



ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΜΣ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΕΘΝΕΣ ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

**Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση  
στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;**

Ο δύσκολος δρόμος προς την αειφορία περνάει από το σχολείο  
Μια συγκριτική μελέτη των πολιτικών Ελλάδας και Γερμανίας

Διπλωματική Εργασία  
Ντρέγκα Ιωάννα – Ελευθερία  
Α.Μ. 1217Μ007

Επιβλέπων Καθηγητής: Τσάλτας Γρηγόρης

Αθήνα, Δεκέμβριος 2018

## **Δήλωση μη Λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης**

Με την παρούσα δηλώνω ότι η εργασία που παραδίδω είναι αποτέλεσμα πρωτότυπης έρευνας και δεν χρησιμοποιώ την πνευματική ιδιοκτησία τρίτων χωρίς τις απαραίτητες αναφορές. Επίσης αναλαμβάνω όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες, σε περίπτωση που η εργασία αποδεχθεί ότι αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Copyright © Ιωάννα – Ελευθερία Ντρέγκα, 2018

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

*Στη Μαριάννα και τη Ραλλού*

*Being aware of our ignorance  
may be the start of a new wisdom  
with respect to our place  
in the contemporary world.*

*Ravetz, 1992*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή Γρηγόρη Τσάλτα, ο οποίος, παρόλο ότι προερχόμουν από διαφορετική κατεύθυνση στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, με εμπιστεύθηκε και, με την υποστήριξή του, μού έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα θέμα που με ενδιέφερε πολύ. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Δρ. Γεράσιμο Ροδοθεάτο για τις συμβουλές του και την άμεση ανταπόκρισή του κάθε φορά που χρειάστηκα τη βοήθειά του. Επίσης ευχαριστώ θερμά τις επιστημονικές συνεργάτιδες και συνεργάτες του Inistut Futur στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου για τις καίριες κατευθύνσεις που μου έδωσαν στην προσέγγιση του θέματός μου.

Ευχαριστώ, από καρδιάς, τη Μαριάννα, τη Ραλλού, τον Μάρκο και τους αγαπημένους μου γονείς και αδέρφια, που με την ηθική αλλά και έμπρακτη υποστήριξή τους με βοήθησαν να πραγματοποιήσω τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας μου στο Βερολίνο, να προσεγγίσω βαθύτερα το θέμα μου, αλλά και να έχω μία πολύπλευρα αναζωογονητική εμπειρία.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά τη Δέσποινα και τη Λήδα για την πολύτιμη υποστήριξή τους, καθώς επίσης τη Βικτώρια και τη Δήμητρα, χάρη στις οποίες η ενασχόλησή μου με τα εκπαιδευτικά ζητήματα της εργασίας ξέφυγε από το καθαρά θεωρητικό πλαίσιο και ήρθα λίγο πιο κοντά στην εκπαιδευτική πράξη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμφοιτητές μου και ιδιαίτερα την Ασπασία, τη Χαρά και τον Στάθη, για την υποστήριξη καθώς και για όλες τις ευχάριστες στιγμές, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Ευχαριστώ, τέλος, θερμά την Άντζελα. Χάρη σ' αυτήν, οι ατελείωτες ώρες μελέτης και συγγραφής είχαν μία σταθερή νότα συντροφικότητας και απόλαυσης και θα μου μείνουν αξέχαστες.

Ιωάννα – Ελευθερία Ντρέγκα  
Βερολίνο, Δεκέμβριος 2018

## Περίληψη

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), ως μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), στοχεύει στην ταυτοποίηση και αντιμετώπιση των πολύπλοκων και συστημικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο πλανήτης. Μετά το 2015 σημειώνεται μία κλιμάκωση των διεθνών προσπαθειών για την προώθηση της ΕΑΑ μέσα από το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης της UNESCO, αλλά και την ένταξη της ΕΑΑ στην Ατζέντα 2030 και τους Στόχους για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται μία συγκριτική μελέτη των πολιτικών στην Ελλάδα και τη Γερμανία μετά το 2015 – τηρουμένων των αναλογιών των σημείων αφετηρίας των δύο χωρών –, με έμφαση στο συντονισμό και τη συνοχή των πολιτικών τους με την ευρύτερη στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και τις σχολικές εκπαιδευτικές τομές που έχουν σημειωθεί σε αυτές. Η έρευνα στηρίχθηκε σε πολιτικά και νομοθετικά κείμενα, εκθέσεις διεθνών οργανισμών, αλλά και δευτερογενή αρθρογραφία. Σκοπός ήταν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις συγκλίσεις ή/και αποκλίσεις μεταξύ των πολιτικών των δύο χωρών, αλλά και τις προκλήσεις και προοπτικές τους για το μέλλον, ελπίζοντας ότι αυτά θα συμβάλλουν στη συζήτηση σχετικά με την «καλή διακυβέρνηση» για την ΕΑΑ.

Κατά τις επιμέρους προσεγγίσεις των ευρύτερων εννοιολογικών και θεσμικών διαστάσεων της ΕΑΑ σε διεθνές, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, αλλά και κατά την ειδικότερη εστίαση στις περιπτώσεις της Ελλάδας και της Γερμανίας, παρατηρήθηκε ότι οι προσπάθειες για δομική ενσωμάτωση της ΕΑΑ υπονομεύονται από τις κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες τάσεις και πολιτικές. Έτσι, αν και η πρωτοπόρος Γερμανία μετρά μεγαλύτερη πρόοδο στο πεδίο, φαίνεται ότι και οι δύο χώρες είναι αντιμετώπιες με παρόμοιες προκλήσεις. Ενδεικτικά, οι μη βιώσιμες πολιτικές λιτότητας, η ανεπαρκής αντιμετώπιση του σοβαρότατου ζητήματος της μετανάστευσης, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης αλλά και μία ευρύτερη τάση «αποπολιτικοποίησης» της πολιτικής συρρέουν και επαυξάνουν τις μακροχρόνιες προκλήσεις στο πεδίο της ΕΑΑ, οι οποίες αφορούν τη δυσκαμψία των παγιωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων και των ίδιων των εκπαιδευτικών, την δυσκολία εφαρμογής στην πράξη ολιστικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, την ενδυνάμωση και κινητοποίηση των νέων και την τοπικοποίηση και εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), αειφόρος ανάπτυξη, εθνικές πολιτικές, νεοφιλελευθερισμός

## **Abstract**

Education for Sustainable Development (ESD) – as evolution of Environmental Education (EE) – aims to identify and confront the complex, systemic problems our planet is currently facing. Since 2015 there has been an escalation (scale – up) of international efforts to promote ESD through the UNESCO Global Action Programme (GAP) and its inclusion into Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals (SDGs). The following thesis compares the post – 2015 policies of Greece and Germany, taking into consideration their different starting points, while focusing on the coordination and coherence of their policies with their broader strategy for sustainable development, as well as their major school educational advances. The research was based on political and legislative texts, international organizations reports, as well as secondary sources. The aim was to draw conclusions about the convergences and / or divergences between the policies of the two countries, as well as the challenges and prospects for the future, aiming to contribute to the debate on “good governance” for ESD.

During the individual approaches of the broader conceptual and institutional dimensions of ESD at international, regional and national level, but also during the specific focus on the cases of Greece and Germany, it was observed, that the efforts towards structural embedding of ESD are undermined by the dominant neoliberal trends and policies. It seems that, while pioneering Germany has made more progress in the field, ultimately, both countries are facing similar challenges. Indicatively, unsustainable austerity policies, inadequate confrontation with the grave issue of immigration, the commercialization of education, as well as a wider tendency to “depoliticize” politics, flock and augment the long–term challenges in the field of ESD, that are linked to the rigidity of the established educational systems and teachers themselves, the difficulty of putting into practice whole – institution approaches, youth empowerment and mobilizing, as well as localization and democratization of education.

Key Words: Education for Sustainable Development (ESD), Environmental Education (EE), sustainable development, national policies, neoliberalism

## Ελληνικές Συντομογραφίες

ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΑΥ	Αγωγή Υγείας
ΓΓ	Γενικός Γραμματέας
ΓΓτΚ	Γενικός Γραμματέας της Κυβέρνησης
ΔΕΑΑ	Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
ΔΕΙΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΔΤΕΕ	Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΕΑΑ	Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία
ΕΣΔΔΑ	Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης
ΕΣΕ	Εθνικό Σχέδιο Εφαρμογής
ΕΝΠΕ	Ένωση Περιφερειών Ελλάδας
ΚΕΑ	Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία
ΚΕΔΕ	Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδας
ΚΠΕ	Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητική Οργάνωση
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας
ΠΕ	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
ΠΘ	Πολιτιστικά Θέματα
ΟΔΓ	Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΚΕ	Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή Ελλάδας
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΤΑ	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΕΚΕΣ	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΠΟΕ	Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου
ΣΕΕ	Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης
ΤΠΕ	Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
ΥΠΕ	Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

## Ξένες Συντομογραφίες

AfD	Alternative für Deutschland
BLK	Bund – Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMZ	Bundesministerium für Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
CCE	Climate Change Education
CCESD	Climate Change Education for Sustainable Development
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CERI	Centre for Education Research and Innovation
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
CSU	Christlich Soziale Union in Bayern
DRRE	Disaster Risk Reduction Education
DUK	Deutsche UNESCO – Kommission
ENSI	Environment and School Initiatives
ESD	Education for Sustainable Development
ESDN	European Sustainable Development Network
GAP	Global Action Programme
GCED	Global Citizenship Education
GEM	Global Education Monitoring
GESC	Global Education for Sustainability Citizenship
G20	Group of Twenty
HPLF	High – Level Political Forum
IIEP	International Environmental Education Programme
IUCN	International Union for Conservation of Nature
KMK	Kultusministerkonferenz
MDG(s)	Millennium Development Goal(s)
MoI	Means of Implementation
MEDES	Mediterranean Educational Initiative on Environment and Sustainability



MIO-ECSDE	Mediterranean Information Office for Environment, Culture and Sustainable Development
MSESD	Mediterranean Strategy on Education for Sustainable Development
MSSD	Mediterranean Strategy for Sustainable Development
NAP	Nationaler Aktionsplan
NSSD	National Strategy for Sustainable Development
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OWG	Open – Working Group
PISA	Programme for International Student Assessment
RNE	Rat für Nachhaltige Entwicklung
RRE	Risk Reduction Education
SDG(s)	Sustainable Development Goal(s)
SEED	School Development through Environmental Education
SIA	Sustainability Impact Assessment
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TINA	There Is No Alternative
TTIP	Transatlantic Trade and Investment Partnership
TVET	Technical and Vocational Education and Training
UfM	Union for the Mediterranean
UNCSD	United Nations Commission on Sustainable Development
UNDESD	United Nations Decade of Education for Sustainable Development
UNECE	United Nations Economic Commission for Europe
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNEP	United Nations Environment Programme
UNGA	United Nations General Assembly
UN ECOSOC	United Nations Economic and Social Council
WAP	Weltaktionsprogramm
WCED	World Commission on Environment and Development
WSSD	World Summit on Sustainable Development
WWF	World Wildlife Fund

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	iv
Περίληψη .....	v
Abstract.....	vi
Ελληνικές Συντομογραφίες.....	vii
Ξένες Συντομογραφίες .....	viii
Περιεχόμενα.....	x
Εισαγωγή .....	1
ΜΕΡΟΣ 1 <sup>ο</sup> . ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	7
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> . Εννοιολογική διάσταση.....	8
1.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις .....	8
1.1.1. Περιβαλλοντική εκπαίδευση .....	8
1.1.2. Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση.....	10
1.1.3. Διαφορετικές προσεγγίσεις της αειφορίας .....	14
1.1.4. Σχέση με άλλες εκπαιδεύσεις .....	17
1.2. Σημεία προβληματισμού.....	21
1.2.1. «Από τα πάνω» επιβληθείσα .....	21
1.2.2. «Για» την αειφόρο ανάπτυξη.....	22
1.2.3. Οι τρεις «ισότιμοι» πυλώνες.....	26
1.2.4. Η αειφορία ως «ιδέα – όχημα» .....	28
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> . Θεσμικό πλαίσιο .....	30
2.1. Σε διεθνές και περιφερειακό επίπεδο .....	30
2.1.1. Η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη .....	30
2.1.2. Το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης της UNESCO .....	32
2.1.3. Η Ατζέντα 2030 και οι Στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη .....	34
2.1.4. Περιφερειακές Στρατηγικές.....	37
2.1.5. Τάσεις και προβληματισμοί.....	39
2.2. Σε Ελλάδα και Γερμανία.....	43
2.2.1. Εισαγωγικά .....	43
2.2.2. Στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη στην Ελλάδα.....	44
2.2.3. Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στην Ελλάδα.....	46
2.2.4. Στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη στη Γερμανία .....	49
2.2.5. Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στη Γερμανία .....	53

ΜΕΡΟΣ 2 <sup>ο</sup> . ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ 2015 ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΓΕΡΜΑΝΙΑ .....	59
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> . Η κλιμάκωση των προσπαθειών .....	60
3.1. Σε επίπεδο στρατηγικής .....	60
3.1.1. Για την αειφόρο ανάπτυξη στην Ελλάδα .....	60
3.1.2. Για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην Ελλάδα .....	63
3.1.3. Για την αειφόρο ανάπτυξη στην Γερμανία.....	65
3.1.4. Για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στη Γερμανία .....	68
3.2. Τομές στην σχολική εκπαίδευση.....	71
3.2.1. Διαρθρωτικές αλλαγές στην Ελλάδα .....	71
3.2.2. Προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα .....	74
3.2.3. Διαρθρωτικές αλλαγές στη Γερμανία .....	77
3.2.4. Προγράμματα σπουδών στη Γερμανία.....	78
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> . Προκλήσεις και προοπτικές.....	81
4.1. Στην ευρύτερη πολιτική.....	81
4.1.1. Πολιτική συνοχή και ολοκληρωμένες δομές διακυβέρνησης .....	81
4.1.2. Νεοφιλελεύθερες πολιτικές λιτότητας .....	83
4.1.3. Το επείγον ζήτημα της μετανάστευσης.....	86
4.1.4. «Αποπολιτικοποίηση» της πολιτικής .....	88
4.2. Στη σχολική εκπαίδευση.....	90
4.2.1. Από τη θεωρία στην πράξη.....	90
4.2.2. Ολιστικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί .....	93
4.2.3. Ενδυνάμωση των νέων και τοπικοποίηση της εκπαίδευσης .....	95
4.2.4. Παγκοσμιοποίηση και κατακερματισμός της εκπαίδευσης .....	98
Συμπεράσματα .....	101
Βιβλιογραφία – Πηγές.....	104
1. Ελληνική Βιβλιογραφία & Αρθρογραφία .....	104
2. Ξένα Αρθρογραφία .....	105
3. Ελληνικές και Ξένες Πρωτογενείς Πηγές.....	110

## Εισαγωγή

Ο πλανήτης Γη βρίσκεται αντιμέτωπος με σοβαρότατα ζητήματα: εξάντληση των φυσικών πόρων, μείωση της βιοποικιλότητας, αύξηση των επιπέδων του άνθρακα, κλιματική αλλαγή και ακραίες καιρικές συνθήκες, αύξηση των τοξικών ουσιών σε αέρα, νερό, έδαφος, ερημοποίηση. Παράλληλα, μεγάλος αριθμός ανθρώπων ζουν στη φτώχεια, στερούμενοι καθαρού αέρα, πόσιμου νερού και επαρκούς τροφής και ολοένα περισσότεροι άνθρωποι αναγκάζονται να εκτοπισθούν βίαια λόγω παρατεταμένων συγκρούσεων στις χώρες προέλευσής τους.

Με άλλα λόγια, διανύουμε περιόδους που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, μη προβλεψιμότητα, «ύπουλα»<sup>1</sup> και συστημικά προβλήματα, που φαίνεται να οδηγούν σε μη βιώσιμες τροχιές. Σ' αυτό το πλαίσιο, η συζήτηση περί αειφόρου ανάπτυξης έχει αναδυθεί και αναπτυχθεί σε βάθος τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια και έχει υποστηριχθεί έντονα ότι μπορεί να οδηγήσει σε έναν ασφαλέστερο κόσμο.

Η σχέση μεταξύ ανθρώπινης ανάπτυξης και περιβαλλοντικών επιπτώσεων δεν είναι απλή. Από τη μία, η ολοένα μεγαλύτερη πρόσβαση στον οικολογικό αλφαριθμητισμό ενθαρρύνει τους ανθρώπους να μεταβάλλουν την προσωπική τους συμπεριφορά, από την άλλη, οι άνθρωποι που ζουν σε πλουσιότερες χώρες με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να ακολουθήσουν ένα τρόπο ζωής που θα έχει αρνητικό αποτύπωμα στο περιβάλλον<sup>2</sup>.

Γίνεται πάντως δεκτό ότι η απάντηση στις επιταχυνόμενες παγκόσμιες προκλήσεις, θα δοθεί (και) μέσω της εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση, τα τελευταία χρόνια προκρίνεται ως αναγκαία η κλιμάκωση των προσπαθειών<sup>3</sup> για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)<sup>4</sup>, με κορυφαίες εκφάνσεις αυτής της κλιμάκωσης, σε διεθνές επίπεδο, το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης της UNESCO

---

<sup>1</sup> Μετάφραση του όρου «wicked problems».

<sup>2</sup> Έτσι, από τη μία: περισσότερη ανακύκλωση, μείωση απορριμάτων, εξοικονόμηση ενέργειας, βελτίωση της υγιεινής του νερού, από την άλλη όμως: αύξηση της κατανάλωσης νερού και των απορριμάτων τροφίμων, υψηλότερα επίπεδα εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα εξαιτίας της χρήσης του αυτοκινήτου και του αεροπλάνου κ.λπ. Βλ. σχετικά στο Wals, A. E., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413.

<sup>3</sup> Χρησιμοποιείται ο όρος «scale – up».

<sup>4</sup> Η ΕΑΑ ως όρος έχει κυριαρχήσει διεθνώς, αρχής γενομένης από τη δεκαετία του 1990, παραγκωνίζοντας σε μεγάλο βαθμό την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και προκαλώντας έντονη αντιπαράθεση στους κύκλους των θεωρητικών μέχρι σήμερα. Περαιτέρω, έχουν αναδυθεί νέες μορφές εκπαίδευσης αλλά και νέες ορολογίες (Εκπαίδευση για την Αειφορία, Παγκόσμια Εκπαίδευση κλπ).

για την ΕΑΑ και την ένταξή της στους 17 Στόχους (SDGs) της Ατζέντας 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Στη μετά το 2015 ατζέντα, ως αναγκαία εργαλεία για την επίτευξη των SDGs και κατ' επέκταση της ΕΑΑ, προκρίνονται τα λεγόμενα «μέσα εφαρμογής – υλοποίησης»<sup>5</sup>, στα οποία περιλαμβάνονται η πολιτική, η παρακολούθηση – λογοδοσία, η χρηματοδότηση και τα κίνητρα, η νομοθεσία και η ρύθμιση<sup>6</sup>. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, φυσικά, δεν είναι απομονωμένες από το περιβάλλον γύρω τους. Μάλιστα, η φύση της ΕΑΑ – όπως και νωρίτερα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) – είναι κατεξοχήν πολιτική, καθώς οι άνθρωποι διαφωνούν για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και αυτό επιδρά στην εννοιολόγηση και την αντιμετώπιση ζητημάτων όπως οι στόχοι, η μεθοδολογία και τα προγράμματα σπουδών.

Παράλληλα, τις τελευταίες δεκαετίες, ο νεοφιλελευθερισμός<sup>7</sup> έχει κυριαρχήσει στον τρόπο σκέψης και την πρακτική σχεδόν σε ολόκληρο τον κόσμο<sup>8</sup>. Και ενώ συχνά παρουσιάζεται ως «απολιτικός», την ίδια στιγμή χρησιμοποιεί την πολιτική για να προωθήσει τις λύσεις «της αγοράς» στα κοινωνικά, εκπαιδευτικά και περιβαλλοντικά ζητήματα<sup>9</sup>.

Στο πλαίσιο αυτό, η χάραξη σαφών εθνικών σχεδίων για την εκπαίδευση από τις κυβερνήσεις έχει κεντρική σημασία, ώστε οι υποσχέσεις της Ατζέντας 2030 να μην αποδειχθούν κενές περιεχομένου. Στην κατεύθυνση αυτή, απαιτείται η δράση όλων, από τους πολίτες, τις οργανώσεις και τα ερευνητικά ινστιτούτα, μέχρι τα συλλογικά κινήματα και τους διεθνείς οργανισμούς, όμως οι κυβερνήσεις δεν παύουν να έχουν – ακόμη τουλάχιστον – την πρωταρχική ευθύνη για τον συντονισμό των σχετικών προσπαθειών.

---

<sup>5</sup> Μετάφραση του όρου «Means of Implementaton» (MoI).

<sup>6</sup> Ο Sterling υποστηρίζει, όμως, ότι με την έμφαση στα μέσα εφαρμογής υποβαθμίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης ως όχημα για την κοινωνική αλλαγή και ότι η τάση αυτή ήταν εμφανής ακόμη και πριν την εισαγωγή των SDGs. Βλ. μεγαλύτερη ανάλυση στο Sterling, S. (2016). A commentary on education and Sustainable Development Goals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 208-213.

<sup>7</sup> Ως δόγμα ότι η αγοραία συναλλαγή αποτελεί ένα σύστημα ηθικών αρχών που μπορεί να χρησιμεύσει ως οδηγός της ανθρώπινης δραστηριότητας στο σύνολό της (βλ. περισσότερα στο Harvey, D. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός, Ιστορία και παρόν*. Εκδόσεις Καστανιώτη).

Πάντως, ο νεοφιλελευθερισμός δεν έχει μία ούτε σταθερή μορφή ή επίδραση. Βρίσκεται πάντοτε σε ροή και επαναπροσδιορίζεται σε περιβάλλοντα, ρυθμίσεις και χώρες. Βλ. Περισσότερα στο Hursh, D., Henderson, J., & Greenwood, D. (2015). Environmental education in a neoliberal climate. *Environmental Education Research*, 21(3), 299-318.

<sup>8</sup> Παρά την παγκόσμια οικονομική κατάρρευση του 2007, που κατέδειξε τις παθογένειες της νεοφιλελεύθερης ατζέντας από ποικίλες οπτικές.

<sup>9</sup> Βλ. Αναλυτικότερα στο Hursh et al. (2015).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η έρευνα στο πεδίο της ΕΑΑ κινήθηκε σε θεωρητικό επίπεδο, σε μια προσπάθεια να απαντήσει κανείς στο ερώτημα «τί είναι η ΕΑΑ;». Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μία μετατόπιση προς την απάντηση του ερωτήματος: «πώς υλοποιείται η ΕΑΑ»;<sup>10</sup> Θεωρώντας ότι είναι σημαντικό και πρέπει η έρευνα να συνεχίσει να κινείται και στα δύο πεδία, η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει μία συγκριτική μελέτη των πολιτικών<sup>11</sup> δύο χωρών, της Ελλάδας και της Γερμανίας, αναφορικά με την ΕΑΑ – ως μετεξέλιξη της ΠΕ – με εστίαση στην περίοδο μετά το 2015 και έμφαση στη σχολική εκπαίδευση.

Μέχρι σήμερα, ελάχιστες έρευνες φαίνεται να ασχολούνται με διακρατικές αναλύσεις στο πεδίο της ΕΑΑ. Από τη σχετική ανασκόπηση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει μία πρόσφατη έρευνα σε δεκαπέντε χώρες από όλο τον κόσμο<sup>12</sup>, καθώς και η διαμόρφωση ενός αναλυτικού πλαισίου με έξι βασικά στοιχεία για μία «καλή διακυβέρνηση για την ΕΑΑ», βασισμένη στα παραδείγματα πέντε καινοτόμων χωρών, μεταξύ των οποίων και η Γερμανία<sup>13</sup>.

Στην επιλογή της Ελλάδας και της Γερμανίας για την παρούσα μελέτη, συνέβαλαν διάφοροι λόγοι. Οι δύο χώρες συνδέονται ποικιλοτρόπως, με κύριο συνεκτικό στοιχείο την συμμετοχή τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Παράλληλα, έχουν αποκλίσεις σε πολλά επίπεδα<sup>14</sup>, με τη Γερμανία να αντιπροσωπεύει το «πλούσιο κέντρο» και την Ελλάδα τη «φτωχή περιφέρεια» της ΕΕ και τη σοβαρότατη οικονομικοκοινωνική κρίση της τελευταίας δεκαετίας, καθώς και τις ακραίες

---

<sup>10</sup> Βλ. σχετικά στο Bormann, I., & Nikel, J. (2017). How education for sustainable development is implemented in Germany: Looking through the lens of educational governance theory. *International Review of Education*, 63(6), 793-809.

<sup>11</sup> Με τον όρο διακυβέρνηση / πολιτική / εκπαιδευτική πολιτική εννοούνται οι αρχές, οι πρακτικές και οι μηχανισμοί που μπορεί να περιλαμβάνουν διακηρήξεις, νόμους και πολιτικές της κυβέρνησης, αλλά και πιο ευρεία, soft law και μη κανονιστικά μέσα. Εννοούνται επίσης τα πλαίσια και οι συνέπειες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των πολιτικών. Όλα τα ανωτέρω δεν είναι απαραίτητα ιεραρχικά βαλμένα, αλλά διαμορφώνουν όλα την εκπαίδευση. Βλ. περισσότερα σε Feinstein, N. W., Jacobi, P. R., & Lotz-Sisitka, H. (2013). When does a nation-level analysis make sense? ESD and educational governance in Brazil, South Africa, and the USA. *Environmental Education Research*, 19(2), 218-230. και McKenzie, M., Bieler, A., & McNeil, R. (2015). Education policy mobility: Reimagining sustainability in neoliberal times. *Environmental Education Research*, 21(3), 319-337.

<sup>12</sup> Γύρω από τη διακυβέρνηση για την ΕΑΑ, αλλά και την Εκπαίδευση για την Κλιματική Αλλαγή. Βλ. Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015). Recent trends in national policy on education for sustainable development and climate change education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 27-43.

