερίες, ισότητα και φροντίδα για το περιβάλλον, ειρήνη, δημοκρατία ...) σε ένα ψηλότερο επίπεδο και τις εξετάζει υπό το πρίσμα της διαγενεακής αλληλεγγύης⁶⁸. Οι αξίες αυτές εμπλουτίζονται και συμπληρώνονται με το πέρασμα των χρόνων από μετέπειτα διεθνή κείμενα, όπως η Διακήρυξη της Χιλιετίας, και απόψεις διάφορων ερευνητών δημιουργώντας ένα αξιακό πλέγμα το οποίο θα χρησιμοποιείται από τους μαθητές ως κριτήριο για την ερμηνεία και αξιολόγηση των θέσεων και απόψεων τους.

Οι αειφορικές αξίες λοιπόν είναι:

Η Αλληλεγγύη: Στηρίζεται στην αναγνώριση του θεμελιώδους δικαιώματος κάθε ανθρώπου και κάθε λαού να έχει ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους και να ζει σε ένα καθαρό περιβάλλον, που του εξασφαλίζει το δικαίωμα στη ζωή. Το δικαίωμα αυτό συνεπάγεται την ανάγκη οι παγκόσμιες προκλήσεις να διαχειρίζονται με τρόπο που να κατανέμει τις δαπάνες και τα βάρη δίκαια σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτοί που υποφέρουν ή που ωφελούνται λιγότερο αξίζουν βοήθεια από εκείνους που ωφελούνται περισσότερο. Σύμφωνα με τον Harribey η έννοια της αλληλεγγύης επεκτείνεται προς όλες τις μορφές ζωής, όλα τα οικοσυστήματα του πλανήτη, όλους τους ανθρώπους τωρινούς αλλά και επόμενους, ενώ όπως υποστηρίζει ο

⁶⁷ Tilbury Daniella όπ. π, σελ. 202

⁶⁸ Χρυσάνθη Κάτζη και Αραβέλλα Ζαχαρίου, “Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως Παιδαγωγικό Πλαίσιο στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση”, Frederick Research Centre, Ιανουάριος 2013, σελ. 20

Sosa στηριζόμενος στην έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η αλληλεγγύη αποτελεί την βασική αξία των δικαιωμάτων της τρίτης γενιάς, των οικολογικών δικαιωμάτων όπως τα ονομάζει.

Η Οικολογική βιωσιμότητα: Διασφαλίζεται μέσω της αλληλεγγύης και του σεβασμού προς το φυσικό κόσμο και στηρίζεται στην αναγνώριση των αλληλεπιδράσεων και των αλληλεξαρτήσεων στο πλαίσιο του περιβάλλοντος, στην αναγνώριση της αξίας της βιοποικιλότητας, στην αναγνώριση της αυταξίας κάθε μορφής ζωής.

Η Κοινωνική δικαιοσύνη: Διασφαλίζεται μέσω της αλληλεγγύης προς τους ανθρώπους. Δεν μπορεί να υπάρξει θεωρία και πολιτική της αειφορίας χωρίς να βασίζεται στην αξία της δικαιοσύνης. Επικαλείται το ζήτημα του καταμερισμού των φυσικών πόρων μεταξύ των γενεών και της κατανομής του εισοδήματος που προκύπτει από την οικονομική δραστηριότητα της παρούσας γενιάς.

Η Αυτονομία: Συνδέεται με την ελευθερία και τον κριτικό στοχασμό και αναφέρεται ως η δυνατότητα των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων να αναλαμβάνουν την ποιότητα της ζωής τους, να θέτουν στόχους στο πλαίσιο της αειφορίας και να προωθούν κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές πολιτικές προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες του φυσικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος.

Η Υπευθυνότητα: Σχετίζεται με τη διατήρηση της ζωής και της ανθρώπινης ευημερίας και αφορά τη σχέση με τον εαυτό μας, με τους άλλους, με τις επόμενες γενεές και με τη φύση.

Η Ενσυναίσθηση: Το κριτήριο του αισθάνεσθαι ως κριτήριο ηθικής αντιμετώπισης των ζητημάτων.

Δημοκρατία και Ανεκτικότητα: Η δημοκρατία εμφανίζεται ως το προαπαιτούμενο πλαίσιο για την προώθηση της αειφορικής ανάπτυξης. Η ανεκτικότητα αφορά στην αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας των ατόμων, των κοινωνιών και των πολιτισμών και επιδίωξη συνεργασίας για την από κοινού εξεύρεση λύσεων στα περιβαλλοντικά ζητήματα σε μια ισότιμη βάση. Ο ρόλος της ανεκτικότητας είναι επιτακτικός, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι πολιτιστικές προκλήσεις της ΕΑΑ,

που εστιάζονται κυρίως στο να επιτρέψουν στους μαθητές να ξεπεράσουν τις εντάσεις και να βρουν μια ισορροπία μεταξύ: 1. Παγκόσμιου και τοπικού, 2. Παγκόσμιου και ατομικού, 3. Παράδοσης και νεωτερικότητας, 4. Την ανάγκη για ανταγωνισμό και την ισότητα των ευκαιριών, 5. Πνευματικού και υλικού.

Οι παραπάνω οι αξίες είναι τα βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση των θέσεων και απόψεων στην ΕΑΑ. Παράλληλα, ο κριτικός στοχασμός βοηθάει στην διαμόρφωση προσωπικών θέσεων και απόψεων, ώστε να επιτευχθούν οι αλλαγές εκείνες που είναι απαραίτητες για το περιβάλλον και την κοινωνία.

4.6.Η κριτική σκέψη στην ΕΑΑ

Η κριτική σκέψη αποτελεί μια νοητικο-συναισθηματική λειτουργία η οποία μας επιτρέπει να αναλύουμε, να διασαφηνίζουμε, να αξιολογούμε και να αμφισβητούμε τις προκαταλήψεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις μας, καθώς και να κατανοούμε τις απόψεις των άλλων, προκειμένου να καταλήξουμε σε συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσης. Σημαίνει δηλαδή, να μπορεί κανείς να βλέπει τον κόσμο «διαφορετικά», να υπερβαίνει αυτονόητες ερμηνείες, να συμβάλλει στην ανατροπή στερεοτύπων και βεβαιιοτήτων και στην ανάπτυξη μιας καινούργιας θέασης και κατανόησης της πραγματικότητας. Σημαίνει να πηγαίνει κανείς πιο πέρα και πιο βαθιά από αυτό που βλέπει⁶⁹.

Η συμμετοχή λοιπόν των μαθητών στη διαδικασία της κριτικής σκέψης έχει ιδιαίτερη αξία καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να διασαφηνίσουν τις προσωπικές τους απόψεις και πρακτικές, να αναγνωρίσουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα. Τα θέματα προσεγγίζονται όχι επιφανειακά αλλά σε βάθος⁷⁰.

Με βάση την κριτική εκπαίδευση, η ΕΑΑ εμπλέκει τους μαθητές στο πεδίο αξιών, της ιδεολογίας και στην ουσία της πολιτικής προκειμένου να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν κριτικά τα ζητήματα της ανάπτυξης και του περιβάλλοντος, να δώσουν νόημα στην έννοια και τις πρακτικές της αειφορίας και να αγωνιστούν για την πραγμάτωση της στην κοινωνία.

⁶⁹ Ευγενία Φλογαίτη κ Γεωργία Λιαράκου όπ.π

⁷⁰ Χρυσάνθη Κάτση και Αραβέλλα Ζαχαρίου, όπ. π

Όλες οι παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές της ΕΑΑ καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Για παράδειγμα σε ένα ηθικό δίλλημα, όπως η αντίθεση ανάμεσα στο σεβασμό της ανθρώπινης υγείας που πλήττεται από ένα εργοστάσιο και την ανεργία που ενδεχόμενα θα προκύψει από την παύση της λειτουργίας του, απαιτείται για τη λήψη της απόφασης να λειτουργήσει η κριτική σκέψη⁷¹.

Στην ΕΑΑ η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πρωτεύων στόχος. Ο Fisher συνδέει τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με τη δημιουργική και την κριτική σκέψη και θεωρεί αλληλένδετες τις τρεις μορφές σκέψης, τη δημιουργική, την κριτική και τη διερευνητική, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην επίλυση προβλήματος. Η κριτική σκέψη παρέχει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων που βασίζονται τόσο στην παρατήρηση όσο και στη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών.

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι πολυδιάστατα. Περικλείουν πολλούς παράγοντες (κοινωνικούς, οικονομικούς, βιολογικούς κ.ά.) στοιχεία, δεδομένα τα οποία αλληλοσυσχετίζονται, αλληλεπιδρούν, αλληλοεπηρεάζονται και συχνά αλληλοσυγκρούονται. Στο πλαίσιο αυτό, η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων απαιτεί την καλλιέργεια ατόμων με κριτική σκέψη, ικανών να αναγνωρίζουν τις αιτίες που βρίσκονται στη ρίζα των προβλημάτων αυτών, να κατανοούν τις συγκρούσεις που εμπεριέχονται στον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισής τους από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ή και σε πολιτικό επίπεδο, και να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά συμφέροντα από τα οποία αυτές εκπορεύονται⁷².

Μέσα από τη διαδικασία αυτή το άτομο μπορεί να κατανοήσει σύνθετα περιβαλλοντικά προβλήματα, να συλλέξει, να αναλύσει και να συνθέσει δεδομένα που αφορούν στις αιτίες δημιουργίας, τους μηχανισμούς των φαινομένων που σχετίζονται με αυτά, να αναζητήσει και να επεξεργαστεί την επιστημονική γνώση, να αντιληφθεί τις συγκρούσεις που εμπεριέχονται, να θωρήσει κριτικά τις κοινωνικές επιλογές και πολιτικές αποφάσεις. Η κριτική αποτίμηση των στοιχείων μπορεί να τους οδηγήσει σε αλλαγές των πρακτικών τους, να τους καταστήσει

⁷¹ Ευγενία Φλογαίτη, όπ. π,

⁷² Ευγενία Φλογαίτη, όπ. π,

ικανούς να προτείνουν λύσεις, να αναπτύξουν δράσεις και να συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να λαμβάνουν δίκαιες περιβαλλοντικές αποφάσεις .

Μέρος Β΄

5.Η Δεκαετία του ΟΗΕ για την ΕΑΑ: Προσδοκίες, Προκλήσεις, Αξιολόγηση και Αποτίμηση

Στα τέλη του εικοστού αιώνα, η ανθρωπότητα άρχισε να έρχεται αντιμέτωπη με τις επιπτώσεις της μακροχρόνιας υπερεκτίμησης των δυνάμεών της οι οποίες

εκφράστηκαν αφενός με μια σειρά από περιβαλλοντικές κρίσεις, όπως η υπερθέρμανση του πλανήτη, η απώλεια της βιο-ποικιλότητας, η διατάραξη της στιβάδας του όζοντος, η καταστροφή των τροπικών δασών, η μόλυνση του νερού και του αέρα, αφετέρου με μια αλυσίδα κοινωνικών προβλημάτων όπως η φτώχεια και η υπανάπτυξη στις αναπτυσσόμενες χώρες, οι θρησκευτικές και φυλετικές διαμάχες και συγκρούσεις, η άνιση κατανομή της εξουσίας και των φυσικών πόρων, τα οποία όχι μόνο δεν ήταν σε θέση να συμβάλουν στην σταθερότητα αλλά και απειλούσαν το μέλλον της κοινωνίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, δίνοντας έδαφος στο όραμα της «Βιώσιμης Ανάπτυξης» να πάρει θέση στα κρίσιμα ζητήματα που απασχολούσαν τον πλανήτη.

Για την συνειδητοποίηση του οράματος της ΑΑ αναγνωρίστηκε σε διεθνές επίπεδο ο καταλυτικός ρόλος της Εκπαίδευσης. Η ΕΑΑ προτάθηκε ως η βασική έννοια για να χτίσει το βιώσιμο μέλλον των ανθρώπων και η σημασία της τονίστηκε επανειλημμένως σε πολλά διεθνή συνέδρια και έγγραφα. Κατά τη διαδικασία διαπραγμάτευσης ενός σχεδίου εφαρμογής της ΕΑΑ στην Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής, η Ιαπωνία πρότεινε την «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (DESD)» ως απάντηση στις προτάσεις των Ιαπωνικών ΜΚΟ, κάνοντας σύσταση προς τον Γενικό Γραμματέα του ΟΗΕ να εξετάσει το ενδεχόμενο υιοθέτησης της ιδέας⁷³.

Ως αποτέλεσμα ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών ενέκρινε με consensus στη Γενική Συνέλευση στις 20 Δεκεμβρίου 2002, ψήφισμα για τη θέσπιση της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD)) σηματοδοτώντας μία νέα αρχή για την ΕΑΑ. Η δεκαετία ορίστηκε την περίοδο από το 2005 έως το 2014, και η UNESCO διακηρύχθηκε ως ο επικεφαλής οργανισμός να την προώθηση της. Ως γενικός στόχος της δεκαετίας ορίστηκε η ενσωμάτωση των αρχών, των αξιών και των πρακτικών της αειφόρου ανάπτυξης σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και της μάθησης, δίνοντας έμφαση στον ενοποιητικό χαρακτήρα της. Αυτή η εκπαιδευτική προσπάθεια θα ενθάρρυνε αλλαγές στη συμπεριφορά για την δημιουργία ενός

⁷³ Rajib Shaw, Yukihiro Oikawa "Education for Sustainable Development and Disaster Risk Reduction", Springer, Japan, 2014, σελ. 16

βιώσιμου μέλλοντος από την άποψη της περιβαλλοντικής ακεραιότητας, της οικονομικής βιωσιμότητας, και μιας δίκαιης κοινωνίας για τις σημερινές και τις μελλοντικές γενιές . Οι πέντε επιμέρους στόχοι της Δεκαετίας (UNDESD) ήταν οι εξής⁷⁴:

1. Η ενίσχυση του κρίσιμου ρόλου της εκπαίδευσης και της μάθησης στην κοινή επιδίωξη της Αειφόρου Ανάπτυξης.
2. Η Διευκόλυνση των δεσμών και η περαιτέρω δικτύωση μεταξύ των ήδη υφιστάμενων πρωτοβουλιών και συνεργασιών και η ενθάρρυνση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών.
3. Η προώθηση του οράματος της μετάβασης προς τη βιώσιμη ανάπτυξη μέσα από όλες τις μορφές μάθησης (τυπική, μη τυπική και άτυπη) και την δημόσια ενημέρωση .
4. Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στον τομέα της ΕΑΑ.
5. Η Ανάπτυξη στρατηγικών σε κάθε επίπεδο για να ενισχυθεί η δυναμική της ΕΑΑ (Όπως π.χ. η Στρατηγική της UNECE για την ΕΑΑ).

Η έναρξη της Δεκαετίας το 2005 συνοδεύτηκε από μια σειρά εκδηλώσεων και εορταστικών δραστηριοτήτων σε παγκόσμιο επίπεδο οι οποίες χρησίμευσαν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τους στόχους της δεκαετίας. Μέσα από αυτά τα γεγονότα, πολλοί ενδιαφερόμενοι, από όλο τον κόσμο, εξέφρασαν την υποστήριξή τους για την UNESCO και τη δέσμευσή τους προς τη διεθνή αυτή πλατφόρμα. Ωστόσο, στην πραγματικότητα, παρά την ενθάρρυνση και το κάλεσμα του ΟΗΕ προς όλες τις κυβερνήσεις να εφαρμόσουν την DESD στις χώρες τους, η εφαρμογή της στηρίχθηκε ουσιαστικά σε εθελοντικές δεσμεύσεις χωρίς να μπορεί να διαβεβαιωθεί η ανάμειξη των κυβερνήσεων⁷⁵.

⁷⁴ Anastasia Nikolopoulou, *όπ.π.*, σελ. 55

⁷⁵ Ingrid mula and Daniela Tilburry, "A United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–14) What Difference will it Make?", *Journal of Education for Sustainable Development* 3:1 (2009): 87–97, σελ. 88

Μετά από μια διαδικασία διαβούλευσης με τους ενδιαφερόμενους, η UNESCO κυκλοφόρησε ένα Διεθνές Σχέδιο Εφαρμογής για την DESD καθώς και ένα σχέδιο δράσης για τη δική της συμβολή στην δεκαετία. Αυτό συνοδεύτηκε από την δημιουργία μιας Γραμματείας με παγκόσμιο ρόλο συντονισμού, μια υψηλού επιπέδου επιτροπή για να παρέχει καθοδήγηση και συμβουλές στην UNESCO για την DESD, μια ομάδα αναφοράς για να βοηθήσει στην υλοποίηση των στρατηγικών της DESD, μία ομάδα Εμπειρογνομώνων Παρακολούθησης και Αξιολόγησης να συμβουλεύει σχετικά με τις εκθέσεις προόδου της δεκαετίας και μια διυπηρεσιακή Επιτροπή για την εξασφάλιση του αρμονικού διεθνή συντονισμού⁷⁶. Η UNESCO ανέλαβε δύο αλληλένδετους ρόλους – ο πρώτος σε παγκόσμιο επίπεδο και -ο δεύτερος σε επίπεδο οργανισμού. Στο παγκόσμιο επίπεδο, η UNESCO παίζει το ρόλο του ηγέτη, προκειμένου να προωθήσει, να συντονίσει και στηρίξει τη διεθνή κοινότητα σε αυτή την παγκόσμια διαδικασία ενώ στο επίπεδο του οργανισμού, ενεργεί ως εκτελεστής της δεκαετίας⁷⁷.

Η UNESCO στα πλαίσια της Δεκαετίας επιφορτίζεται έτσι με μια σειρά υποχρεώσεων μεταξύ των οποίων:

- αναπτύσσει το σχέδιο δράσης της Δεκαετίας,
- παρέχει καθοδήγηση σε κυβερνήσεις και οργανισμούς για την εφαρμογή της Δεκαετίας,
- σηματοδοτεί νέες συνεργασίες με τον ιδιωτικό τομέα, ιδρύματα, ομάδες μέσω ενημέρωσης, την νεολαία, τους αυτόχθονες πληθυσμούς, κ.λπ.
- χρησιμεύει ως φόρουμ,
- διαδίδει τις καλές πρακτικές της ΕΑΑ,
- ενθαρρύνει την ερευνητική ατζέντα,
- συμβάλλει στον προσδιορισμό των δεικτών για την εξασφάλιση της παρακολούθησης και αξιολόγηση της δεκαετίας,
- συγκαλεί ευέλικτες ομάδες εργασίας για συγκεκριμένα θέματα,
- συμβάλλει στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

⁷⁶ Ingrid mula and Daniela Tilburry, όπ.π

⁷⁷ UNESCO, PROGRESS REPORT BY THE DIRECTOR-GENERAL ON THE UNITED NATIONS DECADE OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (2005-2014), 2007, Paris, σελ. 1

Μια ανασκόπηση της DESD δείχνει πως εφαρμογή της μπορεί να χωριστεί σε δύο ξεχωριστές φάσεις. Τα πρώτα χρόνια, από το 2005 - 2008, επενδύθηκαν κυρίως στον καθορισμό και την προώθηση της ΕΑΑ, την αναγνώριση των παραγόντων και των δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη των δικτύων και των εταιρικών σχέσεων και τη τοποθέτηση των μηχανισμών παρακολούθησης και αξιολόγησης. Η δεύτερη φάση, η αρχή της οποίας σηματοδεύτηκε από την Παγκόσμια Διάσκεψη του 2009 για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οδήγησε σε ένα σημείο καμπής όπου η έμφαση μετατοπίστηκε προς την προώθηση της ΕΑΑ στο πλαίσιο της ποιοτικής εκπαίδευσης. Η στροφή αυτή περιλάμβανε την έμφαση στη διδασκαλία, τη μάθηση και το περιεχόμενο, και τη σημασία της εκπαίδευσης στην εργασία και τη ζωή. Βασισμένη στο τελικό έγγραφο της Παγκόσμιας Διάσκεψης του 2009, τη Διακήρυξη της Βόννης και την στρατηγική για την Δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας, η UNESCO επικέντρωσε το έργο της ΕΑΑ σε τρία βασικά θέματα της βιώσιμης ανάπτυξης, που πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσω της εκπαίδευσης: την κλιματική αλλαγή, την βιοποικιλότητα και τη μείωση του κινδύνου των καταστροφών. Αυτή η στρατηγική καθοδήγησε την εργασία για το 2009-2014⁷⁸.