<sup>13</sup> Fien, J. (2012). Governance and education for sustainable development—An analysis and synthesis of governance and related frameworks, policies and strategies in education for sustainable development across five jurisdictions: England, the Netherlands, Germany, Ontario and Victoria. *Report prepared for the Office of Environment and Heritage, New South Wales Department of Premier and Cabinet, Australia*. October 2012.

<sup>14</sup> Διαφορές ενδεικτικά σε έκταση, πληθυσμό, δομή, οικονομικό και πολιτικό status.

νεοφιλελεύθερες πολιτικές λιτότητας που εφαρμόστηκαν κατά κόρον στην δεύτερη, να έχουν εντείνει την διαχωριστική ψαλίδα μεταξύ τους.

Περαιτέρω, όσον αφορά ειδικότερα την ΕΑΑ, και οι δύο χώρες βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα κοινών πολιτικών, σε διεθνές και περιφερειακό επίπεδο. Ως εκ τούτου, στις δύο χώρες σημειώνονται, τα τελευταία έτη, σημαντικές τομές στην εκπαιδευτική πολιτική, με τη Γερμανία να θεωρείται πρωτοπόρος διεθνώς στην προώθηση της ΕΑΑ, αλλά και στην προώθηση των εν γένει πολιτικών για την αειφόρο ανάπτυξη. Η εστίαση στη μετά το 2015 περίοδο συνδέεται ακριβώς με την κλιμάκωση διεθνώς των προσπαθειών για την ΕΑΑ, με πρώτο πεδίο προτεραιότητας την ενίσχυση της πολιτικής<sup>15</sup>.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, μέσα από τη σύγκριση, να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις συγκλίσεις ή/και αποκλίσεις μεταξύ των πολιτικών των δύο χωρών για την ΕΑΑ, αλλά και τις κοινές ή/και αποκλίνουσες προκλήσεις και προοπτικές τους για το μέλλον. Καθόσον δε οι εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις γενικότερες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και στρατηγικές, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας, ως δύο χωρών που υφίστανται με διαφορετικό – φαινομενικά τουλάχιστον – τρόπο τις συνέπειες των κυρίαρχων νεοφιλελεύθερων μοντέλων. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα επιχειρήσουν να συμβάλλουν στη συζήτηση σχετικά με την καλή διακυβέρνηση για την ΕΑΑ<sup>16</sup>.

Ειδικότερα, τα ερωτήματα επικεντρώνονται στο κατά πόσο συγκλίνουσα ή/και αποκλίνουσα είναι η πορεία και η εξέλιξη της πολιτικής των δύο κρατών αναφορικά με την ΕΑΑ, με εστίαση στην περίοδο μετά το 2015 και έμφαση στη σχολική εκπαίδευση, τηρουμένων των αναλογιών των σημείων αφετηρίας της καθεμιάς από αυτές. Έμφαση δίνεται στα πεδία του συντονισμού, της συνοχής των πολιτικών αυτών με τη γενικότερη πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και στις εκπαιδευτικές τομές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία έτη, με σκοπό να διαφανούν οι κοινές ή αποκλίνουσες προκλήσεις και προοπτικές των δύο χωρών στο πεδίο αυτό.

---

<sup>15</sup> Οι υπόλοιποι τέσσερις τομείς προτεραιότητας του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για την ΕΑΑ: α) ο μετασχηματισμός των μαθησιακών και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, β) η οικοδόμηση της ικανότητας στην εκπαίδευση, γ) η ενδυνάμωση της νεολαίας και δ) η επιτάχυνση αειφόρων λύσεων σε τοπικό επίπεδο.

<sup>16</sup> Τα συμπεράσματα θα μπορούσαν να εξετασθούν συνδυαστικά με αυτά που προκύπτουν από την εφαρμογή των υπό διαμόρφωση δεικτών αξιολόγησης των SDGs, αλλά και συγκεκριμένα του υπό – στόχου 4.7 σε καθεμία από τις δύο χώρες.

Η έρευνα στηρίχθηκε πρωτεύοντος σε επίσημα εθνικά πολιτικά και νομοθετικά κείμενα, καθώς επίσης σε εκθέσεις διεθνών οργανισμών και εθνικές αναφορές υποβληθείσες από τις δύο χώρες<sup>17</sup>, ιδίως των ετών 2016 – 2018, και δευτερευόντως σε σχετική επιστημονική έρευνα και αρθρογραφία. Η συλλογή δεδομένων επικεντρώθηκε σε γενικές στρατηγικές πολιτικής μετά το 2015 και καταβλήθηκε προσπάθεια να συλλάβουμε τις πιο φανερές τάσεις και δυναμικές.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι σχεδόν δε όλα τα κείμενα στα οποία βασίστηκε η παρούσα, είναι κοινός ο όρος της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Η έμφαση, όμως, σε αυτόν δεν υποδηλώνει ότι προτάσσουμε ως πιο ορθή τη συγκεκριμένη ορολογία. Αντιμετωπίζεται ως γενικός όρος και αναφέρεται τόσο στην ΕΑΑ όσο και στην ΠΕ, καθώς και στις παραλλαγές τους, όπως λ.χ. η «εκπαίδευση για την αειφορία»<sup>18</sup>.

Πρέπει επίσης να επισημανθεί η κοινώς ομολογημένη δυσκολία παρακολούθησης και αξιολόγησης των εξελίξεων στο πεδίο της ΕΑΑ, συνεπώς, οποιαδήποτε σύγκριση δεν μπορεί να επιφέρει εύκολα αξιολογικά συμπεράσματα. Μάλιστα, μία διακρατική μελέτη που αφορά διαφορετικά ιστορικά πλαίσια και πολιτικές τροχιές εξέλιξης, συνιστά πρόκληση και υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να μην αποτυπωθεί επαρκώς η πολυπλοκότητα της κάθε περίπτωσης<sup>19</sup>.

Καταβλήθηκε πάντως προσπάθεια να συνυπολογισθούν τα διάφορα κέντρα επιρροής στην διακυβέρνηση για την ΕΑΑ και οι μεταξύ τους σχέσεις<sup>20</sup>. Ενθαρρύνεται δε, η επέκταση των διακρατικών προσεγγίσεων μέσα και από άλλα μεθοδολογικά εργαλεία, και με έμφαση σε κάθε έναν ξεχωριστά από τους επί μέρους τομείς των εκπαιδευτικών αλλά και αναπτυξιακών πολιτικών για περαιτέρω εμβάθυνση.

Αναφορικά, τέλος, με τη διάρθρωση της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Πρώτο Μέρος επιχειρείται μία προσέγγιση της εννοιολογικής και θεσμικής

---

<sup>17</sup> Πρακτικά κριτήρια ώθησαν επίσης στην επιλογή των εν λόγω χωρών, καθώς η κοινή τους συμμετοχή σε οργανισμούς και θεσμικές διαδικασίες για την ΕΑΑ επιτρέπει την εξέταση κοινών εκθέσεων και πολιτικών εγγράφων που υποβάλλονται σε παρόμοιους χρόνους και με παρόμοιο τρόπο, καθιστώντας ευκολότερη τη σύγκριση.

<sup>18</sup> Ακόμη καλύτερα, όροι που περιέχουν τόσο το περιβάλλον όσο και την αειφορία επιτρέπουν να λειτουργούν ο ένας έναντι του άλλου ως δικλίδες ασφαλείας. Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Νήσος, σελ. 173-175.

<sup>19</sup> Η δυσκολία εδώ επιτείνεται, δεδομένου ότι στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ενώ η Γερμανία συνιστά ομοσπονδιακό κράτος, αποτελούμενο από δεκαέξι κρατίδια, καθένα από τα οποία χαράσσει την δική του εκπαιδευτική πολιτική.

<sup>20</sup> Κάτι τέτοιο άλλωστε είναι ιδιαίτερος συμβατό με τη φύση της ΕΑΑ, στην οποία η συστημική σκέψη αποτελεί κεντρικό στοιχείο. Βλ. περισσότερα στο Feinstein et al. (2013).



διάστασης της ΕΑΑ, ως μετεξέλιξης της ΠΕ, από την εμφάνιση των όρων αυτών και έως σήμερα. Ειδικότερα, στο Κεφάλαιο (1) εξετάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις των εκπαιδεύσεων που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορία και τα βασικά σημεία προβληματισμού που εκφράζονται σχετικά. Στο Κεφάλαιο (2) αναλύεται το θεσμικό πλαίσιο που έχει αναπτυχθεί για την ΕΑΑ τα τελευταία τριάντα χρόνια, μέσα από σημεία – ορόσημα και δη αφενός σε διεθνές και περιφερειακό επίπεδο, αφετέρου στις δύο χώρες που μας απασχολούν, Ελλάδα και Γερμανία.

Περαιτέρω, στο Δεύτερο Μέρος, επιχειρείται μία σύγκριση των μετά των 2015 πολιτικών στην Ελλάδα και τη Γερμανία. Έτσι, στο Κεφάλαιο (3) εξετάζεται η κλιμάκωση των προσπαθειών των δύο χωρών ευρύτερα σε επίπεδο στρατηγικής για την αειφόρο ανάπτυξη και ειδικότερα σε επίπεδο ΕΑΑ, με ιδιαίτερη έμφαση στις τομές που έχουν γίνει σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Τέλος, στο Κεφάλαιο (4) εξετάζονται οι κοινές και αποκλίνουσες προκλήσεις και προοπτικές των δύο χωρών, στο πεδίο της ΕΑΑ, σε επίπεδο ευρύτερης πολιτικής και σχολικής εκπαίδευσης.

**ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>. Εννοιολογική διάσταση

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μία ανάλυση των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων των εκπαιδύσεων που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορία, καθώς επίσης και των βασικών σημείων προβληματισμού που έχουν εκφρασθεί σχετικά με αυτές.

### 1.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις

#### 1.1.1. Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, σημειώθηκε στον αναπτυσσόμενο κόσμο μια αλματώδης επιστημονική, τεχνολογική, βιομηχανική και οικονομική ανάπτυξη, η οποία με της σειρά της οδήγησε σε εντονότερες επεμβάσεις και εκμετάλλευση του περιβάλλοντος. Σημαντικό ρόλο στη γνωστοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την εκλαΐκευση της οικολογικής κρίσης έπαιξε η ακαδημαϊκή και επιστημονική κοινότητα<sup>21</sup>, ενώ μεγάλη δημοσιότητα στην καινούρια περιβαλλοντική προβληματική δόθηκε από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ιδιαίτερα εξαιτίας σοβαρών οικολογικών ατυχημάτων, σε διάφορες περιοχές της Γης<sup>22</sup>.

Η γέννηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) τοποθετείται στη δεκαετία του 1960 και νοείται σήμερα, διεθνώς, ως ο καρπός του οικολογικού κινήματος. Αρχικά αφορούσε στην εκπαίδευση ειδικών για τα ζητήματα του περιβάλλοντος, οι οποίοι θεωρούνταν ως κυρίως αρμόδιοι να διερευνήσουν και να θέσουν σε εφαρμογή τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Σύντομα, όμως, το οικολογικό κίνημα προώθησε μια ριζοσπαστική άποψη για την ΠΕ, διευρύνοντας την έννοιά της με κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, και ορίζοντας πιο ουσιαστικούς και μακροπρόθεσμους στόχους<sup>23</sup>.

Υποστηρίχθηκε, δηλαδή, ότι η κρίση δεν είναι μόνο οικολογική, αλλά παράλληλα κοινωνική και πολιτισμική, και ότι οι βαθύτερες αιτίες της βρίσκονται στο είδος των σχέσεων που έχουν διαμορφώσει οι κοινωνίες με τη φύση και οι άνθρωποι μεταξύ τους αλλά και με τον εαυτό. Ως εκ τούτου, η ΠΕ ανέδειξε την ανάγκη για ριζικές αλλαγές στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες των ατόμων

---

<sup>21</sup> Βιβλίο – σταθμός στην οικολογική καταγγελία της εποχής υπήρξε το έργο της βιολόγου Carson «Σιωπηλή άνοιξη». Βλ. Carson, R. (1962). *Silent spring*. (2002).

<sup>22</sup> Βλ. Φλογαίτη, Ε. (2011α). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πεδίο, σελ. 76-81.

<sup>23</sup> Στη γένεση του σύγχρονου οικολογικού κινήματος συνέβαλαν τουλάχιστον τρεις παράγοντες : α) η ανάπτυξη της επιστήμης της οικολογίας, β) η πίεση που ασκήθηκε από τα περιβαλλοντικά προβλήματα, κυρίως από τη δεκαετία του 1960 και γ) το κοινωνικό κλίμα που εκείνη την περίοδο ήταν πρόσφορο να δεχθεί και να προωθήσει την καινούρια περιβαλλοντική προβληματική. *Ibid.*, σελ. 75.

και των κοινωνικών ομάδων, ενώ κρίθηκε αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός εννοιών όπως οι ανάγκες, έννοια που στηρίζει τα κυρίαρχα καταναλωτικά πρότυπα, αλλά και η πρόοδος, ως πρωταρχικού στόχου των κοινωνιών<sup>24</sup>.

Επίσημα, η γένεση της ΠΕ έλαβε χώρα το 1972, στην πρώτη παγκόσμια Διάσκεψη του ΟΗΕ για το Περιβάλλον του Ανθρώπου στη Στοκχόλμη<sup>25</sup>, όπου και αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά από τη διεθνή κοινότητα η σημασία της ως απάντηση και τρόπος δράσης για την αντιμετώπιση της υποβάθμισης του περιβάλλοντος.

Κατά τη διάρκεια των εργασιών της Διάσκεψης, διατυπώθηκαν όλες οι διαστάσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ συζητήθηκαν και αναλύθηκαν οι τρόποι με τους οποίους αυτά συνδέονται με τις αναπτυξιακές διαδικασίες και απορρέουν, στις μεν αναπτυγμένες χώρες, από τη βιομηχανική και την τεχνολογική ανάπτυξη, στις δε χώρες του Τρίτου Κόσμου, από την υπανάπτυξη<sup>26</sup>.

Στην Διακήρυξη που υιοθετήθηκε στη Διάσκεψη<sup>27</sup>, διατυπώθηκαν 26 αρχές με σκοπό «να εμπνεύσουν και να οδηγήσουν τους λαούς του κόσμου στη διατήρηση και τη βελτίωση του περιβάλλοντος του ανθρώπου». Προτάθηκε επίσης ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων στη βάση της διεθνούς συνεργασίας, με την πρόταση 96<sup>28</sup> να αναφέρεται ειδικά στην ΠΕ.

Αν και αναγνωρίζεται κοινώς η ιδιαίτερη σημασία της Διάσκεψης της Στοκχόλμης, υποστηρίζεται η άποψη ότι στο σχέδιο δράσης επικράτησε μία τεχνοκρατική αντίληψη και η πίστη στην ιδέα της ανάπτυξης, ως έκφρασης της κυριαρχίας του ανθρώπου επάνω στη φύση<sup>29</sup>.

---

<sup>24</sup> Ibid., σελ. 96-97.

<sup>25</sup> United Nations Conference on the Human Environment (Stockholm, 1972)

<sup>26</sup> Στη Διάσκεψη αυτή, η διεθνής συνεργασία στα θέματα του περιβάλλοντος έφθασε στο απόγειό της, αλλά ταυτόχρονα κατέδειξε και τα όριά της. Η Σοβιετική Ένωση και άλλες σοσιαλιστικές χώρες, αν και είχαν λάβει μέρος στις συνεδρίες της προκαταρκτικής επιτροπής, δεν συμμετείχαν τελικά στη Διάσκεψη εξαιτίας προηγούμενης απόφασης της ΓΣ του ΟΗΕ, η οποία οδηγούσε στην απομάκρυνση της Ανατολικής Γερμανίας από τη Διάσκεψη, ενώ νομιμοποιούσε τη συμμετοχή της Δυτικής Γερμανίας. Εξάλλου, οι ΗΠΑ αρνήθηκαν να δεσμευτούν από τις αποφάσεις της Διάσκεψης. Βλ. περισσότερα στο Φλογαΐτη, Ε. (2011α), σελ. 104 – 105.

<sup>27</sup> The Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment, ή αλλιώς Stockholm Declaration (1972).

<sup>28</sup> Σύμφωνα με την πρόταση 96, οι οργανισμοί των Ηνωμένων Εθνών και ιδιαίτερα η UNESCO όφειλαν «να κάνουν τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για τη θέσπιση ενός διεθνούς προγράμματος ΠΕ με διεπιστημονική προσέγγιση, τόσο μέσα και έξω από το σχολείο, το οποίο να περιλαμβάνει όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και να απευθύνεται στο ευρύ κοινό, ιδιαίτερα στον μέσο πολίτη που ζει σε αγροτικές και αστικές περιοχές, τους νέους και τους ενήλικες, και να στοχέυει στην εκπαίδευση των πολιτών σε ό,τι αφορά τα απλά πράγματα που μπορεί αυτοί να κάνουν, με ίδια μέσα, για τη διαχείριση του περιβάλλοντος».

<sup>29</sup> Βλ. περισσότερα στο Φλογαΐτη, Ε. (2011α), σελ. 107-108.

Εν συνεχεία, στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης, θεσμοθετήθηκε το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον<sup>30</sup> (UNEP), το οποίο σε συνεργασία με την UNESCO οργάνωσε το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης<sup>31</sup>. Ακολούθησαν πολλές περιφερειακές και διεθνείς συναντήσεις, οι οποίες κατέληξαν σε διεθνή συνέδρια, καθοριστικά για την πορεία της ΠΕ<sup>32</sup> και δη στο Βελιγράδι το 1975<sup>33</sup>, στην Τιφλίδα το 1977<sup>34</sup> και στη Μόσχα το 1987<sup>35</sup>.

Ειδικά, οι προτάσεις που υιοθετήθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας αποτελούν κοινό τόπο αναφοράς στη διεθνή βιβλιογραφία. Υπογραμμίστηκε η θεμελιακή σημασία της οικολογικής γνώσης και της θεώρησης του περιβάλλοντος ως «συστήματος» και προτάθηκε η ανάπτυξη συστημικών προσεγγίσεων και σκέψης και η υιοθέτηση διεπιστημονικών μεθόδων για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Αναφορικά δε με την εκπαιδευτική διαδικασία, προτάθηκε η χρήση μεθόδων που ευνοούν τη συμμετοχικότητα και την άμεση εμπειρία και υποστηρίχθηκε ότι η ΠΕ δεν πρέπει να περιοριστεί στο ρόλο ενός νέου μαθήματος, αλλά αντίθετα πρέπει να ενσωματωθεί ως νέα διάσταση στα υπάρχοντα προγράμματα διδασκαλίας<sup>36</sup>.

### 1.1.2. Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση

Η αειφόρος ανάπτυξη<sup>37</sup> αποτελεί οργανωτική αρχή για την παγκόσμια ανάπτυξη και ως έννοια επιχειρεί να γεφυρώσει τα κενά ανάμεσα σε τρεις βασικούς πυλώνες : την περιβαλλοντική προστασία, την οικονομική βιωσιμότητα και την κοινωνική συνοχή και ανθρώπινη ανάπτυξη. Στον πυρήνα της βρίσκονται η διαγενεακή και ενδογενεακή ισότητα, ήτοι η εξισορρόπηση των αναγκών των σημερινών και των μελλοντικών γενεών<sup>38</sup>.

---

<sup>30</sup> United Nations Environment Programme, (UNEP).

<sup>31</sup> UNESCO/UNEP International Environmental Education Programme, (IEEP).

<sup>32</sup> Φλογαίτη, Ε. (2011α), σελ. 111-113.

<sup>33</sup> Belgrade Conference on Environmental Education, (1975). Σε αυτή τη Διάσκεψη, υιοθετήθηκε η Χάρτα του Βελιγραδίου (Belgrade Charter).

<sup>34</sup> Tbilisi Conference on Environmental Education και Tbilisi Declaration, (1977).

<sup>35</sup> Unesco – UNEP International Congress on Environmental Education, Moscow, (1987).

<sup>36</sup> Βλ. Φλογαίτη, Ε. (2011α), σελ. 121-123.

<sup>37</sup> Αποτελεί μετάφραση του όρου «sustainable development», τον οποίο κάποιος μεταφράζουν και ως «βιώσιμη ανάπτυξη», «αειφορική ανάπτυξη», «αξιοβίωτη ανάπτυξη» κ.ά.

<sup>38</sup> UNESCO (2016b). *Global Education Monitoring Report Summary 2016. Place: Inclusive and Sustainable Cities*. Paris, UNESCO, σελ. 11

Ο όρος θεμελιώθηκε το 1987 στην έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη<sup>39</sup> «*Το κοινό μας μέλλον*»<sup>40</sup> (έκθεση Brundtland), στην οποία διατυπώθηκε ο πιο κοινός και διαδεδομένος μέχρι σήμερα ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης<sup>41</sup>. Σύμφωνα με αυτόν, αφορά «*ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας γενιάς, χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες*»<sup>42</sup>.

Έκτοτε, η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης έχει υιοθετηθεί πλήρως από τους διεθνείς οργανισμούς<sup>43</sup> και η παγκόσμια κατανόηση του όρου έχει εξελιχθεί σε ένα αναπτυγμένο πλαίσιο με τη συμβολή της διεθνούς κοινότητας, των υπηρεσιών του ΟΗΕ, πολυμερών και διμερών αναπτυξιακών εταίρων, ερευνητών, επιστημόνων, αλλά και της κοινωνίας των πολιτών.

Δεν υπάρχει, ωστόσο, ένας και μόνο ορισμός ή προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης. Έτσι, άλλοι επικεντρώνονται σε μία αειφόρο *οικονομική* ανάπτυξη και δίνουν έμφαση στη βελτίωση των σημερινών συστημάτων, άλλοι προωθούν την πράσινη οικονομία και την τεχνολογική καινοτομία, κάνοντας έκκληση για

---

<sup>39</sup> United Nations World Commission On Environment And Development (WCED). Ιδρύθηκε το 1983 από τη ΓΣ των Ηνωμένων Εθνών, με πρόεδρό της την πρωθυπουργό της Νορβηγίας Gro Harlem Brundtland (Επιτροπή Brundtland) και σκοπό να διερευνήσει τις διασυνδέσεις μεταξύ κοινωνικής δικαιοσύνης, οικονομικής ανάπτυξης και περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς και να αναπτύξει πολιτικές που θα ενσωμάτωναν τους τρεις αυτούς πυλώνες.

<sup>40</sup> Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future (Brundtland Report, 1987).

<sup>41</sup> Το 1972, και ενώ η έννοια της αειφορίας βρισκόταν ακόμη εν τη γενέσει, στη Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το ανθρώπινο περιβάλλον στη Στοκχόλμη, σημειώθηκε η έναρξη μιας παγκόσμιας συζήτησης για βιώσιμη διακυβέρνηση. Η πρώτη, όμως, χρήση του όρου «αειφόρος ανάπτυξη» σε σημαντικό διεθνές κείμενο σημειώθηκε το 1980 στην Στρατηγική για την Παγκόσμια Διατήρηση, η οποία επιβεβαίωσε ότι η διατήρηση των πόρων ήταν ουσιαστικής σημασίας για την αειφόρο ανάπτυξη. Κατά τη διάσκεψη του 1986 για τη διατήρηση και την ανάπτυξη στην Οτάβα, η αειφόρος ανάπτυξη ορίστηκε ως : α) η ενσωμάτωση της διατήρησης και της ανάπτυξης, β) η ικανοποίηση των βασικών ανθρώπινων αναγκών, γ) η επίτευξη ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, δ) η κοινωνική αυτοδιάθεση και πολιτιστική ποικιλομορφία και ε) η διατήρηση της οικολογικής ακεραιότητας. Βλ. UNESCO (2016b), σελ. 11.

<sup>42</sup> Έθετε δε αυτή ως στόχους την αλλαγή της ποιότητας της οικονομικής ανάπτυξης, την ικανοποίηση των βασικών αναγκών για θέσεις εργασίας, τρόφιμα, ενέργεια, νερό και αποχέτευση, την εξασφάλιση ενός βιώσιμου επιπέδου πληθυσμού, τη διατήρηση και ενίσχυση των φυσικών πόρων, τον επαναπροσανατολισμό της τεχνολογίας και της διαχείρισης κινδύνων, τη σύνδεση των περιβαλλοντικών και οικονομικών ανησυχιών στη λήψη των αποφάσεων και τον αναπροσανατολισμό των διεθνών οικονομικών σχέσεων με στόχο να καταστούν αυτές πιο συμμετοχικές. Ibid., σελ. 11.

<sup>43</sup> Βλ. αναφορές στο τελικό κείμενο του σεμιναρίου του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) «Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» με τίτλο «Διδάσκοντας για μια αειφόρο ανάπτυξη» (1990) και στο Φροντίζοντας τη Γη: μια Στρατηγική για την Αειφορία των IUCN (Διεθνής Ένωση για τη Διατήρηση της Φύσης), UNEP (Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών) και WWF (Παγκόσμιο Ταμείο για τη Φύση) (1991). Βλ. περισσότερα στο Λιαράκου Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007), σελ. 17.

Ωστόσο, το 1991 τρεις διεθνείς οργανισμοί (IUCN/UNEP/WWF) αναγνωρίζοντας τις ασάφειες του πρώτου ορισμού, συμπλήρωσαν ότι η αειφόρος ανάπτυξη αφορά «*τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων μέσα στα όρια της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που στηρίζουν τη ζωή*».

σημαντικές μεταρρυθμίσεις, ενώ άλλοι υποστηρίζουν την επιτακτική ανάγκη για μεγαλύτερο μετασχηματισμό στις δομές εξουσίας και τις υφιστάμενες αξίες της κοινωνίας, υποστηρίζοντας αντίστοιχα μετασχηματιστικά κινήματα<sup>44</sup>.

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) θέτει ως στόχο να αποκτήσουν όλοι οι άνθρωποι τις αξίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διαμορφώσουν έναν αειφόρο τρόπο ζωής<sup>45</sup>. Μία από τις πρώτες συνδέσεις μεταξύ αειφόρου ανάπτυξης και εκπαίδευσης έγινε στην περίφημη έκθεση Brundtland<sup>46</sup>. Πρώτο ορόσημο, όμως, για την ΕΑΑ αποτέλεσε η Ατζέντα 21, βασικό έγγραφο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, που υιοθετήθηκε στη Διεθνή Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο το 1992<sup>47</sup>.

Στην Ατζέντα 21 διασαφηνίστηκε η συσχέτιση της αειφόρου ανάπτυξης με την εκπαίδευση, με το κεφάλαιο 36 να αφιερώνεται ειδικά στη σημασία της ΕΑΑ. Υποστηρίχθηκε, δηλαδή, ότι η αειφόρος ανάπτυξη δεν είναι εφικτή, χωρίς μια ευρύτατη διανοητική μεταμόρφωση, η οποία απαιτεί μία παγκόσμια εκπαιδευτική προσπάθεια<sup>48</sup>. Προς την κατεύθυνση αυτή, κρίθηκε αναγκαίος ο αναπροσανατολισμός τόσο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όσο και της αναπτυξιακής εκπαίδευσης, που θεωρήθηκαν ως «πρόγονοι» της ΕΑΑ<sup>49</sup>.

---

<sup>44</sup> Ολοένα και περισσότεροι ορισμοί, πάντως, αμφισβητούν το status quo, θεωρώντας ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη στερείται σημασίας χωρίς ένα υγιή πλανήτη. Αυτή η άποψη απαιτεί οι άνθρωποι, οι κοινωνίες και τα έθνη να αναθεωρήσουν τις βασικές αξίες της καθημερινής ζωής και να αλλάξουν τον τρόπο που σκέφτονται. Η κατανόηση των αξιών του εαυτού, της κοινότητας και της κοινωνίας, αποτελεί κεντρικό μέρος της εκπαίδευσης για ένα αειφόρο μέλλον. Βλ. UNESCO (2016b), σελ. 12.

<sup>45</sup> Βλ. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017). Sustainability and Education. *Sustainable Development Policy: A European Perspective*, Routledge, London.

<sup>46</sup> Εκεί επισημάνθηκε η σημασία του εκπαιδευτικού κόσμου για την επίτευξη των μεγάλων κοινωνικών αλλαγών στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης: «*The changes in attitudes, in social values, and in aspirations that the report urges will depend on vast campaigns of education, debate and public participation. (...) To this end, we appeal to "citizens" groups, to non governmental organizations, to educational institutions, and to the scientific community. They have all played indispensable roles in the creation of public awareness and political change in the past. They will play a crucial part in putting the world onto sustainable development paths, in laying the groundwork for Our Common Future*». (Βλ. Brundtland Report, 1987).

<sup>47</sup> Βλ. Bentham, H. (2013). Clearing the path that has been laid: A conceptualisation of education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(2), 25-41.

<sup>48</sup> Παρά τα ανωτέρω, η ΕΑΑ δεν είχε την αναμενόμενη υποστήριξη και εξέλιξη. Το 1996 η UNESCO σε μία αναφορά της προς την Επιτροπή για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποκάλυψε την ΕΑΑ «ξεχασμένη προτεραιότητα του Ρίο» (UN Economic and Social Council, 1996). Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007), σελ. 19.

<sup>49</sup> De Haan, G., Bormann, I., & Leicht, A. (2010). Introduction: The midway point of the UN Decade of Education for Sustainable Development: Current research and practice in ESD. *International Review of Education*, 56(2-3), 199-206.

Το 1997 πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη η Διεθνής Διάσκεψη για την Εκπαίδευση και την Αειφορία<sup>50</sup>, υπό την αιγίδα της UNESCO και της Επιτροπής για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>51</sup>. Αποτέλεσε σταθμό για την ΕΑΑ, η οποία έκτοτε προωθήθηκε με κάθε τρόπο<sup>52</sup>. Μετά δε και τη Διεθνή Διάσκεψη για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002<sup>53</sup>, η ΕΑΑ έλαβε κυρίαρχη θέση σε όλα τα επίσημα κείμενα των διεθνών οργανισμών<sup>54</sup>.

Σύμφωνα με την κυρίαρχη άποψη, η ΕΑΑ πρέπει να ενσωματώνει τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης – περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική ή κοινωνικοπολιτιστική – και πρέπει να έχει ένα συμμετοχικό στοιχείο<sup>55</sup>. Περαιτέρω, η ΕΑΑ είναι ολιστική και μετασχηματιστική, προσανατολισμένη στη δράση και υποστηρίζει την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, τον προσανατολισμό στο πρόβλημα, τη διεπιστημονικότητα και τη δια-επιστημονικότητα και τη σύνδεση της τυπικής και μη τυπικής μάθησης, με στόχο την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης<sup>56</sup>.

Η ΕΑΑ θεωρείται σήμερα ως μια καινοτόμος έννοια που μπορεί να δώσει μια νέα σημασία και σπουδαιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση σε διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς. Οι συζητήσεις επικεντρώνονται σε μια ολιστική συστημική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ΕΑΑ και η ιδέα της αειφορίας θα συμβάλλουν περαιτέρω στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών και της οργάνωσης των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών<sup>57</sup>.

Αναφορικά με τη σχέση της με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (ΠΕ), υποστηρίζονται περισσότερες απόψεις<sup>58</sup>. Διακρίνονται, πάντως, τέσσερις βασικές

---

<sup>50</sup> «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση για την Αειφορία», (International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, Thessaloniki, 1997).

<sup>51</sup> United Nations Commission on Sustainable Development (CSD). Δημιουργήθηκε το 1992 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών.

<sup>52</sup> Παρόλο ότι οι διεθνείς οργανισμοί αναφέρονταν ακόμη με διαφορετικούς όρους στην νέα αυτή εκπαίδευση. Ενδεικτικά : «εκπαίδευση για έναν αειφόρο τρόπο ζωής», «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη», «εκπαίδευση για την αειφορία», «εκπαίδευση για ένα αειφόρο μέλλον», «εκπαίδευση της αειφορίας». Βλ. περισσότερα στο Λιαράκου Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007), σελ. 57.

<sup>53</sup> World Summit on Sustainable Development (WSSD) ή αλλιώς ONG Earth Summit 2002.

<sup>54</sup> Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007), σελ. 58.

<sup>55</sup> Ακριβώς αυτό το συμμετοχικό στοιχείο σημαίνει ότι κάθε παίκτης έχει ειδικό μερίδιο ευθύνης: οι κυβερνήσεις να παρέχουν πολιτική στήριξη, πλαίσια και χρηματοδότηση και οι πρωτοβουλίες της κοινωνίας των πολιτών να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη εφαρμογή της ΕΑΑ στο πεδίο. Βλ. περισσότερα στο De Haan et al., (2010).

<sup>56</sup> Βλ. UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development. Learning Objectives*. UNESCO, σελ. 7.

<sup>57</sup> Βλ. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017).

<sup>58</sup> Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η ΕΑΑ είναι διάφορη από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενώ μερικοί υποστηρίζουν ότι η ΕΑΑ αντικατέστησε την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Βλ. Mogensen, F., &



προσεγγίσεις: Η πρώτη θεωρεί την ΕΑΑ ως μέρος της ΠΕ και ότι όλες οι διαστάσεις της αειφορίας υπήρχαν ήδη στα κείμενα που θεμελίωσαν την ΠΕ, η δεύτερη θέτει την ΠΕ κάτω από την ευρύτερη ομπρέλα της ΕΑΑ<sup>59</sup>, η τρίτη υποστηρίζει την συνύπαρξη και την αλληλοεπικάλυψη των δύο μορφών εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι η ΠΕ εστιάζει κυρίως στο φυσικό περιβάλλον, ενώ η ΕΑΑ θέτει στο ίδιο επίπεδο το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία, ως απόλυτα αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, και η τέταρτη υποστηρίζει ότι η ΕΑΑ αποτελεί μετεξέλιξη της ΠΕ, υπό την έννοια μίας μετάβασης στην ενσωμάτωση νέων ζητημάτων και το μπόλιασμα με έννοιες όπως ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιοσύνη, δημοκρατία<sup>60</sup>.

Πάντως, η ιδέα μιας εκπαίδευσης που να ασχολείται με το περιβάλλον και τις σχέσεις του με την οικονομία και την κοινωνία είναι τόσο παλιά όσο, τουλάχιστον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση<sup>61</sup>. Με αυτή την λογική, συμφωνούμε με όσους υποστηρίζουν ότι η ΕΑΑ αποτελεί μετεξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

### 1.1.3. Διαφορετικές προσεγγίσεις της αειφορίας

Η αειφορία περιγράφεται συχνά ως μια «ρυθμιστική ιδέα», με συστατικά στοιχεία της την ασάφεια και την αβεβαιότητα. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι η έννοια αυτή προσεγγίζεται με διαφορετικούς τρόπους.

Η τεχνοκεντρική ή «ήπια» αειφορία δίνει προτεραιότητα στην αειφόρο οικονομική μεγέθυνση και τη χρήση των τεχνολογικών και οικονομικών εργαλείων προς περισσότερο αειφόρες οικονομικές επιλογές, χωρίς όμως να μεταβάλλει τα υπάρχοντα κοινωνικά και οικονομικά συστήματα. Από την άλλη, η οικοκεντρική ή «ισχυρή» αειφορία δίνει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και τα οικολογικά όρια, προτάσσει ριζικές αλλαγές στα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα, αλλά και τα σύγχρονα αναπτυξιακά μοντέλα, και αναστοχασμό πάνω στην ποιότητα της ζωής και τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση<sup>62</sup>. Οι ως άνω προσεγγίσεις αποτελούν

---

Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59-74.

<sup>59</sup> Αποτελεί τη θέση των περισσότερων διεθνών οργανισμών. Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007), σελ. 36-38.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Ορισμένοι οικολόγοι, όπως οι βαθιά οικολόγοι, πιστεύουν ότι η σημερινή ανθρώπινη ανάπτυξη εστιάζει πάρα πολύ στους ανθρώπους και αγνοεί τα φυτά, τα ζώα και τα λοιπά μέρη αυτού του κόσμου. Πιστεύουν ότι οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να ενδιαφέρονται λιγότερο για τον εαυτό τους και να τοποθετούν τις ανάγκες των άλλων ειδών μαζί με τις δικές τους. Βλ. UNESCO (2016b), σελ. 12.

ουσιαστικά δύο πόλους, με ενδιάμεσες θέσεις, κινούμενες προοδευτικά από ακραία τεχνοκεντρικές έως ακραία οικοκεντρικές απόψεις<sup>63</sup>.

Παρόμοια και η ΕΑΑ προσεγγίζεται με διαφορετικούς τρόπους. Ορισμένες περισσότερο εργαλειακές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη διαμόρφωση μιας συστηματικής πολιτικής δράσης σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη, η οποία ξεκινά από αυτούς που γνωρίζουν και απευθύνεται σε αυτούς που πρέπει να μάθουν και βασίζεται στην παραδοχή ότι ο βαθμός επιτυχίας της εκπαιδευτικής πράξης μπορεί να μετρηθεί με τα επίπεδα κατανάλωσης και την αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς. Από την άλλη, οι περισσότερο «δημοκρατικές» προσεγγίσεις θέτουν στον πυρήνα της ΕΑΑ την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και ερμηνείας των ζητημάτων μέσα από την αντιμετώπιση πρακτικών καταστάσεων, ήτοι την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και όχι τόσο την κατάκτηση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού ή πολιτικού στόχου<sup>64</sup>.

Πάντως, ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ΕΑΑ εξελίσσεται μέσα στο χρόνο, και οι θέσεις που έχουν διατυπωθεί δεν είναι απόλυτες ή αποκλειστικές. Σταχυολογούμε, κατωτέρω, ορισμένες από τις βασικές εκδοχές.

Σύμφωνα με την «κυρίαρχη» εκδοχή, που προκύπτει από το συγκερασμό των θέσεων των διεθνών οργανισμών, με κυρίαρχη αυτή της UNESCO<sup>65</sup>, επικρατεί η άποψη ότι οι τρεις πυλώνες που στηρίζουν ισότιμα την αειφόρο ανάπτυξη και την ΕΑΑ είναι η οικονομία, το περιβάλλον και η κοινωνία, και βασικά στοιχεία της είναι η διεπιστημονικότητα και οι ολιστικές προσεγγίσεις, ο προσανατολισμός στις αξίες, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, οι πολλαπλές μέθοδοι, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα εφαρμογής και η τοπική εστίαση. Κεντρική θέση κατέχει επίσης ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτιστική ποικιλομορφία<sup>66</sup>.

Αν και η κυρίαρχη εκδοχή της ΕΑΑ τηρεί ουδέτερη στάση ως προς τις διαφορετικές ερμηνείες της αειφόρου ανάπτυξης, υποστηρίζεται ότι τα συγκεκριμένα μέτρα που προτείνει, προσανατολίζονται σαφώς προς την ήπια αειφορία, με έμφαση στην εναρμόνιση της αγοράς με την προστασία του περιβάλλοντος, χωρίς να τίθενται

---

<sup>63</sup> Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), σελ. 50-51.

<sup>64</sup> Ibid., σελ. 52.

<sup>65</sup> Η έννοια της ΕΑΑ βασίζεται συνήθως στον ορισμό της έκθεσης Brundtland και μετά το Γιοχάνεσμπουργκ (2002), βασικό κείμενο είναι το Διεθνές Σχέδιο Εφαρμογής του 2005 το οποίο αποτελεί την πιο επεξεργασμένη πρόταση για την ΕΑΑ, πάνω στην οποία στηρίζονται πλέον όλοι οι διεθνείς οργανισμοί.

<sup>66</sup> Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), σελ. 66-67.

υπό αμφισβήτηση οι δομές ελέγχου και εξουσίας του κυρίαρχου καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος<sup>67</sup>.

Η κοινωνικά κριτική εκδοχή προωθεί μια ριζοσπαστική ερμηνεία της αιφορίας και, ασκώντας κριτική στην κυρίαρχη εκδοχή, υποστηρίζει ότι δεν αγγίζει τις βαθύτερες αιτίες της κρίσης και ότι εμφανίζει την ήπια αιφορία ως τη λύση που θα επιτρέψει τη διαίωνηση του συστήματος. Παράλληλα, δίνει έμφαση στην έννοια της δημοκρατίας, η οποία όμως, για να λειτουργήσει, απαιτείται να αλλάξουν τα μοντέλα εξουσίας<sup>68</sup>.

Η εκπαίδευση που συνδέεται με την ανωτέρω θεώρηση είναι μία κριτική εκπαίδευση που δεν περιορίζεται στην αλλαγή του προσωπικού τρόπου ζωής, αλλά στοχεύει στην αλλαγή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Απορρίπτει τις εργαλειακές προσεγγίσεις και στοχεύει στη χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων, ώστε να ασκούν κριτική και να μη δέχονται ως δεδομένο ό,τι συμβαίνει γύρω τους<sup>69</sup>.

Μία άλλη εκδοχή της ΕΑΑ είναι η οικοσυστημική εκδοχή<sup>70</sup>, η οποία πρεσβεύει τη μετάβαση προς ένα νέο κοινωνικό – πολιτιστικό και εκπαιδευτικό παράδειγμα. Βασικό επιχείρημά της είναι ότι τα βαθύτερα αίτια των ζητημάτων της αιφορίας θα πρέπει να αναζητηθούν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα και στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και ότι μόνο μία ριζική αλλαγή στην κοσμοθεωρία του ανθρώπου θα βοηθήσει να ξεπεραστεί η κρίση<sup>71</sup>.

Μία νεότερη, τέλος, εκδοχή είναι αυτή που εμπνέεται από την πολιτιστική θεωρία και προτείνει μια ΕΑΑ βασισμένη «στη συνέργεια των παραδειγμάτων και τη

---

<sup>67</sup> Ibid., σελ. 77.

<sup>68</sup> Ibid., σελ. 87.

<sup>69</sup> Αποτελεί συνέχεια της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αντλεί το ερμηνευτικό της πλαίσιο από την μαρξιστική παράδοση. Ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της είναι ο John Huckle. Αν και στα τέλη της δεκαετίας του '80 η κριτική προσέγγιση ήταν περιθωριακή, από τη δεκαετία του '90 και μετά έχει αποκτήσει δυναμική παρουσία όχι μόνο σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια αλλά και σε διεθνείς οργανισμούς. Ibid., σελ. 90-91.

<sup>70</sup> Χαρακτηριστικός εκπρόσωπος της οικοσυστημικής εκδοχής είναι ο Stephen Sterling. Οι συγγραφείς της οικοσυστημικής προσέγγισης δεν υιοθετούν τον όρο «εκπαίδευση για την αιφόρο ανάπτυξη». Ο Sterling μάλιστα υποστηρίζει ότι ο συγκεκριμένος όρος στηρίζει τον κυρίαρχο και κοινώς αποδεκτό ορισμό της αιφόρου ανάπτυξης, αποκλείοντας όμως ταυτόχρονα τις πιο ριζοσπαστικές ερμηνείες και την κριτική σκέψη. Ο ίδιος προτιμά τον όρο «εκπαίδευση για την αιφορία».

<sup>71</sup> Σύμφωνα με την εκδοχή αυτή, το σημερινό εκπαιδευτικό παράδειγμα έρχεται σε αντίθεση με τις θεμελιώδεις αρχές της οικολογικής αιφορίας, καθόσον έχει δομηθεί πάνω στο κυρίαρχο παράδειγμα της νεωτερικότητας, ήτοι βασίζεται στην γραμμικότητα και την απλή αιτιότητα, τον τεμαχισμό και τη διάσπαση, το θετικισμό και το δυισμό, ενώ η βασική μεταφρορά παραμένει αυτή της μηχανής και του μηχανικού συστήματος, τα οποία δεν μπορούν να στηρίξουν μία εκπαίδευση προς την κατεύθυνση της αιφορίας. Στο σημείο αυτό έγκειται και η πιο σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ κοινωνικά κριτικής και οικοσυστημικής προσέγγισης, καθώς η πρώτη δίνει έμφαση στις αλλαγές στις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές δομές, ενώ η δεύτερη προτάσσει την ανάγκη αποδόμησης του κυρίαρχου «μηχανιστικού παραδείγματος» και προτείνει στη θέση του ένα νέο, οικοσυστημικό ή οικολογικό παράδειγμα. Βλ. περισσότερα στο Λιαράκου Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007).

συμπληρωματικότητα των αξιών», στηριζόμενη στην παραδοχή ότι η ανθρώπινη γνώση, τόσο σχετικά με το φυσικό περιβάλλον όσο και με τις αλληλεπιδράσεις της με το ανθρωπογενές, είναι ατελής και ενέχει αβεβαιότητα και ρίσκο<sup>72</sup>.

Σε τελική ανάλυση, πάντως, δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο εκπαίδευσης και μάθησης για την αειφορία και ούτε φαίνεται ότι θα υπάρξει. Οι διαφορετικές κοινότητες και θεσμοί θα πρέπει να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και την παιδαγωγική στα συμφέροντα διαφορετικών πληθυσμών, καθώς και σε διαφορετικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και γεωγραφικές τοποθεσίες. Δεδομένης, όμως, της κλίμακας της ανθρώπινης περιβαλλοντικής κρίσης, συμφωνούμε ότι, σε καμία περίπτωση, δεν αρκούν ούτε οι «μία από τα ίδια» πρακτικές (business as usual), ούτε οι «μία από τα ίδια» εκπαιδεύσεις (education as usual)<sup>73</sup>. Απεναντίας, απαιτείται προσπάθεια σε πολλούς τομείς, από πολλούς δρώντες και σε πολλά επίπεδα.

#### **1.1.4. Σχέση με άλλες εκπαιδεύσεις**

Σε γενικές γραμμές, η κινητοποίηση της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση οικολογικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων, μπορεί να διακριθεί σε τέσσερα βασικά κύματα : α) την εκπαίδευση για τη διατήρηση της φύσης, που χρονολογείται από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και επικεντρώθηκε στην (επανα)σύνδεση των ανθρώπων με τη φύση, β) την περιβαλλοντική εκπαίδευση, που χρονολογείται από τη δεκαετία του 1960 και εστίασε στην ανάπτυξη του οικολογικού γραμματισμού και την αλλαγή της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και τρόπου ζωής, γ) την εκπαίδευση για την αειφορία, που χρονολογείται από τη Διάσκεψη Κορυφής για τη Γη το 1992 και επικεντρώθηκε στην εμπλοκή των πολιτών και την ανάπτυξη ικανοτήτων αναγκαίων για την αειφόρο ανάπτυξη και δ) την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, η οποία συνδυάζει κριτικά στοιχεία από τις προηγούμενες προσεγγίσεις και επανεξετάζει τη θέση της ανθρωπότητας στον κόσμο και την παγκόσμια ιδιότητα του

---

<sup>72</sup> Μπροστά σε αυτή την αβεβαιότητα, οι κοινωνικοί παράγοντες δομούν τη δική τους ερμηνεία της πραγματικότητας, με αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών αντικρουόμενων αντιλήψεων. Υποστηρίζει δε ότι η μάθηση δεν μπορεί να είναι προδιαγεγραμμένη και ότι χρειάζεται εμπλοκή με όλες τις ερμηνείες που στηρίζονται σε διαφορετικές κοσμοθεωρίες και λογικές. Στόχος είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι όλους τους εναλλακτικούς και συχνά αντικρουόμενους τρόπους ορισμού των περιβαλλοντικών ζητημάτων ώστε να είναι σε θέση, ανάλογα με τις περιστάσεις και τα δεδομένα, να σχεδιάζουν αειφόρες λύσεις. Ibid., σελ. 118-125.

<sup>73</sup> Βλ. περισσότερο στο Wals, A. E., & Benavot, A. (2017).

πολίτη. Όλες αυτές οι μορφές συνυπάρχουν σήμερα, αν και η έμφαση διαφέρει ανάλογα με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο<sup>74</sup>.

Τα τελευταία χρόνια, πάντως, υποστηρίζεται ολοένα περισσότερο ότι η παγκόσμια κρίση δεν αποτελεί μόνο κρίση του οικονομικού κεφαλαίου στη νεοφιλελεύθερη συνθήκη, αλλά μία κρίση μεγαλύτερης εμβέλειας που συνδέεται με τις επικρατούσες μορφές ανάπτυξης και υπανάπτυξης, οι οποίες οδηγούν στην «παγκόσμια εξάντληση» και προκαλούν κοινωνικά κινήματα και επιθυμία για ριζοσπαστικές εναλλακτικές. Μάλιστα, αποδοκιμάζεται η οικονομική ανάλυση της κρίσης που οδηγεί σε πολιτικές διαρθρωτικών προσαρμογών, μείωσης του δημόσιου χρέους και ακραίας λιτότητας για την πλειοψηφία και αυξάνεται το αίτημα για μεγαλύτερη οικονομική, πολιτική και πολιτισμική δημοκρατία<sup>75</sup>.

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται ολοένα περισσότερο η σημασία της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης για τον Δημοκρατικό Πολίτη ή αλλιώς για την Ιδιότητα του Πολίτη<sup>76</sup>, η οποία θεωρείται ότι μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις της, μπορεί να εμπλουτίσει την ΕΑΑ<sup>77</sup> και, συνεπώς, θα πρέπει να βρίσκεται στην καρδιά των σχετικών διεθνών πρωτοβουλιών.

Περαιτέρω, υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην επίτευξη όχι μόνο ευρύτερων αναπτυξιακών στόχων, αλλά και στην προώθηση της ειρήνης και της κοινωνικής συνοχής. Στην κατεύθυνση αυτή, αμφότερες η ΕΑΑ και η Παγκόσμια Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη ενσωματώθηκαν στον υπο-στόχο 4.7 της Ατζέντας 2030, με στόχο οι πολίτες να αποκτήσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που απαιτούνται για να παίρνουν αποφάσεις και να αναλάβουν ενεργό ρόλο σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, στην αντιμετώπιση και την επίλυση των παγκόσμιων προκλήσεων<sup>78</sup>.

---

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Κάποιοι μάλιστα φτάνουν να υποστηρίξουν ότι η παγκόσμια αειφορία προϋποθέτει ένα απευθείας εκλεγόμενο παγκόσμιο κοινοβούλιο, που θα αναγκάζει τις διεθνείς δυνάμεις να λογοδοτούν και θα δίνει την ευκαιρία στους πολίτες του κόσμου να επηρεάσουν τις αποφάσεις. Βλ. πιο αναλυτικά στο Huckle, J., & Wals, A. E. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505, σελ. 493-494.

<sup>76</sup> Global Education for Sustainability Citizenship, (GESC) ή Global Citizenship Education.

<sup>77</sup> Μέσα από τις τέσσερις διαστάσεις της : την διάσταση της κλίμακας (scale), την ηθική (ethical), την σχεσιακή (relational) και την πολιτική (political). Βλ. πιο αναλυτικά στο Huckle, J., & Wals, A. E. (2015), σελ. 494-496.

<sup>78</sup> Όμως, παρά την ενσωμάτωση της GESC στο στόχο 4.7, η προοπτική για την πραγματική προώθηση της κρίνεται μάλλον δυσοίωνη, ιδίως υπό το πρίσμα ότι η ΓΣ των ΗΕ είναι μία συνέλευση κρατών και όχι πολιτών, με την τελική εξουσία να βρίσκεται πάντοτε στα πέντε μόνιμα μέλη του Συμβουλίου Ασφαλείας του ΟΗΕ (με δικαίωμα βέτο), τα οποία είναι απίθανο να επιτρέψουν την αναθεώρηση του Χάρτη των ΗΕ προς μία πιο δημοκρατική κατεύθυνση. Ibid., σελ. 496-497.

Περαιτέρω, τα τελευταία χρόνια, αναδύεται ένα νέο παγκόσμιο τοπίο για την ΕΑΑ, με την UNESCO να καθιερώνει, ως τομείς προτεραιότητας, την κλιματική αλλαγή<sup>79</sup>, τη μείωση του κινδύνου καταστροφών<sup>80</sup> και την βιοποικιλότητα. Προσπαθεί μάλιστα να φέρει κοντά την ΕΑΑ και την εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή, χωρίς, ωστόσο, να είναι σαφής ο τρόπος της κοινής τους προσέγγισης<sup>81</sup> και με τη δεύτερη να κερδίζει ολοένα περισσότερο έδαφος στο έργο των διεθνών οργανισμών και των διεθνών ΜΚΟ<sup>82</sup>.

Επίσης, μετά τη Διάσκεψη του Ρίο το 2012, η έμφαση που δίνεται στην πράσινη οικονομία ωθεί σε μία νέα εστίαση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση<sup>83</sup>, ως μέσο για την οικοδόμηση δεξιοτήτων για «πράσινες δουλειές»<sup>84</sup>. Εξάλλου, θεωρείται ότι η επιστήμη και η τεχνολογία έχουν την πρωτοποριακή δύναμη να προωθούν και να αναπτύσσουν «περιβαλλοντικά ορθές τεχνολογίες» που εξυπηρετούν την αντιμετώπιση κοινωνικοοικονομικών και οικολογικών αναγκών<sup>85</sup>.