Όσον αφορά τις προσδοκίες της δεκαετίας αυτές διαγράφονται μέσα από το όραμα της για έναν κόσμο όπου ο καθένας έχει την ευκαιρία να επωφεληθεί από την εκπαίδευση και να μάθει τις αξίες, τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής που απαιτούνται για ένα βιώσιμο μέλλον και για έναν θετικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Από τις κύριες επιδιώξεις ήταν η ενσωμάτωση της ατζέντας για την αειφορία σε όλες τις πιθανές πτυχές της μάθησης τυπικής, μη τυπικής και άτυπης και από την αρχή της παιδικής ηλικίας ως και την ενήλικη ζωή καθώς και η επιρροή των κυβερνήσεων όχι μόνο για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων σε όλους τους μαθησιακούς τομείς, αλλά και στο να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή για την κατάρτιση και την επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον σκοπός της DESD ήταν η ενίσχυση της διεθνούς συνεργασίας και η ανάπτυξη καινοτόμων πολιτικών, προγραμμάτων και πρακτικών της ΕΑΑ. Το κλειδί σε αυτή τη φιλοδοξία ήταν η εμπλοκή των κυβερνητικών υπηρεσιών σε μια σειρά

⁷⁸ Unesco, "Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report", 2014, σελ. 17

διεθνών και εθνικών σχεδίων και πλάνων. Οι χώρες καλούνταν να εντοπίσουν και να εργαστούν προς την κατεύθυνση των εθνικών προτεραιοτήτων που έθεταν τα ξεχωριστά εθνικά τους πλαίσια. Σημαντικό μέρος των προσδοκιών της DESD ήταν η συμμετοχή νέων και ήδη ενδιαφερόμενων φορέων σε όλα τα διαφορετικά επίπεδα και πλαίσια για την ευαισθητοποίηση και τη συμμετοχή στην ΕΑΑ καθώς και η περαιτέρω εμπλοκή των λιγότερο ενημερωμένων ούτως ώστε να ενσωματωθούν και να βοηθήσουν στην διαδικασία.

5.1.Αξιολόγηση της Δεκαετίας για την ΕΑΑ

Η DESD συνοδεύτηκε καθ' όλη την διάρκειά της από μια παγκόσμια προσπάθεια παρακολούθησης και αξιολόγησης. Παρά την ελάχιστη εμπειρία στην παρακολούθηση της ΕΑΑ και τα συστήματα αξιολόγησης, το Διεθνές Σχέδιο Εφαρμογής της DESD σήμανε την ανάγκη για την συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία την οποία προσδιόρισε ως βασική συνιστώσα της DESD. Για την υποστήριξη της UNESCO στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση συστάθηκε στις αρχές του 2007, δύο χρόνια μετά την έναρξη της Δεκαετίας, μια ομάδα εμπειρογνομόνων από διάφορες περιοχές όλου τον κόσμου για να σχηματίσουν την Ομάδα Εμπειρογνομόνων Παρακολούθησης και Αξιολόγησης (MEEG). Η Ομάδα ιδρύθηκε για να «Αξιολογήσει την πρόοδο της εφαρμογής της DESD σε παγκόσμιο επίπεδο και να παρακολουθεί την πρόοδο της UNESCO για την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης », στηριζόμενη στις πρωτοβουλίες αναφορικά με τους δείκτες που είχαν αναλάβει η UNICEF και η περιοχή της Ασίας- Ειρηνικού⁷⁹.

Ένα Παγκόσμιο πλαίσιο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης (GME) σχεδιάστηκε από την MEEG για να μετρηθεί ο αντίκτυπος της DESD. Το πλαίσιο περιλάμβανε μια σύσταση για την προετοιμασία των ακόλουθων τριών εκθέσεων κατά τη διάρκεια της ζωής της DESD⁸⁰:

⁷⁹ Daniella Tilbury, "Monitoring and Evaluation during the UN Decade of Education for Sustainable Development", *Journal of Education for Sustainable Development* 2007; 1; 239, σελ.

⁸⁰ Unesco, "Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report", 2014, σελ. 21

Η πρώτη έκθεση “DESD 2009 Global Monitoring and Evaluation Report, Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development” ήταν μια ανασκόπηση στα μέσα της δεκαετίας και επικεντρώθηκε στις δομές, τις διατάξεις και τις πολιτικές για την διευκόλυνση, την ανάπτυξη και την εφαρμογή της ΕΑΑ. Η έκθεση παρατήρησε μια ταχεία αύξηση στη δημιουργία εθνικών φορέων συντονισμού της ΕΑΑ και αισθητή την παρουσία της ΕΑΑ στις εθνικές και διεθνείς ατζέντες.

Η δεύτερη, “ DESD 2012 Global Monitoring and Evaluation Report, Shaping the Education of Tomorrow” επικεντρώθηκε στα διάφορα είδη των ευκαιριών και προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης που υιοθετούνται για την εφαρμογή της ΕΑΑ σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα. Η έκθεση σημείωσε ότι η ΕΑΑ αναδύεται ως μια ενωτική προσέγγιση για πολλούς τύπους εκπαίδευσης και γίνεται όλο και περισσότερο αντιληπτή ως καταλύτης για την καινοτομία στην εκπαίδευση.

Η τρίτη, και τελευταία έκθεση της UNESCO “UNESCO 2014 Global Monitoring and Evaluation Report, Shaping the Future We Want – UN Decade of Education for Sustainable Development” επικεντρώθηκε στα αποτελέσματα της 10ετούς προσπάθειας σε παγκόσμιο επίπεδο για την προώθηση της εκπαίδευσης ως ένα κρίσιμο εργαλείο για τη μετάβαση των κοινωνιών προς την αειφορία. Παρέχει πληροφορίες σχετικά με τον αντίκτυπο της Δεκαετίας του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς της εκπαίδευσης, και καταγράφει τις εμπειρίες που έγιναν μάθημα για τις τωρινές και θα βοηθήσουν τις μελλοντικές εργασίες.

Είναι σημαντικό ωστόσο να λάβουμε υπόψη και τους περιορισμούς τους οποίους αντιμετώπισε η ομάδα καθ’ όλη την διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης της Δεκαετίας ούτως ώστε να έχουμε μια περισσότερο ξεκάθαρη οπτική για τα ευρήματα της έρευνας και να μπορέσουμε να διατηρήσουμε την απαραίτητη κριτική στάση που απαιτείται απέναντι σε διεθνή κείμενα που συνήθως

επιβεβαιώνουν την τάση τους να μεγαλοποιούν τα επιτεύγματα και να υπονομεύουν τις αδυναμίες και τις προκλήσεις. Συγκεκριμένα⁸¹:

- Συνέλαβε όλες τις αλλαγές που συνέβησαν κατά την διάρκεια της Δεκαετίας και όχι μόνο τις πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν υπό την ταμπέλα της DESD. Αυτό οφείλεται στην δυσκολία διάκρισης μεταξύ των διαδικασιών και δραστηριοτήτων μάθησης που αναπτύχθηκαν ειδικά για την DESD και εκείνων που αποκτήθηκαν ή επιταχύνθηκαν λόγω της ύπαρξης της DESD.
- Οι παγκόσμιες μελέτες παρουσίασαν προκλήσεις σχετικά με την διανομή και την συλλογή των μέσων έρευνας. Η συμμετοχή της νεολαίας και των παγκόσμιων ΜΚΟ(που θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες στην ΕΑΑ) υπήρξε κάτω του αναμενόμενου ενώ τα περισσότερα στοιχεία που αναφέρονται στις σχετικές πηγές του ΟΗΕ προέρχονται από τα κεντρικά της UNESCO.
- Η χρήση ενός καθολικό προτύπου και ερωτηματολογίου έχει πλεονεκτήματα όχι μόνο στη δημιουργία ομοιομορφίας στην υποβολή εκθέσεων, αλλά και στην διασφάλιση ότι όλοι οι ερωτηθέντες απαντούν στα ίδια στοιχεία και θέματα της ΕΑΑ. Ωστόσο από τα δεδομένα που παρέχονται καθίσταται σαφές πως δεν γίνονται όλες οι έννοιες κατανοητές με τον ίδιο τρόπο. Ακόμη και εντός της ίδιας χώρας, οργανώσεις ή οι υπάλληλοι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις των εννοιών όπως π.χ. «η μάθηση που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων».
- Υπήρξαν περιπτώσεις όπου τα δεδομένα που εισήχθησαν στο πλαίσιο των ερευνών, δεν επιβεβαιώθηκαν από πολλαπλές πηγές για να υποστηρίξουν και να ενδυναμώσουν τις απαντήσεις που δόθηκαν.
- Ακόμα κι αν η αρχική πρόθεσή ήταν οι εκπρόσωποι των χωρών να διαχειριστούν την παγκόσμια έρευνα μέσω της διανομής της σε βασικούς πληροφοριοδότες σε όλα τα καθορισμένα πλαίσια της ΕΑΑ, συχνά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μόνοι τους- ευνοώντας έτσι άθελά τους τις πτυχές της ΕΑΑ με τις οποίες ήταν πιο εξοικειωμένοι εις βάρος των

⁸¹ UNESCO, “Shaping the Education of Tomorrow 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development”, σελ. 15-16

άλλων. Ως αποτέλεσμα, η παγκόσμια έρευνα έχει περιορισμένη αξία καθώς πολλές από τις συμμετέχουσες χώρες δεν διεξήγαγαν ξεχωριστή έρευνα για καθένα από τα πλαίσια ΕΑΑ.

5.2.Γενικά αποτελέσματα της Δεκαετίας

Τα κύρια ευρήματα κατά το τέλος της δεκαετίας όπως παρουσιάζονται από τις τελευταίες εκθέσεις της UNESCO δείχνουν πως:

- Η έννοια της εκπαίδευσης στην ΕΑΑ γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τον χώρο που είναι διαθέσιμος και προσφέρεται για τη συμμετοχή, την αυτοδιάθεση και την αυτόνομη σκέψη. Οι τοπικές συνθήκες διαφέρουν από την άποψη αυτή σε όλο τον κόσμο, οδηγώντας σε διαφορετικές ερμηνείες και τρόπους εφαρμογής της ΕΑΑ.
- Η ΕΑΑ θεωρείται όλο και περισσότερο ως ένα μέσο για την ανανέωση και τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, τη διδασκαλία και τη μάθησης με τρόπους που επιτρέπουν στα σχολεία, τα πανεπιστήμια, τα ινστιτούτα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τις κοινότητες και τις επιχειρήσεις να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θέτει η βιωσιμότητα - η φύση των οποίων απαιτεί εκπαιδευτικές απαντήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στην διαδικασία της μάθησης να ασχοληθεί με την αλλαγή, την πολυπλοκότητα, τη διαμάχη, την αβεβαιότητα και τις αξίες. Αν και μόνο σε περιορισμένο βαθμό σε ορισμένα μέρη του κόσμου η ΕΑΑ έχει λειτουργήσει ως καταλύτης για την εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία, η συζήτηση έχει μετατοπιστεί από τον ρόλο της ΕΑΑ ως απλώς κάτι επιπρόσθετο, στην ΕΑΑ ως μηχανισμό για την επανεξέταση της εκπαίδευσης και της μάθησης.
- Η ΕΑΑ στην πρώιμη παιδική ηλικία (Early Childhood Care and Education) (ECCE) δεν είναι πλέον μια ανωμαλία στην τυπική εκπαίδευση. Ενώ στις αρχές της Δεκαετίας υπήρξαν αμφιβολίες σχετικά με την αναγκαιότητα της ΕΑΑ για τα νεότερα μέλη της κοινωνίας υπάρχει τώρα η συνειδητοποίηση ότι Η ΕΑΑ έχει μια θέση στην ECCE. Και πάλι, το πλαίσιο

της ECCE ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό αλλά και απουσιάζει (ή είναι προσιτό μόνο σε προνομιούχα μέλη της κοινωνίας) σε πολλά μέρη του κόσμου.

- Όσον αφορά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρά τον αριθμό των παραδειγμάτων σε όλο τον κόσμο που δείχνουν το αντίθετο, η ΕΑΑ εξακολουθεί να είναι περιθωριοποιημένη και να θεωρείται ως μια ξεχωριστή και διακριτή οντότητα. Ωστόσο, υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση ότι η ΕΑΑ έχει πολύ μεγαλύτερη αξία ως πηγή καινοτομίας στη διδασκαλία και τη μάθηση, παρά ως ένα άλλο θέμα που πρέπει να προστεθεί σε ένα ήδη γεμάτο πρόγραμμα σπουδών.
- Στο πλαίσιο του συστήματος των Ηνωμένων Εθνών η ΕΑΑ είναι πλέον ένα πολύ πιο σημαντικό μέρος του ΟΗΕ από ότι πριν την έναρξη της δεκαετίας αποτελώντας πλέον τον κανόνα και όχι απλώς μια περιφερειακή αντίληψη.
- Οι ενδιαφερόμενοι φορείς για την αειφόρο ανάπτυξη δίνουν όλο και περισσότερο σημασία στην εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση του κοινού και την κατάρτιση για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης. Όλο και περισσότερες χώρες, ενσωματώνουν εκπαιδευτικές στρατηγικές, εργαλεία και στόχους σε εθνικές στρατηγικές για την αειφόρο ανάπτυξη. Η Ενίσχυση του συντονισμού μεταξύ κυβερνητικών υπηρεσιών που είναι αρμόδιες για τον σχεδιασμό και την πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη, και εκείνων που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαία για την προώθηση της εκπαίδευσης προς υποστήριξη των εθνικών στόχων.
- Η πολιτική ηγεσία έχει βοηθήσει στην δημιουργία του οργανωτικού κλίματος και την εξασφάλιση των πόρων που απαιτείται για την αλλαγή. Σημαντικά βήματα έχουν γίνει για την ενσωμάτωση της ΕΑΑ στις εθνικές στρατηγικές, και τις εθνικές πολιτικές της αειφόρου ανάπτυξης. Χώρες έχουν υιοθετήσει μια ποικιλία προσεγγίσεων για τον επαναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων: από τη δημιουργία ισχυρών βάσεων για την ΕΑΑ ενσωματώνοντάς την στην εθνική νομοθεσία ,μέχρι και πιο αποκεντρωμένες προσεγγίσεις με την συμμετοχή πολλών ενδιαφερόμενων φορέων.

- Η DESD βοήθησε στην ενίσχυση της σημασίας της εταιρικής σχέσης και της συνεργασίας μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών. Η ανταλλαγή γνώσης και η συνεργασία μεταξύ των οργανισμών του ΟΗΕ υποστηρίζουν την ένταξη της εκπαίδευσης στην μετά το 2015 Αναπτυξιακή ατζέντα και στους στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη. Επιπλέον, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αυξανόμενων δικτύων των πανεπιστημίων που επενδύουν στην ΕΑΑ στην Αφρική, τη Λατινική Αμερική και αλλού έχουν οδηγήσει σε διεθνείς δεσμεύσεις και αμοιβαία υποστήριξη για την εφαρμογή της ΕΑΑ. Επιπροσθέτως, οι εταιρικές σχέσεις που συμπεριλαμβάνουν την κοινωνία των πολιτών, τον ιδιωτικό τομέα, σχολεία και κυβερνήσεις είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση ικανότητας της ΕΑΑ σε πολλές χώρες.
- Εμπειρίες κατά τη διάρκεια της DESD αποκαλύπτουν την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους η ΕΑΑ έχει τεθεί σε εφαρμογή για να συμπεριλάβει τα μοναδικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το τοπικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, στην τυπική εκπαίδευση, η εμπλοκή της κοινότητας βοηθά τα μικρά παιδιά και τους μαθητές να μάθουν για τα τοπικά θέματα. Αλλού, τα μαθήματα από την ευαισθητοποίηση του κοινού έχουν ενισχύσει την αύξηση της γνώσης και της συμμετοχής των πολιτών σε τοπικές λύσεις. Η αυξημένη εμπλοκή με οργανώσεις που επικεντρώνονται ειδικά σε τοπικό επίπεδο σχεδιασμού και δράσης - τοπικές ΜΚΟ, δίκτυα πόλεων και δήμων, δίκτυα αγροτικής ανάπτυξης και άλλες παρόμοιες ομάδες - μπορεί να δώσουν επιπλέον ώθηση στην ΕΑΑ.
- Η δεκαετία συνέβαλε στην προώθηση προσεγγίσεων που βοηθούν τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, να αναλύσουν, να σκεφτούν κριτικά και να λαμβάνουν αποφάσεις σε συνεργασία με άλλους. Οι συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης, η κριτική σκέψη και η μάθηση που βασίζεται σε προβλήματα αποδεικνύονται ιδιαίτερα ευνοϊκές για την ΕΑΑ. Οι εκπαιδευτικοί αναδείχτηκαν ως μέλη με κεντρική σημασία σε αυτή τη διαδικασία.

5.3.Γενικές Προκλήσεις της Δεκαετίας

Όσον αφορά τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετώπισε η δεκαετία σε συνολικό επίπεδο μπορούμε να τις συνοψίσουμε σε 3 βασικά σημεία:

1. Ενσωμάτωση και Ευθυγράμμιση.

Η ευθυγράμμιση της εκπαίδευσης και των πολιτικών για την αειφόρο ανάπτυξη είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της ΕΑΑ. Παρά την αυξανόμενη σύγκλιση όμως των ημερησίων διατάξεων, οι δεσμοί είναι ακόμη αδύναμοι σε πολλές χώρες. Η επίτευξη μιας διαδεδομένης, εμφανούς και διαρκούς πολιτικής υποστήριξης που είναι απαραίτητη για να προωθήσει την αλλαγή εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση. Η ανεπαρκής και ασυντόνιστη ένταξη της ΕΑΑ στις εθνικές πολιτικές και τα σχέδια ανάπτυξης, μαζί με την περιορισμένη διυπουργική επικοινωνία, θεωρήθηκαν από πολλά κράτη μέλη ως συνεχόμενα εμπόδια στην εφαρμογή της ΕΑΑ.

2. Θεσμοθέτηση.

Η πλειοψηφία των κρατών μελών έχουν επιβεβαιώσει ότι η ΕΑΑ παρουσιάζει σταθερή πρόοδο, αλλά λίγοι έχουν αναφερθεί στην πλήρη εφαρμογή της σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, τις πολιτικές και τον προγραμματισμό. Η μετάβαση από την δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος (δεσμεύσεις υψηλού επιπέδου, τους στόχους και τις κατευθύνσεις πολιτικής) στις πραγματικές αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές υπήρξε αργή και ελλιπής στις περισσότερες περιοχές της εκπαίδευσης. Η αλλαγή του παραδείγματος απαιτεί i) συνεχιζόμενες προσπάθειες για την εμβάθυνση της κατανόησης της ποιότητας της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνοντας τη συνάφεια, τον σκοπό και τις αξίες της αειφορίας και ii) την θεσμοθέτηση της ΕΑΑ, συμπεριλαμβανομένης της επένδυσης σε προσωπικό και οικονομικούς πόρους και εξασφαλίζοντας την σταθερότητα που θα διατηρήσει τις προσπάθειές σε καιρούς πολιτικών μεταβολών και αλλαγών των προτεραιοτήτων.

3. Βελτίωση της παρακολούθησης και της αξιολόγησης

Η χρήση των εργαλείων παρακολούθησης και αξιολόγησης της ποιότητας των προγραμμάτων για την ΕΑΑ, της έκτασης εφαρμογής τους, καθώς και τα αποτελέσματα που παράγουν υπήρξε περιορισμένη. Η εκθέσεις κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η παρακολούθηση και η αξιολόγηση πρέπει να βελτιωθούν για να εξασφαλιστούν τα αποδεικτικά στοιχεία για τη συνέχιση και τη διεύρυνση των επενδύσεων στο όραμα της ΕΑΑ.

6.Η δεκαετία ανά περιφέρεια

6.1.Υποσαχάρια Αφρική

Η περιοχή της Αφρικής έθεσε σε έναρξη την DESD και την περιφερειακή της στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Υποσαχάρια Αφρική (SSAESD) κατά τη διετή συνάντηση της Ένωσης για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης στην Αφρική (ADEA) στη Γκαμπόν, τον Μάρτιο του 2006. Στα χρόνια από την έναρξη της Δεκαετίας, η Κοινότητα για την Ανάπτυξη της Νότιας Αφρικής (Περιφερειακή Οικονομική Κοινότητα), και οι χώρες που αποτελούν το Κέρασ της Αφρικής αγκάλιασαν την ΕΑΑ και υποστήριξαν πολυεθνικά προγράμματα συνεργασίας για την ενίσχυση της ΕΑΑ σε όλες τις χώρες τόσο στα υπουργεία περιβάλλοντος και βιώσιμης ανάπτυξης όσο και στα υπουργεία παιδείας, με ουσιαστικά αποτελέσματα πολιτικής και πρακτικών για την ΕΑΑ και την ΑΑ.

Ωστόσο, η προσέγγιση της σύνδεσης της ΕΑΑ στις προτεραιότητες της Περιφερειακής Οικονομικής Κοινότητας σε περιφερειακά πλαίσια δεν ήταν διαδεδομένη στην Αφρική και εξαρτήθηκε από την υποστήριξη που προσέφεραν χορηγίες και δωρεές. Το 2012, η Αφρικανική Υπουργική Διάσκεψη για το Περιβάλλον (AMCEN) παρήγαγε την Διακήρυξη της Αρούσα. Μεταξύ των βασικών ψηφισμάτων της ήταν η ανάπτυξη ενός αφρικανικού Σχεδίου Δράσης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (AEETAP) για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΕΕ) και κατάρτισης στην Αφρική, που να συμπεριλαμβάνει την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση⁸². Αν και αυτές οι εξελίξεις αποτελούν σημαντικά βήματα στον τομέα της περιφερειακής συνεργασίας για την ΕΑΑ, υπήρξαν σοβαρές προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωπες οι προσπάθειες και οι οποίες πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη στην δημιουργία του μελλοντικού πλαισίου.

Πρωταρχικό ρόλο παίζει η συνειδητοποίηση του τοπικού πλαισίου μέσα στο οποίο τοποθετείται η ΕΑΑ και το πώς αυτή μπορεί να αναδειχθεί ως μέσο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που μαστίζουν την περιοχή. Μέσα στα ζητήματα

⁸² Unesco, "Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report", 2014

τα οποία χρίζουν μεγαλύτερης προσοχής και αφοσίωσης είναι η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί η εκπαίδευση ως εργαλείο για την εξάλειψη της φτώχειας και η αναγνώριση ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι στενά συνδεδεμένη με τη μακροζωία (υγεία και ευεξία), την γνώση (εκπαίδευση) και το βιοτικό επίπεδο. Στην Αφρική δεν υπήρξε ιδιαίτερη πρόοδος σε οποιαδήποτε από αυτές τις τρεις κρίσιμες διαστάσεις⁸³.

Επιπλέον η Αφρικανική ήπειρος έρχεται αντιμέτωπη με θέματα που λειτουργούν ως τροχοπέδι στην ανάπτυξή της, όπως : η εξάπλωση ασθενειών όπως το HIV & AIDS, η ευπάθεια στην κλιματική αλλαγή, η αλλαγή των κοινωνικών δομών όπου σε πολλές οικογένειες είναι τώρα επικεφαλής ηλικιωμένοι και παιδιά, και η έλλειψη επισιτιστικής ασφάλειας. Η Θεσμική ανικανότητα ανταπόκρισης σε αυτά τα προβλήματα είναι επίσης ένα βασικό ζήτημα. Η πλειοψηφία των Αφρικανών ζουν σε αγροτικές περιοχές και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση των φυσικών πόρων για τη διατήρηση της ζωής τους. Η απώλεια, και η υποβάθμιση των πόρων αυτών μειώνει τα προς το ζην, και συνεπώς την ικανότητα και τις επιλογές για την αειφόρο ανάπτυξη⁸⁴.

Οι Αφρικανικές χώρες βρίσκονται ακόμη σε μια διαδικασία ανίχνευσης και καθορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων που είναι τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο κατάλληλα και συναφή για αυτό και ο αναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης στην Αφρική θα πρέπει να είναι περισσότερο ευθυγραμμισμένος με τον αφρικανικό πολιτισμό, τις γνώσεις και το τοπικό πλαίσιο. Στην Νότια Αφρική οι χαλαρές πολιτικές προσεγγίσεις έχουν παίξει ενεργό ρόλο στην πλαισίωση, την υποστήριξη και την κλιμάκωση των προσπαθειών για την προώθηση της ΕΑΑ. Όπως ο Shumba κ.α αναφέρουν στην έρευνα τους, σε μία τοπική κοινότητα της Zimbabwe, η εκπαίδευση σε τέτοιες περιοχές δεν θα πρέπει να θεωρείται ως αποκλειστικά συνδεδεμένη με το σχολείο, γιατί τα προβλήματα προς αντιμετώπιση αφορούν άμεσα το σύνολο της κοινότητας. Το σχολείο δεν θα πρέπει να χρησιμεύει απλώς ως χώρος όπου τα παιδιά και οι δάσκαλοι συναντιούνται αλλά να εξυπηρετεί ένα πολύ

⁸³ Arjen E. J. Wals, Geke Kieft, " Education for Sustainable Development Research Overview", 2010, Edita, σελ.29

⁸⁴ Arjen E. J. Wals, Geke Kieft, όπ.π,

μεγαλύτερο ρόλο. Θα πρέπει να αποτελεί ταυτόχρονα και κοινοτικό κέντρο όπου η εκπαίδευση δεν θα περιορίζεται στους μαθητές, και θα λειτουργεί ως μοχλός κινητοποίησης και συμμετοχής της κοινότητας⁸⁵.

Εκπαιδευτικές διαδικασίες έχουν μεγαλώσει και εξελιχθεί από το μηδέν, μέσω μιας ισχυρής περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής κοινότητας που βασίζεται στην πρακτική και έχει εκτεταμένη γνώση και εμπειρία στην ενεργητική μάθηση, στην συνεργασία με το περιβάλλον στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών και την εκπαιδευτική και περιβαλλοντική αλλαγή. Όμως, παρά την κάποια επιτυχία με την ενσωμάτωση της ΕΑΑ στις διάφορες πολιτικές και στρατηγικές στη Νότια Αφρική, ελλείψει μιας εθνικής στρατηγικής και ενός εθνικού συντονιστικού φορέα που να εμπλέκει όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη με τους διαμορφωτές πολιτικής η εφαρμογή και η υιοθέτηση της ΕΑΑ επηρεάστηκε αρνητικά⁸⁶.

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στην Αφρική εξακολουθούν να καθοδηγούνται είτε από την αποικιακή ιστορία είτε από τις τροχιές της παγκοσμιοποίησης στέκοντας εμπόδιο, και ταυτόχρονα κάνοντας επιτακτική την ανάγκη για την ανάπτυξη μίας νέας δημιουργικής κοινωνικής και οικονομικής σκέψης που να συμβάλλει στην παραγωγή νέων οικονομικών μοντέλων και στην αλλαγή των κοινωνικών δομών, ωφελώντας όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα και προστατεύοντας την αξία των φυσικών πόρων για τις σημερινές και μελλοντικές γενεές⁸⁷.

Όσον αφορά την ΕΑΑ στην πρώιμη παιδική ηλικία, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών εκτός από κάποια αξιολογικά παραδείγματα και πρωτοβουλίες σε πολιτικό επίπεδο η πρόοδος είναι σχετικά μικρή σε σύγκριση με τις άλλες περιφέρειες.

⁸⁵ Overson Shumba, Raviro Kasembe & Cecilia Mukundu, Consolata Muzenda, "Environmental Sustainability and Quality Education: Perspectives from a community living in a context of poverty", Southern African Journal of Environmental Education, Vol. 25, 2008, σελ. 95

⁸⁶ Unesco, "Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report", 2014, σελ. 56

⁸⁷ Arjen E. J. Wals, Geke Kieft, όπ.π, σελ.30

6.2.Αραβικά Κράτη

Η έναρξη των δραστηριοτήτων για την DESD έλαβαν χώρα στο Μπαχρέιν τον Σεπτέμβριο του 2005. Κατά τη συνεδρίαση αυτή, οι εμπειρογνώμονες και οι ειδικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση εξέδωσαν τον ακόλουθο ορισμό της ΕΑΑ ως «την απόκτηση και την πρακτική της γνώσης, των αξιών και των δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ισορροπία μεταξύ των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών πτυχών της ανάπτυξης, καθώς και την ανάπτυξη των ατόμων και της κοινωνίας και την πρόοδο στη ζωή ». Κατά την έναρξη της DESD, η ΕΑΑ εστίασε κυρίως σε περιβαλλοντικά θέματα διατηρώντας μια ισχυρότερη παρουσία στο τυπική εκπαίδευση. Προς το τέλος της η ΕΑΑ άρχισε να ευθυγραμμίζεται με θέματα πρόσβασης, ποιότητας και ισότητας των φύλων στην αραβική περιοχή. Η UNESCO το 2013 αποκάλυψε πως απαιτείται καλύτερος συντονισμός μεταξύ των εμπειριών της δεκαετίας σε περιφερειακό επίπεδο σε σχέση με το εθνικό επίπεδο. Εξίσου, παρουσιάζεται αναγκαία η ενίσχυση του συντονισμού μεταξύ των υπουργείων Παιδείας και Υπουργεία Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης⁸⁸.

Όσον αφορά στην δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα Αραβικά Κράτη παρουσίασαν σημαντική πρόοδο, αν και το εύρος των δραστηριοτήτων υλοποίησης ποικίλλει ευρέως, από την πλήρη ένταξη στον κυβερνητικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης (Κουβέιτ) ως την ένταξη σε επιλεγμένα μόνο μαθήματα (Κατάρ). Στο Μαρόκο, η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης σπανίως αναφέρεται ρητά στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά το περιεχόμενο των ενοτήτων μάθησης εισάγει τις ιδέες της βιώσιμης ανάπτυξης και μίας φίλο-περιβαλλοντικής κουλτούρας⁸⁹.

Στα πλαίσια της περιφερειακής συνάντησης εμπειρογνομόνων για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα αραβικά κράτη που έλαβε χώρα στο Μπερουίτ τον Μάιο του 2013 συμμετείχαν τριάντα ένα ειδικοί και εμπειρογνώμονες που εκπροσωπούν 15 αραβικές χώρες, 3 διεθνείς οργανισμοί (UNESCO, ESCWA, και ICARDA), και δύο ΜΚΟ από την περιοχή του Λίβανου. Το τελικό κείμενο συμπεριλαμβάνει τις προκλήσεις και τα επιτεύγματα κατά την διάρκεια της

⁸⁸ Unesco, “Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report”, 2014, σελ.45

⁸⁹ Unesco, “Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report”, 2014, σελ. 85

δεκαετίας ανά χώρα καθώς και τις προοπτικές για την δημιουργία της μετά το 2014 ατζέντας⁹⁰.

6.3.Ασία και Ειρηνικός

Η περιφερειακή στρατηγική για την ΕΑΑ, : “Asia-Pacific Regional Strategy for Education for Sustainable Development” χρησιμοποιήθηκε στην δεκαετία ως οδηγός για την εφαρμογή της ΕΑΑ σε όλη την Ασία και την περιοχή του Ειρηνικού. Η ανάπτυξη της βοήθησε στην δημιουργία και την προώθηση περιφερειακών εταιρικών σχέσεων και στην λήψη πολιτικών πρωτοβουλιών που σχετίζονται με την ΕΑΑ. Το Πολιτιστικό Κέντρο Ασίας-Ειρηνικού για την UNESCO (ACCU), η διπληρεσιακή Συντονιστική Επιτροπή Ασίας-Ειρηνικού του ΟΗΕ για την DESD και η Περιφερειακή Συμβουλευτική Ομάδα Ασίας-Ειρηνικού, εργάστηκαν για τον συντονισμό των προσπαθειών στην περιοχή. Αυτές περιλάμβαναν μια σειρά από εργαστήρια για τον συντονισμό και την ενίσχυση των ικανοτήτων με ιδιαίτερη έμφαση στην χάραξη πολιτικής για την ενίσχυση της ηγεσίας της ΕΑΑ. Αναπτύχθηκαν εργαλεία όπως το “ESD Astrolabe”⁹¹ για να βοηθήσουν τις χώρες να προβούν σε απολογισμό των σχέσεων της ΕΑΑ με την εθνική πολιτική, να χαρτογραφήσουν τις τρέχουσες σχετικές δραστηριότητες και να εντοπίσουν τους βασικούς παράγοντες και την κλίμακα και το πεδίο της συμμετοχής τους στην διαδικασία.

Η ιαπωνική κυβέρνηση υπήρξε σημαντικός χορηγός και υποστηρικτής των περιφερειακών προσπαθειών για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης. Από την έναρξη της Περιφερειακής Στρατηγικής Ασίας-Ειρηνικού για την ΕΑΑ, αναπτύχθηκαν και τροποποιήθηκαν αρκετά υποπεριφερειακά σχέδια και στρατηγικές έτσι ώστε να περιλαμβάνουν τα στοιχεία της ΕΑΑ. Η Ένωση Κρατών της Νοτιοανατολικής Ασίας (ASEAN) ανέπτυξε ένα Περιβαλλοντικό Σχέδιο δράσης

⁹⁰ Unesco, “Regional Expert Meeting on Education for Sustainable Development in the Arab States: DESD Final Assessment and Post-2014 ESD Framework”, 2013 , http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESDpost2014_Regional_Consultation_Report_ArabStates.pdf

⁹¹ Unesco, “Astrolabe: A Guide to Education for Sustainable Development Coordination in Asia and the Pacific”, 2011

(2014-2018), το οποίο εγκρίθηκε από τους Υπουργούς Περιβάλλοντος της ASEAN το 2013, και σύμφωνα με το οποίο η περιβαλλοντική εκπαίδευση ορίζεται , μέσα από το πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης ως «η διαδικασία που θα βοηθήσει τους ανθρώπους, μέσω της τυπικής και μη τυπικής / άτυπης εκπαίδευσης, να αποκτήσουν την κατανόηση, τις δεξιότητες και τις αξίες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ως ενεργοί και ενημερωμένοι πολίτες στην ανάπτυξη μιας οικολογικά βιώσιμης και κοινωνικά δίκαιης κοινωνίας»⁹².

Η περιφέρεια της Ασίας- Ειρηνικού απαρτίζεται από πέντε υποπεριοχές οι οποίες είναι όλες εντυπωσιακές όσον αφορά στο μέγεθος και την ποικιλομορφία τους και οποίες συγκεντρωτικά απαρτίζουν περισσότερο από το μισό του παγκόσμιου πληθυσμού. Είναι λογικό επομένως οι προκλήσεις να ποικίλουν από περιοχή σε περιοχή, από χώρα σε χώρα, αλλά και εντός των εθνικών συνόρων. Οι σημαντικότερες κοινές προκλήσεις ωστόσο αφορούν⁹³:

- Πολιτιστικά εμπόδια: Εθνοτικά, θρησκευτικά και γλωσσικά εμπόδια που οδηγούν σε ζητήματα και συγκρούσεις, παραδοσιακές έννοιες και πεποιθήσεις ιδίως όσον αφορά την εκπαίδευση των κοριτσιών, απώλεια της γνώσης των ιθαγενών
- Γεωγραφικά εμπόδια: Οι μεγάλοι πληθυσμοί και η γλωσσική ποικιλία είναι μεγάλη πρόκληση για την αειφόρο ανάπτυξη στην περιοχή λόγω των δυσκολιών στη δικτύωση, τη μεταφορά, την επικοινωνία και την παροχή υπηρεσιών. Οι αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, ιδίως, τα μικρά νησιωτικά έθνη αντιμετωπίζονται συχνά ως περιθωριοποιημένα.
- Την Διακυβέρνηση και τον συντονισμό σε εθνικό επίπεδο: Η έλλειψη διυπουργικού συντονισμού και συνεργασίας μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμένες ή ασυντόνιστες πολιτικές σε βασικά θέματα. Η έλλειψη χρηματοδότησης για βασικά έργα, η διαφθορά, τα ζητήματα ασφάλειας και οι ένοπλες συγκρούσεις αποτελούν επίσης σημαντικές προκλήσεις.

⁹² Unesco, “Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report”, 2014, σελ.45

⁹³ Arjen E. J. Wals, Geke Kieft, όπ.π, σελ. 32

- Την Εκπαίδευση: Ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και έλλειψη χορηγιών για την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με κακοπληρωμένο ή μη-επαρκώς καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Το ανθρώπινο δυναμικό : Υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού στους ενήλικες και κυρίως στις γυναίκες, περιορισμένη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη.
- Φυσικές καταστροφές : Στο πρόσφατο παρελθόν, η περιοχή Ασίας-Ειρηνικού έχει αντιμετωπίσει έναν αυξανόμενο αριθμό επαναλαμβανόμενων φυσικών καταστροφών (Τσουνάμι, σεισμοί, κυκλώνες, πλημμύρες, ξηρασίες, ηφαιστειακές εκρήξεις, κλπ) που εξακολουθούν να αποτελούν πρόκληση για την αειφόρο ανάπτυξη λόγω των κοινωνικό-οικονομικών δομών, του τρόπου ζωής και της παρατεταμένης διακοπής σε έργα υποδομών.