Είναι, πάντως, ασαφές και αμφιλεγόμενο αν το ζητούμενο είναι να επεκταθεί η ΕΑΑ μέσα από τη σύνδεσή της με τις ως άνω εκπαιδεύσεις. Μία τέτοια προοπτική, πάντως, θεωρείται από πολλούς ότι θα εμπλουτίσει την ΕΑΑ με ικανότητες όπως η ανθεκτικότητα<sup>86</sup>, η αντιμετώπιση και η διαχείριση κινδύνων, αλλά και με την ενσωμάτωση σε αυτήν της επιστήμης και της τεχνολογίας<sup>87</sup>.

Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί η ολοένα αυξανόμενη εστίαση σε εκπαιδεύσεις σχετικά με την σεξουαλική διαπαιδαγώγηση αλλά και την καταπολέμηση του βίαιου εξτρεμισμού και της ριζοσπαστικοποίησης. Ειδικά ο βίαιος εξτρεμισμός θεωρείται ότι

---

<sup>79</sup> Climate Change Education (CCE).

<sup>80</sup> Risk Reduction Education (RRE).

<sup>81</sup> Άλλοι υποστηρίζουν ότι η ΕΑΑ είναι μία επικαλυπτική ταμπέλα που περιλαμβάνει την CCE, και άλλοι ότι είναι δύο ξεχωριστοί τομείς που όμως συνδέονται, με κοινή και στις δύο την προσέγγιση μέσα από «soft» θεσμούς διακυβέρνησης και όχι τόσο μέσω ρύθμισης.

<sup>82</sup> Χαρακτηριστικά, το 2012 ξεκίνησε η Συμμαχία των ΗΕ για την Εκπαίδευση για την Κλιματική Αλλαγή, την Εκπαίδευση και την Ευαισθητοποίηση του Κοινού (UN Alliance on Climate Change, Training and Public Awareness). Σε εθνικό επίπεδο, η ολοένα αυξανόμενη συχνότητα και ένταση των ακραίων καιρικών φαινομένων και καταστροφών, έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον για την CCE και την DRRE, ιδιαίτερα σε χώρες που έχουν πληγεί από την κλιματική αλλαγή. Βλ. Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015).

<sup>83</sup> Technical and Vocational Education and Training, (TVET).

Η UNESCO έχει υπογραμμίσει τη σχέση μεταξύ ΕΑΑ και TVET για την αειφόρο ανάπτυξη. Επιπλέον, εγκαινίασε το 2010 το πρόγραμμα «Climate Change Education for Sustainable Development» (CCESD) και ανέφερε ρητά ως στοιχείο του προγράμματος το «πρασίνισμα» της TVET.

<sup>84</sup> Μετάφραση του «green jobs».

<sup>85</sup> Βλ. Bentham, H. (2013).

<sup>86</sup> Μετάφραση του όρου «resilience».

<sup>87</sup> Βλ. περισσότερα στο Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015).

απειλεί την Ατζέντα 2030 και η πρόληψη, μέσω της εκπαίδευσης, θεωρείται απαραίτητη πρώτη γραμμή άμυνας κατά της τρομοκρατίας, αν και αναγνωρίζεται ότι αποτελεί μια μακροπρόθεσμη διαδικασία<sup>88</sup>.

Εξαιτίας, πάντως, του αποκαλούμενου «κατακερματισμού» της εκπαίδευσης, πολλοί εκφράζουν έντονες αμφιβολίες για το κατά πόσον η ΕΑΑ αποτελεί σήμερα προτεραιότητα. Επιπλέον, εκφράζεται έντονα η ανησυχία ότι η σύνδεση της ΕΑΑ με ορισμένες από τις ανωτέρω εκπαιδεύσεις ενδέχεται να προκαλέσει μία μετατόπιση από προσεγγίσεις που αφορούν σε γενικές ικανότητες προς περισσότερο εργαλειακές προσεγγίσεις που στοχεύουν σε «πράσινες δεξιότητες» και «πράσινες δουλειές»<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> Βλ. UNESCO (2019a). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. Paris, UNESCO.

<sup>89</sup> Υποστηρίζεται ότι αυτό επιβεβαιώνεται στην περίπτωση της Αγγλίας, όπου το 2010 με την αλλαγή της κυβέρνησης δόθηκε έμφαση στην κλιματική αλλαγή και την πράσινη οικονομία. Κι ενώ η προηγούμενη κυβέρνηση είχε προτείνει ένα πρόγραμμα για «Αειφόρα Σχολεία» με μία ευρεία προσέγγιση της ΕΑΑ, η νέα κυβέρνηση εστίασε στις πράσινες δεξιότητες (χωρίς σαφή αναφορά στην ΕΑΑ), υπό το πρίσμα της παροχής κατάλληλων (STEM) προσόντων για την αγορά εργασίας. Βλ. περισσότερα στο Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015).

## 1.2. Σημεία προβληματισμού

### 1.2.1. «Από τα πάνω» επιβληθείσα

Ένα επιχείρημα που ακούγεται συχνά προς υπεράσπιση της αιεφόρου ανάπτυξης ως κεντρικού σκοπού της εκπαίδευσης είναι η διεθνής συναίνεση τόσο ως προς τη νέα αυτή έννοια όσο και ως προς τη σημασία της ΕΑΑ για την προώθησή της. Την ίδια στιγμή όμως, δύο βασικοί λόγοι που καθιστούν σύνθετο το πεδίο της ΕΑΑ είναι ότι αυτή δεν προήλθε από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά ήταν προϊόν της συζήτησης για τη σχέση μεταξύ περιβάλλοντος και οικονομικής ανάπτυξης στο πλαίσιο διεθνών οργανισμών, καθώς επίσης και η αμφιλεγόμενη σχέση της με την ΠΕ, η οποία είχε ήδη κατακτήσει έδαφος στον εκπαιδευτικό κόσμο<sup>90</sup>.

Στο πεδίο της ΠΕ έχει υπάρξει σταθερά επιφυλακτική στάση απέναντι στην ΕΑΑ ως έννοια που επιβλήθηκε «από τα πάνω» με αμφίβολες επιπτώσεις. Έχει κριθεί μάλιστα ιδιαίτερα προβληματικό ότι στα πολυσέλιδα πρακτικά της Διάσκεψης της Θεσσαλονίκης το 1997 δεν έγινε καμία αναφορά στην ευρεία κριτική που ασκήθηκε από πολλούς συμμετέχοντες αναφορικά με τη σχέση της ΕΑΑ με την ΠΕ<sup>91</sup>. Αλλά και πιο πρόσφατα, προβλημάτισε έντονα το γεγονός ότι το ψήφισμα των Ηνωμένων Εθνών για την Δεκαετία της ΕΑΑ παρέλειψε να αναφερθεί στη σημασία του περιβάλλοντος ή της οικολογίας<sup>92</sup>.

Εκφράζεται, μάλιστα, η άποψη ότι πίσω από τη συναίνεση για την αιεφόρο ανάπτυξη και την ΕΑΑ υποκρύπτεται ένας πολιτιστικός ιμπεριαλισμός και δη η τάση της Δύσης να επιβάλλει σε παγκόσμιο επίπεδο όρους και πλαίσια που εκφράζουν την ίδια και τις ανάγκες της, εξάγοντας τον δυτικό καπιταλισμό σε όλο τον πλανήτη. Η άκριτη, λοιπόν, υιοθέτηση της ΕΑΑ δίνει τη δυνατότητα στις χώρες του Βορρά να έχουν ένα ακόμα εργαλείο για να ορίσουν εκ νέου τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές των χωρών του Νότου<sup>93</sup>.

Άλλοι, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι αυτή η επιφυλακτική στάση σφάλει. Και τούτο διότι αποδίδει στις παγκόσμιες εκπαιδευτικές έννοιες και πολιτικές υπερβολικά πολλή δύναμη. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι η ΕΑΑ δεν είναι σαφής και συνεκτική έννοια, και ότι, κατά τη διαδικασία της διεθνικής μεταφοράς της και πριν

<sup>90</sup> Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), σελ. 11-12.

<sup>91</sup> *Ibid.*, σελ. 29-32.

<sup>92</sup> Πάντως, στο σημείο αυτό, παρατηρείται μία στροφή, με σχετικές αναφορές σε πολλά άλλα έγγραφα του ΟΗΕ. Χαρακτηριστική η περίπτωση της Διακήρυξης της Βόννης στα μέσα της ΔΕΑΑ. Βλ. περισσότερο στο Jickling, B., & Wals, A. E. (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio: A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), 49-57.

<sup>93</sup> Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), σελ. 146-147.



ενσωματωθεί στο εκάστοτε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσαρμόζεται στο τοπικό, κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο<sup>94</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, η κριτική που ασκείται στην ΕΑΑ δεν σημαίνει τη συλλήβδην απόρριψη της έννοιας της αειφορίας. Οι περισσότεροι παραδέχονται ότι πρόκειται για μια σημαντική έννοια την οποία αξίζει και πρέπει να προσεγγίσουμε<sup>95</sup>. Στην κατεύθυνση αυτή και λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή πολιτική πίεση για την προώθηση της ΕΑΑ, η σχετική έρευνα καθίσταται ολοένα πιο σημαντική.

Μάλιστα, προκειμένου η έρευνα να μη χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική προώθησης μίας συγκεκριμένης πολιτικής ή οικονομικής ατζέντας, οφείλουμε να αναπτύξουμε την έρευνα σχετικά με την ΕΑΑ, ώστε να μπορούμε να πάρουμε την αναγκαία κριτική απόσταση από αυτήν<sup>96</sup>. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να ξεπεραστεί η εργαλειοκή προσέγγιση της εκπαίδευσης, μέσω της οποίας προωθούνται συγκεκριμένα πολιτικοοικονομικά προγράμματα που έχουν προαποφασιστεί στην κορυφή, και να στραφεί αυτή προς περισσότερο δημοκρατικές προσεγγίσεις, όπου οι αποφάσεις ξεκινούν από τη βάση. Η μεταστροφή αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για το πεδίο της ΕΑΑ, η οποία συνδέεται εξ ορισμού με τη δημοκρατία και τη συμμετοχή<sup>97</sup>.

### 1.2.2. «Για» την αειφόρο ανάπτυξη

Σημείο κριτικής στην ΕΑΑ αποτελεί ο λεγόμενος και «ντετερμινιστικός» χαρακτήρας της, καθώς η αειφορία παρουσιάζεται ως μια «τελική κατάσταση» ή προϊόν<sup>98</sup>. Δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν ότι είναι ύποπτη μία εκπαίδευση για οτιδήποτε, είτε αυτό είναι κάποιος στόχος (SDG), είτε οποιαδήποτε άλλη αξία.

Ήδη το 1992, το άρθρο του Bob Jickling με τίτλο «*Why I Don't Want My Children to be Educated for Sustainable Development*» προκάλεσε έντονη αντιπαράθεση σχετικά. Σε αυτό ο Jickling αμφισβητούσε την αξία της ΕΑΑ, ως μίας εκπαίδευσης που στόχευε στην προώθηση μιας συγκεκριμένης φιλοσοφίας και

<sup>94</sup> Βλ. Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015).

<sup>95</sup> Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), σελ. 135

<sup>96</sup> Βλ. Sauve L. (2012). *Η «οικολογική» έρευνα. Ενσωματώνοντας την έρευνα, την εκπαιδευτική παρέμβαση και την κοινωνικοοικολογική δράση.* στο Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου Γ. (2012). *Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.* Πεδίο, σελ. 37-38.

<sup>97</sup> Βλ. περισσότερα στο Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου Γ. (2012). *Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.* Πεδίο, σελ. 12-13.

<sup>98</sup> Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), σελ. 151.

πρακτικής, καλώντας ο ίδιος προς μια εκπαίδευση που θα έθετε τον υψηλό στόχο της προετοιμασίας των ανθρώπων για τη δημιουργία νέων ιδεών<sup>99</sup>.

Το ερώτημα αυτό παραμένει μέχρι σήμερα επίκαιρο, μεταξύ άλλων, για δύο βασικούς λόγους : Αφενός διότι υπάρχει ένα ευρύ κοινό αίσθημα ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποβάλλει κάθε τί που προσιδιάζει σε κατήχηση και αφετέρου διότι αμφισβητείται έντονα η ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης ως κατάλληλης για την αντιμετώπιση των τοπικών και παγκόσμιων ζητημάτων<sup>100</sup>.

Από την άλλη, δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση είναι χρήσιμη μόνο όταν αντανακλά κάποιο σκοπό. Χωρίς να απορρίπτουν πλήρως ότι οι όροι της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης ενδέχεται να χρησιμεύσουν για το λεγόμενο «πράσινο ξέπλυμα»<sup>101</sup>, απορρίπτουν – ως άλλη μία θεωρία συνωμοσίας – τις απόψεις περί στοχευμένης εξάλειψης της ΠΕ και αποπροσανατολισμού του κόσμου από τα μείζονα ζητήματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η ΕΑΑ μπορεί να αποτελέσει μία αρχή μετάβασης σε ένα πιο δίκαιο και πραγματικά αειφόρο κόσμο που δε θα βασίζεται στον καταναλωτισμό, την ανάπτυξη και τον υλισμό<sup>102</sup>.

Και οι δύο απόψεις έχουν σημασία και συχνά λειτουργούν συμπληρωματικά. Η μία αναγνωρίζει τον επείγοντα χαρακτήρα των παγκόσμιων ζητημάτων και την ανάγκη για αλλαγή εκτιμήσεων και συμπεριφοράς και η άλλη δίνει έμφαση στη διαδικασία εκμάθησης και στην ανάγκη για κριτική σκέψη και δράση. Κάποιοι, μάλιστα, βλέπουν την ΕΑΑ ως απάντηση στην ανησυχητική τάση της «Παγκόσμιας

---

<sup>99</sup> Ο Jickling αναγνωρισμένος Καναδός επιστήμονας στο πεδίο της ΠΕ, υποστήριξε ότι θα ήθελε τα παιδιά του να γνωρίζουν ότι η αειφόρος ανάπτυξη επικρίνεται και να είναι αυτά σε θέση να αξιολογήσουν αυτή την κριτική και να συμμετέχουν σε αυτήν, εάν αντιληφθούν ότι υπάρχει τέτοια ανάγκη. Βλ. Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *The journal of environmental education*, 23(4), 5-8.

<sup>100</sup> Παρόλο ότι η ΕΑΑ εμπλουτίζεται με καλές εκπαιδευτικές ιδέες, δεν παύει να είναι μια «feel good» εκπαίδευση, η οποία περιορίζεται από την ίδια την ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης. Βλ. άρθρο – debate μεταξύ του Jickling και του συνεργάτη και φίλου του Arjen Wals, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Wageningen και συντονιστή της UNESCO για την παγκόσμια έκθεση για τη δεκαετία του ΟΗΕ για την ΕΑΑ. Κατά τα λεγόμενά τους, ο Jickling επεδίωξε την αλλαγή κυρίως μέσω της επιστημονικής κριτικής, ενώ ο Wals επέλεξε να το κάνει ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας την αλλαγή «από μέσω» με την συνεργασία με οργανισμούς που προωθούν την ΕΑΑ. Βλ. Jickling, B., & Wals, A. E. (2012).

<sup>101</sup> Μετάφραση του όρου «greenwashing» : Σύμφωνα με έναν ορισμό, θεωρείται η επιλεκτική δημοσιοποίηση θετικών πληροφοριών για το περιβαλλοντικό ή κοινωνικό πρόσωπο μιας επιχείρησης, χωρίς την πλήρη έκθεση των πιθανών αρνητικών παραμέτρων αυτών των διαστάσεων, με στόχο να δημιουργηθεί μια υπερβολικά θετική εικόνα για την επιχείρηση.

<sup>102</sup> Μάλιστα υποστηρίζεται ότι με την ΔΕΑΑ παρατηρήθηκε μία στροφή στους ιθύνοντες οι οποίοι αναγνωρίζουν σταδιακά την αξία της ΠΕ και τη σύνδεσή της με την ΕΑΑ. Επίσης ολοένα περισσότερο αναγνωρίζεται ότι σε ορισμένα μέρη του κόσμου, οι καθιερωμένες υποδομές της ΠΕ έχουν συμβάλει τα μέγιστα και ότι, τελικά, αυτό που πραγματικά γίνεται στο πεδίο σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης είναι πιο σημαντικό από την εκάστοτε ταμπέλα. Όμως, η σταδιακή αναγνώριση της αξίας της ΠΕ, αν και σημαντικό βήμα, δεν κρίνεται αρκετή. Βλ. την άποψη του Wals στο Jickling, B., & Wals, A. E. (2012).

Βιομηχανίας Εκπαίδευσης», της οποίας οι προτεραιότητες δεν ευθυγραμμίζονται με τις επείγουσες πλανητικές ανάγκες. Επίσης θεωρούν τους SGDs ως ένα είδος τελευταίας ευκαιρίας για να επιτευχθεί αυτό που αποκαλείται ως «η Μεγάλη Μετάβαση»<sup>103</sup> και μάλιστα μέσα σε μόλις δεκαπέντε χρόνια<sup>104</sup>.

Ωστόσο, μερικές από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα σήμερα είναι τα αποκαλούμενα και «ύπουλα» προβλήματα. Τα αιφρορικά ζητήματα χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας, ασάφειας, αμφισβήτησης και αβεβαιότητας και συχνά οι προσπάθειες επίλυσης ενός μέρους του προβλήματος προκαλούν νέες δυσκολίες αλλού στο σύστημα<sup>105</sup>. Όλα δείχνουν λοιπόν ότι είναι καιρός για μεγαλύτερα βήματα και δράση.

Κύριος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο και να δράσουν αυτόνομα σε άμεση σύνδεση με τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει η κοινωνία στις εκάστοτε πολιτιστικές συνθήκες<sup>106</sup>. Για να γίνει αυτό πρέπει να μάθουν να καταλαβαίνουν τον περίπλοκο κόσμο στον οποίο ζουν και να γίνουν «πολίτες αιεφορίας»<sup>107</sup>.

Σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο, λοιπόν, οι ιδέες δεν μπορούν να μένουν αμετάβλητες<sup>108</sup>. Χαρακτηριστικά, ένα σύνθημα που καθόρισε τη γενιά του «κοινού μας μέλλοντος» ήταν το «σκεφτείτε σε παγκόσμιο επίπεδο, ενεργήστε τοπικά». Σήμερα,

---

<sup>103</sup> Μετάφραση του όρου «the Great Transition».

<sup>104</sup> Βλ. Sterling, S. (2016).

<sup>105</sup> Ο απροσδιόριστος χαρακτήρας τους, σε συνδυασμό με την επείγουσα ανάγκη δράσης, δημιουργούν ένα ασταθές περιβάλλον στη διακυβέρνηση, την πολιτική, την εκπαίδευση. Βλ. Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.

Μέσα από την οπτική της πολυπλοκότητας, τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν μπορούν να θεωρηθούν απλά προβλήματα, τα οποία δύνανται να αντιμετωπισθούν με απλές λύσεις. Και δεν αφορούν αποκλειστικά προβλήματα της φύσης ή προβλήματα της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα πρέπει να προσεγγίζονται ως κοινωνικά προβλήματα, τα οποία πηγάζουν από τα αντικρουόμενα συμφέροντα που εκδηλώνονται ανάμεσα σε ανθρώπους ή διαφορετικές κοινωνικές ομάδες σχετικά με τη χρήση των φυσικών πόρων. βλ. Προοπτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης : Μια κριτική προσέγγιση των Mogensen & Mayer 2005a στο Φλογαίτη, (2009). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. ΚΠΕ Αχαρνών, σελ. 23-34.

<sup>106</sup> Ibid.

<sup>107</sup> Οι συνθήκες αυτές απαιτούν δημιουργικότητα και αυτο-οργανωμένη δράση επειδή η πολυπλοκότητα των καταστάσεων δεν επιτρέπει την αντιμετώπιση τους αυστηρά σύμφωνα με ένα σχέδιο. Αναγκαίο γι' αυτό είναι να αναπτύξουν βασικές ικανότητες και δη συστημική σκέψη, ικανότητα πρόβλεψης, στρατηγική ικανότητα, ικανότητα συνεργασίας, ικανότητα κριτικής σκέψης, ικανότητα, ολοκληρωμένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Βλ. UNESCO (2017c), σελ. 10

<sup>108</sup> Άλλωστε, στη φύση και στην κοινωνία δεν υπάρχουν τελικές καταστάσεις. Οι κοινωνικές και περιβαλλοντικές διαδικασίες εξελίσσονται διαρκώς, με αποτέλεσμα να μην έχει νόημα οποιοσδήποτε σκοπός παρουσιάζεται ως τελικός. Συνεπώς, η προσέγγιση της αιεφορίας ως «ρυθμιστικής έννοιας» και όχι ως «τελικού προϊόντος» ή σκοπού, μπορεί να προάγει καλύτερα τη σχετική συζήτηση. Βλ. Λιαράκου Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007), σελ. 151.

έμφαση δίνεται στο «ενεργείστε τοπικά, επηρεάστε σε παγκόσμιο επίπεδο». Δεν αποκλείεται επίσης, οι τεχνολογίες πληροφοριών και τα λεγόμενα «κοινωνικά μέσα» να αλλάξουν στο μέλλον τις σχέσεις εξουσίας και να εκφράσουν ένα διαφορετικό στυλ δημοκρατίας<sup>109</sup>.

Ενώ, λοιπόν, δεν χωρεί αμφιβολία για το ότι η αειφορία είναι μία από τις μεγάλες ιδέες των τελευταίων δεκαετιών, μήπως ήρθε ο καιρός να πάμε παρακάτω; Νέες ιδέες αναδύονται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν έννοιες όπως η «αναγεννητική» ανάπτυξη, η οποία θέτει στο επίκεντρο την αναζωογόνηση των τοπικών κοινοτήτων και οικονομιών, ώστε οι άνθρωποι να έχουν περισσότερη δύναμη στη διαμόρφωση του τόπου τους<sup>110</sup>, αλλά και η ιδέα της «αποανάπτυξης» η οποία υποστηρίζει την εγκατάλειψη του στόχου της μεγέθυνσης, κινητήριος δύναμη του οποίου είναι η αναζήτηση του κέρδους από τους κατόχους του κεφαλαίου<sup>111</sup>.

Στη σημερινή εποχή των μετα-αφηγήσεων, όπου κυριαρχούν η αβεβαιότητα και η πολυπλοκότητα, ο σκεπτικισμός και ο κυνισμός, καθώς και η υπερπληροφόρηση, τα ως άνω ερωτήματα έχουν κεντρική σημασία. Συμφωνούμε, λοιπόν με την οπτική ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι «περίπου το να πράττει κανείς το αδύνατο». Για να πετύχουν οι μελλοντικές γενιές το φαινομενικά αδύνατο, θα πρέπει να δημιουργηθούν οι συνθήκες, υπό τις οποίες αυτές θα είναι σε θέση να δημιουργήσουν όλο και ισχυρότερες ιδέες. Αντί λοιπόν η εκπαίδευση να οδηγεί στην κοινωνική αναπαραγωγή του υφιστάμενου παραδείγματος μέσα από την «κουρασμένη» «σοφία» της αειφόρου ανάπτυξης, πρέπει να μπορεί να ωθήσει στη δράση για πράγματα που δεν έχουν γίνει ποτέ πριν<sup>112</sup>.

---

<sup>109</sup> Πρέπει να συνεχίσουμε να υπερασπιζόμαστε όχι μόνο τη δημοκρατία, αλλά τη δημοκρατία που λειτουργεί σε ανθρώπινη κλίμακα, τη δημοκρατία που είναι ευαίσθητη στις διαφορετικές ανάγκες διαφορετικών πολιτισμικών οικολογιών, προσαρμοσμένες στις τοπικές συνθήκες, που έχουν βελτιωθεί και διατηρηθεί από γενιά σε γενιά, πρακτικές που σέβονται τόσο τους ανθρώπους, όσο και το περιβάλλον. Βλ. Dillon, P. (2018). Beyond sustainability: Intergenerational change and regenerative development. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES*, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future. 211.

<sup>110</sup> Ibid.

<sup>111</sup> Βλ. Φωτιάδης, Μ. (2017). Αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη: μία (ακόμα) κριτική θεώρηση. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Περιοδικό της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) Τεύχος 13 (58)*.

<sup>112</sup> Βλ. Jickling, B., & Wals, A. E. (2012).

### 1.2.3. Οι τρεις «ισότιμοι» πυλώνες

Ένα βασικό επιχείρημα που προβάλλουν οι επικριτές της ΕΑΑ είναι ότι η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και γενικότερα της αειφορίας είναι προσανατολισμένη στην οικονομία και ιδιαίτερα στην οικονομική μεγέθυνση. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι η ισοτιμία μεταξύ των τριών πυλώνων, περιβάλλοντος, οικονομίας και κοινωνίας, είναι μόνο θεωρητική γιατί στην πραγματικότητα η σφαίρα της οικονομίας έχει σαφώς μεγαλύτερη βαρύτητα από τις άλλες δύο<sup>113</sup>.

Η οικονομία εμφανίζεται ως μια παράξενη κινητήρια δύναμη, εξευγενισμένη και τοποθετημένη έξω από την κοινωνία, η οποία ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και περιβάλλοντος. Επιπλέον, το περιβάλλον αντιμετωπίζεται περιοριστικά ως πόρος για την οικονομική ανάπτυξη και αυτή με τη σειρά της θεωρείται ως βασική προϋπόθεση και στόχος για την κοινωνική ανάπτυξη. Συνακόλουθα, οι σχέσεις μεταξύ ανθρώπου και φύσης συρρικνώνονται σε μία σχέση πόρων – διαχειριστή και η εκπαίδευση περιορίζεται στο μέσο για τη διατήρηση του περιβάλλοντος<sup>114</sup>.

Η θολή συνύπαρξη των τριών πυλώνων ενισχύεται σε επίπεδο χάραξης πολιτικής, καθόσον ο ασαφής διαχωρισμός τους αφήνει ανοικτό το ενδεχόμενο να δοθεί προτεραιότητα σε ένα συγκεκριμένο πυλώνα προς την κατεύθυνση της «αειφορίας». Τούτο συνεπάγεται προβληματικές εξελίξεις εάν ληφθούν υπόψη οι οικονομικές και πολιτικές προτεραιότητες του νεοφιλελευθερισμού<sup>115</sup>, όπου ο οικονομικός πυλώνας προτεραιοποιείται σε σχέση με τον περιβαλλοντικό και τον κοινωνικό, εγείροντας ανησυχίες για ροπή προς μία «νεοφιλελεύθερη αειφορία»<sup>116</sup>.

Ακόμη και στα έγγραφα του ΟΗΕ, η δίκαιη οικονομική ανάπτυξη θεωρείται πανάκεια για τις προκλήσεις της αειφορίας<sup>117</sup>, όπως η φτώχεια, η υγεία, η θνησιμότητα και η κλιματική αλλαγή<sup>118</sup>. Αλλά και οι SDGs δεν καταφέρνουν να

<sup>113</sup> Βλ. Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), σελ. 136.

<sup>114</sup> Βλ. Sauvé, L., & Berryman, T. (2005). Challenging a “closing circle”: Alternative research agendas for the ESD decade. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(3), 229-232.

<sup>115</sup> Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η εφαρμογή πολιτικών που υποστηρίζουν τη σκληρή λιτότητα ως λύση για την ύφεση, περιλαμβάνει στα σχετικά κείμενα – συμφωνίες πολύ συχνά τον όρο ΑΑ. (βλ. π.χ. την ΑΑ με την έννοια της μεγέθυνσης (“sustainable growth”), στο πρόσφατο μνημόνιο που συνήφθη μεταξύ του Ευρωπαϊκού μηχανισμού σταθερότητας, της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Τράπεζας της Ελλάδας. Το ίδιο συμβαίνει και στις διεθνείς εμπορικές συμφωνίες [π.χ. Διατλαντική Συμφωνία Εμπορίου και Επενδύσεων (Transatlantic Trade and Investment Partnership) (TTIP)], για την οποία η κοινωνία των πολιτών εκφράζει ότι απειλεί τη Δημοκρατία, το περιβάλλον, την ασφάλεια των τροφίμων, το δημόσιο τομέα και τα κοινωνικά και εργασιακά δικαιώματα<sup>115</sup>. Βλ. Φωτιάδης, Μ. (2017).

<sup>116</sup> Βλ. McKenzie et al., (2015).

<sup>117</sup> Βλ. Kopnina, H. (2017). Teaching sustainable development goals in The Netherlands: a critical approach. *Environmental Education Research*, 1-16.

<sup>118</sup> Η Naomi Klein (2015) έχει υποστηρίξει ότι το σημερινό οικονομικό σύστημα τροφοδοτεί την κλιματική κρίση και εμποδίζει ενεργά τη λήψη των απαραίτητων ενεργειών για την αποτροπή της. Βλ.

αναγνωρίσουν ότι η ατελείωτη ανάπτυξη είναι αδύνατη και η επιδίωξή της θεμελιωδώς μη βιώσιμη<sup>119</sup>.

Και τούτο διότι ζούμε σε ένα πεπερασμένο πλανήτη, όπου η ατελείωτη οικονομική ανάπτυξη είναι αδύνατη και η επιδίωξή της καταστροφική και παράλογη<sup>120</sup>. Κάποιοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι η υλοποίηση πολλών από τους SDGs ενδέχεται στην πραγματικότητα να επιδεινώσει την περιβαλλοντική κρίση, να επιφέρει εξάπλωση της μη βιώσιμης παραγωγής και κατανάλωσης σε όλες τις γωνιές του πλανήτη, ενώ, την ίδια στιγμή, είναι απίθανο να οδηγήσει σε μεγαλύτερη κοινωνική ισότητα και οικονομική ευημερία<sup>121</sup>.

Πάντως, η κριτική στην επίσημη εκδοχή της ΕΑΑ έχει συμβάλλει στη διαμόρφωση των θέσεων των διεθνών οργανισμών, και τη μετάβαση από περισσότερο τεχνοκρατικές και εργαλειακές προσεγγίσεις σε μία μεγαλύτερη έμφαση στις αξίες και την ανάπτυξη του ατόμου. Επίσης, αναγνωρίζεται από πολλούς ότι η ΕΑΑ μπορεί να συμβάλλει στον αποφασιστικό μετασχηματισμό της συμβατικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή στο σχετικό διάλογο με κριτικό πνεύμα έχει αρκετές πιθανότητες να οδηγήσει σε μια λογική δημιουργικής σύνθεσης, ενώ τυχόν πλήρης απόρριψη της έννοιας της αειφορίας, θα οδηγούσε στην νοηματοδότησή της από τα διάφορα κέντρα εξουσίας αντί από τους ίδιους τους πολίτες<sup>122</sup>.

Δεν πρέπει να παραβλέπεται, όμως, η ιδιαίτερη σύνδεση της αειφόρου ανάπτυξης με την οικονομική ανάπτυξη και δη με την οικονομική μεγέθυνση. Συμφωνούμε, λοιπόν, ότι όροι όπως «εκπαίδευση και αειφορία», «εκπαίδευση σχετικά με την αειφορία» κλπ., είναι λιγότερο φορτισμένοι ιδεολογικά και αφήνουν το πεδίο ανοιχτό για να φτάσει κανείς πέρα από την αειφορία, εάν και εφόσον αυτό κριθεί αναγκαίο.

---

Kopnina, H. (2016). The victims of unsustainability: a challenge to sustainable development goals. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 23(2), 113-121.

<sup>119</sup> Η ιδέα της «αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης» έχει επικριθεί σε μεγάλο βαθμό ως οξύμωρη. Σύμφωνα με τον Žižek (2010), η καταπολέμηση της φτώχειας περιλαμβάνει φάρμακα που δεν θεραπεύουν την ασθένεια, αλλά απλώς την παρατείνουν, τη στιγμή που στόχος θα έπρεπε να είναι η ανασυγκρότηση της κοινωνίας, ώστε η φτώχεια να είναι αδύνατη. Βλ. Kopnina, H. (2017).

<sup>120</sup> Βλ. Washington, H., & Kopnina, H. (2018). The insanity of endless growth. *The Ecological Citizen*, 2, 57-63.

<sup>121</sup> Βλ. Kopnina, H. (2016).

<sup>122</sup> Βλ. Φωτιάδης, Μ. (2017).

#### 1.2.4. Η αειφορία ως «ιδέα – όχημα»

Τριάντα περίπου χρόνια από την καθιέρωση της αειφόρου ανάπτυξης, είναι σαφές ότι δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό της. Η πολυσημία αυτή είναι σύμφυτη με την έννοια της αειφορίας, καθώς πρόκειται για το προϊόν ενός ιστορικού συμβιβασμού, που επιτεύχθηκε ακριβώς λόγω της ευρύτητας του όρου. Το πρόβλημα με την πολυσημία του όρου γίνεται αντιληπτό, εάν ληφθεί υπόψη ότι περικλείει όχι μόνο διαφορετικές, αλλά συχνά αντιφατικές ιδέες<sup>123</sup>.

Η αειφορία αποκαλείται συχνά «ιδέα – όχημα»<sup>124</sup>. Διακρίνεται δηλαδή από την ερμηνευτική της ευελιξία και την αόριστη ανοικτότητά της, που την κάνουν να απορροφά τις αντίθετες απόψεις, να εξελίσσεται με τον καιρό και να μεταφέρεται σε παγκόσμιο επίπεδο. Σε αυτήν ακριβώς την ανοικτότητα, υποστηρίζουν πολλοί, έγκειται η δύναμή της, καθώς της επιτρέπει να οικοδομεί συνασπισμούς και «να προχωράει τα πράγματα»<sup>125</sup>.

Μεγάλη μερίδα θεωρητικών, όμως, υποστηρίζουν ότι ακριβώς αυτό το στοιχείο μπορεί να χρησιμεύσει για την προώθηση ή το «ξέπλυμα» οικονομικών συμφερόντων. Εξετάζεται, μάλιστα, το κατά πόσο, μέσα από μία σκοπούμενη ασάφεια και αμφισβητούμενη ανοικτότητα, η αειφορία μπορεί να συνδέεται με τις διαδικασίες νεοφιλελευθερισμού<sup>126</sup> στην εκπαιδευτική πολιτική, ενδεικτικά, μέσα από την εμπορευματοποίηση της φύσης, αλλά και την υποτίμηση του μεγέθους και της φύσης των αλλαγών που χρειάζονται για την επίτευξη της αειφορίας<sup>127</sup>.

Αναμφισβήτητα, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι νεοφιλελεύθερες ιδέες έχουν διαμορφώσει βασικές αρχές της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ανώτατης εκπαίδευσης σε πολλές χώρες. Η διδασκαλία, για παράδειγμα, περιορίζεται στο προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών και η μάθηση αξιολογείται μέσω τυποποιημένων δοκιμασιών, αντικατοπτρίζοντας τη νεοφιλελεύθερη πίστη ότι, στην «εποχή της λογοδοσίας», τα βασικά χαρακτηριστικά που αξίζει να μετρηθούν, μπορούν να

<sup>123</sup> Ibid., σελ. 138-139.

<sup>124</sup> Μετάφραση των όρων «vehicular idea» ή αλλιώς «floating signifier».

<sup>125</sup> Βλ. McKenzie et al., (2015).

<sup>126</sup> Τέσσερις παραδοχές για τον νεοφιλελευθερισμό : α) «δεν έχει πεθάνει», παρά τις περί του αντιθέτου συζητήσεις μετά την οικονομική κρίση του 2008, β) παίρνει διαφορετική μορφή σε διαφορετικά μέρη, γ) συνεπώς οι γενικεύσεις μπορεί να οδηγήσουν σε λάθος συμπεράσματα, δ) όταν εξετάζεται το πολιτικό πλαίσιο στο οποίο υιοθετούνται οι πολιτικές, πρέπει να γίνονται κατανοητά τα κοινά σημεία στους κατά τύπους νεοφιλελευθερισμούς. Ibid.

<sup>127</sup> Για πρώτη φορά, με την υποστήριξη διεθνών οργανισμών όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, σχεδόν καθετί μπορεί να γίνει αντικείμενο εμπορευματοποίησης. Σ' αυτές τις νέες συνθήκες παγκοσμιοποιημένης αγοράς και ενώ από τη μία πλευρά έχουμε μια ευαισθητοποιημένη κοινή γνώμη, οι ελίτ της παγκόσμιας τάξης οργανώνονται για να αντιμετωπίσουν την κρίση και τις αντιφάσεις της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Βλ. Λιαράκου, Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007), σελ. 80-81.

αξιολογηθούν αντικειμενικά και να εκφραστούν αριθμητικά<sup>128</sup>. Επιπλέον, η νεοφιλελεύθερη πίστη υπέρ της ιδιωτικής – έναντι της δημόσιας – εκπαίδευσης, προσφέρει ιδεολογική και πολιτική στήριξη στις προσπάθειες ιδιωτικοποίησης της διαχείρισης των σχολείων<sup>129</sup>.

Περαιτέρω, υποστηρίζεται ότι η ΕΑΑ συμβάλλει στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία έχει μετατραπεί σχεδόν σε «υποτομέα» της οικονομίας. Στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και μέσα από μια ανθρωποκεντρική και νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, μεταφέρεται στην εκπαίδευση η επιχειρηματική λογική της προμήθειας αγαθών και υπηρεσιών για την ανάπτυξη των «ανθρώπινων πόρων» και του «κοινωνικού κεφαλαίου» με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας<sup>130</sup>.

Σε αυτό το πλαίσιο, ήτοι στη συνθήκη κυριαρχίας των διαφόρων μορφών του νεοφιλελευθερισμού, υποστηρίζεται ότι η αειφορία συμβάλλει στην υπονόμηση των δράσεων και των προσπαθειών για μία πραγματικά περιβαλλοντική αειφορία και καλύπτεται η επίδραση πανίσχυρων δυνάμεων, όπως «το αόρατο χέρι της αγοράς».

Ενόψει όλων των ανωτέρω, η έρευνα σχετικά με τις πολιτικές για την ΕΑΑ θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων τάσεων στην ατζέντα της εκπαίδευσης, αλλά και της αειφόρου ανάπτυξης εν γένει, και τον κίνδυνο αποπολιτικοποίησης του λόγου της αειφορίας μέσα από την έμφαση στο άτομο<sup>131</sup>.

Περαιτέρω, για την ανάπτυξη ενός αειφόρου τρόπου ζωής, χρειάζεται να αμφισβητηθούν οι νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες και δομές που οδηγούν σε μη βιώσιμες τροχιές. Μάλιστα, σε αντίθεση με τις νεοφιλελεύθερες αφηγήσεις, καθοριστικής σημασίας για την εξεύρεση τοπικών αειφόρων λύσεων σε έναν πεπερασμένο πλανήτη ήταν ανέκαθεν και θα συνεχίσουν να είναι οι συλλογικές πολιτικές δράσεις και η συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερόμενων σε αυτές<sup>132</sup>.

---

<sup>128</sup> Διερευνώνται μετρήσιμες πτυχές της εκπαίδευσης, αποκλείοντας άλλες που – αν και ζωτικής σημασίας – είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν. Βλ. Singer-Brodowski, M., Brock, A., Etkorn, N., & Otte, I. (2018). Monitoring of education for sustainable development in Germany—insights from early childhood education, school and higher education. *Environmental Education Research*, 1-16.

<sup>129</sup> Όπως συμβαίνει ήδη σε χώρες όπως η Αμερική και η Αγγλία. Βλ. αναλυτικότερα σε Hursh et al., (2015).

<sup>130</sup> Βλ. Bengtsson, S. L., & Östman, L. O. (2013). Globalisation and education for sustainable development: emancipation from context and meaning. *Environmental Education Research*, 19(4), 477-498.

<sup>131</sup> Είναι, δηλαδή, καίριας σημασίας οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές να αναλύσουν τον τρόπο με τον οποίο ο νεοφιλελευθερισμός υπονομεύει την εκπαίδευση που στοχεύει στην αειφορία. Βλ. αναλυτικότερα στο Hursh et al. (2015).

<sup>132</sup> Οι Huckle και Wals αναρωτιούνται γιατί στο πλαίσιο της ΔΕΑΑ δόθηκε τόσο μεγάλη έμφαση στην προσωπική ενδυνάμωση και παρέμβαση, ενώ η δύναμη των συλλογικοτήτων και των κοινωνικών



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>. Θεσμικό πλαίσιο

Στο Κεφάλαιο αυτό προσεγγίζεται το θεσμικό πλαίσιο για την ΕΑΑ, μέσα από σημεία – ορόσημα, κατά τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια. Εξετάζεται αυτό αρχικά σε διεθνές και περιφερειακό επίπεδο και, εν συνεχεία, γίνεται μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου στις χώρες που μας απασχολούν, Ελλάδα και Γερμανία. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκουμε να διαφανεί, σε γενικές γραμμές, το σημείο αφετηρίας καθεμίας από τις εξεταζόμενες χώρες, προτού επικεντρωθούμε, στο τρίτο Κεφάλαιο, στην μετά το 2015 κλιμάκωση των προσπαθειών τους.

### 2.1. Σε διεθνές και περιφερειακό επίπεδο

#### 2.1.1. Η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η εκπαίδευση που σχετίζεται με το περιβάλλον βρίσκεται στη διεθνή ατζέντα τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1970, υπό την τότε εκδοχή της ως ΠΕ<sup>133</sup>. Για την ΕΑΑ, όμως, πρώτο ορόσημο αποτέλεσε η παγκόσμια Διάσκεψη στο Ρίο το 1992 και η Ατζέντα 21, η οποία αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τις πρωτοβουλίες και τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο.

Δεύτερο ορόσημο για την ΕΑΑ αποτέλεσε η παγκόσμια Διάσκεψη στο Γιοχάνεσμπουργκ, το 2002, όπου επιβεβαιώθηκε η σημασία της<sup>134</sup> και η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, η οποία είχε διαπιστώσει ασήμαντη διεθνή πρόοδο μετά τη Διάσκεψη του Ρίο<sup>135</sup>, κήρυξε τη δεκαετία 2005 – 2014 ως «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ΔΕΑΑ)<sup>136</sup>.

Η ΔΕΑΑ θεωρείται προϊόν της αναγνώρισης των αυξανόμενων παγκόσμιων προβλημάτων και είχε βασικό σκοπό να προωθήσει αλλαγές στις αξίες, τον τρόπο ζωής και τις συμπεριφορές, ώστε να μπει η παγκόσμια κοινωνία σε τροχιά

---

κινημάτων, ως φορέων αλλαγής αντιμετωπίστηκε ως παράγοντας ήσσονος σημασίας, αποτιμώντας ΔΕΑΑ ως «μια απ' τα ίδια» («business as usual»). Βλ. Huckle, J., & Wals, A. E. (2015).

<sup>133</sup> Ένα πρώτο ορόσημο σε αυτή την περίοδο ήταν η πρώτη διάσκεψη της UNESCO για την ΠΕ το 1977 στην Τιφλίδα, η οποία είχε αποφασιστική επιρροή στην κατανόηση και την περαιτέρω ανάπτυξη της ΠΕ. Βλ. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017).

<sup>134</sup> Ibid.

<sup>135</sup> Βλ. De Haan, G. (2018). *Education that leaves no one behind*. In Council for Sustainable Development. 2018 Almanac of Sustainability: Ideas and Actions. Transformation, σελ. 76-85.

<sup>136</sup> Πάντως η ιδέα της ΔΕΑΑ δεν ήταν καινούρια. Ενδεικτικά, η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίστηκε ως «Διεθνής Δεκαετία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», και πολλές δραστηριότητες οργανώθηκαν από την UNESCO και το UNEP, που ασχολούνταν τότε με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Βλ. Leal Filho, W., Manolas, E., & Pace, P. (2015). The future we want: Key issues on sustainable development in higher education after Rio and the UN decade of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 112-129.

αιεφορίας<sup>137</sup>. Ειδικότερα, στόχος της Δεκαετίας ήταν να συμβάλει στην υλοποίηση της Ατζέντας 21 και στην καθιέρωση της αιεφόρου ανάπτυξης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως<sup>138</sup>.

Η ΔΕΑΑ ξεκίνησε επίσημα τον Μάρτιο του 2005 και η UNESCO είχε ρόλο συντονισμού στην προώθηση και εφαρμογή της σε παγκόσμιο, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της, οι εθνικές κυβερνήσεις ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν στρατηγικές και σχέδια δράσης για να εφαρμόσουν την ΕΑΑ σε όλα τα είδη εκπαίδευσης, αναλαμβάνοντας οι ίδιες την πρωτοβουλία, οργάνωση και συντονισμό της σχετικής διακυβέρνησης<sup>139</sup>. Μάλιστα, η αιεφορία ορίστηκε ως έννοια κλειδί για τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης και γενικότερα της μάθησης<sup>140</sup>.

Η παρακολούθηση και αξιολόγηση της ΔΕΑΑ έδειξε ότι σημειώθηκε σημαντική πρόοδος όσον αφορά την ενσωμάτωση της ΕΑΑ, σε εθνικό επίπεδο, αν και αυτό δεν έγινε στον ίδιο βαθμό σε όλες τις χώρες. Στο τέλος της δεκαετίας, μπορούσαν να εντοπιστούν επιτεύγματα, καθώς επίσης ελλείψεις και προκλήσεις.

Από μια παγκόσμια προοπτική, πάντως, ένας αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών συστημάτων είχε ενσωματώσει τα θέματα της αιεφόρου ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών<sup>141</sup>. Επιπλέον, αυξήθηκε η κατανόηση της ΕΑΑ ως μίας δια βίου διαδικασίας και ενισχύθηκαν οι συνεργασίες και η δημιουργία δικτύων μεταξύ των ενδιαφερόμενων φορέων. Τέλος, διαπιστώθηκε σύγκλιση μεταξύ της πολιτικών για την αιεφόρο ανάπτυξη και των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Σε αντίθεση, όμως, με άλλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, η ΔΕΑΑ δεν είχε νομικές συνέπειες<sup>142</sup>, αντίθετα, επρόκειτο για μια

---

<sup>137</sup> Βλ. Huckle et al., (2015).

<sup>138</sup> Βλ. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017).

<sup>139</sup> Βλ. Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015).

<sup>140</sup> Βασικοί πυλώνες της στρατηγικής για την ΕΑΑ ορίστηκαν: α) η διεπιστημονικότητα και ο ολιστικός τρόπος μάθησης σε αντιπαραβολή με τον θεματικό – γνωσιοκεντρικό τρόπο, β) η εκπαίδευση με βάση συγκεκριμένες αξίες και αρχές οι οποίες εφαρμόζονται στην πράξη, γ) η έμφαση στον κριτικό τρόπο σκέψης και όχι στην στείρα αποστήθιση, δ) η χρήση πολλαπλών εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών όπως η τέχνη, η δραματοποίηση, η διαβούλευση κ.λπ., ε) οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, στ) η μαθησιακή εμπειρία να βρίσκει εφαρμογή σε ζητήματα της καθημερινότητας και να υπάρχει η θέαση από το παγκόσμιο στο τοπικό επίπεδο («think globally act locally»).

<sup>141</sup> Πράγματι, σχεδόν στο 40% των κρατών μελών φάνηκε ότι το μεγαλύτερο επίτευγμά τους κατά την ΔΕΑΑ ήταν η ενσωμάτωση της ΕΑΑ στα επίσημα προγράμματα σπουδών. Βλ. UNESCO (2017c), σελ. 49-55.

<sup>142</sup> Ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με νομικές συνέπειες, μπορούμε να αναφέρουμε τα ειδικά άρθρα για τη μόρφωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD). Η σύμβαση αυτή έχει νομικές επιπτώσεις στην επιβολή των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες,

εθελοντική πρωτοβουλία, όπου τα κράτη μέλη μπορούσαν να καθορίσουν τον τρόπο και τον βαθμό εφαρμογής της<sup>143</sup>.

Σε τελική ανάλυση, η πρόοδος που σημειώθηκε κατά τη ΔΕΑΑ θεωρήθηκε ανεπαρκής. Μερικοί, μάλιστα, την χαρακτήρισαν ως «μία από τα ίδια», διότι δεν δόθηκε αρκετή βάση στον ρόλο των διαφορετικών κέντρων εξουσίας, ούτε στο ότι οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές και πρακτικές καθιστούν πιο απίθανη την υιοθέτηση αειφόρων συμπεριφορών και στάσεων ζωής<sup>144</sup>.

### **2.1.2. Το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης της UNESCO**

Σταθμός για την ΕΑΑ στην μετά το 2015 εκπαιδευτική ατζέντα, ήτοι μετά το τέλος της ΔΕΑΑ, ήταν η Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO στην πόλη Nagoya της Ιαπωνίας το Νοέμβριο του 2014, όπου αποφασίστηκε η συνέχιση της ΔΕΑΑ μέσα από το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την ΕΑΑ (GAP, 2015 – 2019) και υιοθετήθηκε ένας Οδηγός Υλοποίησης<sup>145</sup>.

Στη Διακήρυξη της Διάσκεψης<sup>146</sup>, διατυπώθηκε η επιθυμία να κρατηθεί η ΕΑΑ σε υψηλά επίπεδα στην εκπαιδευτική ατζέντα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και να ληφθούν υπόψη αφενός το κείμενο που προέκυψε από την Παγκόσμια Διάσκεψη του Ρίο, αφετέρου διακυβερνητικές συμφωνίες για ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή, η βιοποικιλότητα, η μείωση φυσικών καταστροφών, η βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή, τα δικαιώματα του παιδιού κλπ.<sup>147</sup>.

Το φθινόπωρο του 2015 έγινε η επίσημη έναρξη του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης, με την UNESCO ως κύριο συντονιστικό όργανο και γενικό στόχο να ενταθούν οι δράσεις σε όλα τα επίπεδα και όλους τους τομείς της

---

προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για αυτούς στην κοινωνική, εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή.

<sup>143</sup> Ήδη δε, από τα μέσα της δεκαετίας, είχε φανεί ότι το διεθνές προφίλ και η επιτυχία της όφειλε πολλά σε χώρες όπως ο Καναδάς, η Ολλανδία, η Γερμανία, η Σουηδία και η Ιαπωνία, οι οποίες υποστήριζαν την ΕΑΑ τόσο σε επίπεδο αρχών όσο και οικονομικά. Βλ. Tilbury, D. (2011). Are we learning to change? Mapping global progress in education for sustainable development in the lead up to 'Rio Plus 20'. *Global Environmental Research*, 14(2), 101-107.

<sup>144</sup> Αντιπαραβάλλοντας, μάλιστα, τα πρόσφατα έγγραφα της ΔΕΑΑ με τη Διακήρυξη της Τιφλίδας ή τον Χάρτη του Βελιγραδίου για την ΠΕ, φαίνεται ότι η γλώσσα που είχε χρησιμοποιηθεί σαράντα έτη νωρίτερα, ήταν πολύ πιο σαφής στις αναφορές για τον ρόλο της παγκόσμιας οικονομικής και πολιτικής τάξης και την ανάγκη για ΠΕ αλλαγή. Από την άποψη αυτή δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι για παράδειγμα στην έκθεση του 2012 για την ΔΕΑΑ και δη στο ιστορικό για την ΕΑΑ, παραλείπεται κάθε αναφορά στην Διάσκεψη της Τιφλίδας. Βλ. Huckle et al., (2015), σελ. 497.

<sup>145</sup> Βλ. UNESCO (2014b). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO.

<sup>146</sup> UNESCO World Conference on ESD, Achi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, 2014

<sup>147</sup> Βλ. UNESCO (2019a).

εκπαίδευσης. Υπογραμμίσθηκε δε ιδιαίτερα η μετάβαση από τα «μεμονωμένα έργα και τις πρωτοβουλίες στις δομικές αλλαγές», με στόχο την μακροπρόθεσμη αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την αειφόρο ανάπτυξη<sup>148</sup>.