Τέλος, η ΕΑΑ αναπτύχθηκε στις περισσότερες περιοχές της περιφέρειας στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης. Η εμπλοκή της κυβέρνησης στην μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση ήταν ελάχιστη. Ως εκ τούτου δεν υπήρξε επαρκής κυβερνητική χρηματοδότηση για προγράμματα ευαισθητοποίησης για την ΕΑΑ σε ανεπίσημο επίπεδο.

6.4.Λατινική Αμερική και Καραϊβική

Η περιφέρεια της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής περιλαμβάνει πάνω από 40 πολύ διαφορετικές μεταξύ τους χώρες, που κυμαίνονται από χώρες μεσαίου εισοδήματος, όπως το Μεξικό και τη Χιλή, σε ελάχιστα ανεπτυγμένες χώρες όπως η Αϊτή και από μικρά νησιωτικά κράτη σε χώρες με τεράστιες εκτάσεις όπως η Βραζιλία και η Αργεντινή.

Παρά την γενικότερη οικονομική ανάπτυξη κυρίως λόγω της δημιουργίας της ευρείας ζώνης συναλλαγών από την δεκαετία του 90 και έπειτα, η πρόοδος στη μείωση της φτώχειας υπήρξε πολύ αργή: το 2001, το 24,5 τοις εκατό του πληθυσμού της περιοχής ζούσε στο όριο της φτώχειας ενώ σύμφωνα με στοιχεία

της Παγκόσμιας Τράπεζας το 2014, περίπου το ένα τέταρτο ζει με εισόδημα ως 4 δολάρια την ημέρα⁹⁴. Οι εισοδηματικές ανισότητες στη Λατινική Αμερική είναι μεγαλύτερες από οπουδήποτε αλλού στον κόσμο, οδηγώντας σε ανισότητες όσον αφορά την πρόσβαση και την ποιοτική παροχή υπηρεσιών, όπως η υγεία, η εκπαίδευση, η ηλεκτρική ενέργεια, και το πόσιμο νερό. Η βία και η εγκληματικότητα συνεχίζουν να αυξάνονται, ειδικά στις πόλεις, λόγω των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η περιοχή περιλαμβάνει πέντε από τις δέκα πιο πλούσιες σε βιοποικιλότητα χώρες – την Βραζιλία, την Κολομβία, τον Ισημερινό, το Μεξικό και το Περού - καθώς και την πιο βιολογικά ποικιλόμορφη περιοχή στον κόσμο - την ανατολική πλαγιά των Άνδεων δίνοντας παγκόσμια σημασία στα οικοσυστήματα της περιοχής. Ωστόσο, η βιοποικιλότητα στη Λατινική Αμερική βρίσκεται υπό σοβαρή απειλή, καθώς οι πέντε από αυτές χώρες είναι επίσης μεταξύ των 15 χωρών στον κόσμο των οποίων η πανίδα απειλείται με εξαφάνιση⁹⁵.

Η έλλειψη έμφασης στην προστασία των τροπικών δασών επιδεινώνει τα προβλήματα που δημιουργεί η κλιματική αλλαγή και η απώλεια της βιοποικιλότητας. Η περιοχή καθίσταται έτσι ευάλωτη σε ακραία κλιματικά φαινόμενα όπως κυκλώνες, πλημμύρες και ξηρασίες αλλά και την άνοδο της στάθμης της θάλασσας που πλήττει τα μικρά νησιωτικά κράτη⁹⁶.

Η περιφερειακή στρατηγική της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής για την DESD αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα του συνεδρίου, “Χτίζοντας την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη”, που πραγματοποιήθηκε στην Κόστα Ρίκα το 2006, σε συνεργασία με την UNESCO και την Χάρτα της Γης. Η προκύπτουσα περιφερειακή στρατηγική βασίζεται σε ένα κοινό όραμα για την συγκρότηση εκπαιδευτικών πολιτικών που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών καταστροφών, και στην οικοδόμηση μιας δίκαιης και βιώσιμης κοινωνίας μέσω μίας

⁹⁴ <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/overview>, accessed 30/10/2016

⁹⁵ Arjen E. J. Wals, Geke Kieft, όπ.π, σελ. 34

⁹⁶ Arjen E. J. Wals, Geke Kieft, όπ.π, σελ. 34

συμμετοχικής διαδικασίας χωρίς αποκλεισμούς⁹⁷. Οι τομείς προτεραιότητας της στρατηγικής ήταν:

1. Η Συμμετοχή φορέων υπεύθυνων για πολιτικές, τεχνικές, και διοικητικές αποφάσεις σε διάφορους τομείς της κυβέρνησης, της νομοθεσίας, των επιχειρήσεων και άλλων οργανισμών, σε συνεργασία με τις ΜΚΟ, τα πολιτικά δίκτυα, και τα κοινωνικά κινήματα.
2. Το κάλεσμα ειδικών από την εκπαιδευτική, επιστημονική, τεχνολογική και επαγγελματική κοινότητα να συμμετάσχουν ενεργά, συμπεριλαμβανομένων επίσης και των εκπροσώπων των παραδοσιακών γνώσεων και τεχνολογιών.
3. Η συμμετοχή εκείνων των ανθρώπων που, λόγω της θέσης που κατέχουν, μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια ή ως κινητήριες δυνάμεις στις διαδικασίες που σχετίζονται με την προώθηση της ΕΑΑ.
4. Να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις ευάλωτες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, των νέων, των ηλικιωμένων, των αυτοχθόνων πληθυσμών κ.τ.λ.

Η στρατηγική αναγνώρισε την ανάγκη συντονισμού με τα εν εξελίξει περιφερειακά προγράμματα, όπως το Περιφερειακό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική (PRELAC) και το Πρόγραμμα της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (PLACEA).

Κατά τη διάρκεια της DESD, το παρελθόν της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής με την περιβαλλοντική εκπαίδευση παρείχε την βάση για την προώθηση της εκπαίδευσης ως βασικό εργαλείο για την αειφόρο ανάπτυξη. Η ένταξη της ΕΑΑ συνδέεται στενά με την πρόοδο της ΕΕ. Στην πλειονότητα των χωρών της περιοχής, ο όρος Π.Ε. εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ευρύτερα από την ΕΑΑ. Ωστόσο, υπάρχει μια αυξανόμενη εμφάνιση και χρήση και των δύο όρων στα σχετικά πολιτικά έγγραφα, παρά την γενικότερη προκατάληψη που επικρατεί γύρω από τις ιδέες και τις πρακτικές της ΕΑΑ. Σε όλη την περιφέρεια, ενώ η περιβαλλοντική διάσταση της ΕΑΑ έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή, οι κοινωνικές πτυχές δεν

⁹⁷ Unesco, "Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report", 2014, σελ.46

λαμβάνονται ακόμα σοβαρά υπόψη επιμένοντας σε μια ΠΕ αποκομμένη από το ευρύτερο πλαίσιο της ΕΑΑ.

Αναφορικά με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Λατινική Αμερική, ο επαναπροσανατολισμός του συνόλου του προγράμματος σπουδών έχει επιτευχθεί άτυπα στο Μεξικό και την Κούβα και ρητά στο Περού, όπου η ΕΑΑ τώρα περιλαμβάνεται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτή την περιοχή, η ΕΑΑ συχνά ενσωματώνεται στους τομείς της αγωγής του πολίτη και της πολιτικής εκπαίδευσης ή των κοινωνικών επιστημών. Ο Schulz κ.α. προτείνουν ότι αυτό συμβάλλει σε αρκετά υψηλά επίπεδα στην πολιτική συμμετοχή τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό⁹⁸.

6.5.Ευρώπη και Βόρεια Αμερική

Η Στρατηγική της UNECE για την ΕΑΑ εγκρίθηκε από τα υπουργεία παιδείας και περιβάλλοντος κατά τη συνεδρίαση στο Βίλνιους της Λιθουανίας το 2005. Η περιφέρεια της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής ήταν η πρώτη που υιοθέτησε επισήμως μια στρατηγική για την DESD. Η περιοχή της UNECE συγκεντρώνει 56 χώρες μεταξύ των οποίων χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χώρες της Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης που δεν είναι μέλη της Ένωσης, χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, της Κοινοπολιτείας των Ανεξάρτητων Κρατών και τη Βόρεια Αμερική.

Κατά τη διάρκεια των 10 χρόνων της DESD, η UNECE αναφέρει σημαντικές προόδους με 36 από τις 56 χώρες να συμμετέχουν σε διάφορα επίπεδα, από την αρχική έγκριση ως την εφαρμογή. Η πλειοψηφία των χωρών της UNECE έχουν καταφέρει ή είναι πολύ κοντά στην ολοκλήρωση και τη θέση πολιτικών, κανονιστικών και λειτουργικών πλαισίων που υποστηρίζουν την ΕΑΑ. Σοβαρές προσπάθειες έχουν γίνει για την ενσωμάτωση της ΕΑΑ στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της τυπικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τη σημαντική κάλυψη μιας σειράς βασικών θεμάτων που σχετίζονται με την ΕΑΑ. Σημαντικό ήταν επίσης το έργο της UNECE σχετικά με τους δείκτες για την ΕΑΑ και τις ικανότητες των

⁹⁸ Unesco, "Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development (2005-2014), Final Report", 2014, σελ. 85

εκπαιδευτικών ως σημαντικά δομικά στοιχεία για τον επαναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Κάποια από τα βασικότερα ευρήματα κλειδιά μετά την ολοκλήρωση της 10άχρονης στρατηγικής της UNECE όπως παρουσιάζονται μέσα από την τελική έκθεση της του 2016 είναι:

1. Η εξασφάλιση της πολιτικής βούλησης υπήρξε ένας κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία της στρατηγικής. – Σχεδόν όλα τα κράτη μέλη της ΟΕΕ (το 91 τις εκατό) έχουν συμμετάσχει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στην προώθηση της ΕΑΑ κατά την εφαρμογή της στρατηγικής από το 2005 έως το 2015. Επιπλέον, τα δύο τρίτα των κρατών μελών έχουν ήδη παράσχει ενδείξεις στη γραμματεία της ΟΕΕ για την επιθυμία τους να συνεχίσουν να εργάζονται για την πλήρη εφαρμογή.

2. Στο τέλος της εφαρμογής της Φάσης III, υπήρξαν σημαντικές εξελίξεις σε τέσσερις από τους επτά τομείς στρατηγικής: την ενσωμάτωση της πολιτικής, τα προγράμματα σπουδών, τα εργαλεία και τους πόρους, και τη συνεργασία και τη δικτύωση. – **α)** 89 τοις εκατό των εκθέσεων κρατών μελών θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι πλέον μέρος των πολιτικών και του προγραμματισμού για την βιώσιμη ανάπτυξη της χώρας τους. **β)** 84 τοις εκατό των κρατών μελών αναφέρουν ότι η ΕΑΑ έχει συμπεριληφθεί στο πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, με την πλειονότητα των προσπαθειών να επικεντρώνεται στην πρωτοβάθμια, την κατώτερη και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. **γ)** Οι μηχανισμοί για την προώθηση και διάδοση των εργαλείων διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα και ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιούνται είναι δύσκολο να εκτιμηθεί. **δ)** το 95 τοις εκατό των κρατών μελών αναφέρουν ότι η εφαρμογή της ΕΑΑ είναι μια διαδικασία πολλών συντελεστών. Η περιφερειακή συνεργασία είναι ισχυρή, και ο ρόλος των διαφόρων φορέων, ιδιαίτερα -της κοινωνίας των πολιτών, είναι αναγνωρισμένος και εκτιμωμένος.

3. Η Πλήρης ενσωμάτωση των γνώσεων των αξιών και των δεξιοτήτων για την αειφόρο ανάπτυξη, από όλους μαθητές, ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη, δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα και τους τύπους εκπαίδευσης. - Η πλειονότητα των

προόδων που αναφέρθηκαν από τα κράτη μέλη αφορούν ρητά θέματα της ΕΑΑ σχετικά με τα προγράμματα σπουδών (97 τοις εκατό), τις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα (92 τοις εκατό) και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις (95 τοις εκατό) στα πρώτα επίπεδα της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς και στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρόοδος σχετικά με τη μη-τυπική και την άτυπη μάθηση είναι λιγότερο σαφής: από τη μία πλευρά, κοντά στο 90 τοις εκατό των εκθέσεων των κρατών μελών αναφέρουν τις διάφορες μεθόδους και τα μέσα που είναι διαθέσιμα για την μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση, από την άλλη, τουλάχιστον το μισό των κρατών μελών δείχνουν ότι δεν έχουν δεν ξεκινήσει ή είναι μόνο στα πρώτα στάδια της προώθησης της ΕΑΑ στο επίπεδο της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης. Στο επίπεδο αυτό αναλαμβάνονται κυρίως ανεξάρτητες πρωτοβουλίες με τις ΜΚΟ να παίζουν ηγετικό ρόλο.

4. Η αναγνώριση πως η ΕΑΑ βρίσκεται στον πυρήνα του σκοπού της εκπαίδευσης έχει αυξηθεί, αλλά δεν έχει ακόμα εξασφαλιστεί πλήρως σε όλα τα κράτη μέλη. –

Μια σειρά από προκλήσεις και εμπόδια εξακολουθούν να υφίστανται καθ 'όλη τη περίοδο της Στρατηγικής για την ΕΑΑ, όπως η εξασφάλιση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα και η ενσωμάτωση της ΕΑΑ στους προϋπολογισμούς, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση των μηχανισμών για τη συνεργασία και τη συμμετοχή, η αντιμετώπιση της ανάγκης για περισσότερη έρευνα σχετικά με την ΕΑΑ, και η παρακολούθηση και η αξιολόγηση. Αυτά τα εμπόδια δείχνουν πως η πρωταρχική πρόκληση εξακολουθεί να αφορά στην εξασφάλιση της αναγνώρισης ότι η ΕΑΑ βρίσκεται στον πυρήνα του σκοπού της εκπαίδευσης: να προετοιμάσει το μαθητή με τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για να κατανοήσει, να απαντήσει και να καταφέρει να ευημερήσει στην επιφάνεια των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων του σημερινού κόσμου.

Οι χώρες της Μεσογείου άντλησαν την στρατηγική της UNECE ως πρότυπο για τη δική τους πρόοδο στην ΕΑΑ. Το 2013, περισσότεροι από 40 εκπρόσωποι των υπουργείων παιδείας, των υπουργείων περιβάλλοντος, των περιφερειακών και διεθνών οργανισμών και ΜΚΟ από 14 χώρες της Μεσογείου συναντήθηκαν στην Κροατία να επεξεργαστούν το τελικό σχέδιο της στρατηγικής της Μεσογείου για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, η ΕΑΑ

αναγνωρίστηκε από τον υπουργό Επιστημών, Αγωγής και Αθλητισμού, της Κροατίας ως ένα απαραίτητο εργαλείο στη διαδικασία προς την επίτευξη της αιεφόρου ανάπτυξης στην περιοχή. Η Μεσογειακή Στρατηγική για την ΕΑΑ (MSESD) εγκρίθηκε επίσημα και ομόφωνα από τους 43 υπουργούς Περιβάλλοντος της Ένωσης για τη Μεσόγειο στις 13 Μαΐου του 2014.

6.6.Global Action Programme on ESD (GAP) και η μετά το 2015 Ατζέντα.

Στις 10-12 Νοεμβρίου 2014, παρουσιάστηκε στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, που πραγματοποιήθηκε στο Aichi-Nagoya, η διακήρυξη της Ναγκόγια η οποία σηματοδότησε το τέλος της δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη 2005-2014 δίνοντας την σκυτάλη στο Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την ΕΑΑ. Επίσης τόσο η συμφωνία Muscat που εγκρίθηκε κατά την Συνέλευση για την Παγκόσμια Εκπαίδευση για όλους (Global Education for All Meeting) το 2014 , όσο και η πρόταση για τους Αναπτυξιακούς Στόχους (SDGs) που αναπτύχθηκε από την ανοικτή ομάδα εργασίας της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών για τους SDGs περιλαμβάνουν την ΕΑΑ στους προτεινόμενους στόχους για την μετά το 2015 Ατζέντα.

Η διακήρυξη της Ναγκόγια ζητά από τον Γενικό Διευθυντή της UNESCO⁹⁹:

1. να συνεχίσει την παγκόσμια ηγεσία, να υποστηρίζει τις πολιτικές συνέργειες και να διευκολύνει τις επικοινωνίες για την ΕΑΑ, σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις, τις άλλες οντότητες του ΟΗΕ, τους αναπτυξιακούς εταίρους, τον ιδιωτικό τομέα και την κοινωνία των πολιτών, στο πλαίσιο του οδικού χάρτη της UNESCO για την εφαρμογή του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης (GAP),
2. να επιδιώκει τις συνεργασίες και να κινητοποιεί τα δίκτυα, συμπεριλαμβανομένων της UNESCO ASPnet, τις Διευθύνσεις της UNESCO, τα

⁹⁹Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, 2014
https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf

- Κέντρα υπό την αιγίδα της UNESCO, το World Network of Biosphere Reserves and World Heritage Sites, καθώς και τους Ομίλους και Ενώσεις της UNESCO,
3. να συνεχίσει να συνηγορεί για τη σημασία της εξασφάλισης επαρκών πόρων, συμπεριλαμβανομένης της χρηματοδότησης για την ΕΑΑ.

Οι Αρχές του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για την ΕΑΑ¹⁰⁰

- Η ΕΑΑ επιτρέπει σε όλους τους ανθρώπους να αποκτήσουν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και συμπεριφορές, ώστε να προωθήσουν την ΑΑ σε όλες τις πτυχές.
- Η ΕΑΑ προϋποθέτει την ενσωμάτωση κρίσιμων θεμάτων της ΑΑ στην διδασκαλία και μάθηση και απαιτεί καινοτόμες, συμμετοχικές μεθόδους.
- Η ΕΑΑ εδράζεται στα ποικίλα δικαιώματα, των πολιτών και ομάδων και λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες για ποιοτική εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στη σημερινή εποχή. Η ΕΑΑ είναι μια εκπαίδευση «μετασχηματισμού» που απαιτεί αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και δομών και σίγουρα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως μια προσθήκη στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές.
- Η ΕΑΑ σχετίζεται με τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές, και οικονομικές διαστάσεις της ΑΑ με έναν ολοκληρωμένο, ισόρροπο και ολιστικό τρόπο.
- Η ΕΑΑ συμπεριλαμβάνει τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, δια-βίου μάθηση, επιμόρφωση και ενημέρωση του κοινού σε θέματα ΑΑ.
- Η ΕΑΑ ως ορολογία και όνομα χρησιμοποιείται στο GAP περιλαμβάνοντας όλες τις δραστηριότητες που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ανταποκρίνονται στις παραπάνω αρχές όπως (πχ: environmental education, sustainability education, global education, development education, or other)

Στόχοι και Προτεραιότητες του GAP

1. Οι δύο κύριοι στόχοι του GAP είναι: να αναπροσανατολίσει την εκπαίδευση και μάθηση έτσι ώστε όλοι να έχουν την δυνατότητα να αποκτήσουν τις

¹⁰⁰ Μιχαήλ Σκούλλος: «Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μετά τη Δεκαετία του ΟΗΕ: Πρωτοβουλίες και Δράσεις σε παγκόσμιο επίπεδο», Ενημερωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών - Πολιτών Ελευσίνα, Πέμπτη 10 Σεπτεμβρίου 2015

γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις που θα τους ενδυναμώσουν για να συνεισφέρουν στην ΑΑ, και

2. να ενισχύσει την εκπαίδευση και τη μάθηση σε όλα τα πεδία, στα προγράμματα και στις δράσεις που προωθούν την ΑΑ.