Αναγνωρίζοντας, μάλιστα, τις ελλείψεις της ΔΕΑΑ, αποφασίστηκε ένα λεπτομερές χρονοδιάγραμμα με πέντε τομείς προτεραιότητας : α) τη στήριξη της πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, με στόχο να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα για την αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων, β) τον ολιστικό μετασχηματισμό των μαθησιακών και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, γ) την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, δ) την ενδυνάμωση και κινητοποίηση των νέων και ε) την αειφόρο ανάπτυξη σε τοπικό επίπεδο<sup>149</sup>.

Για να αναπτυχθούν αυτοί οι πέντε τομείς δράσης, αποφασίστηκε ότι πρέπει να ενθαρρυνθούν οι φορείς εκπαίδευσης να υλοποιήσουν οικειοθελώς το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης και να δημιουργήσουν δίκτυα συνεργασίας, καθώς επίσης αποφασίστηκε να δημιουργηθεί ένα παγκόσμιο φόρουμ για τακτικές συναντήσεις και συνεργασία σε κοινά προγράμματα<sup>150</sup>. Επίσης, υπογραμμίστηκε η ανάγκη για ενσωμάτωση της ΕΑΑ στις εν γένει πολιτικές για την αειφόρο ανάπτυξη, ώστε να επέλθει ουσιαστική και συστημική αλλαγή<sup>151</sup>, καθώς και για αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ΕΑΑ και των προσπαθειών που επιδιώκουν να αναπροσανατολίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα<sup>152</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη, τέλος, ότι η ΕΑΑ δεν είναι μία και ενιαία, αλλά εξαρτάται από τις εκάστοτε πολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές πραγματικότητες, καθώς και τις εκάστοτε περιβαλλοντικές και οικολογικές προκλήσεις<sup>153</sup>, βασικός στόχος του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης, που διατρέχει όλες τις δράσεις του, είναι εντέλει να συμβάλει στην εφαρμογή της φιλόδοξης Ατζέντας 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

---

<sup>148</sup> Βλ. UNESCO (2017c), σελ. 7.

<sup>149</sup> Πηγή: <https://en.unesco.org/gap/priority-action-areas>

<sup>150</sup> Βλ. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017).

<sup>151</sup> Οι εθνικές και διεθνείς πολιτικές που ασχολούνται με την κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης, και εκτείνονται από τις στρατηγικές μείωσης της φτώχειας και τη διαχείριση καταστροφών, έως τις στρατηγικές για τη μείωση των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ΕΑΑ ως μέσο υλοποίησης. Βλ. UNESCO (2017c), σελ. 48.

<sup>152</sup> Ibid., σελ. 49-55.

<sup>153</sup> Για το λόγο αυτό, χρειάζονται τοπικές και εθνικές ερμηνείες της ΕΑΑ. Ibid.

### 2.1.3. Η Ατζέντα 2030 και οι Στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Τον Σεπτέμβριο του 2015, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε μία νέα παγκόσμια αναπτυξιακή ατζέντα<sup>154</sup> : «Μετασχηματίζοντας τον Κόσμο μας: Η Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>155</sup>, η οποία ενσωμάτωσε σε ένα ενιαίο πλαίσιο την παγκόσμια ανάπτυξη και τους περιβαλλοντικούς στόχους. Αποτελεί συνέχεια των οκτώ Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας του ΟΗΕ (2001 – 2015) για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης<sup>156</sup> και επιδιώκει να ολοκληρώσει ό,τι δεν επιτεύχθηκε με αυτούς, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ευαλωτότητα<sup>157</sup>.

Στον πυρήνα της βρίσκονται οι 17 Αειφόροι Αναπτυξιακοί Στόχοι (SDGs)<sup>158</sup>, οι οποίοι αφορούν μείζονες αναπτυξιακές προκλήσεις, κρίσιμες για την επιβίωση της ανθρωπότητας. Στόχος των SDGs είναι η εξασφάλιση μίας αειφόρου, ειρηνικής, ευημερούσας και δίκαιης ζωής για όλους στη γη, τώρα και στο μέλλον<sup>159</sup>. Βασικό χαρακτηριστικό της ατζέντας είναι η οικουμενικότητά της, καθώς αυτή απευθύνεται σε όλες τις χώρες, οι οποίες, υπό το πρίσμα των SDGs, θεωρούνται όλες αναπτυσσόμενες και πρέπει να λάβουν επείγουσα δράση<sup>160</sup>.

Η υιοθέτηση της Ατζέντας 2030 αποτέλεσε ορόσημο στην πρόσφατη ιστορία των Ηνωμένων Εθνών. Αντικατοπτρίζει την πεποίθηση ότι οι παγκόσμιες προκλήσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο μέσω συντονισμένων προσπαθειών, οι οποίες

---

<sup>154</sup> Ειδικότερα, μετά τη διάσκεψη κορυφής Ρίο + 20 το 2012, δημιουργήθηκε το πολιτικό φόρουμ υψηλού επιπέδου των Ηνωμένων Εθνών για την αειφόρο ανάπτυξη (HLPF) και μία Ανοιχτή Ομάδα Εργασίας της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών (UNGA Open-Working Group, OWG), που σκοπό είχαν να προτείνουν ένα σύνολο παγκόσμιων στόχων αειφόρου ανάπτυξης. Βλ. UN ECOSOC (2018a). *HLPF on SD Hellenic Republic. Voluntary National Review on the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. July 2018.

<sup>155</sup> Βλ. UNESCO (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. UNESCO.

<sup>156</sup> «Millennium Development Goals», (MDG, 2000). Η διαφορά των νέων στόχων με τους Αναπτυξιακούς στόχους της Χιλιετίας είναι ότι απευθύνονται σε όλες τις χώρες και όχι μόνον στις αναπτυσσόμενες.

<sup>157</sup> Βλ. UNESCO (2015).

<sup>158</sup> Οι 17 SDGs : 1. No Poverty, 2. Zero Hunger, 3. Good Health and Well-Being, 4. Quality Education, 5. Gender Equality, 6. Clean Water and Sanitation, 7. Affordable and Clean Energy, 8. Decent Work and Economic Growth, 9. Industry, Innovation and Infrastructure, 10. Reduced Inequalities, 11. Sustainable Cities and Communities, 12. Responsible Consumption and Production, 13. Climate Action, 14. Life below Water, 15. Life on Land, 16. Peace, Justice and Strong Institutions, 17. Partnerships for the Goals.

<sup>159</sup> Λέξεις και αξίες κλειδιά για την μετά το 2015 Ατζέντα αποτελούν οι άνθρωποι, ο πλανήτης και η ευημερία, η καλή διακυβέρνηση, τα δίκτυα και η συνεργασία, η διαγενεακή ισότητα και δικαιοσύνη. Βλ. UNESCO (2016b), σελ. 12.

<sup>160</sup> Βλ. UNESCO (2017c), σελ. 6.

πρέπει να βασίζονται στη συστηματική εφαρμογή της αρχής της αειφόρου ανάπτυξης σε όλους τους τομείς της πολιτικής και σε κάθε χώρα<sup>161</sup>.

Οι SDGs τοποθετούν την εκπαίδευση σε πολύ υψηλή θέση (τέταρτος αυτοτελής στόχος – SDG 4<sup>162</sup>), μετά την εξάλειψη της φτώχειας, την εξάλειψη της πείνας και την προστασία της υγείας<sup>163</sup>. Αλλά και η ΕΑΑ διατυπώνεται για πρώτη φορά ως ειδικός στόχος (βλ. υπο-στόχο 4.7), μαζί με την Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη<sup>164</sup>, την οποία επίσης προωθεί η UNESCO<sup>165</sup>. Αμφότερες η εκπαίδευση και η ΕΑΑ, αποτελούν ταυτόχρονα ξεχωριστούς στόχους, αλλά και οριζόντια μέσα για την επίτευξη όλων των άλλων στόχων της Ατζέντας<sup>166</sup>.

Ειδικότερα ο SDG 4.7 στοχεύει στο «Να διασφαλίσει, έως το 2030, ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν την αειφόρο ανάπτυξη, και μεταξύ άλλων, μέσω της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη και μέσω του αειφόρου τρόπου ζωής, να προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την προώθηση της ειρήνης και της μη – βίας, την ταυτότητα του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και την αναγνώριση της πολιτιστικής ποικιλίας και της συμβολής της στην αειφόρο ανάπτυξη»<sup>167</sup>.

Η επιτυχία των αειφόρων στόχων εξαρτάται από τις εθνικές πολιτικές και δράσεις, οι οποίες ελέγχονται και αξιολογούνται σύμφωνα με παγκόσμιους δείκτες<sup>168</sup>.

---

<sup>161</sup> Βλ. UN ECOSOC (2016b). *HLPF on SD Executive Summary of the Report of the German Government to the High-Level Political Forum in July 2016*.

<sup>162</sup> SDG 4 : Διασφαλίζουμε την ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση προάγοντας τις ευκαιρίες για δια βίου μάθηση.

<sup>163</sup> Και τούτο διότι υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης, της πρόληψης της φτώχειας και της προώθησης της υγείας. Βλ. De Haan, G. (2018), σελ. 76-85.

<sup>164</sup> «Global Citizenship Education», GCED.

<sup>165</sup> Βλ. UNESCO (2017c).

<sup>166</sup> Ενδεικτικά, στον στόχο για την κλιματική αλλαγή (SDG13), επισημαίνεται ότι η ΕΑΑ διαδραματίζει κεντρικό ρόλο. Στο ίδιο πλαίσιο, η ΕΑΑ, σήμερα, συναντάται σε διάφορα παγκόσμια πλαίσια και συμβάσεις σχετικά με ζητήματα που κυμαίνονται από την κλιματική αλλαγή και τη βιοποικιλότητα έως την αειφόρο κατανάλωση και παραγωγή (π.χ. η συμφωνία του Παρισιού του 2015 για τη Σύμβαση Πλαίσιο για την Κλιματική Αλλαγή – Framework Convention on Climate Change, άρθρο 12). Βλ. UNECE (2016). *Ten Years of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. Evaluation report on the implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development from 2005 to 2015*. Αλλά και Michelsen, G., & Fischer, D. (2017).

<sup>167</sup> «By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and nonviolence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.» (Η μετάφραση είναι από Ελληνική Πλατφόρμα για την Ανάπτυξη, βλ. πηγή: <http://hellenicplatform.org/oi-17-stoxoi/#goal3>)

<sup>168</sup> Προς υποστήριξη των εθνικών εφαρμογών του SDG 4 και των υπό – στόχων του, η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα πρότεινε το 2015 στο «Education 2030 Framework for Action», διεθνείς δείκτες για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Βλ. UNESCO (2016b), σελ. 10.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στα λεγόμενα «μέσα εφαρμογής – υλοποίησης»<sup>169</sup>. Παρατηρείται, μάλιστα, μία εστίαση στην λογοδοσία και τον έλεγχο<sup>170</sup> και δη στη διαμόρφωση ισχυρών μηχανισμών, οι οποίοι θα κατοχυρώσουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθιστώντας υπόλογες τόσο τις κυβερνήσεις όσο και τους κάθε είδους εμπλεκόμενους<sup>171</sup>. Ήδη, όμως, αναφέραμε ότι η παρακολούθηση της προόδου της ΕΑΑ και συνεπώς του στόχου 4.7<sup>172</sup>, με τη μοναδική και καινοφανή εστίασή του στο περιεχόμενο και τον σκοπό της εκπαίδευσης, παραμένει πρόκληση και συνεχίζει να εξελίσσεται<sup>173</sup>.

Οι SDGs αποτελούν μία περίπλοκη και φιλόδοξη προσπάθεια να ληφθούν τα τολμηρά και μετασχηματιστικά βήματα που απαιτούνται επειγόντως για να μετατοπιστεί ο κόσμος σε μια αειφόρο και ανθεκτική πορεία. Το 2019, θα γίνει η πρώτη – μετά την έγκριση της Ατζέντας 2030 – διάσκεψη κορυφής για τους SDGs, σε επίπεδο αρχηγών κρατών και κυβερνήσεων, με στόχο να σταλεί ένα ισχυρό πολιτικό μήνυμα για την επιτάχυνση της αναγκαίας οικονομικής και κοινωνικής μεταστροφής.

Ωστόσο, ο κατακερματισμός της ατζέντας σε πάρα πολλούς στόχους έχει αποτελέσει αντικείμενο κριτικής, με το επιχείρημα ότι κάθε κράτος θα μπορούσε να επιλέξει να προωθήσει ορισμένους από αυτούς, παραβλέποντας ότι αυτοί είναι συνδεδεμένοι σε μια ενιαία μετασχηματιστική πρόκληση<sup>174</sup>. Επίσης, κρίνεται προβληματικό ότι η αλληλεξάρτηση μεταξύ των στόχων αφήνεται στις προσπάθειες

---

<sup>169</sup> Σ' αυτά περιλαμβάνονται η πολιτική, η παρακολούθηση – επιτήρηση, η χρηματοδότηση και τα κίνητρα, η νομοθεσία και η ρύθμιση. Βλ. UNESCO (2017b). *Global Education Monitoring Report Summary 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO, σελ. 7.

<sup>170</sup> Στο 2030 Education Framework for Action, η λέξη «λογοδοσία» εμφανίζεται συνεχώς, αποδεικνύοντας τη σημασία που δίνει η UNESCO και η διεθνής κοινότητα στις λειτουργίες παρακολούθησης και αναθεώρησης ως καταλυτών και μέσων ελέγχου της προόδου. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι χώρες πρέπει να εκπονούν εθνικές εκθέσεις παρακολούθησης της εκπαίδευσης εξηγώντας την πρόοδό τους έναντι των δεσμεύσεών τους.

<sup>171</sup> Αναγνωρίζεται, όμως, ολοένα και περισσότερο ότι δεν είναι όλες οι μέθοδοι λογοδοσίας αποτελεσματικές και ότι δεν αποκλείεται ορισμένες από αυτές να φέρουν και αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Εξάλλου, η λογοδοσία και η αξιολόγηση κρίνεται και αποδεικνύεται ότι θέλει πολύ χρόνο, πόρους και δεξιότητες, προκειμένου να αποφευχθεί η εξαγωγή εσφαλμένων συμπερασμάτων. Βλ. UNESCO (2017b), σελ. 7.

<sup>172</sup> Οι καθορισμένοι δείκτες για τον στόχο 4.7 αφορούν το κατά πόσον και σε τί βαθμό : (i) η εκπαίδευση σε θέματα παγκόσμιας ιθαγένειας και ii) η ΕΑΑ, συμπεριλαμβανομένων της ισότητας των φύλων και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενσωματώνονται (α) στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές β) στα προγράμματα σπουδών, γ) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και (δ) στην αξιολόγηση των μαθητών. Βλ. UN (2017). *Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

<sup>173</sup> Βλ. UNESCO (2019a).

<sup>174</sup> Βλ. Smith, S. (2018). Life After ENSI: New Directions, Different Models and More Flexible Support Structures. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES*, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future. 279.

μεμονωμένων χωρών, στις οποίες οι επιλεγμένοι δείκτες παρακολούθησης ενδέχεται να μη λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τις συσχετίσεις, την «ποιότητα» και την πολυπλοκότητα των αναγκαίων μετασχηματισμών<sup>175</sup>. Δεν αποκλείεται, τέλος, κάποιος από τους στόχους να έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους<sup>176</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση βρίσκεται στην καρδιά της αειφόρου ανάπτυξης και των αειφόρων στόχων. Προκειμένου δε να καλυφθεί το μεγάλο χάσμα ανάμεσα στο πού βρίσκεται ο κόσμος σήμερα και στο που έχει υποσχεθεί να φτάσει το 2030, ήτοι σε μόλις 15 χρόνια, αποφασίστηκε μία ιστορική κλιμάκωση<sup>177</sup> των δράσεων για την ΕΑΑ<sup>178</sup>.

Πρόσφατα, όμως, ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ, António Guterres, επεσήμανε ότι, μέσα στα τρία πρώτα χρόνια εφαρμογής της Ατζέντας 2030, δεν έχει σημειωθεί επαρκής και έγκαιρη πρόοδος για να διασφαλιστεί ότι κανείς «δεν θα μείνει πίσω» και ότι θα επιτευχθούν οι SDGs. Φαίνεται ότι ο ρυθμός της παγκόσμιας προόδου δεν συμβαδίζει με τις φιλοδοξίες της Ατζέντας, η οποία απαιτεί άμεση και ταχεία δράση από τις χώρες και τα ενδιαφερόμενα μέρη σε όλα τα επίπεδα<sup>179</sup>.

#### **2.1.4. Περιφερειακές Στρατηγικές**

Ένα άλλο ορόσημο για την ΕΑΑ αποτέλεσε η κινητοποίηση της Οικονομικής Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για την Ευρώπη (UNECE), με στόχο την προώθηση της ΕΑΑ στα κράτη – μέλη της<sup>180</sup>. Έτσι, το 2005, εγκρίθηκε από τους υπουργούς περιβάλλοντος και εκπαίδευσης των 56 κρατών μελών της UNECE μία κοινή δεκαετής Στρατηγική για την ΕΑΑ (2005 – 2015)<sup>181</sup>, με την οποία αναγνώρισαν τη σημασία της για τον αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την αειφόρο ανάπτυξη<sup>182</sup>.

Στο τέλος της δεκαετίας, η ΕΑΑ είχε ενσωματωθεί στα έγγραφα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ποσοστό άνω του 90% των κρατών μελών της UNECE,

---

<sup>175</sup> Βλ. Mayer, M. (2018). The challenge of complexity: from systems thinking to wicked problems—the ENSI contribution. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES*, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future. 54.

<sup>176</sup> Bl. Sterling, S. (2016).

<sup>177</sup> Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι ίσως είναι αναγκαία η δημιουργία ενός διεθνούς οργανισμού για την ΕΑΑ, με τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων κρατών μελών. Βλ. Smith, S. (2018).

<sup>178</sup> Βλ. UNESCO (2016a). *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO, σελ. 6-7.

<sup>179</sup> Βλ. UN (2018). *The Sustainable Development Goals Report 2018*.

<sup>180</sup> Βλ. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017).

<sup>181</sup> Στη Σύνοδο Υψηλού Επιπέδου των Υπουργών Περιβάλλοντος και Παιδείας στο Βίλνιους (Vilnius High-level Meeting of Environment, 2005)

<sup>182</sup> Βλ. UNECE (2016).



ενώ η συντριπτική πλειοψηφία τους είχαν προχωρήσει πέρα από ένα πλαίσιο πολιτικής<sup>183</sup>. Όμως, η συστημική ενσωμάτωση της ΕΑΑ σε όλες τις πτυχές της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης παραμένει πρόκληση<sup>184</sup> και η συντονιστική επιτροπή της UNECE για την ΕΑΑ ανέπτυξε ένα σχέδιο εφαρμογής, ώστε να συνεχιστεί η στρατηγική και μετά το 2015<sup>185</sup>.

Στην ίδια κατεύθυνση, η Μεσογειακή Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>186</sup> (MSESD) είναι η πρώτη περιφερειακή στρατηγική για την ΕΑΑ που καταρτίστηκε με βάση την ως άνω στρατηγική της UNECE<sup>187</sup>. Εγκρίθηκε το 2014 από την υπουργική συνάντηση της Ένωσης για τη Μεσόγειο<sup>188</sup> για το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή<sup>189</sup> και εντάσσεται στην Μεσογειακή Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>190</sup> (2016–2025).

Στόχοι της είναι η υποστήριξη της ΕΑΑ μέσω της πολιτικής και της νομοθεσίας, η ενσωμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευσης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ο εφοδιασμός με τα κατάλληλα εργαλεία και υλικά για την ΕΑΑ, η προώθηση της έρευνας και η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της ανταλλαγής εμπειριών και τεχνολογιών στην περιοχή της Μεσογείου<sup>191</sup>.

---

<sup>183</sup> Οι εθνικές προσπάθειες επικεντρώνονται συνήθως: α) στην ενσωμάτωση στα προγράμματα σπουδών βασικών ζητημάτων για την αειφόρο ανάπτυξη, β) σε ευρείες ικανότητες και μαθησιακά αποτελέσματα, και γ) σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Βλ. OECD (2018b). *Education at a Glance. OECD Indicators*. OECD.

<sup>184</sup> Βλ. UNECE (2016).

<sup>185</sup> Τα τελευταία χρόνια, οι χώρες της UNECE συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο για την πρόοδο και τις προκλήσεις αναφορικά με την υλοποίηση των τομέων προτεραιότητας δράσης για την ΕΑΑ. Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται ιδίως στην ευθυγράμμιση των εθνικών στρατηγικών με το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την ΕΑΑ, και τη συμβολή στην Ατζέντα 2030 και τον SDG 4.7. Οι εθνικές εκθέσεις στόχο έχουν να δώσουν την ευκαιρία στις χώρες να μάθουν η μία από την άλλη και να μοιράζονται τους νεοαποκτηθέντες πόρους και υλικά μέσα και έξω από αυτό την περιοχή της ΕΕ.

<sup>186</sup> «Mediterranean Strategy on Education for Sustainable Development», MSESD. Μέλη είναι η Κύπρος, η Κροατία, η Ελλάδα, η Ιορδανία, η Μάλτα, η Πορτογαλία, ο Σύνδεσμος Αραβικών Κρατών, η UfM, η UNESCO, το UN Environment / MAP και η UNECE.

<sup>187</sup> Η στρατηγική καταρτίστηκε μέσω μιας συμμετοχικής διαδικασίας που διεξήχθη υπό τον επιστημονικό και τεχνικό συντονισμό της UNESCO για τη διαχείριση και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στη Μεσόγειο, με την υποστήριξη της Μεσογειακής Εκπαιδευτικής Πρωτοβουλίας για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Mediterranean Educational Initiative on Environment and Sustainability, MEdIES) του Μεσογειακού Γραφείου Πληροφόρησης για το περιβάλλον, τον πολιτισμό και την αειφόρο ανάπτυξη (Mediterranean Information Office for Environment, Culture and Sustainable Development, MIO-ECSDE).

<sup>188</sup> Union for the Mediterranean (UfM).

<sup>189</sup> Union for the Mediterranean (UfM) Ministerial Meeting on Environment and Climate Change.

<sup>190</sup> «Mediterranean Strategy for Sustainable Development», MSSD, (2016 – 2025). Προωθεί την εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση και την έρευνα για την αειφόρο ανάπτυξη.

<sup>191</sup> Βλ. MSESD (2018). *Mediterranean Strategy on Education for Sustainable Development*. MSESD, MAP Secretariat & MIO-ECSDE.

Η εφαρμογή της στρατηγικής καθορίζεται από τις προτεραιότητες και τις πρωτοβουλίες των χωρών ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις περιστάσεις που επικρατούν σε αυτές. Το 2016 εγκρίθηκε από τη Διάσκεψη Υπουργών Παιδείας στην Κύπρο<sup>192</sup> ένα Σχέδιο Δράσης για την εφαρμογή της στρατηγικής μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και στρατηγικών κατευθύνσεων<sup>193</sup>, το οποίο περιλαμβάνεται στα εμβληματικά έργα του παγκόσμιου προγράμματος δράσης για την ΕΑΑ<sup>194</sup>.

Πάντως, παρόλο ότι η ΕΑΑ αναγνωρίζεται ευρέως ως προϋπόθεση για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και των SDGs, διαπιστώνεται ότι δεν λαμβάνει ακόμα την απαραίτητη πολιτική στήριξη και ως εκ τούτου δεν αναπτύσσεται πλήρως και ομοιογενώς σε ολόκληρη την περιοχή της Μεσογείου<sup>195</sup>.

### **2.1.5. Τάσεις και προβληματισμοί**

Η ενσωμάτωση της ΕΑΑ στην Ατζέντα 2030, σε συνδυασμό με μια γενική αίσθηση απογοήτευσης για την «κατάσταση της εκπαίδευσης», δημιουργούν χώρο για καινοτομία στο πεδίο<sup>196</sup>. Όμως, η κατανόηση και η εφαρμογή της ποικίλλει σημαντικά σε όλο τον κόσμο<sup>197</sup>.

Μεγάλες προκλήσεις θεωρούνται ο αναλφαβητισμός, η έλλειψη πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, καθώς και η πολιτική αστάθεια σε πολλές χώρες του κόσμου. Ακόμη η ελλιπής δέσμευση των κυβερνήσεων και η απουσία σαφών στρατηγικών, τα υπερβολικά άκαμπτα εκπαιδευτικά συστήματα και η έλλειψη χρηματοδότησης για

---

<sup>192</sup> Η διάσκεψη συνδιοργανώθηκε από την κυβέρνηση της Κύπρου και το πρόγραμμα SWIM-H2020 που χρηματοδοτείται από την ΕΕ και έχει στηρίξει δραστηριότητες για την προώθηση της MSED, συμπεριλαμβανομένων τεσσάρων συνόδων κατάρτισης εκπαιδευτών το 2017 στην Ιορδανία, την Παλαιστίνη, την Τυνησία και την Αλγερία και ενός εργαστηρίου για την ΕΑΑ στην Κύπρο.

<sup>193</sup> Κατά τη διάρκεια της διάσκεψης, η UNESCO, η Ένωση για τη Μεσόγειο, το περιβάλλον των Ηνωμένων Εθνών, η Ένωση Αραβικών Κρατών και η UNECE δεσμεύτηκαν περαιτέρω να προωθήσουν και να εκσυγχρονίσουν τις προτεραιότητες και τις δράσεις της MSED και του σχεδίου δράσης στις αντίστοιχες ημερήσιες διατάξεις και προγράμματα εργασίας τους.

<sup>194</sup> Βλ. MSED (2018).

<sup>195</sup> Απαιτείται καλύτερη ενσωμάτωση των μηνυμάτων και του περιεχομένου της ΕΑΑ στα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και καλύτερος συντονισμός μεταξύ των επίσημων και άτυπων / μη τυπικών πρωτοβουλιών της ΕΑΑ, οι οποίες εποπτεύονται συχνά από διαφορετικά Υπουργεία (Παιδείας, Περιβάλλοντος, Υγείας κλπ). Παρατηρείται συχνά ότι δεν υπάρχουν επαρκείς ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι, ενώ κρίνεται αναγκαία η κατάρτιση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ibid.

<sup>196</sup> UNESCO (2018). Technical consultation meeting on the future of Education for Sustainable Development. Meeting Report, σελ. 22.

<sup>197</sup> Η αειφορία σε μια αποκαλούμενη αναπτυσσόμενη χώρα μπορεί να σημαίνει κάτι διαφορετικό από αυτό που σημαίνει σε μια ανεπτυγμένη χώρα. Kolleck, N. (2016). Uncovering influence through Social Network Analysis: the role of schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy*, 31(3), 308-329.