Η πιο βασική πρόκληση, αφορά την ίδια την ΕΑΑ η οποία είναι μετασχηματιστική εκπαίδευση, και ως εκ τούτου, έχει ως σκοπό τον αναπροσανατολισμό των κοινωνιών προς την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτό απαιτεί τον αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και των δομών, όπως επίσης την αναπλαισίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

7.ΕΑΑ και Αναπτυξιακοί Στόχοι (SDGs)

Για περισσότερο από μισό αιώνα η διεθνής κοινότητα έχει αναγνωρίσει την εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Το 2000, συμφώνησε στους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας, αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως απαραίτητο μέσο για τους ανθρώπους ώστε να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, και έθεσε ως προτεραιότητα την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά την κεντρική θέση της εκπαίδευσης στις συνθήκες, τα συμβόλαια και τις συμφωνίες, η διεθνής κοινότητα δεν έχει ακόμη αναγνωρίσει πλήρως το δυναμικό της εκπαίδευσης ως καταλύτη για την ανάπτυξη. Ενώ πολλές εθνικές κυβερνήσεις αύξησαν τη δέσμευσή τους και την υποστήριξη για την εκπαίδευση από το 2000, και ειδικότερα κατά την δεκαετία 2005-2014 η έμφαση της μεταξύ των χορηγών σε πολλές χώρες παραμένει ευάλωτη στις μεταβαλλόμενες συνθήκες¹⁰¹.

Ένα σημαντικό βήμα μπορεί να δει κανείς στο τελικό έγγραφο για τους Αναπτυξιακούς Στόχους, στο οποίο επαναλαμβάνεται ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο αυτοσκοπός, αλλά και ένα μέσο για την επίτευξη μιας ευρείας ατζέντα της παγκόσμιας ανάπτυξης. Αυτό το έγγραφο πολιτικής παρέχει μια συνοπτική, τεκμηριωμένη επισκόπηση των πολλών τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει τους μετά το 2015 στόχους της αειφόρου ανάπτυξης. Υπογραμμίζει την αντίληψη ότι η βιώσιμη ανάπτυξη για όλες τις χώρες είναι μόνο πραγματικά δυνατή μέσω συνολικών προσπαθειών σε διατομεακό επίπεδο που ξεκινούν με την εκπαίδευση¹⁰². Είναι σημαντικό ότι, σε αντίθεση με τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας (ΑΣΧ) που απευθύνονται κυρίως σε αναπτυσσόμενες χώρες, οι SDGs ισχύουν για τον κόσμο στο σύνολό του¹⁰³.

¹⁰¹ Unesco, “Sustainable Development Begins with Education: How Education can Contribute to the proposed post- 2015 Goals”, 2014

¹⁰² Unesco, όπ.π.

¹⁰³ Kartikeya V. Sarabhai, “ESD for Sustainable Development Goals (SDGs)”, *Journal of Education for Sustainable Development* 9:2 (2015): 121–123, σελ. 121

Η γεωγραφική αυτή καθολικότητα, στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορεί να μεταφραστεί ως η ανάγκη για την αλλαγή στα εκπαιδευτικά πρότυπα και τις συμπεριφορές όχι μόνο των αναπτυσσόμενων χωρών έτσι ώστε να καταφέρουν να βγουν από τον κύκλο της υπανάπτυξης αποφεύγοντας τις καταστροφικές αναπτυξιακές μεθόδους της δύσης αλλά και των ήδη αναπτυγμένων χωρών του Βορρά ούτως ώστε να αντικαταστήσουν το μη βιώσιμο αναπτυξιακό παράδειγμα που ακολουθούν.

Η εμπειρία της Δεκαετίας του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη έθεσε τα θεμέλια για την ανάπτυξη προγραμμάτων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών που απαιτούνται για την επίτευξη των Αναπτυξιακών Στόχων. Τον Σεπτέμβριο του 2015, ο ΟΗΕ εξέδωσε τους 17 στόχους της αειφόρου ανάπτυξης ως αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας παγκόσμιας διαδικασίας διαβούλευσης¹⁰⁴. Ο SDG4 μπορεί να ορίστηκε ως ο κατεξοχήν στόχος για την εκπαίδευση αλλά η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την επίτευξη των υπόλοιπων στόχων¹⁰⁵. Πιο αναλυτικά:

7.1.Στόχος 1- Εξάλειψη της φτώχειας παντού και σε όλες τις μορφές.

Η εκπαίδευση συμβάλλει στην εξάλειψη της φτώχειας, τόσο έμμεσα με την μείωση της γονιμότητας και των ατόμων ανά οικογένεια όσο και άμεσα παρέχοντας στα άτομα τα κατάλληλα προσόντα για την αύξηση του εισοδήματός τους. Εκτός από το ότι οι περισσότερο μορφωμένοι τείνουν να πληρώνονται περισσότερο ως ανταμοιβή για την αυξημένη παραγωγικότητά τους, η εκπαίδευση βοηθά ακόμη στην προστασία των ανδρών και των γυναικών από την εκμετάλλευση εργασίας, αυξάνοντας τις ευκαιρίες τους να αποκτήσουν ασφαλείς συμβάσεις. Στο Ελ Σαλβαδόρ για παράδειγμα, μόνο το 5% των εργαζομένων που δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει σύμβαση εργασίας, αφήνοντας τους αισθητά ευάλωτους. Αντίθετα, το 47% των ατόμων που έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εργάζονται υπό υπογραφείσες συμβάσεις. Η

¹⁰⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους SDGs βλ. <http://unstats.un.org/sdgs/report/2016/>

¹⁰⁵ Kartikeya V. Sarabhai, όπ.π., σελ. 122

Εκπαίδευση προσφέρει επίσης καλύτερα βιοποριστικά μέσα για τους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα. Οι φτωχότεροι εργάζονται καθημερινά ως εργάτες ή έχουν πολύ μικρές επιχειρήσεις. Όσο πιο μορφωμένος είναι κανείς, τόσο πιο πιθανό είναι ότι θα ξεκινήσει μια επιχείρηση η οποία θα του αποφέρει κέρδη. Στην Ουγκάντα, οι ιδιοκτήτες οικιακών επιχειρήσεων που έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κερδίζουν 36% περισσότερα, και εκείνοι που έχουν ολοκληρώσει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κερδίζουν 56% περισσότερα¹⁰⁶.

Στην Ταϊλάνδη, ένας χρόνος εκπαίδευσης αυξάνει τις αποδόσεις στα περιουσιακά στοιχεία των νοικοκυριών κατά 7%, κυρίως λόγω του ότι τα μορφωμένα νοικοκυριά τείνουν να αποταμιεύουν και να επενδύουν τα κέρδη τους. Η Εκπαίδευση ενισχύει ακόμη το εισόδημα των αγροτών. Σε χώρες με χαμηλό εισόδημα, που οι περισσότεροι άνθρωποι εξαρτώνται ακόμη από τη γεωργία οι μορφωμένοι αγρότες μπορούν να ερμηνεύσουν και να ανταποκριθούν καλύτερα στις νέες πληροφορίες, να αξιοποιήσουν καλύτερα τα λιπάσματα, να εγκρίνουν μέτρα διατήρησης και ελέγχου της διάβρωσης του εδάφους, και να εισάγουν νέες ποικιλίες σπόρων. Ο ρόλος της εκπαίδευσης αποδεικνύεται επίσης ζωτικής σημασίας στο να ξεφύγουν οι άνθρωποι από την χρόνια φτώχεια εμποδίζοντας ταυτόχρονα τη μετάδοση της μεταξύ των γενεών¹⁰⁷.

Οι συστάσεις πολιτικής για την ενίσχυση του στόχου, όπως παρουσιάζονται μέσα από τις εκθέσεις του ΟΗΕ, επικεντρώνονται κυρίως στην ανάγκη να οικοδομηθούν εκτεταμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στο πλαίσιο πολυδιάστατων προσεγγίσεων που συνδυάζουν την στήριξη του εισοδήματος και τη δημιουργία θέσεων εργασίας με ενισχυμένη την υγειονομική περίθαλψη, την εκπαίδευση και την κοινωνική προστασία, την πρόσβαση στην ενέργεια και άλλες παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της κοινότητας¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Unesco, όπ.π, σελ. 1

¹⁰⁷ Unesco, όπ.π.

¹⁰⁸ Vladimirova Katia, David Le Blanc, "How well are the links between education and other sustainable development goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science policy interface on education in the UN system" Department of Economic and Social Affairs, Working Paper No. 146, σελ. 4

7.2.Στόχος 2- Εξάλειψη της πείνας, επίτευξη της επισιτιστικής ασφάλειας, βελτίωση της διατροφής, και προώθηση της αειφόρου γεωργίας

Η επίτευξη του στόχου έγκειται σε μεγάλο βαθμό στην συνειδητοποίηση πως η λύση στην εξάλειψη της πείνας δεν βρίσκεται στην παραγωγή μεγαλύτερων ποσοτήτων φαγητού αλλά στην εκπαίδευση και την ενημέρωση. Η Εκπαίδευση οδηγεί τους γονείς να εφαρμόζουν κατάλληλες πρακτικές υγιεινής. Από την ηλικία του 1νός, όταν οι αρνητικές επιπτώσεις του υποσιτισμού στις προοπτικές της ζωής είναι πιθανό να είναι μη αναστρέψιμες, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είχαν φθάσει στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Άντρα Πραντές της Ινδίας, ήταν λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα κατά 48%, και κατά 60% στο Περού, σε σύγκριση με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν είχαν καμία εκπαίδευση. Η εκπαίδευση βοηθά επίσης στο να διασφαλιστεί ποικιλία στην διατροφή που περιλαμβάνει ζωτικής σημασίας μικροθρεπτικά συστατικά τα οποία όταν στερούνται από τα παιδιά σε μικρή ηλικία τα κάνουν πιο επιρρεπή στις μολύνσεις και την αναιμία. Στο Μπαγκλαντές, όταν και οι δύο γονείς είχαν κάποια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ποικιλομορφία στην διατροφή της οικογένειας ήταν 10% μεγαλύτερη από όταν κανένας από τους γονείς δεν είχε καμία εκπαίδευση¹⁰⁹.

Αν και η παχυσαρκία πλήττει σε τεράστιο βαθμό τις φτωχότερες αναπτυσσόμενες χώρες, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σε πολλές χώρες υψηλού εισοδήματος, ιδίως μεταξύ των παιδιών. Στοιχεία από την Αυστραλία, τον Καναδά, και το Ηνωμένο Βασίλειο δείχνει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων παχυσαρκίας. Τα περισσότερα μορφωμένα άτομα τείνουν επίσης να λαμβάνουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα συμβουλές σχετικά με την υγιεινή διατροφή και τον έλεγχο του βάρους τους¹¹⁰.

¹⁰⁹ Unesco, όπ.π. σελ. 2

¹¹⁰ Unesco, όπ.π.

7.3.Στόχος 3- Εξασφάλιση μιας υγιούς ζωής και προώθηση της ευημερίας για όλους σε όλες τις ηλικίες

Αν και πολλές εκθέσεις τονίζουν ότι η εκπαίδευση επηρεάζει την υγεία και την ευημερία, αντανακλώντας μια κοινή αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι ένας ισχυρός μοχλός για τη βελτίωση της υγείας των ανθρώπων, η αντίστροφη σχέση του πώς δηλαδή η υγεία επηρεάζει την εκπαίδευση δεν εξετάζεται σε βάθος στο μεγαλύτερο πλήθος των εκθέσεων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που προέρχονται από τον WHO¹¹¹. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ωστόσο η υγεία και η εκπαίδευση συχνά αντιμετωπίζονται ως στενά συνδεδεμένες αναπτυξιακές προκλήσεις

Οι μορφωμένοι άνθρωποι είναι συχνά καλύτερα ενημερωμένοι για συγκεκριμένες ασθένειες και έτσι μπορούν να λαμβάνουν μέτρα σε πρώιμο στάδιο για να τις αποτρέψουν. Τείνουν επίσης να αναζητούν και να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης πιο συχνά και περισσότερο αποτελεσματικά.

Μεταξύ 1990 και 2012 οι θάνατοι των παιδιών κάτω από 5 ετών μειώθηκαν από 12.6 σε 6.6 εκατομμύρια. Η μητρική εκπαίδευση οφείλεται για τις μισές περίπου παιδικές ζωές που σώθηκαν ενώ η οικονομική μεγέθυνση για λιγότερο από το 10 τοις εκατό. Οι μορφωμένες μητέρες είναι πιθανότερο να εξασφαλίσουν εμβολιασμό για τα παιδιά τους, προστατεύοντάς τα από μια σειρά ασθενειών που μαστίζουν τις φτωχότερες χώρες(τέτανος, πνευμονία, διφθερίτιδα), αλλά και οι ίδιες μπορούν ευκολότερα να ξεπεράσουν τους κινδύνους της εγκυμοσύνης και της γέννας. Η εκπαίδευση βοηθά επίσης στην πρόληψη θανατηφόρων ασθενειών όπως η Μαλάρια και το AIDS¹¹².

¹¹¹ Vladimirova Katia, όπ.π, σελ. 7-8

¹¹² Unesco, όπ.π. σελ. 3-4

7.4.Στόχος 4- Εξασφάλιση μιας δίκαιης χωρίς αποκλεισμούς ποιοτικής εκπαίδευσης και προώθηση της δια βίου μάθησης για όλους

1. Όταν η εκμάθηση ξεκινά στην παιδική ηλικία, υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες προόδου στο δημοτικό σχολείο και αργότερα. Είκοσι μία μελέτες από τη Λατινική Αμερική, την υποσαχάρια Αφρική και τη Νότια και Νοτιοανατολική Ασία έδειξαν θετικές επιπτώσεις στην γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών, όταν διεγείρεται η γνωστική ανάπτυξή τους¹¹³.
2. Αν οι σημερινοί μαθητές ολοκληρώσουν περισσότερα χρόνια σχολικής εκπαίδευσης, η επόμενη γενιά θα είναι ακόμη πιο μορφωμένη. Σύμφωνα με 142 Δημογραφικές και Υγειονομικές Έρευνες από 56 χώρες μεταξύ 1990 και 2009, για κάθε επιπλέον έτος εκπαίδευσης της μητέρας, το μέσο παιδί πρόσθετε επιπλέον 0,32 χρόνια εκπαίδευσης, και για τα κορίτσια το όφελος ήταν μεγάλο¹¹⁴.
3. Η ισότητα και η συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την ενεργοποίηση των καλύτερων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων¹¹⁵.
4. Η ύπαρξη μη τυπικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεύτερης ευκαιρίας, ανοίγουν νέες ευκαιρίες για μόρφωση και απόκτηση δεξιοτήτων. Σε έξι χώρες της Λατινικής Αμερικής πολλοί νέοι που συμμετείχαν σε ένα από αυτά τα προγράμματα απέκτησαν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ξεπεράσουν την περιθωριοποίηση. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, το 42% των 19.600 συμμετεχόντων ήταν πίσω στην τυπική εκπαίδευση¹¹⁶.

7.5.Στόχος 5- Επίτευξη ισότητας μεταξύ των φύλων και ενδυνάμωση των γυναικών και των κοριτσιών

Τα κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα προωθούν σε πολλές χώρες τον αποκλεισμό ορισμένων ομάδων από την εκπαίδευση, κυρίως των κοριτσιών και των νεαρών

¹¹³ Unesco, όπ.π.

¹¹⁴ Unesco, όπ.π.

¹¹⁵ Unesco, όπ.π.

¹¹⁶ Unesco, όπ.π.

γυναικών. Οι νόρμες γύρω από τα φύλα και οι διακρίσεις που τις χαρακτηρίζουν αποκλείουν περισσότερα κορίτσια από το σχολείο από ότι αγόρια, ιδιαίτερα τα φτωχότερα στις αγροτικές περιοχές όπου και η παιδική εργασία είναι πιο συχνή και υπονομεύει τη μάθηση. Πολλά κορίτσια δεν ολοκληρώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τους ενώ σχεδόν σε κάθε περιοχή, οι νέες γυναίκες είναι πολύ πιο πιθανό να έχουν τέσσερα ή λιγότερα χρόνια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους νέους άνδρες¹¹⁷.

Η Εκπαίδευση μπορεί:

1. Να βοηθήσει τις γυναίκες να ξεπεράσουν τις διακρίσεις ώστε να μπορούν να κάνουν πιο συνειδητές επιλογές για τη ζωή τους κάτι το οποίο ωφελεί τις γυναίκες και ταυτόχρονα συμβάλλει στις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών τους και ενισχύει την κοινωνία¹¹⁸.
2. Να γίνει το διαβατήριο για να εισέλθουν οι γυναίκες στο ανθρώπινο εργατικό δυναμικό και να εξασφαλίσουν μια περισσότερο κερδοφόρα θέση. Στο Μεξικό, ενώ το 39% των γυναικών με πρωτοβάθμια εκπαίδευση εργάζονται, η αναλογία αυξάνεται σε 48% σε εκείνες που έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹¹⁹.
3. Να δώσει φωνή στις γυναίκες, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση τους και το αίσθημα ελευθερίας τους¹²⁰.
4. Να δώσει στις γυναίκες περισσότερο έλεγχο για το πότε πρέπει να κάνουν το πρώτο τους παιδί και να μειώσει τους παιδικούς γάμους¹²¹.
5. Να επηρεάσει την επιλογή των γυναικών για το μέγεθος της οικογένειας. Στο Πακιστάν, ενώ μόνο το 30% των γυναικών χωρίς εκπαίδευση πιστεύουν ότι μπορούν να έχουν λόγο στον αριθμό των παιδιών τους, το ποσοστό αυξάνεται σε 52% μεταξύ των γυναικών με πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε 63% μεταξύ των γυναικών με την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹²².

¹¹⁷ Vladimirova Katia, όπ.π, σελ. 8

¹¹⁸ Unesco, όπ.π. σελ. 6

¹¹⁹ Unesco, όπ.π.

¹²⁰ Unesco, όπ.π.

¹²¹ Unesco, όπ.π.

¹²² Unesco, όπ.π.