την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών. Δυσκολίες προκαλούν επίσης η έλλειψη επαρκών δεδομένων αξιολόγησης, οι συχνά φιλόδοξοι δείκτες, αλλά και η διαφορετική εννοιολόγηση των αιφώρων αναπτυξιακών στόχων και της ίδιας της ΕΑΑ<sup>198</sup>. Η σύγχυση, τέλος, γύρω από την σχέση της με την ΠΕ περιπλέκει περαιτέρω τα πράγματα<sup>199</sup>.

Συνεπώς, η αποτελεσματική διακυβέρνηση για την ΕΑΑ δεν είναι κάτι εύκολο. Το μέλλον της εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη δέσμευση των κυβερνήσεων<sup>200</sup> και την υποστήριξη της κοινωνίας των πολιτών. Ειδικά, ο ρόλος των πρώτων<sup>201</sup> θεωρείται νευραλγικός και απαιτεί μία μορφή μετα-διακυβέρνησης<sup>202</sup>, όπου οι κυβερνήσεις έχουν την ευθύνη να ξεκινήσουν, να συντονίσουν και να διασφαλίσουν τη συνεργασία των λοιπών αποκεντρωμένων δομών διακυβέρνησης<sup>203</sup>.

Πρέπει, λοιπόν, οι κυβερνήσεις να ενημερώνονται συνεχώς για τη σημασία της αιφορίας και της ΕΑΑ, και να αντιμετωπίζουν την τελευταία ως μόνιμη προτεραιότητα και όχι ως ξεχωριστή εκπαιδευτική ιδέα άσχετη με την περιβαλλοντική πολιτική τους<sup>204</sup>. Αντίθετα, κρίνεται αναγκαία η ενσωμάτωση της ΕΑΑ στην ευρύτερη πολιτική για την αιφόρο ανάπτυξη. Χρειάζονται επίσης συνεκτικές πολιτικές που θα διευκολύνουν την αλλαγή των εδραιωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και προώθηση της έρευνας, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης<sup>205</sup>.

---

<sup>198</sup> Βλ. UNESCO (2018b). *Technical consultation meeting on the future of Education for Sustainable Development*. Meeting Report, σελ. 12.

<sup>199</sup> Προβληματικός κρίνεται συχνά ο συντονισμός μεταξύ των διαφόρων κυβερνητικών αρχών, υπουργείων, υπηρεσιών και οργανισμών, ιδίως εξαιτίας του κατακερματισμού των ευθυνών μεταξύ υπουργείων και φορέων εκπαίδευσης και περιβάλλοντος. Συχνά τα υπουργεία περιβάλλοντος, τα οποία έχουν μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία, αποδεικνύονται περισσότερο αφοσιωμένα στην ΠΕ και την ΕΑΑ από ό,τι τα υπουργεία παιδείας. Επίσης, συχνά η ΕΑΑ συγχέεται με την σχολική εκπαίδευση και περιορίζεται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Βλ. Fien, J. (2012).

<sup>200</sup> Όμως, το οικονομικό κλίμα επηρεάζει τη δέσμευση των κυβερνήσεων σχετικά με την εφαρμογή της ESD. Βλ. Tilbury, D. (2011). Αλλά και Mula, I., & Tilbury, D. (2009). A United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–14) What Difference will it Make?. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 87-97.

<sup>201</sup> Η UNESCO καθώς και άλλοι οργανισμοί έχουν εκδόσει κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον ρόλο των εθνικών κυβερνήσεων στη δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για την ΕΑΑ.

<sup>202</sup> Μετάφραση του όρου «meta-governance».

<sup>203</sup> Βλ. Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015).

<sup>204</sup> Βλ. Smith, S. (2018).

<sup>205</sup> Τα Υπουργεία Παιδείας σε όλο τον κόσμο έχουν σημαντική ευθύνη για να διασφαλιστεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες και τις συνεχώς αναδυόμενες προκλήσεις της αιφορίας. Βλ. UNECE (2016).

Σύμφωνα με μία πρόταση<sup>206</sup>, ένα αναλυτικό πρότυπο καλής διακυβέρνησης για την ΕΑΑ, πρέπει να περιλαμβάνει έξι βασικά σημεία : 1) ολοκληρωμένες δομές διακυβέρνησης (υπουργεία και υπηρεσίες σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό επίπεδο), 2) πολιτική ενσωμάτωσης της ΕΑΑ στις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές και τις πολιτικές αειφορίας, 3) οριζόντιο και κάθετο συντονισμό όλων των δράσεων για την ΕΑΑ από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε οι δράσεις αυτές να είναι κατά το μέγιστο δυνατό συμπληρωματικές και αλληλοϋποστηρικτικές, 4) συμμετοχή και προσανατολισμό προς τη συναίνεση, με στόχο την καλύτερη εξυπηρέτηση των συμφερόντων των τοπικών κοινοτήτων, στο εκάστοτε ιστορικό, πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο, 5) εννοιολογική συνοχή, ώστε οι διαφορετικές δράσεις για την ΕΑΑ να μην αλληλοϋπονομεύονται και 6) λογοδοσία, για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα.

Σε τελική ανάλυση, πάντως, η μορφή που θα λάβει η ΕΑΑ συνδέεται άμεσα με τις πολιτικές αξίες των κυβερνήσεων<sup>207</sup>. Ήδη επισημάνθηκε η νεοφιλελεύθερη τάση προς μία παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική, την εισαγωγή στα εκπαιδευτικά συστήματα πρακτικών του «νέου δημόσιου management»<sup>208</sup>, όπως οι ανταγωνιστικές επιδόσεις, η έμφαση στη λογοδοσία<sup>209</sup> και την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Όμως, μία εκπαίδευση που προωθεί κυρίως την οικονομική ανάπτυξη μάλλον θα οδηγήσει και σε αύξηση των μη αειφόρων μοντέλων παραγωγής και κατανάλωσης<sup>210</sup>.

Προβληματική κρίνεται επίσης η έξωθεν διαμόρφωση των πολιτικών<sup>211</sup> και η αντιγραφή προκατασκευασμένων πολιτικών μοντέλων και «λύσεων»<sup>212</sup>, το οποίο

---

<sup>206</sup> Η πρόταση αυτή βασίστηκε σε εκτενή έρευνα σε πέντε καινοτόμες χώρες, μεταξύ των οποίων και η Γερμανία. Βλ. Fien, J. (2012), σελ. 74-75.

<sup>207</sup> Η κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού και η εστίαση στην αποδοτικότητα των πόρων και την κουλτούρα του ατομικισμού σημαίνει ότι κυριαρχούν μάλλον περισσότερο ωφελμιστικές προσεγγίσεις στη διακυβέρνηση για την ΕΑΑ. Ibid.

<sup>208</sup> Μετάφραση του όρου «new public management».

<sup>209</sup> Υποστηρίζεται ότι η αυτή η υπερβολική εστίαση στην λογοδοσία και τον έλεγχο συμβάλλει στην υποβάθμιση του ρόλου της εκπαίδευσης ως οχήματος για την κοινωνική αλλαγή. Βλ. Sterling, S. (2016).

<sup>210</sup> Βλ. UNESCO (2017c), σελ. 7 και Sterling, S. (2016).

<sup>211</sup> Και όχι μέσα από τοπικά debates. Παρόλο δηλαδή ότι πολλοί πληθυσμοί μπορούν να συμμετέχουν δημοκρατικά στη διακυβέρνηση, υπό την έννοια ότι εκλέγουν αντιπροσώπους, στην πραγματικότητα, έχουν μικρή επιρροή στις νομοθετικές διαδικασίες – που προέρχονται σε μεγάλο βαθμό από εθνικές και διακρατικές κοινωνικοοικονομικές πολιτικές – και περιορισμένη δυνατότητα να προσαρμόσουν τις πολιτικές στις τοπικές συνθήκες. Βλ. Dillon, P. (2018).

<sup>212</sup> Η κλιμάκωση των προσπαθειών για την ΕΑΑ δεν μπορεί να επιτευχθεί με την απλή αναπαραγωγή ή αντιγραφή των δράσεων που έχουν γίνει μέχρι τώρα, ούτε αρκεί η πολιτική για την ΕΑΑ να περιορίζεται σε μία στεία τεχνική αναπαραγωγή δραστηριοτήτων από άλλα μέρη. Βλ. Mickelsson,

συμβάλλει στην – και κατά πολλούς σκοπούμενη – αποπολιτικοποίηση των διαδικασιών χάραξης πολιτικής. Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια θεωρείται η υπερβολική χρήση τεχνικής ορολογίας, η οποία αποσπά την προσοχή από ό,τι είναι πραγματικά σημαντικό, δηλαδή τη δράση<sup>213</sup>.

Σε τελική ανάλυση, προβληματικό είναι να θεωρείται δεδομένο πως οι φορείς χάραξης πολιτικής είναι εξοικειωμένοι και αφοσιωμένοι στις αρχές της αειφορίας<sup>214</sup>. Αν ληφθεί υπόψη, μάλιστα, ότι οι κυβερνήσεις συχνά διαμορφώνουν τις πολιτικές τους με γνώμονα την εξασφάλιση της επιβιώσής τους στην εξουσία, οι μελλοντικές προοπτικές φαντάζουν δυσοίωνες.

---

M., Kronlid, D. O., & Lotz-Sisitka, H. (2018). Consider the unexpected: scaling ESD as a matter of learning. *Environmental Education Research*, 1-16.

<sup>213</sup> Έτσι, οι φαινομενικά ουδέτερες, μετά-ιδεολογικές διαδικασίες της αξιολόγησης και της ορθολογιστικής πρακτικής, μπροούν να ιδωθούν ως πτυχές μίας ευρύτερης αποπολιτικοποίησης της πολιτικής, που συνδέεται με λογικές τύπου TINA (there is no alternative), σχετικά με την κυριαρχία του καπιταλισμού. Επιπλέον, η δράση απουσιάζει, ακριβώς διότι οι πολιτικές και οι στρατηγικές διαμορφώνονται από ανθρώπους των οποίων η ευημερία δεν είναι υπό άμεση απειλή. Βλ. McKenzie et al., (2015).

<sup>214</sup> Βλ. Leal Filho et al., (2015).

## 2.2. Σε Ελλάδα και Γερμανία

### 2.2.1. Εισαγωγικά

Ο κεντρικός ρόλος των κυβερνήσεων στη δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για την προώθηση νέων πρωτοβουλιών είναι αδιαμφισβήτητος. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη εθνικών πολιτικών και στρατηγικών αναφορικά με την διακυβέρνηση στο πεδίο της ΕΑΑ, η οποία, ανάλογα τη χώρα, μπορεί να είναι συγκεντρωτική, αποκεντρωμένη ή de facto αποκεντρωμένη<sup>215</sup>. Δεδομένης δε της περίπλοκης φύσης της ΕΑΑ, η σχετική διακυβέρνηση αποτελεί μάλλον ένα πολυκεντρικό «σύστημα», με πολλά επιμέρους κέντρα επιρροής<sup>216</sup>.

Ως εκ τούτου, μία σχετική έρευνα πρέπει να προσαρμόζεται στην πραγματικότητα της εξεταζόμενης χώρας, να διερευνά τις σχέσεις μεταξύ εθνικών, περιφερειακών και τοπικών κυβερνήσεων, καθώς και να λαμβάνει υπόψη τον ρόλο των ΜΚΟ και της κοινωνίας των πολιτών. Κυρίως όμως, η πολιτική για την ΕΑΑ δεν μπορεί να δοθεί ξέχωρα ή αποκομμένα από την γενικότερη πολιτική μίας χώρας για την αειφόρο ανάπτυξη και όλα τα ανωτέρω πρέπει να τίθενται στο αντίστοιχο ιστορικοπολιτικό πλαίσιο<sup>217</sup>.

Για την συγκριτική μελέτη των πολιτικών της Ελλάδας και της Γερμανίας αναφορικά με την ΕΑΑ, με την ειδικότερη εστίαση στη μετά το 2015 κλιμάκωση των προσπαθειών τους, κρίθηκε σημαντικό να εξετασθεί αρχικά το σημείο αφετηρίας της κάθε χώρας. Λόγω δε της ιδιαίτερης σύνδεσης των πολιτικών για την ΕΑΑ με την γενικότερη στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη, επιχειρήθηκε να εξετασθούν αυτές παράλληλα, με στόχο μία περισσότερο σφαιρική και ολοκληρωμένη προσέγγιση.

Εισαγωγικά, σημειώνεται ότι η Γερμανία και η Ελλάδα είναι κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις συνθήκες της οποίας είναι ενσωματωμένη η αρχή της αειφορίας<sup>218</sup> και δηλώνουν σταθερά τη δέσμευσή τους στους στόχους της ΕΑΑ και εν γένει της αειφόρου ανάπτυξης, με τη Γερμανία να θεωρείται πρωτοπόρος διεθνώς.

---

<sup>215</sup> Όλες οι πολιτικές ακόμα και οι σαφείς και συνεκτικές, αποδυναμώνονται όταν περνούν από τα διάφορα διοικητικά επίπεδα που τις χωρίζουν από την πράξη και μπορεί να οδηγούν σε μία de facto αποκέντρωση, π.χ. λόγω έλλειψης κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών στο πεδίο της ΕΑΑ, ελλειπών χρηματοδότησης, προβλημάτων υποδομής κ.λπ. Βλ. Feinstein et al., (2013).

<sup>216</sup> Εάν λάβει κανείς υπόψη την σημαντική επιρροή των ΜΚΟ και της κοινωνίας των πολιτών στην υλοποίηση της ΕΑΑ. Μάλιστα, οι ΜΚΟ μπορεί να λειτουργούν συνεργατικά ή όχι σε σχέση με τις εθνικές και περιφερειακές αρχές, κάτω από την ομπρέλα τους (με επιδοτήσεις, δημόσιες συμβάσεις, νόμους κ.λπ) ή και ανεξάρτητα από αυτές. Ibid.

<sup>217</sup> Ακόμη και μία σύντομη ανασκόπηση μπορεί να βοηθήσει σε καλύτερη κατανόηση των διαφορετικών δυνάμεων που συναπαρτίζουν ένα σύστημα διακυβέρνησης. Ibid.

<sup>218</sup> Άρθρα 3 (5) και 21 (2) της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ). Μάλιστα, ενσωματώνοντας τη ευρωπαϊκή νομοθεσία στην εθνική τους έννομη τάξη (Κεκτημένο της ΕΕ), ενσωματώνουν

### 2.2.2. Στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη στην Ελλάδα

Η Ελλάδα, ως κράτος μέλος των Ηνωμένων Εθνών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι εδώ και δεκαετίες ευθυγραμμισμένη – τουλάχιστον σε επίπεδο διακηρύξεων – με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές και στρατηγικές για την αειφόρο και δίκαιη ανάπτυξη<sup>219</sup>. Για 20 χρόνια, από το 1992 έως το 2012, ήταν αφοσιωμένο μέλος της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη, συμμετείχε ενεργά στις Παγκόσμιες Διασκέψεις στο Ρίο το 1992, στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 και στο Ρίο ξανά το 2012, αλλά και στη μετά το 2012 διαπραγματεύση, η οποία οδήγησε στην έγκριση της Ατζέντας 2030<sup>220</sup>.

Στις βασικές προτεραιότητες της χώρας έχουν περιληφθεί η ισορροπημένη ενσωμάτωση των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης, το κράτος δικαίου, η χρηστή διακυβέρνηση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και οι δημοκρατικές και διαφανείς διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί επίσης σε ειδικότερα ζητήματα, όπως η απασχόληση – ιδίως των νέων –, η εκπαίδευση, η υγεία, η προστασία των υδάτινων και θαλάσσιων πόρων, η μετανάστευση, ο πολιτισμός και ο αειφόρος τουρισμός<sup>221</sup>.

Η πρώτη Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη της Ελλάδας εκπονήθηκε το 2002, λίγο πριν από τη διάσκεψη κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ για την αειφόρο ανάπτυξη. Το 2007 ακολούθησε μία δεύτερη Στρατηγική, η οποία ήταν ευθυγραμμισμένη με την Ανανεωμένη Στρατηγική της ΕΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη του 2006 και περιλάμβανε τέσσερις πρόσθετες εθνικές προτεραιότητες (πολιτισμός, τουρισμός, γεωργία και χωροταξία)<sup>222</sup>.

Το 2008, μάλιστα, η αρχή της αειφορίας κατοχυρώθηκε συνταγματικά, με το άρθρο 24 παρ.1 του Ελληνικού Συντάγματος να προβλέπει ότι: *«Η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος αποτελεί υποχρέωση του Κράτους και δικαίωμα του καθενός. Για τη διαφύλαξή του το Κράτος έχει υποχρέωση να παίρνει*

---

παράλληλα τις βασικές αρχές και στόχους της Ατζέντας 2030, καθόσον η πλειοψηφία των SDGs αναγνωρίζονταν ήδη από τη σχετική πολιτική και νομοθετικό πλαίσιο της ΕΕ.

<sup>219</sup> Στην Ελλάδα, η διάδοση του όρου *αειφορία* άρχισε στη δεκαετία του '70, οπότε και άρχισε να εντείνεται η ανησυχία ευρέων κοινωνικών ομάδων για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος, εκφραζόμενη μέσα από περιβαλλοντικές οργανώσεις, τα ΜΜΕ κ.λπ. Την εποχή, δηλαδή, που είχε αρχίσει η ανάπτυξη της Οικολογίας και της Προστασίας του Περιβάλλοντος ως ξεχωριστών μαθημάτων στα ελληνικά πανεπιστήμια και ο γενικότερος επιστημονικός προβληματισμός για τον ορθό τρόπο διαχείρισης των φυσικών πόρων. Βλ. Γεράκης, Π. Α., Ντάφης, Σ., Αλεξανδρίδου, Ε., Τσιούρης, Σ., Τσιαούση, Β., Μπόλη, Κ., ... & Κακούρος, Π. (2010). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα-Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση (ΚΠΕ).

<sup>220</sup> Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 13-15.

<sup>221</sup> Ibid.

<sup>222</sup> Ibid.

ιδιαίτερα προληπτικά ή κατασταλτικά μέτρα στο πλαίσιο της αρχής της αειφορίας. Δηλαδή, σύμφωνα με αυτό το άρθρο, τα μέτρα που λαμβάνονται για την προστασία του περιβάλλοντος πρέπει να είναι σύμφωνα με την αειφόρο ανάπτυξη, όπως αυτή ερμηνεύεται από τις εκάστοτε διεθνείς συνθήκες».

Η έναρξη, όμως, της χρηματοπιστωτικής κρίσης έστρεψε τις εθνικές προτεραιότητες περισσότερο προς την «Πράσινη Ανάπτυξη». Για το σκοπό αυτό, εκπονήθηκε το 2010, το «Πρόγραμμα Αναπτυξιακών Παρεμβάσεων για την Πραγματική Οικονομία», το οποίο ήταν ευθυγραμμισμένο με την Στρατηγική 2020 της ΕΕ και είχε στο επίκεντρο την αποδοτικότητα των πόρων και τη μετάβαση σε μια οικονομία χαμηλών εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα. Λειτουργήσε δε, για χρόνια, ως στρατηγική αναφορά της χώρας για την αειφόρο ανάπτυξη<sup>223</sup>. Η πρώτη δε ολοκληρωμένη Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη τοποθετείται μόλις πρόσφατα στο καλοκαίρι του 2018 (βλ. αναλυτικά κατωτέρω υπό 3.1.1).

Αποτιμώντας τις προσπάθειες του ελληνικού πολιτικού συστήματος για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, αυτές κρίνονται μάλλον ανεπαρκείς. Αυτό που φαίνεται να απουσιάζει, πάντως, δεν είναι τόσο η νομοθεσία, όσο η στρατηγική σκέψη και η πολιτική βούληση. Περαιτέρω, καθώς η χώρα την τελευταία δεκαετία βρίσκεται αντιμέτωπη με μία σοβαρότατη οικονομικοκοινωνική κρίση, ο περιβαλλοντικός πυλώνας τείνει να έρχεται σε δεύτερη μοίρα, ενώ πρωταρχικός εθνικός στόχος τίθεται η (ταχεία μάλιστα!) οικονομική ανάπτυξη<sup>224</sup>. Τα ανωτέρω προκαλούν προβληματισμό και για το μέλλον της ΕΑΑ στη χώρα.

---

<sup>223</sup> Ibid.

<sup>224</sup> Βλ. περισσότερα στο Tsaltas, G., & Rodotheatos, G. (2011). Greece and the EU: Promoting the Idea of Sustainable Development: Easy to Plan, Hard to Achieve. *Liam Leonard, Iosif Botetzagias (ed.) Sustainable Politics and the Crisis of the Peripheries: Ireland and Greece (Advances in Ecopolitics, 8, 141-159.*



### 2.2.3. Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στην Ελλάδα

Η ελληνική επικράτεια συγκροτείται διοικητικά σε πρωτοβάθμιους και δευτεροβάθμιους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ), τους Δήμους<sup>225</sup> και τις Περιφέρειες αντίστοιχα<sup>226</sup>. Σε αντίθεση δε με τη Γερμανία, στην Ελλάδα – όπως και στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης – , υφίσταται συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (στο εξής Υπουργείο Παιδείας)<sup>227</sup>.

Η Ελλάδα είναι από τις πρώτες χώρες που εισήγαγε την ΠΕ επίσημα στο εκπαιδευτικό της σύστημα (το 1990)<sup>228</sup>. Η ΠΕ αναπτύχθηκε δυναμικά και, έως την έναρξη της ΔΕΑΑ, είχε πολύ θετικές προοπτικές<sup>229</sup>. Αντίθετα, όσον αφορά την ενσωμάτωση της ΕΑΑ σε θεσμικό επίπεδο<sup>230</sup>, η Ελλάδα, παρόλο ότι προσπάθησε να εφαρμόσει τις διεθνείς αποφάσεις και δεσμεύσεις, δεν κατάφερε να διαμορφώσει μια συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική<sup>231</sup>.

---

<sup>225</sup> Βλ. Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδας (ΚΕΔΕ)

<sup>226</sup> Είναι δηλαδή οργανωμένη με βάση το αποκεντρωτικό σύστημα, το οποίο προβλέπει την ύπαρξη περιφερειακών οργάνων που μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις από τις οποίες προκύπτουν έννομα αποτελέσματα, χωρίς να χρειάζονται την έγκριση ή την επικύρωση των κεντρικών οργάνων. Ωστόσο, τα περιφερειακά όργανα ανήκουν στις κρατικές υπηρεσίες και διορίζονται από την κεντρική κρατική εξουσία, η οποία έχει την δυνατότητα να τα κατευθύνει και να τα συντονίζει. (Βλ. άρθρο 101 § 1 του Ελληνικού Συντάγματος).

<sup>227</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα αποτελεί μία από τις ελάχιστες χώρες που κατοχυρώνουν συνταγματικά την καθολική πρόσβαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βλ. UNESCO (2017a). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.

<sup>228</sup> Η ιδέα για την εισαγωγή της ΠΕ στην τυπική εκπαίδευση κυοφορείτο ήδη από το 1977. Βλ. περισσότερα στο Φλογαΐτη, Ε. (2011α), σελ. 64.

<sup>229</sup> Στη Διάσκεψη της UNESCO στη Θεσσαλονίκη το 1997 διεξήχθη διεθνής διάλογος για την ανάγκη η αειφορία να διαπνέει το πρόγραμμα σπουδών και την ευρύτερη εκπαίδευση, ωστόσο η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέρριψε την ιδέα της διεύρυνσης της ατζέντας της ΠΕ και της μετονομασίας της σε ΕΑΑ. Βλ. Flogaitis, E., Liarakou, G., & Gavrilakis, C. (2018). ENSI's Quality Criteria and Education for Sustainable Development in Greece. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. 130.

Πάντως μετά τη Διάσκεψη αυτή, στις εγκυκλίους που σχετίζονται με την ΠΕ γίνεται ειδική μνεία στο θέμα της αειφόρου ανάπτυξης. (Εγκύκλιοι Γ2/4881/11.09.1998 και Γ2/4255/22.09.1999). Βλ. Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), σελ.25.

<sup>230</sup> Ο όρος ΕΑΑ εμφανίζεται πρώτη φορά στα επίσημα έγγραφα στην Ελλάδα το 2005. Mayer, M. & Tschapka, J. (Eds) (2008). *Engaging youth in sustainable development. Learning and Teaching Sustainable Development in Lower Secondary Schools*. Brussel: Council of Europe, ENSI. (στο Φλογαΐτη, Ε. (2009), σελ. 174- 177)

<sup>231</sup> Μάλιστα, το 2011 έγινε προσπάθεια για την εισαγωγή ενός νέου πλαισίου στα ελληνικά σχολεία, το λεγόμενο «Νέο Σχολείο». Ένας από τους 13 προτεινόμενους τομείς διδασκαλίας του σχολείου αυτού ήταν το «Περιβάλλον και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και, μάλιστα, αναπτύχθηκε για πρώτη φορά ένα πρόγραμμα σπουδών για την ΕΑΑ. Εξαιτίας, όμως, κυβερνητικών αλλαγών, το «Νέο Σχολείο» δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Flogaitis et al. (2018).

Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας προώθησε την ΠΕ με την καθιέρωση δύο βασικών υποστηρικτικών θεσμών<sup>232</sup>, τους Υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΥΠΕ)<sup>233</sup> και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης<sup>234</sup> (ΚΠΕ). Οι ΥΠΕ ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί, τοποθετημένοι στις συνολικά 116 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με έργο τον συντονισμό, την παρακολούθηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση εξωσχολικών προγραμμάτων στα σχολεία της περιφέρειά τους<sup>235</sup>. Τα ΚΠΕ ήταν συνολικά 53 σε όλη την Ελλάδα<sup>236</sup>, στελεχωμένα με έμπειρους καθηγητές ΠΕ, και στόχο τη διοργάνωση σεμιναρίων και εργαστηρίων<sup>237</sup> για εκπαιδευτικούς, μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία<sup>238</sup>.