Η πολιτική στοχοθεσία πάνω στο ζήτημα εστιάζει σε πολλούς τομείς. Κατ' αρχάς, για την επίτευξη της καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στα αποκλεισμένα παιδιά (ειδικά των φτωχών κοριτσιών από αγροτικές περιοχές), τα οποία έχουν μείνει πίσω. Δεύτερον, στοχευμένα προγράμματα έχουν παραδοσιακά χρησιμοποιηθεί για να κάνουν την εκπαίδευση πιο δίκαιη στοχεύοντας σε υποεξυπηρετούμενες ομάδες, όπως οι γυναίκες, η νεολαία και οι φοιτητές με χαμηλό εισόδημα. Τρίτον, οι καθαρότερες επιλογές ενέργειας, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές, μπορούν να απελευθερώσουν χρόνο για τα κορίτσια για να μελετήσουν και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Τέταρτον, η διασφάλιση της πρόσβασης των νέων γυναικών στον εθελοντικό οικογενειακό προγραμματισμό έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στο μορφωτικό επίπεδο¹²³.

7.6.Στόχοι 6 και 7- Διασφάλιση της διαθεσιμότητας και της βιώσιμης διαχείρισης του νερού και των αποχετευτικών συστημάτων και της πρόσβασης σε οικονομικά προσιτές, αξιόπιστες, βιώσιμες και σύγχρονες μορφές ενέργειας για όλους αντίστοιχα.

Οι δεσμοί μεταξύ της εκπαίδευσης και της αειφόρου χρήσης των υδάτινων και ενεργειακών πόρων, δεν έχουν μελετηθεί σε μεγάλη λεπτομέρεια και ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά η εκπαίδευση μπορεί να έχει αντίκτυπο στο πώς οι άνθρωποι επιδίδονται στην χρήση των πόρων αυτών, ιδίως σε περιοχές που υπάρχει έλλειψη. Η αύξηση της ευαισθητοποίησης μπορεί να ενθαρρύνει τους ανθρώπους να μειώσουν το αποτύπωμά τους στο περιβάλλον με λαμβάνοντας μέτρα, για την πιο αποτελεσματική χρήση ενέργειας και νερού. Η σημασία της αλλαγής των συμπεριφορών σε τέτοια ζητήματα καθίσταται όλο και μεγαλύτερη καθώς οι άνθρωποι σε χώρες με υψηλά εισοδήματα καλούνται να τροποποιήσουν τα καταναλωτικά τους πρότυπα και να λάβουν άλλα μέτρα που περιορίζουν τις περιβαλλοντικές βλάβες¹²⁴.

¹²³ Vladimirova Katia, όπ.π, σελ. 9

¹²⁴ Unesco, όπ.π. σελ. 7

7.7.Στόχος 10- Μείωση των ανισοτήτων εντός και μεταξύ των χωρών

Η διεύρυνση της εκπαίδευσης, ιδίως της εξασφάλισης ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μείωση των ανισοτήτων στο εσωτερικό των χωρών. Στη Γαλλία, τη Μαλαισία και τη Βραζιλία, η εισοδηματική ανισότητα, όπως συλλαμβάνεται από τον συντελεστή Gini¹²⁵, μειώθηκε κατά περίπου επτά ποσοστιαίες μονάδες σε δύο δεκαετίες καθώς το ποσοστό του πληθυσμού με δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε. Ωστόσο το αποτέλεσμα εξαρτάται και από τις διαθέσιμες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Μεταξύ του 1990 και του 2010, η εισοδηματική ανισότητα αυξήθηκε όχι μόνο σε χώρες με υψηλό εισόδημα, αλλά και σε χώρες μεσαίου εισοδήματος, όπως η Κίνα και η Ινδία, όπου η ζήτηση για δεξιότητες ξεπέρασε την προσφορά και τα άτομα με τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης επωφελήθηκαν σχετικά περισσότερο. Στην παγκόσμια εισοδηματική ανισότητα η επέκταση της εκπαίδευσης έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο βοηθώντας στη μείωση της φτώχειας και την δημιουργία μιας μεσαίας τάξης στις χώρες μεσαίου εισοδήματος. Ωστόσο, η βελτίωση είναι πιο αργή διότι σε παγκόσμιο επίπεδο, η εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι πολύ άνισα κατανομημένη μεταξύ των ενηλίκων¹²⁶.

7.8.Στόχοι 12,13, και 15- Περιβαλλοντική προστασία

Με την βελτίωση των γνώσεων, την ενστάλαξη αξιών, την ενίσχυση και την μετατόπιση των πεποιθήσεων και των στάσεων η εκπαίδευση έχει τη δύναμη να αλλάξει τον κυρίαρχο τρόπο ζωής που είναι επιβλαβής για το περιβάλλον. Ωστόσο

¹²⁵ Ο δείκτης Gini αποτελεί μία μέτρηση της κατανομής του εισοδήματος των κατοίκων μιας χώρας. Αυτός ο αριθμός, η οποίος κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1 και βασίζεται στο καθαρό εισόδημα των κατοίκων, βοηθά στον ορισμό του χάσματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών, με το 0 να αντιπροσωπεύει την τέλεια ισότητα και 1 αντιπροσωπεύει την τέλεια ανισότητα.

¹²⁶ Unesco, ό.π. σελ. 9

το αυξημένο επίπεδο της εκπαίδευσης δεν μεταφράζεται αυτόματα σε πιο υπεύθυνη συμπεριφορά, αλλά όπως σημειώνει η Έκθεση Stern για την κλιματική αλλαγή : «Η εκπαίδευση των μαθητών γύρω από την κλιματική αλλαγή θα συμβάλλει στη διαμόρφωση και την διατήρηση της μελλοντικής πολιτικής, ενώ ένας ευρύς δημόσιος διεθνής διάλογος θα στηρίξει τους σημερινούς φορείς χάραξης πολιτικής στην άμεση ανάληψη σθεναρής δράσης ».

Ένας ζωτικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση είναι στην καλύτερη κατανόηση των επιστημών πίσω από την αλλαγή του κλίματος και των υπόλοιπων περιβαλλοντικών ζητημάτων. Σύμφωνα με την έκθεση των Παγκόσμιων Αξιών που έγινε κατά την περίοδο 2005-2008 σε 47 χώρες, όσο υψηλότερο το επίπεδο εκπαίδευσης ενός ατόμου, τόσο πιο πιθανό ήταν να εκφράσει την ανησυχία του για το περιβάλλον. Επιπλέον, στην αντίστοιχη έρευνα του 2010-2012, οι ερωτηθέντες που είχαν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση επέλεξαν το περιβάλλον όταν αναγκάστηκαν να επιλέξουν μεταξύ της προστασίας του περιβάλλοντος και της τόνωσης της οικονομίας. Οι άνθρωποι με περισσότερη εκπαίδευση τείνουν επίσης να συμμετάσχουν σε ακτιβιστικές δράσεις που προωθούν και υποστηρίζουν τις πολιτικές αποφάσεις που προστατεύουν το περιβάλλον αποτελώντας μοχλό πίεσης προς τις κυβερνήσεις για να προβαίνουν σε δεσμευτικές συμφωνίες¹²⁷.

Ένα ακόμα από τα σημαντικότερα οφέλη της εκπαίδευσης, ειδικά για τις φτωχότερες χώρες του πλανήτη όπου η κυβερνητική παρέμβαση είναι ελάχιστη και οι προκλήσεις πιο άμεσες από ποτέ, είναι να εξοπλίσει τους ανθρώπους με τα κατάλληλα εργαλεία για να προσαρμοστούν στην συνέπειες της κλιματικής αλλαγής.

Καταληκτικά, οι επιστημονικές και πολιτικές κοινότητες δεν περίμεναν την έγκριση των Αναπτυξιακών Στόχων για τη διερεύνηση των συνδέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης και των άλλων αναπτυξιακών τομέων αντιθέτως είχαν ξεκινήσει ήδη από πριν τις ερευνητικές διαδικασίες¹²⁸. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα του Sterling

¹²⁷ Unesco, όπ.π. σελ. 11

¹²⁸ Vladimirova Katia, όπ.π, σελ. 26

την οποία ανέλαβε για την UNESCO το μεγαλύτερο μέρος των εκθέσεων για την βιώσιμη ανάπτυξη που συνδέονται με την μετά το 2015 αναπτυξιακή ατζέντα υποβαθμίζει σχεδόν πάντα το ρόλο της εκπαίδευσης ως μέσο για κοινωνική αλλαγή. Περισσότερη βάση για την επίτευξη των SDGs δίνεται κυρίως στα γνωστά «μέσα εφαρμογής» που περιλαμβάνουν μέτρα όπως η πολιτική, η παρακολούθηση, η χρηματοδότηση, η παροχή κινήτρων και η νομοθεσία¹²⁹.

Από την άλλη οι παραχθείσες, από το σύστημα των Ηνωμένων Εθνών, εκθέσεις που διερευνούν τις διασυνδέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και Αναπτυξιακών στόχων παρουσιάζουν σαφείς διαφορές όσον αφορά την έμφαση σε ορισμένες από αυτές. Όσον αφορά τον στόχο 14 για τους ωκεανούς π.χ. δεν γίνεται καμία αναφορά σχετικά με την σύνδεση του με την εκπαίδευση. Επίσης οι δεσμοί μεταξύ της εκπαίδευσης και της γεωργίας (SDG 2), καθώς και του νερού (SDG 6) και της ενέργειας (SDG 7) ελάχιστα αντανακλώνονται στο άθροισμα των εκδόσεων του ΟΗΕ. Σχετικά αδύναμη είναι και η κάλυψη των δεσμών μεταξύ της εκπαίδευσης και των SDGs 12 έως 15, οι οποίες αντιμετωπίζουν τη βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή, την αλλαγή του κλίματος, τους ωκεανούς και τους θαλάσσιους πόρους και τα χερσαία οικοσυστήματα¹³⁰.

Η ασθενής αυτή κάλυψη των στόχων 12 έως 15 μπορεί να δημιουργήσει έκπληξη, δεδομένης της ύπαρξης εντός του συστήματος του ΟΗΕ των προσπαθειών για την προώθηση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, ιδιαίτερα μετά την ολοκλήρωση της DESD. Ωστόσο, ενώ η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αναγνωρίζεται και υποστηρίζεται ως σημαντική για όλους τους τομείς που αναφέρονται οι συγκεκριμένοι στόχοι, μέχρι στιγμής αυτό δεν έχει μεταφραστεί στην συστηματική ενσωμάτωση των διδαγμάτων, των προκλήσεων και των συστάσεων πολιτικής από τις προσπάθειες αυτές σε εκθέσεις των Ηνωμένων Εθνών, συμπεριλαμβανομένων και μερικών της UNESCO¹³¹. Οι προσπάθειες για να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα θα μπορούσαν να συμβάλουν αισθητά στην πρόοδο κατά τα επόμενα χρόνια. Αυτό που απαιτείται είναι περισσότερα στοιχεία και

¹²⁹ Stephen Sterling, "A Commentary on Education and Sustainable Development Goals", 2016, *Journal of Education for Sustainable Development* 10:2 (2016): 208–213, σελ. 210

¹³⁰ Vladimirova Katia, όπ.π,

¹³¹ Vladimirova Katia, όπ.π, σελ. 26

ερευνητικές πρωτοβουλίες για την σημασία της εκπαίδευσης και της ΕΑΑ ως μέρος της στρατηγικής για την επίτευξη των άλλων στόχων. Το σώμα των αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με τον αντίκτυπο της ΕΑΑ είναι ακόμα σχετικά αδύναμο και αυτό πρέπει να αλλάξει αν τελικά μας ενδιαφέρει να επιτύχουμε, το συντομότερο δυνατόν, τον επαναπροσανατολισμό της θέσης και του ρόλου της εκπαίδευσης στο διεθνές σύστημα¹³².

¹³² Kartikeya V. Sarabhai, όπ.π σελ. 122

8.Η ΕΑΑ στην Ελλάδα

8.1.Η πορεία του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα

Οι διεργασίες για την ενσωμάτωση της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινούν στα τέλη της δεκαετίας του 70, ενώ η εφαρμογή των πρώτων προγραμμάτων ΠΕ αρχίζει σε πειραματικό στάδιο κατά τη δεκαετία του 80¹³³. Το 1977 το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε) σημερινό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αναλαμβάνει, με αφορμή την διεθνή συνδιάσκεψη της Τιφλίδας, την ευθύνη του προγραμματισμού της εισαγωγής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στις αρχές της επόμενης δεκαετίας, με τη συνεργασία του Κ.Ε.Μ.Ε, του Υπουργείου Παιδείας και της Γραμματείας του Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος, επιχειρείται η πρώτη συστηματική εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση¹³⁴. Παρά τις προσπάθειες ελάχιστος αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών υλοποίησε προγράμματα ΠΕ, τα οποία μπορούσαν να εκπονηθούν στο πλαίσιο των *πολιτιστικών δραστηριοτήτων* που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα των γυμνασίων. Ωστόσο, οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν και η εμπειρία που αποκτήθηκε καθόρισαν τη στρατηγική για την εξελικτική πορεία της¹³⁵.

Η επίσημη εισαγωγή της ΠΕ στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '90, ύστερα από ψήφιση του νόμου 1892/90 - Φ.Ε.Κ 101 τ.Α'/1990, ο οποίος την αναγνωρίζει πλέον ως μέρος του προγράμματος των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ένταξη της ΠΕ γίνεται στο πλαίσιο

¹³³ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαίτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, 2008, "Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων, Θεσσαλονίκη, σελ. 33

¹³⁴ Σκαναβή Κωνσταντίνα, Πετρενίτη Βασιλική, Γιαννοπούλου Κλεοπάτρα, "Αφοσίωση Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση", Heleco 2005, ΤΕΕ, Αθήνα, 3-6 Φεβρουαρίου 2005, σελ. 2

¹³⁵ Νατάσα Τζαμπερή, "Εκπαίδευση Για το Περιβάλλον και η Συμβολή της στη Διαμόρφωση Φιλοπεριβαλλοντικής Στάσης με Στόχο τη Βιώσιμη Ανάπτυξη", σελ. 34

των Σχολικών Δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικών Δράσεων οι οποίες υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος με την εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών¹³⁶. Έναν χρόνο αργότερα η ΠΕ θα εισαχθεί και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 1964/91 - Φ.Ε.Κ 69 τ.Α΄/1991) με ανάλογους όρους και προϋποθέσεις καθώς αναγνωρίζεται διεθνώς η καταλληλότητα της ηλικίας αυτής των παιδιών για την υιοθέτηση στάσεων και τη διαμόρφωση συμπεριφορών¹³⁷. Με νομοθετικές ρυθμίσεις και υπουργικές αποφάσεις ιδρύονται και λειτουργούν και οι δύο βασικοί θεσμοί που στηρίζουν την υλοποίηση της ΠΕ στα σχολεία της χώρας, οι Υπεύθυνοι ΠΕ και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης(ΚΠΕ). Στη συνέχεια ο θεσμός του Υπευθύνου ΠΕ επεκτείνεται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση¹³⁸.

Τα καθήκοντά του Υπευθύνου ΠΕ καθορίζονται με αποφάσεις του εκάστοτε Υπουργού ΥΠΕΠΘ και είναι πολλαπλά: διοικητικά, οργανωτικά, συντονιστικά, συμβουλευτικά. Κατά την πρώτη χρονιά διορισμού των Υπευθύνων Π.Ε πραγματοποιήθηκαν περισσότερα από 1500 προγράμματα Π.Ε. σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια ενώ κατά τη σχολική χρονιά 95-96 μόνο στη Β/θμια Εκπ/ση πραγματοποιήθηκαν 1500 προγράμματα¹³⁹.

Με τις δύο πρώτες εγκυκλίους που απευθύνει το ΥΠΕΠΘ στα σχολεία (Γ1/1152/24.9.1991 και Γ2/5548/7.10.1992), ενημερώνει και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς για τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία της ΠΕ και την εφαρμογή της. Διευκρινίζεται πως η ΠΕ δεν αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα αλλά εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και υλοποιείται με την μορφή project, προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της, σημειώνεται ότι η θεματολογία της θα πρέπει να αντλείται από τα άμεσα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, διακηρύσσεται η αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, τίθενται οι βασικές αρχές διδασκαλίας και μάθησης και

¹³⁶ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.π,

¹³⁷ Παπαδόπουλος, Λ. & Γεωργιάδης, Ν. (2000), "Η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων: Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών", Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα, Μεταίχιμο, σελ. 49

¹³⁸ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.π,

¹³⁹ Καλαϊτζίδης Δ., Ουζούνης Κ., (1999), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, Εκδόσεις Σπανίδης, Ξάνθη

τονίζεται η σημασία της συνεργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας καθώς και η εμπλοκή φορέων της τοπικής κοινωνίας για την σωστή υλοποίηση της¹⁴⁰.

Η εγκύκλιος Γ2/5548/7.10.1992 αναγνωρίζει την δυναμική της ΠΕ να συμβάλει στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και στην ολική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με το κείμενο, η εφαρμογή της ΠΕ εξυπηρετεί μεταξύ άλλων και την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων των άρθρων 1 και 5 του Νόμου 1566/1985 για την εκπαίδευση, με τα οποία επιδιώκεται η σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον, η παροχή γνώσεων σχετικών με τους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς για τα επαγγέλματα και την παραγωγική διαδικασία, η διεύρυνση του συστήματος αξιών των μαθητών, η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ατομικές διαφορές και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και η βελτίωση και ανάπτυξη των σχέσεων του ατόμου με το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του¹⁴¹.

Η έννοια της αειφορίας εντάσσεται, από τα μέσα της δεκαετίας του 90 και ιδιαίτερα από την Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης και μετά, στις υπουργικές αποφάσεις και τις σχετικές με τα ΚΠΕ και την εφαρμογή της ΠΕ στο σχολείο εγκυκλίου. Έτσι, στις Υπουργική Αποφάσεις για την ίδρυση και λειτουργία των ΚΠΕ, αναφέρεται ως στόχος η αειφόρος ανάπτυξη¹⁴².

Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα ΠΕ καλούνται να αναζητήσουν και να εντάξουν τους περιβαλλοντικούς προβληματισμούς στο πλαίσιο της αειφορίας εστιάζοντας στον εντοπισμό των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων, στη συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, και την ενημέρωση για τα τοπικά σχέδια ανάπτυξης ώστε να προχωρήσουν στην κατάρτιση ενός κατάλληλου σχεδίου δράσης για τις περιβαλλοντικές ομάδες του σχολείου τους¹⁴³.

Από το 2005, το ΥΠΕΠΘ ανέλαβε πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Κατά την διάρκεια της Δεκαετίας 9.700

¹⁴⁰ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.π σελ. 34

¹⁴¹ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.π

¹⁴² Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.

¹⁴³ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.

προγράμματα έλαβαν χώρα σε σχολεία της Ελλάδας στα οποία συμμετείχαν 19.000 εκπαιδευτικοί και 235.000 μαθητές¹⁴⁴. Το 2010 εισήχθη υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ η πρωτοβουλία του Βραβείου για το Αειφόρο Σχολείο στην οποία αρχικά, 140 (από το 2013, αυξήθηκαν σε 525) σχολεία (από νηπιαγωγεία έως ανώτερα γυμνάσια) δήλωσαν συμμετοχή σε μια προσπάθεια να εισαγωγής των αρχών και των αξιών της αειφόρου ανάπτυξης στην καθημερινή ζωή των σχολείων σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO¹⁴⁵. Συστάθηκαν επίσης 46 Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Βιώσιμης Ανάπτυξης σε όλη τη χώρα τα οποία στοχεύουν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να υλοποιήσουν έργα που σχετίζονται με την ΕΑΑ στα σχολεία τους. Κατά το σχολικό έτος του 2011 πραγματοποιήθηκαν 184 σεμινάρια για 8745 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁴⁶.

Αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο συγκεντρωτικό και χαρακτηρίζεται από μια top-down προσέγγιση όσον αφορά στη χάραξη πολιτικής και τη λήψη αποφάσεων, στην περίπτωση της ΕΑΑ υιοθετήθηκε μια πιο συμμετοχική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους που είχαν προβλεφθεί για την υλοποίηση της Στρατηγικής της UNECE, λόγω της οικονομικής κρίσης, οι ενέργειες που αποφασίστηκαν βασίστηκαν στην χρήση του ήδη διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού, και σε επιδοτήσεις της Ε.Ε.¹⁴⁷

Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων την περίοδο 2013-2014 εισήχθησαν μερικά νέα προγράμματα σπουδών για την ΕΑΑ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων και νέων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η κύρια παράμετρος των προτεινόμενων αλλαγών ήταν η διεπιστημονική προσέγγιση που βασίζεται στην υποστήριξη της βιώσιμης ανάπτυξης και την μετάβαση σε μια πράσινη οικονομία. Μια σημαντική μεταρρύθμιση, το λεγόμενο «Νέο Σχολείο», στοχεύει στην «ποιοτική εκπαίδευση για όλους» και τοποθετεί τους μαθητές στο κέντρο των πρωτοβουλιών του

¹⁴⁴ Unesco, "Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report", 2014, σελ. 91

¹⁴⁵ Unesco, όπ.π

¹⁴⁶ Unesco, όπ.π

¹⁴⁷ National Report Greece, "Reporting on implementation of the UNECE Strategy for ESD, 2011-2015", σελ. 1

σχεδιασμού πολιτικής. Έχει συμπληρωθεί από μια νέα πρωτοβουλία "Το Κοινωνικό Σχολείο», το οποίο επικεντρώνεται, μεταξύ άλλων, στην προώθηση της υγείας και συγκεκριμένα την καταπολέμηση της παχυσαρκίας στα παιδιά και τους νέους μέσω του αθλητισμού και διατροφής, στην μάχη κατά του αλκοόλ και των ναρκωτικών, καθώς και κατά του ρατσισμού¹⁴⁸.

Τον Οκτώβριο του 2016 προτάθηκε μεταξύ άλλων, μέσω Έκθεσης-Μελέτης για την αξιολόγηση των ΚΠΕ, η δημιουργία εξειδικευμένης μονάδας Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) εκτός των Διευθύνσεων Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υπαγόμενης στο πρώτο επίπεδο αναφοράς στη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία θα έχει την συνολική ευθύνη, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο, για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου των Κ.Π.Ε.Α. με το νέο τους ρόλο¹⁴⁹. Η νέα Μονάδα ΕΑΑ, σύμφωνα με την πρόταση, μέσω του αναβαθμισμένου ιεραρχικού επιπέδου διοίκησης που θα έχει, θα μπορεί να συνθέτει σε οριζόντιο επίπεδο τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών ομάδων και για το λόγο αυτό θα συνεργάζεται με τις άλλες αρμόδιες μονάδες του Υπουργείου, προκειμένου να διασφαλίζεται η απαιτούμενη δικτύωση, ο συντονισμός, η διαχείριση πόρων και ο απαιτούμενος διαθεματικός εμπλουτισμός της εκπαίδευσης¹⁵⁰. Την ίδια περίοδο συγκροτήθηκε στο υπουργείο Παιδείας Ομάδα Εργασίας για τον επανασχεδιασμό και αναδιάρθρωση του και κατάρτιση νομοθετικού πλαισίου για την Εκπαίδευση για την Αειφορία¹⁵¹.

8.2.Τα σχολικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό

Στο ελληνικό σχολείο, η ΕΑΑ ταυτίζονταν για πολλά χρόνια με την υλοποίηση προγραμμάτων ΕΑΑ. Παράλληλα, είχαν αναπτυχθεί θεματικά δίκτυα ΠΕ/ΕΑΑ, τα

¹⁴⁸ Όπ.π

¹⁴⁹ <http://www.esos.gr/arthra/46890/i-ekthesi-meleti-axiologisis-ton-kentron-perivallontikis-ekpaideysis>

¹⁵⁰ Περισσότερα για την έκθεση βλ. http://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/2016_ekthesi_anadohoy_gia_kpe.pdf

¹⁵¹ <http://www.esos.gr/arthra/46915/omada-ergasias-gia-thesmiko-plaisio-ton-kentron-perivallontikis-ekpaideysis>

οποία αποτελούσαν μια μορφή οργάνωσης των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ διαφορετικών σχολείων¹⁵².

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα υλοποιούνται από την εποχή που θεσμοθετήθηκε η ΠΕ, και συγκεκριμένα από το 1990 για την Δευτεροβάθμια και από το 1991 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ η πιλοτική εφαρμογή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είχε ήδη αρχίσει από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Από το 1992 η ΠΕ περιλαμβάνεται στις Σχολικές Δραστηριότητες, στις οποίες εντάσσονται επίσης η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και η Αγωγή Σταδιοδρομίας. Ο όρος “πρόγραμμα ΠΕ” στα σχολεία είναι ταυτόσημος με τη μέθοδο project. Για να υλοποιηθεί, δηλαδή, ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ απαιτείται μία ομάδα μαθητών και ένας ή δύο εκπαιδευτικοί. Τα αντικείμενα των προγραμμάτων επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συγκροτούν την ομάδα υλοποίησης κάθε προγράμματος. Προέρχονται από θέματα του τοπικού περιβάλλοντος, χωρίς να λείπουν και περιπτώσεις που επιλέγονται περιβαλλοντικά προβλήματα παγκόσμιας κλίμακας (π.χ. η κλιματική αλλαγή). Οι θεματικές περιοχές καθορίζονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους με σχετική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ και η διάρκεια των προγραμμάτων κυμαίνεται από δύο έως έξι μήνες. Η εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται αποκλειστικά σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος και η συμμετοχή σε αυτά είναι προαιρετική για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, από το 2005 υλοποιούνται προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και εντός του ωρολογίου προγράμματος, με την προϋπόθεση ότι αυτά εντάσσονται στην ευέλικτη ζώνη¹⁵³.

Ο Υπεύθυνος ΠΕ παρακολουθεί και στηρίζει τα υλοποιούμενα προγράμματα στην περιοχή ευθύνης του, από τον σχεδιασμό τους μέχρι την ολοκλήρωση και παρουσίασή τους. Η παρουσίαση των προγραμμάτων γίνεται στη διάρκεια ενός πολιτιστικού διήμερου, το οποίο διατίθεται στο τέλος κάθε σχολικού έτους για τη δημοσιοποίηση των προγραμμάτων των Σχολικών Δραστηριοτήτων. Ουσιαστικά, όμως, δεν εφαρμόζεται καμιά μορφή αξιολόγησης στα προγράμματα και τις δραστηριότητες του σχολείου, εκτός από την έγκρισή τους από την Επιτροπή

¹⁵² Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.π

¹⁵³ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.π

Σχολικών Δραστηριοτήτων και στη βάση της απολογιστικής έκθεσης που οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν στον Υπεύθυνο ΠΕ. Συχνά, στα προγράμματα ΠΕ δίνεται μεγάλη έμφαση στη διαμόρφωση των τελικών παραδοτέων (εκθέσεων, φυλλαδίων, αφισών, κ.λπ.), με βάση τα οποία κρίνεται, λανθασμένα, και η ποιότητά τους. Τα προγράμματα χρηματοδοτούνται από εθνικούς πόρους οι οποίοι είναι συνήθως απολύτως ανεπαρκείς¹⁵⁴.

Κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικά προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ ουσιαστικά δεν έχουν θεσπισθεί. Μοναδικό κίνητρο για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι το ενδιαφέρον τους για την ΠΕ και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ γνωρίζουν ότι θα χρειασθεί να εργαστούν στον ελεύθερο χρόνο τους. Επίσης, για τις ανάγκες των προγραμμάτων ΠΕ απαιτούνται εξ ορισμού δραστηριότητες εκτός της σχολικής αίθουσας διδασκαλίας, γεγονός που συνεπάγεται αυξημένες ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς. Το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει μόνο τη δυνατότητα υπερωριακής εργασίας ή συμπλήρωσης του προγράμματος ή τη χρήση μειωμένου ωραρίου έως δύο (2) ώρες ανά πρόγραμμα την εβδομάδα (και έως δύο προγράμματα), με την προϋπόθεση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ίδιας ειδικότητας της περιοχής εργάζονται με συμπληρωμένο ωράριο. Στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί κάνουν συνήθως χρήση της συμπλήρωσης του ωραρίου, ενώ υπερωριακή αποζημίωση δίνεται σε ελάχιστες περιπτώσεις, καθώς είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να εργάζεται με συμπληρωμένο ωράριο εργασίας το σύνολο των εκπαιδευτικών της περιοχής¹⁵⁵.

Τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, κυρίως όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λειτουργούν στο περιθώριο του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς το καθημερινό μάθημα θεωρείται πολύ πιο σημαντικό του προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται πρώτα να συμπληρώσουν το ωράριο διδασκαλίας τους με μαθήματα της ειδικότητάς τους, στη συνέχεια να αναλάβουν ενισχυτική διδασκαλία και τέλος, εφόσον υπάρχουν διαθέσιμες ώρες, να συμμετάσχουν σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Για όλους αυτούς τους λόγους, τα υλοποιούμενα προγράμματα είναι πολύ λίγα και το ποσοστό των συμμετεχόντων μαθητών και

¹⁵⁴ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, ό.π.

¹⁵⁵ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, ό.π.

εκπαιδευτικών εξαιρετικά μικρό. Κάθε σχολικό έτος, συνήθως, συμμετέχουν σε προγράμματα ΠΕ διαφορετικοί μαθητές. Η συμμετοχή ή μη των μαθητών εξαρτάται, κυρίως, από την προθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν κάποιο πρόγραμμα¹⁵⁶.

Τα προγράμματα έχουν διαφορετικό αντικείμενο κάθε σχολικό έτος, το οποίο, συνήθως, δεν έχει σχέση με το πρόγραμμα της προηγούμενης χρονιάς. Ως εκ τούτου, εμφανίζεται ένα έλλειμμα συνοχής και συνέχειας των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε σχέση με τα θέματα, τους συμμετέχοντες και τις σχολικές περιόδους. Δεν υπάρχει ένας κεντρικός προσανατολισμός των προγραμμάτων, ενώ το γενικότερο πλαίσιο δεν συμβάλλει στη βαθμιαία αλλαγή της συνολικής σχολικής λειτουργίας προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ¹⁵⁷.

Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, αναπτύσσονται πλέον από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και υλοποιούνται σε σχολεία σε όλη τη χώρα στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν αποτελεί ξεχωριστό θέμα αλλά είναι οριζόντια ενταγμένη σε διάφορα θέματα μέσω μιας διαθεματικής προσέγγισης. Το Υπουργείο Παιδείας συνεργάζεται με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων. Παρά το γεγονός ότι, η ενσωμάτωση της ΑΑ έχει φτάσει σε ένα ορισμένο επίπεδο, υπάρχει ανάγκη για περισσότερη εργασία πάνω στο ζήτημα¹⁵⁸.

Επιπλέον, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής συντονίζει προγράμματα όπως οι «Δράσεις για την εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος της τυπικής εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την ΕΑΑ» που αποσκοπούν στη διάδοση των αρχών και αξιών της ΕΑΑ, προκειμένου να επιτευχθεί το «πρασίνισμα» των άλλων προγραμμάτων σπουδών. Ο γενικός στόχος ήταν η ενσωμάτωση των αρχών της ΕΑΑ στα προγράμματα σπουδών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αναπτύχθηκε έτσι εκπαιδευτικό υλικό και προγραμματίστηκαν σεμινάρια για την εκπαίδευση των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών και των καθηγητών, σε πάνω από 200

¹⁵⁶ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, ό.π

¹⁵⁷ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, ό.π

¹⁵⁸ National Report Greece, "Reporting on implementation of the UNECE Strategy for ESD, 2011-2015", σελ. σελ. 1-2

σχολεία. Επιπλέον, τα θέματα της βιώσιμης ανάπτυξης εισχωρούν στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την ένταξη κεφάλαιων στα σχολικά εγχειρίδια όπως "Πράσινη Στέγαση", "Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών" και "Διατροφή". Ο στόχος είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με θέματα που σχετίζονται με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον¹⁵⁹.

Ακόμη, περισσότερες ενέργειες έγιναν προκειμένου να προωθηθεί η υλοποίηση ενός σχεδίου για την ΕΑΑ σε κάθε σχολείο μέχρι το 2015. Στο πλαίσιο του «νέου προγράμματος σπουδών», νέες κατευθυντήριες γραμμές εκπονήθηκαν για τον τομέα «Περιβάλλον και ΕΑΑ», όπου οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν project ΕΑΑ στα σχολεία τους, προκειμένου να επιτευχθεί το πρασίνισμα των προγραμμάτων σπουδών. Το έργο υλοποιήθηκε, σε μια πιλοτική φάση, σε 188 σχολεία σε όλη τη χώρα, προκειμένου να ελεγχθεί και να αξιολογηθεί ώστε στην συνέχεια να βελτιωθεί και να εισαχθεί σταδιακά σε όλα τα σχολεία¹⁶⁰.

Μετά από πρόταση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τα νέα προγράμματα σπουδών, ένα νέο θέμα έχει εισαχθεί από τον Σεπτέμβριο του 2013, στην πρώτη τάξη του Λυκείου, που ονομάζεται "Γεωλογία και διαχείριση των φυσικών πόρων». Το Ινστιτούτο επεξεργάστηκε επίσης στα πλαίσια της ΕΑΑ ένα αυτόνομο πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς οδηγούς για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων για την ΕΑΑ, ένα φάκελο με εκπαιδευτικό υλικό και προγράμματα κατάρτισης¹⁶¹.

Όσον αφορά την ανάπτυξη ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς, μια σειρά από δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες συντονίζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα προγράμματα τρέχουν από το 2011, και 8.000 καθηγητές έχουν εκπαιδευτεί σε διάφορες νομούς της χώρας. Έχει αναπτυχθεί επίσης Εκπαιδευτικό υλικό το οποίο καλύπτει σημαντικούς τομείς της ΕΑΑ, όπως η

¹⁵⁹ Όπ.π σελ. 2

¹⁶⁰ Όπ.π

¹⁶¹ Όπ.π

περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι τέχνες στην εκπαίδευση, οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, η πολυπολιτισμικότητα κ.λ.π.¹⁶²

8.3.Συμπεράσματα/ Κριτική για την ΕΑΑ στην Ελλάδα

Συμπερασματικά, η Ελλάδα είναι από τις πρώτες χώρες που εισήγαγε την ΕΑΑ επίσημα στο εκπαιδευτικό της σύστημα και ίδρυσε υποστηρικτικούς θεσμούς, όπως οι Υπεύθυνοι ΠΕ και τα ΚΠΕ. Το θεσμικό πλαίσιο της ΕΑΑ αναβαθμίζεται και εξελίσσεται διαρκώς με βάση τις καινούργιες ιδέες, τάσεις και πολιτικές που διαμορφώνονται στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Τα τελευταία έτη, και ειδικότερα κατά την διάρκεια στρατηγικής της UNECE έχουν γίνει αρκετές παρεμβάσεις για “πρασίνισμα” των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει δημιουργηθεί επίσης ένας μικρός, αλλά εξαιρετικά δημιουργικός πυρήνας εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν, κυρίως εθελοντικά, την ΕΑΑ στο σχολείο με την ανταπόκριση των μαθητών σε προγράμματα και δράσεις ΕΑΑ είναι σε μεγάλο βαθμό θετική¹⁶³.

Ωστόσο, η ΕΑΑ παραμένει ακόμη ως επί το πλείστον στο περιθώριο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Ο αριθμός των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε κάθε νομό αν και έχει κατά την διάρκεια των χρόνων αυξηθεί παραμένει σχετικά μικρός, με συνέπεια, το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά να είναι χαμηλό. Διαπιστώνεται έλλειμμα συνοχής και συνέχειας στα προγράμματα που υλοποιούνται, ενώ απουσιάζει ένας κεντρικός προσανατολισμός. Συγκεκριμένα παρατηρούνται τα ακόλουθα α) Ακαθόριστο περιεχόμενο, β) μεγαλεπήβολοι στόχοι, χωρίς ιεράρχηση των διδακτικών παρεμβάσεων και των έργων για την υλοποίησή τους, γ) λίγος διαθέσιμος χρόνος για οργάνωση, ουσιαστικό προγραμματισμό και τήρηση συγκεκριμένης μεθοδολογίας και δ) οι εναλλακτικές ιδέες και οι αντιλήψεις των μαθητών δεν λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς ε) τα περισσότερα προγράμματα στοχεύουν στην ενημέρωση, τους λείπει η δράση και η συμμετοχικότητα στη διεύθυνση κάποιων προβλημάτων,

¹⁶² Ό.π.

¹⁶³ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, ό.π.

είναι ως ένα βαθμό τυποποιημένα και δε δίνεται έμφαση στην κατανόηση της εξάρτησης των μελετώμενων θεμάτων από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και άλλους παράγοντες¹⁶⁴.

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ασχολείται με την ΕΑΑ στο σχολείο εμφανίζει μια σταθερά πτωτική τάση τα τελευταία έτη. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε δραστηριότητες ΠΕ στο σχολείο, ενώ όσοι συμμετείχαν, στην καλύτερη περίπτωση, δεν παρακολούθησαν περισσότερα από 1 έως 2 προγράμματα. Αντίστοιχα, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών δεν έχει συμμετάσχει σε προγράμματα ΠΕ που υλοποιούνται από τα ΚΠΕ, ενώ, στην καλύτερη περίπτωση, ένας μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα να επισκεφθεί ένα ΚΠΕ περισσότερες από μία φορές το έτος¹⁶⁵.

Σύμφωνα με έρευνα του Γιαννίρη για την ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ΕΑΑ πολύ σημαντική ζητώντας περισσότερη ενημέρωση για θέματα σχετικά με το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αν και μεγάλο ποσοστό πιστεύει πως η ΕΑΑ θα πρέπει να είναι υποχρεωτική, μόνο μία μειοψηφία από αυτούς έχει αναλάβει την υλοποίηση προγραμμάτων, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει Project συναντούν δυσκολίες που οφείλονται κυρίως στην ανελαστικότητα του ωρολόγιου προγράμματος, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης για την εφαρμογή τους και λιγότερο στις οικονομικές δυσκολίες και τις δυσκολίες μετακίνησης. Οι εκπαιδευτικοί που καταφέρνουν να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ πιστεύουν ότι τους βοήθησε στην γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία ενώ οι περισσότεροι από αυτούς τείνουν να το επαναλαμβάνουν¹⁶⁶.

Ακόμα και εκπαιδευτικοί με υπηρεσία πάνω από 26 χρόνια δηλώνουν συχνά θετική πρόθεση προς το περιβάλλον, ωστόσο δεν συμμετέχουν σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αν και η έλλειψη γνώσης, η αδιαφορία, ή η θεώρηση άλλων εκπαιδευτικών ζητημάτων ως σημαντικότερων ιεραρχικά στέκεται εμπόδιο στην όλη διαδικασία, ένας πιθανός παράγοντας που ωθεί τους εκπαιδευτικούς προς

¹⁶⁴ Σκαναβή Κωνσταντίνα, Πετρενίτη Βασιλική, Γιαννοπούλου Κλεοπάτρα, όπ.π, σελ. 3

¹⁶⁵ Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαίτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, όπ.π

¹⁶⁶ Γιαννίρης Κωνσταντίνος, “Έρευνα για τα 20 χρόνια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα”, 2012, σελ. 7-8

αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι η «συνήθεια»¹⁶⁷. Η συνήθεια συνυπάρχει με την επιθυμία τους για έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής, που έχει υιοθετηθεί από την εμπειρία τους και την μακροχρόνια τριβή τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δυσκολεύει την εφαρμογή νέων, καινοτόμων πρωτότυπων ιδεών, εξαιρετικά απαραίτητων στην όλη φιλοσοφία της ΕΑΑ.

Όσον αφορά στη βιβλιογραφία επίσης παρατηρείται ακόμα σε μεγάλο ποσοστό η διατήρηση του όρου της ΠΕ ή του μεικτού όρου ΠΕ/ΕΑΑ. Αν και στην πλειοψηφία της αναγνωρίζεται η σύνδεση μεταξύ της αειφορίας και της ΠΕ ο δεισμός αυτός φανερώνει είτε πως επικρατεί ακόμα μια σύγχυση γύρω από τις έννοιες είτε ότι δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί η μετάβαση.

¹⁶⁷ Νατάσα Τζαμπερή, όπ.π σελ. 125

9.Επίλογος-Συμπεράσματα

Αν και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί μία έννοια η οποία εδώ και περίπου 30 χρόνια προσπαθεί να εδραιωθεί συστηματικά, το τοπίο ως προς τους στόχους, τις συσχετίσεις, το περιεχόμενό της και το τι πραγματικά μπορεί να προσφέρει άρχισε να ξεκαθαρίζει κυρίως από το 2005 και έπειτα. Οι πρωτοβουλίες σε διεθνή επίπεδο φαίνεται να έχουν αγκαλιάσει το όραμα της ΕΑΑ προωθώντας όλο και περισσότερο την εφαρμογή και την ένταξή της στα εκπαιδευτικά συστήματα ως ένα ανανεωτικό και πλέον απαραίτητο παράδειγμα που θα λειτουργήσει ως μοχλός για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης. Ειδικά κατά την διάρκεια της Δεκαετίας του ΟΗΕ για την ΕΑΑ έγιναν σημαντικά βήματα προς την σωστή κατεύθυνση όσον αφορά την καθιέρωσή της στο διεθνές σύστημα αν και σε αρκετές περιπτώσεις υπονομεύτηκαν από την έλλειψη πολιτικής πρωτοβουλίας, αδιαφορίας για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και περικοπές στους χρηματοδοτικούς πόρους για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αυτό αποτέλεσε και ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην ταχύτερη εξάπλωση της ΕΑΑ.

Όσον αφορά το πολιτικό της προφίλ, έχει με το πέρασμα των χρόνων εμπλουτιστεί αλλά και ταυτόχρονα επιβαρυνθεί με πολλαπλούς στόχους και χαρακτηριστικά τα οποία την έχουν καταστήσει μια πολυσύνθετη και ανα σημεία δυσνόητη έννοια γεγονός που δυσκολεύει την προσπάθεια εφαρμογής της, ιδιαίτερα σε περιοχές του κόσμου όπου απουσιάζει η εξειδικευμένη γνώση πάνω σε ζητήματα της αειφορίας, ή όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν κατακερματιστεί ως συνέπεια ενός λαβύρινθου κοινωνικών προβλημάτων.

Η βιβλιογραφία δείχνει ωστόσο πως στις περιοχές αυτές, όπου η εκπαίδευση θεωρείται πολυτέλεια, η ΕΑΑ μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο αν εφαρμοστεί ως παράγοντας ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείου- κοινότητας αναδεικνύοντας τα τοπικά προβλήματα και βοηθώντας τες να ανακαλύψουν τα εργαλεία για την αντιμετώπισή τους. Ειδικά σε περιοχές ή κοινότητες όπου για πολλά χρόνια ήταν αποικιοκρατούμενες και στις οποίες για αιώνες έχουν εγκαθιδρυθεί δυτικά μη βιώσιμα μοντέλα η ΕΑΑ μπορεί να συμβάλει στην

επανεύρεση της ταυτότητάς τους και την επανασύνδεσή τους με παραδοσιακές μεθόδους περισσότερο βιώσιμες και φιλικές προς το περιβάλλον.

Δυστυχώς, τα σημερινά εκπαιδευτικά παράδειγμα εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να κατέχει το σύγχρονο, θετικιστικό μοντέλο της γνώσης, το οποίο προωθεί την αντικειμενοποίηση και αποσυνδέει τα άτομα από το συναίσθημα και την ηθική δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την εκμετάλλευση και την κυριαρχία. Ως αποτέλεσμα, δημιουργούνται στάσεις που ενδυναμώνουν τα καπιταλιστικά πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης λειτουργώντας ως μπόδιο στην ΕΑΑ. Τα σχολικά προγράμματα αντανακλούν περισσότερο τις αξίες εκείνες που αποκόπτουν τον άνθρωπο από την φύση ενώ οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση των επιστημονικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών διαστάσεων των περιβαλλοντικών ζητημάτων καθιερώνονται δύσκολα.

Οι εργαλειακές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες υπήρξαν κυρίαρχες στα περισσότερα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα τις πρόσφατες δεκαετίες, λειτουργούν υποστηρικτικά στην οικονομική μεγέθυνση και την διατήρηση του status quo επηρεάζοντας άμεσα την ΕΑΑ και τις ριζικές αλλαγές που προβάλλει για την επίτευξη της αειφορίας.

Οι προσεγγίσεις αυτές θα πρέπει να αντικατασταθούν από μια ιδεολογία που θα στοχεύει στην ανασυγκρότηση και θα αναδεικνύει την εκπαίδευση ως μια διαδικασία κοινωνικής αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί θα ενεργούν ως προωθητές της αλλαγής αυτής μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των συμμετοχικών προσεγγίσεων στη μάθηση και την διδασκαλία των αξιών ενώ το πρόγραμμα σπουδών θα βασίζεται στις αρχές της ισότητας και της δημοκρατίας. Επιπλέον κάποια από τα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να ενδυναμωθούν είναι η μετατόπιση από την γνωσιοκεντρική προσέγγιση, όπου αντιλαμβάνεται τον καθηγητή ως μοναδικό κάτοχο της γνώσης- πάροχο των πληροφοριών και τον μαθητή ως δέκτη, σε μία μαθητοκεντρική προσέγγιση η οποία θα επαναπροσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου στηρίζοντάς τες στην εμπιστοσύνη τον σεβασμό και την ανάγκη για μάθηση.

Οι προοπτικές και η δυναμική της ΕΑΑ στην προώθηση των στοιχείων αυτών είναι εμφανείς. Πρόκειται για μια ιδέα η οποία μπορεί να παίξει μεγάλο ρόλο στην μεταστροφή της σημερινής κατάστασης και την αντιμετώπιση των παγκόσμιων προβλημάτων αν της δοθεί το βάρος που της αξίζει. Μπορεί επίσης να χρησιμεύσει ίσως ως το αποτελεσματικότερο μέτρο πρόληψης για την αποφυγή εμφάνισης νέων προβλημάτων στο μέλλον και ως αντίδοτο στην “νόσο” της άγνοιας η οποία παρουσιάζεται ως δικαιολογία για την λήψη λανθασμένων η και καθόλου, πρωτοβουλιών, πολιτικών αποφάσεων, και συμπεριφορών.

Παρ’ όλα αυτά, οράματα όπως και αυτό της ΕΑΑ τείνουν να είναι ριζοσπαστικά ως επι το πλείστον στο αρχικό θεωρητικό τους στάδιο. Η πρακτική εφαρμογή τους, με την όποια διαφορετικότητά της από context σε context, έρχεται συνήθως σε σύγκρουση, μεταξύ άλλων, με το οικονομικό μοντέλο το οποίο δεν αφήνει περιθώρια σε αλλαγές που θα περιορίσουν την ανοδική του πορεία. Αυτός είναι κατά την γνώμη μου και ο δυσκολότερος στόχος που καλείται να εκπληρώσει η ΕΑΑ και τον οποίο έχει επανειλημένα(εκτός από συγκεκριμένες μεμονωμένες περιπτώσεις) αποτύχει η ιδέα της αειφορίας να πετύχει. Ο επαναπροσδιορισμός, μέσα από την εκπαίδευση, του οικονομικού πυλώνα ως ισότιμου με τον κοινωνικό και τον περιβαλλοντικό.

Κατά συνέπεια η ΕΑΑ και το όραμα της αειφορίας που προσπαθεί να εκπληρώσει θα αποτύχει αν γίνει αποδεκτή ως ένας ακόμα τομέας για επαγγελματική αποκατάσταση, μια απλή αναφορά στα διεθνή έγγραφα και μια εν δυνάμει πολιτική. Και η εμπειρία έχει ήδη δείξει πως οι περιβαλλοντικές επιστήμες και οι επιστήμες που αφορούν την βιώσιμη ανάπτυξη αντιλαμβάνονται περισσότερο ως ορίζοντας για επαγγελματική σταδιοδρομία γεγονός που τις απομακρύνει όλο και περισσότερο από αυτό που εγώ θεωρώ ως το βασικότερο μέλημά τους. Την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για την αλλαγή των σημερινών κοινωνικό-οικονομικών δομών. Σύμφωνα με τον Scrimshaw η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στο πως η κοινωνία θα έπρεπε να είναι και όχι στο πως είναι ήδη. Εάν η αντίληψη ενός διαφορετικού κόσμου δεν αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο της ΕΑΑ τότε το όραμά της είναι καταδικασμένο αργά η γρήγορα να καταρρεύσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α)ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ-ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

ΒΙΒΛΙΑ:

- Βοσνιάδου Σ. (Επ.), <<Εισαγωγή στη Ψυχολογία>> Τόμος Β΄, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Τζαμπερή Νατάσα, “Εκπαίδευση Για το Περιβάλλον και η Συμβολή της στη Διαμόρφωση Φιλοπεριβαλλοντικής Στάσης με Στόχο τη Βιώσιμη Ανάπτυξη”
- Χρυσάνθη Κάτζη και Αραβέλλα Ζαχαρίου, “Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως Παιδαγωγικό Πλαίσιο στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση”, Frederick Research Centre, Ιανουάριος 2013
- Παπαδόπουλος, Λ. & Γεωργιάδης, Ν. (2000), “Η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων: Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών”, Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα, Μεταίχιμο
- Καλαϊτζίδης Δ., Ουζούνης Κ., (1999), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Εκδόσεις Σπανίδης, Ξάνθη
- Φέρμελη Γεωργία κ.α. “Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Φλογαΐτη Ευγενία “Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία”, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, 2011
- Φλογαΐτη Ευγενία κ. Λιαράκου Γεωργία, “Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Από την Θεωρία στην Πράξη”, ΚΠΕ Αχαρνών, 2009

ΑΡΘΡΑ:

- Κούσουλας Γεώργιος, « Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Μάιος 2008
- Νικολάου Κώστας, “Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αφιέρωμα Διεθνής Διάσκεψη της UNESCO στην Θεσσαλονίκη”, Τεύχος 12, Άνοιξη 1998, Θεσσαλονίκη
- Σκαναβή Κωνσταντίνα, Πετρενίτη Βασιλική, Γιαννοπούλου Κλεοπάτρα, “Αφοσίωση Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση”, Heleco 2005, ΤΕΕ, Αθήνα, 3-6 Φεβρουαρίου 2005
- Σκούλλος Μιχαήλ, “Μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) προς Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) Ομοιότητες και Διαφορές

ΕΡΓΑΣΙΕΣ-ΜΕΛΕΤΕΣ:

- Γιαννίρης Κωνσταντίνος, “ Έρευνα για τα 20 χρόνια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα”, 2012
- Κατσακιώρη Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου, 2008, “Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων, Θεσσαλονίκη
- Κοκκίνου Ελένη, «Μαθηματικά και αξίες στην Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία», 2011
- Σκούλλος Μιχαήλ: «Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μετά τη Δεκαετία του ΟΗΕ: Πρωτοβουλίες και Δράσεις σε παγκόσμιο επίπεδο», Ενημερωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών - Πολιτών Ελευσίνα, Πέμπτη 10 Σεπτεμβρίου 2015

- Σκούλλος Μιχάλης κ.α., «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την αειφόρο Ανάπτυξη σε προστατευόμενες περιοχές», 2008

ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΠΗΓΕΣ:

- Οικονομική Επιτροπή Για Την Ευρώπη (UNECE) Επιτροπή Για Την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Πολιτική Συνάντηση Υψηλού Επιπέδου των Υπουργών Περιβάλλοντος και Παιδείας (Vilnius, 17-18 Μαρτίου 2005) (Agenda σημεία 5 και 6) Στρατηγική της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/UNECE%202005%20-%20GR.pdf>

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:

- Η Εκθεση- Μελέτη αξιολόγησης των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Οι απόψεις των Π.Ο. των ΚΠΕ <http://www.esos.gr/arthra/46890/i-ekthesi-meleti-axiologisis-ton-kentron-perivallontikis-ekpaideysis> 109

Β)ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

BIBLIA:

- John Chi-Kin Lee και Rob Efird, “Schooling for Sustainable Development Across the Pacific”, *Schooling for Sustainable Development*, Volume 5, Springer, 2014
- Nikolopoulou Anastasia, Taisha Abraham, Farid Mirbagheri “Education for Sustainable Development: Challenges, Strategies and Practices in a Globalizing World”, Sage Publications, 2010
- Rajib Shaw, Yukihiko Oikawa “Education for Sustainable Development and Disaster Risk Reduction”, Springer, Japan, 2014

ΑΡΘΡΑ-ΜΕΛΕΤΕΣ:

- Hayley Bentham, “Clearing the Path That Has Been Laid: A Conceptualisation of Education for Sustainable Development”, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol.15, no.2, 2013
- Robert L. Carter and Borra Simmons “The History and Philosophy of Environmental Education” January 2010
- Anna Nyström Claesson, “Systems thinking for sustainable development - what does it mean and how is it formed?”
- Rodney H. Clarken, “Wholistic Education: Toward a Definition and Description”, School of Education Northern Michigan University, 2006
- Garrett Hardin, “The Tragedy of the Commons”, *Science* 13 Dec 1968: Vol. 162, Issue 3859, pp. 1243-1248 DOI: 10.1126/science.162.3859.1243
- *Kopnina Helen* (2012) Education for sustainable development (ESD): the turn away from ‘environment’ in environmental education?, *Environmental Education Research*, 18:5, 699-717, DOI: 10.1080/13504622.2012.658028
- Doug Knapp (2000) The Thessaloniki Declaration: A Wake-Up Call for

- Environmental Education?, *The Journal of Environmental Education*, 31:3, 32-39, DOI: 10.1080/00958960009598643
- Pavlova Margarita, "Towards using transformative education as a benchmark for clarifying differences and similarities between Environmental Education and Education for Sustainable Development", *Environmental Education Research*, 2013 Vol. 19, No. 5, 656–672
- Kartikeya V. Sarabhai, "ESD for Sustainable Development Goals (SDGs)", *Journal of Education for Sustainable Development* 9:2 (2015): 121–123
- Tillbury Daniella(1995) "Environmental Education for Sustainability : Defining the new focus of environmental education in the 1990s", *Environmental education research* 1:2, 195-212
- "Astrolabe: A Guide to Education for Sustainable Development Coordination in Asia and the Pacific", UNESCO Bangkok, 2011,
- *Walter Leal Filho " Environmental Education, Communication and Sustainability"*, Peter Lang, Vol.32, 2011
- *Soledad Parra, " Exploring the Incorporation of Values for Sustainable Entrepreneurship Teaching/Learning"*, *J. Technol. Manag. Innov.* 2013, Volume 8, Issue 1
- *Overson Shumba, Raviro Kasembe & Cecilia Mukundu, Consolata Muzenda,* "Environmental Sustainability and Quality Education: Perspectives from a community living in a context of poverty", *Southern African Journal of Environmental Education*, Vol. 25, 2008
- *Stephen Sterling, " A Commentary on Education and Sustainable Development Goals"*, 2016, *Journal of Education for Sustainable Development* 10:2 (2016): 208–213
- Ingrid mula and Daniela Tilburry, "A United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–14) What Difference will it Make?", *Journal of Education for Sustainable Development* 3:1 (2009): 87–97
- *Daniella Tilbury, "Monitoring and Evaluation during the UN Decade of Education for Sustainable Development"*, *Journal of Education for Sustainable Development* 2007; 1; 239

- *Vladimirova Katia, David Le Blanc*, “How well are the links between education and other sustainable development goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science policy interface on education in the UN system” Department of Economic and Social Affairs, Working Paper No. 146
- Unesco, “Sustainable Development Begins with Education: How Education can Contribute to the proposed post- 2015 Goals”, 2014
- *Arjen Wals*, “Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development”, Unesco 2009

ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΠΗΓΕΣ :

- Unesco, “Activities of the Unesco-UNEP International Environmental Education Programme (1975-1983)”, Paris,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000597/059759eo.pdf>
- The Belgrade Charter: A Framework for Environmental Education, 1975
<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf>
- Unesco-Unep Congress Environmental Education and Training, International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990s, Moscow 1987,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992 AGENDA 21,
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

- international Conference Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability (Thessaloniki, S- 12 December 1997) Declaration Of Thessaloniki
- UNESCO, PROGRESS REPORT BY THE DIRECTOR-GENERAL ON THE UNITED NATIONS DECADE OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (2005-2014), 2007, Paris
- Unesco, “Shaping the Future We Want: UN Decade for Education for Sustainable Development(2005-2014), Final Report”, 2014
- Unesco, “Regional Expert Meeting on Education for Sustainable Development in the Arab States: DESD Final Assessment and Post-2014 ESD Framework”, 2013 ,
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESDpost2014_Regional_Consultation_Report_ArabStates.pdf
- Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, 2014
https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf
- National Report Greece, “Reporting on implementation of the UNECE Strategy for ESD, 2011-2015

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- World Bank, <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/overview>, accessed 30/10/2016