<sup>232</sup> Με τον νόμο 1892/31.07.1990, άρθρο 111, παρ. 13. Η σχετική διάταξη αφορούσε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο, με την υπ' αριθ. ΓΠ/308/03.04.1991 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 223, τ. Β/12.04.1991) εφαρμόστηκε αναλογικά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

<sup>233</sup> Παράλληλα υπήρχαν οι Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας (ΑΥ) και Πολιτιστικών Θεμάτων (ΠΘ). Η διάρθρωση δε στο Υπουργείο Παιδείας είχε ως εξής: Το Τμήμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υπαγόταν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα ζητήματα της Αγωγής Υγείας και των Πολιτιστικών Θεμάτων ήταν διάσπαρτα στα λοιπά τμήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βλ. UNECE (2018b). *Thirteenth meeting of the UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development. Reforming ESD, Greece (Presentation)*.

<sup>234</sup> Ο όρος περιβαλλοντικό κέντρο είναι ευρύς και αναφέρεται διεθνώς σε ένα μεγάλο φάσμα εξωσχολικών κέντρων, που κατατάσσονται σε Κέντρα της Φύσης, Κέντρα Μελέτης Αστικού Περιβάλλοντος, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Περιβαλλοντικά Εργαστήρια. Διεθνώς, ιδρυτές τέτοιων κέντρων είναι κρατικοί ή τοπικοί φορείς, ΜΚΟ και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί με ειδικά ενδιαφέροντα. Ορισμένα από αυτά απευθύνονται μόνο σε σχολεία, ενώ άλλα και στο ευρύτερο κοινό και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσφέρουν ποικίλουν σε είδος και χρονική διάρκεια. Στην Ευρώπη υπάρχουν διαφορετικές δομές που αυτοαποκαλούνται ΚΠΕ, όπως: «πράσινες» τάξεις, κέντρα διαμονής, κέντρα σε πάρκα, σχολικά αγροκτήματα, μουσεία για την επιστήμη και οικομουσεία, εκθέσεις, βοτανικοί κήποι κ.ά. Βλ. Φλογαΐτη, Ε. (2011α), σελ. 64.

<sup>235</sup> Η ΠΕ στα σχολεία δεν διδασκόταν ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά ενσωματώθηκε με τη μορφή προαιρετικών εξωσχολικών προγραμμάτων, τα οποία υλοποιούνταν οικειοθελώς από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μετά τις σχολικές ώρες.

<sup>236</sup> Το πρώτο ΚΠΕ λειτούργησε το 1993. Αν και όλα διέπονται από το ίδιο θεσμικό πλαίσιο, έχει παρατηρηθεί μεγάλη ανομοιογένεια στη λειτουργία τους, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι τα ΚΠΕ της χώρας είναι «πολλών ταχυτήτων». Βλ. Νομικού, Χ. (2016). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: ανάγκη ανανέωσης ενός σημαντικού θεσμού. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Περιοδικό της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) Τεύχος 11 (56)*.

<sup>237</sup> Τα ΚΠΕ συντονίζουν Εθνικά Θεματικά Δίκτυα με σκοπό τη δικτύωση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που εντάσσονται σε αυτά, με στόχο την επιμόρφωση των τελευταίων και απώτερο στόχο την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, του κριτικού τρόπου σκέψης και τον αξιακό προσανατολισμό των μαθητών, καθώς και την ανάληψη φιλοπεριβαλλοντικών δράσεων κ.ά. (Υπουργική Απόφαση Γ7/127856/29-11-2006 για «Την ίδρυση και λειτουργία Θεματικών Δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»). Βλ. περισσότερα στο Στυλιανού, Λ. (2018). Δίκτυα σχολείων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ένα εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εν υπνώσει. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Περιοδικό της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) Τεύχος 15 (60)*

<sup>238</sup> Βλ. UNECE (2016).

Σημαντικό βήμα αποτέλεσε επίσης η υιοθέτηση, το 2003, του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών<sup>239</sup> (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Παρόλο δε ότι αυτό δεν αναφέρεται ρητά στην ΕΑΑ, εντούτοις το περιβάλλον και η αειφορία περιελήφθησαν μεταξύ των οκτώ βασικών αρχών της εκπαίδευσης<sup>240</sup>. Επιπλέον, από το 2002 έως το 2006, χάρη σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, ο τομέας του περιβάλλοντος και της αειφορίας αναπτύχθηκε με τη χρηματοδότηση περισσότερων από 4.500 προγραμμάτων ΠΕ σε σχολεία της χώρας<sup>241</sup>. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν και η καθιέρωση, ήδη από το 2005, μιας «ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» σε όλα τα πρωτοβάθμια σχολεία<sup>242</sup>.

Επιπλέον, από το 2005 το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, ακολουθώντας τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών, προχώρησε σε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για την προώθηση της ΔΕΑΑ, όπως η ανακήρυξη θεματικών ετών<sup>243</sup> και το 2010, εγκαινίασε μία πρωτοβουλία βράβευσης των λεγόμενων «Αειφόρων Σχολείων»<sup>244</sup>.

Στο τέλος της ΔΕΑΑ, στα σχολεία της Ελλάδας, είχαν πραγματοποιηθεί 9.700 προγράμματα ΕΑΑ, στα οποία συμμετείχαν 19.000 δάσκαλοι και 235.000 μαθητές<sup>245</sup>. Αποτέλεσμα των ανωτέρω ήταν να προωθηθεί σε ένα βαθμό η ενσωμάτωση της αειφορίας στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Οι αναφορές στα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας, όμως, ήταν κατακερματισμένες, χωρίς συνολικό προγραμματισμό για όλα τα μαθήματα και τις τάξεις, ενώ ελάχιστα προγράμματα

---

<sup>239</sup> Με την Απόφαση 210721/Γ2 που δημοσιεύτηκε στις 23 Μαρτίου 2003 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Τεύχος 2<sup>ο</sup>, αριθμός φύλλου 303) και αφορά το ΔΕΠΠΣ και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου. Από το 2006 εισήχθησαν στα σχολεία νέα σχολικά εγχειρίδια με πολλές αναφορές σε περιβαλλοντικές έννοιες και ζητήματα σε όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων της γλώσσας και των μαθηματικών, με αποτέλεσμα το «πρασίνισμα» του αναλυτικού προγράμματος, κυρίως στα δημοτικά σχολεία. Βλ. Flogaitis et al. (2018).

<sup>240</sup> Αν και η έννοια της αειφορίας σχετίζεται ξεκάθαρα με το φυσικό περιβάλλον και τη διαχείριση των φυσικών πόρων, σημαντικές διαστάσεις της ΕΑΑ εντοπίζονται και σε άλλες αρχές που υιοθετεί το ΔΕΠΠΣ, όπως η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους, η ενίσχυση της πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα ανθρώπινων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και προστασίας της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Βλ. Mayer, M., & Tscharka, J. (2008).

<sup>241</sup> Σε αυτά συμμετείχαν περίπου 160.000 μαθητές.

<sup>242</sup> Καλούμενη εν συντομία : «ευέλικτη ζώνη». Βλ. Flogaitis et al. (2018).

<sup>243</sup> Ενδεικτικά, το σχολικό έτος 2005 – 2006 ορίστηκε ως Έτος για το Νερό και το 2007 ως Έτος Κατανάλωσης. Τα θέματα συνδέονταν με προγράμματα που υλοποιούνταν στο πλαίσιο τεσσάρων «Καινοτόμων Δράσεων» (ΠΕ, Αγωγή Υγείας, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πολιτιστικά Θέματα). Οι δύο πρώτοι τομείς συνδέονται άμεσα με την ΕΑΑ, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και τα Πολιτιστικά Θέματα. Βλ. Mayer, M., & Tscharka, J. (2008).

<sup>244</sup> Αρχικά, 140 σχολεία (από νηπιαγωγεία έως λύκεια) δήλωσαν συμμετοχή. Το 2013, συμμετείχαν 525 σχολεία, σε μια προσπάθεια να εισαχθούν οι αρχές και οι αξίες της αειφόρου ανάπτυξης στην καθημερινή ζωή του σχολείου μέσω μιας ολιστικής σχολικής προσέγγισης.

<sup>245</sup> Βλ. UNESCO (2014a). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report.* UNESCO.

σχετίζονταν με άλλα ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης όπως η φτώχεια, η ειρήνη, η δημοκρατία, η ισότητα των φύλων, η κλιματική αλλαγή, η βιοποικιλότητα, κ.ά.<sup>246</sup>.

Παρόλο δε ότι η Ελληνική Πολιτεία έχει επιδείξει ενδιαφέρον και προσπάθεια και έχει προβεί σε σημαντικές δράσεις για την ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ, το σύστημα, σε γενικές γραμμές, δεν φαίνεται να έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά. Κύριες αιτίες αποτέλεσαν η απουσία στο θεσμικό πλαίσιο λεπτομερών κατευθύνσεων και η έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού και ενιαίας πολιτικής ανάπτυξης της ΠΕ/ΕΑΑ, η ανεπάρκεια πρακτικής υποστήριξης και χρηματοδότησης, σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την έλλειψη πείρας, διδακτικού υλικού και αξιολόγησης, την άνιση κατανομή των ΚΠΕ στη χώρα, την ελλιπή / προβληματική συνεργασία με τοπικούς φορείς, αλλά και την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ενώπιον ασαφών εννοιών, όπως αυτών του περιβάλλοντος ή της διεπιστημονικότητας<sup>247</sup>.

#### **2.2.4. Στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη στη Γερμανία**

Η Γερμανία είναι μια ομοσπονδιακή κοινοβουλευτική δημοκρατία, αποτελούμενη από δεκαέξι ομόσπονδα κρατίδια<sup>248</sup> και οργανωμένη σύμφωνα με το αποσυγκεντρωτικό σύστημα<sup>249</sup>. Χωρίζεται σε τρία διοικητικά επίπεδα – σε ομοσπονδιακό επίπεδο, σε επίπεδο κρατιδίων και σε επίπεδο δήμων – καθένα από τα οποία είναι αυτόνομο και κατ' αρχήν ανεξάρτητο. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για την περιβαλλοντική νομοθεσία και τα κρατίδια για την εφαρμογή της ομοσπονδιακής πολιτικής<sup>250</sup>. Ειδικά η πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη, σε επίπεδο κρατιδίων, είναι ευθύνη των υπουργείων περιβάλλοντος<sup>251</sup>.

---

<sup>246</sup> Βλ. Flogaitis et al. (2018).

<sup>247</sup> Το Υπουργείο Παιδείας επέλεξε τη διεπιστημονική προσέγγιση της ΕΑΑ, σύμφωνα με την οποία η ΠΕ/ ΕΑΑ δεν έπρεπε να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα. Έτσι, όμως κατέληξε να υλοποιείται περιθωριακά και με γνώμονα την καλή θέληση, φέρνοντας στην επιφάνεια το διαχρονικό δύσκολο ζήτημα : Πρέπει η ΠΕ/ ΕΑΑ να αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα, ώστε να λάβει σαφή θέση στο πρόγραμμα σπουδών, ή πρέπει να αναμένει την αναδόμηση και ριζική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να μπορέσει να βρει τη θέση της; Βλ. Φλογαΐτη, Ε. (2011α), σελ. 194.

<sup>248</sup> «Bundesländer». Ο αριθμός των κρατιδίων διαμορφώθηκε έτσι το 1990, μετά την επανένωση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας με την πρώην (Ανατολική) Λαοκρατική Δημοκρατία της Γερμανίας. Υπενθυμίζεται ότι, μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και συγκεκριμένα από το 1948, η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας απαρτιζόταν από έντεκα ομόσπονδα κρατίδια.

<sup>249</sup> Το αποσυγκεντρωτικό σύστημα (decentralization) εμφανίζεται στα ομοσπονδιακά κράτη, όπως η ΗΠΑ ή η Γερμανία.

<sup>250</sup> Τα κρατίδια είναι επίσης ελεύθερα να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές στο πλαίσιο των συνταγματικά εγγυημένων τομέων ευθύνης τους.

<sup>251</sup> Σε αντίθεση με το τί συμβαίνει σε ομοσπονδιακό επίπεδο. Βλ. Fien, J. (2012).

Από τη δεκαετία του 1970 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Γερμανία θεωρούνταν πρωτοπόρος στην περιβαλλοντική πολιτική<sup>252</sup>. Μάλιστα, από πολύ νωρίς καταβλήθηκαν προσπάθειες για την ενσωμάτωση των τριών πτυχών της αειφόρου ανάπτυξης, προτού ακόμη αυτές καθιερωθούν διεθνώς τη δεκαετία του 1990<sup>253</sup>. Κατευθυντήριες αρχές της γερμανικής περιβαλλοντικής πολιτικής υπήρξαν η αρχή της προφύλαξης και η εφαρμογή της βέλτιστης διαθέσιμης τεχνολογίας, η αρχή «ο ρυπαίνων πληρώνει» και η αρχή της συνεργασίας.

Ωστόσο, η ισχυρή παρουσία της χώρας στην περιβαλλοντική πολιτική υποχώρησε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Με τη σταδιακή μετατόπιση σε τεχνολογικές λύσεις, η Γερμανία αποδείχθηκε πρωτοπόρα τεχνολογικά σε πεδία, όπως ο έλεγχος των εκπομπών στην πηγή, ο έλεγχος της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, η προστασία των υδάτων και η διαχείριση των αποβλήτων<sup>254</sup>.

Η αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής<sup>255</sup> αποτελεί επίσης σταθερά υψηλή προτεραιότητα στην πολιτική ατζέντα της Γερμανίας<sup>256</sup>, η οποία έχει αναλάβει ηγετικό ρόλο σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο<sup>257</sup>. Επίσης, η πυρηνική καταστροφή στην Ιαπωνία τον Μάρτιο του 2011, οδήγησε σε σαφή δέσμευση της χώρας για έξοδο από την παραγωγή πυρηνικής ενέργειας αλλά και σε έντονη συζήτηση για την παραγωγή ενέργειας γενικότερα<sup>258</sup>.

---

<sup>252</sup> Χάρη στην επιρροή του περιβαλλοντικού κινήματος αλλά και του Γερμανικού Πράσινου Κόμματος, σε ομοσπονδιακό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο κρατιδίων, καθώς και χάρη στην επιστήμη και τα μέσα ενημέρωσης, στη Γερμανία ο διάλογος για την αειφόρο ανάπτυξη παραδοσιακά επικεντρώνεται στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Το 1991 η Γερμανία προσφέρθηκε να είναι η πρώτη χώρα στην οποία θα γινόταν μια ανασκόπηση των περιβαλλοντικών της επιδόσεων από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Ibid.

<sup>253</sup> Η ενοποίηση των πολιτικών στον περιβαλλοντικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα, η ευρεία συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και μια μακροπρόθεσμη άποψη των προβλημάτων και των στρατηγικών. Μάλιστα, η καθιέρωση της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης θεωρήθηκε από μερικούς στη Γερμανία ως βήμα προς τα πίσω. Ibid.

<sup>254</sup> Ibid.

<sup>255</sup> Ήδη από τον Οκτώβριο του 2000, η Γερμανία έλαβε συγκεκριμένα μέτρα για την προστασία του κλίματος, στο πλαίσιο του Προγράμματος για την Προστασία του Κλίματος (Program on Climate Protection).

<sup>256</sup> Πάντως, η προστασία του περιβάλλοντος και του κλίματος αποτελεί και σημαντικό οικονομικό παράγοντα στη Γερμανία. Εκτιμάται ότι 1.8 εκατομμύρια άνθρωποι εργάζονται στον τομέα του περιβάλλοντος και ότι η βιομηχανία του περιβάλλοντος έχει αυξηθεί κατά 10% μέσο όρο από το 2002. Βλ. Fien, J. (2012).

<sup>257</sup> Τούτο επιβάλλεται εμμέσως από τις προσδοκίες άλλων κρατών, ιδιαίτερα εντός της ΕΕ.

<sup>258</sup> Η Γερμανία δεσμεύτηκε για έξοδο από την πυρηνική ενέργεια, το αργότερο έως το 2022, για μείωση των εκπομπών CO<sub>2</sub> κατά 40% μέχρι το 2020 και κατά 80-95% έως το 2050 (από το 1990) και για αύξηση της παραγωγής ενέργειας από ανανεώσιμες πηγές στο 35% το 2020. Η κατεύθυνση προς την ενεργειακή απόδοση και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας επιδιώκεται να επιταχυνθεί, με στόχο την παραγωγή ηλεκτρικού ρεύματος έως 80% από ανανεώσιμες πηγές έως το 2050. Βλ. Fien, J. (2012).

Ωστόσο, η Γερμανία εξακολουθεί να είναι μία χώρα με υψηλή κατανάλωση άνθρακα και δεν έχει καταφέρει να αποσυνδέσει την οικονομική ανάπτυξη από την κατανάλωση ενέργειας και πόρων. Η γερμανική κυβέρνηση, μάλιστα, βλέπει την αειφόρο ανάπτυξη περισσότερο ως μία συνολική στρατηγική εκσυγχρονισμού<sup>259</sup>. Καθώς δε, η έννοια αυτή είναι υποκείμενη σε ερμηνεία και χρήση από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες και ομάδες συμφερόντων, έχει αναδυθεί ένας μικτός λόγος γι' αυτήν<sup>260</sup>.

Σε θεσμικό επίπεδο, το 2001 δημιουργήθηκε στη Γερμανία ένα Συμβούλιο για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>261</sup> (RNE), με σκοπό να συμβουλευεί την ομοσπονδιακή κυβέρνηση για όλα τα θέματα της Εθνικής Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>262</sup> και να προωθεί τον κοινωνικό διάλογο για τα ζητήματα της αειφορίας<sup>263</sup>. Το 2002, η κυβέρνηση παρουσίασε την πρώτη Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>264</sup>, και λόγω της σημασίας που δόθηκε σε αυτήν και της οριζόντιας προσέγγισής της, επικεφαλής της στρατηγικής τέθηκε εξ αρχής η Ομοσπονδιακή Καγκελαρία<sup>265</sup>.

Περαιτέρω, το 2004, δημιουργήθηκε το Κοινοβουλευτικό Συμβουλευτικό Συμβούλιο για την αειφόρο ανάπτυξη<sup>266</sup>, με σκοπό να εμπλέκει το Ομοσπονδιακό Κοινοβούλιο στις πολιτικές για την αειφορία. Το σώμα αυτό θεωρείται ότι έχει προοπτική και ξεχωρίζει, διότι, από το 2008, έχει εισαγάγει στη νομοθετική

---

<sup>259</sup> Μάλιστα στο σχέδιο έκθεσης προόδου της εθνικής στρατηγικής για την αειφορία του 2012, η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης απεικονίζεται πιο πολύ ως μεθοδολογία για την επίλυση προβλημάτων και όχι τόσο ως η μόνη απάντηση στα προβλήματα. Βλ. Fien, J. (2012).

<sup>260</sup> Ibid.

<sup>261</sup> Rat für Nachhaltige Entwicklung (RNE). Πηγή : <https://www.nachhaltigkeitsrat.de/>

Πρόκειται για ένα ανεξάρτητο συμβουλευτικό Συμβούλιο που αποτελείται από 15 δημόσια πρόσωπα από τους χώρους της πολιτικής, της βιομηχανίας και των συνδικάτων, των κοινωνικών υποθέσεων, της εκκλησίας και των οργανώσεων για την προστασία του περιβάλλοντος. Βλ. UN ECOSOC (2016b).

<sup>262</sup> National Strategy for Sustainable Development, NSSD.

<sup>263</sup> Βλ. UN ECOSOC (2016b).

<sup>264</sup> Η πρώτη Στρατηγική περιέγραφε στόχους και στρατηγικές μέσα από μία προσέγγιση «διαχείρισης βάσει στόχων», αντί της από-την-κορυφή-προς-τα-κάτω προσέγγισης που ίσχυε παραδοσιακά στη Γερμανία. Αυτό απαιτούσε νέα μοντέλα για τη διαχείριση της πολιτικής και αλλαγές στο εξαιρετικά τμηματοποιημένο σύστημα υπηρεσιών της χώρας. Βλ. Fien, J. (2012), σελ. 77.

Έκτοτε, η κυβέρνηση προβαίνει κάθε τέσσερα χρόνια σε αναφορές σχετικά με την εφαρμογή της στρατηγικής, με τη μορφή εκθέσεων προόδου που επικαιροποιούν το περιεχόμενο της στρατηγικής. Η προετοιμασία των εκθέσεων προόδου συνοδεύεται πάντοτε από μια ευρεία διαδικασία διαλόγου και διαβούλευσης με τις ομάδες της κοινωνίας των πολιτών. Κάθε δύο χρόνια, η Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία δημοσιεύει μια ανεξάρτητη αναφορά δεικτών με πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο προς την επίτευξη των στόχων. Βλ. UN ECOSOC (2016b).

<sup>265</sup> Ibid.

<sup>266</sup> «Parliamentary Advisory Council on Sustainable Development». Πηγή : <https://www.bundestag.de/en/committees/bodies/sustainability>

διαδικασία τον μηχανισμό «Εκτίμησης Αειφορικών Επιπτώσεων»<sup>267</sup>, με στόχο την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης κατά την ψήφιση των νόμων<sup>268</sup>.

Για την αναπτυξιακή στρατηγική κρίθηκε, περαιτέρω, αναγκαίος ο κάθετος συντονισμός των κυβερνήσεων σε ομοσπονδιακό επίπεδο, επίπεδο κρατιδίων και δήμων. Προς τούτο, συγκροτήθηκε η Επιτροπή Υφυπουργών για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>269</sup>, η οποία κατευθύνει την εφαρμογή της Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη και επιβλέπει την ενημέρωση του περιεχομένου της. Αποτελείται από εκπροσώπους όλων των ομοσπονδιακών υπουργείων και έχει επικεφαλής την Ομοσπονδιακή Καγκελαρία. Η επιτροπή παρέχει στρατηγική συμβολή στο έργο της γερμανικής κυβέρνησης και λειτουργεί ως φόρουμ για τα διάφορα κυβερνητικά τμήματα να ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με τις δράσεις για την αειφορία σε υψηλό επίπεδο<sup>270</sup>. Επιπλέον, στη διαμόρφωση της πολιτικής για την αειφορία, έχουν συμβάλλει ένα φόρουμ του ιδιωτικού τομέα για την αειφόρο ανάπτυξη<sup>271</sup> και το γερμανικό Παγκόσμιο Σύμφωνο<sup>272</sup>.

Σε γενικές γραμμές, στη Γερμανία, η ευαισθητοποίηση των καταναλωτών σχετικά με τα οικολογικά και κοινωνικά ζητήματα και η ετοιμότητα τροποποίησης των μορφών κατανάλωσης δείχνουν θετικά μηνύματα, ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι η στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη και οι μηχανισμοί της, μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον, βρίσκονταν στην περιφέρεια των κυβερνητικών δράσεων και ότι δεν υπήρχε ισχυρό πολιτικό υπόβαθρο, όραμα και σταθερά μηνύματα<sup>273</sup>.

Υπάρχουν πάντως ενδείξεις ότι αυτό μεταβάλλεται σταδιακά, καθώς τα υπουργεία βλέπουν όλο και περισσότερο την αειφόρο ανάπτυξη ως σημείο αναφοράς για την αναπτυξιακή τους πολιτική<sup>274</sup>. Με την υιοθέτηση δε της φιλόδοξης Ατζέντας

---

<sup>267</sup> «Sustainability Impact Assessment» (SIA). Η SIA είναι μια προσέγγιση για την εξερεύνηση των συνδυασμένων οικονομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών επιπτώσεων μιας σειράς προτεινόμενων πολιτικών, προγραμμάτων, στρατηγικών και σχεδίων δράσης.

<sup>268</sup> Βλ. UN ECOSOC (2016b) και Fien, J. (2012), σελ. 78.

<sup>269</sup> State Secretaries Committee for Sustainable Development.

<sup>270</sup> Βλ. UN ECOSOC (2016b).

<sup>271</sup> Το λεγόμενο «econsense».

<sup>272</sup> «German Global Compact». Πηγή: <https://www.globalcompact.de/de/>

Αρχικά, τα κρατίδια και οι δήμοι δεν συμμετείχαν σε αυτό, πλέον όμως είναι μέλη τόσο τα κρατίδια όσο και οι κορυφαίες ενώσεις τοπικών αρχών. Βλ. Fien, J. (2012), σελ. 78.

<sup>273</sup> Το Υπουργείο Περιβάλλοντος, που προωθεί την αειφόρο αναπτυξιακή στρατηγική, φαίνεται να έχει αδύναμη υποστήριξη από την πολιτική ηγεσία. Έως το 2009, αρκετά υπουργεία και οι περισσότεροι Γερμανοί πολιτικοί δεν είχαν αναγνωρίσει την αειφόρο ανάπτυξη ως προτεραιότητα. Περαιτέρω, η εννοιολόγηση της στρατηγικής για την αειφόρο ανάπτυξη ως πολυδιάστατης και περιεκτικής, επιτρέπει στους φορείς να επιλέγουν από μια σειρά επιλογών ανάλογα με τις προτιμήσεις τους, το οποίο δημιουργεί ανησυχία και προβληματισμό. Βλ. περισσότερα στο Fien, J. (2012), σελ. 24-27.

<sup>274</sup> Η στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη είναι η τρίτη στρατηγική που έχει διατομεακή εφαρμογή μαζί με τη στρατηγική υψηλής τεχνολογίας και το ομοσπονδιακό πρόγραμμα για το κλίμα και την

2030<sup>275</sup>, δίνεται έμφαση στην ενσωμάτωση της αειφορίας σε όλα τα τμήματα της γερμανικής κυβέρνησης, των επιχειρήσεων και της κοινωνίας, αλλά και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης<sup>276</sup>.

### 2.2.5. Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στη Γερμανία

Στην Γερμανία, η εκπαίδευση είναι πρωτίστως ευθύνη των ομόσπονδων κρατιδίων<sup>277</sup> και μία μόνιμη διάσκεψη των υπουργών Παιδείας των Κρατών<sup>278</sup> διασφαλίζει ότι αυτές οι πολιτικές παραμένουν σε γενικές γραμμές ευθυγραμμισμένες. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση παρέχει επίσης προγράμματα και υποστήριξη για σημαντικά ζητήματα στην εκπαίδευση<sup>279</sup>.

Η ΕΑΑ σε επίπεδο κρατιδίων είναι ευθύνη των υπουργείων περιβάλλοντος, τα οποία παρουσιάζουν ποικίλα επίπεδα εμπλοκής<sup>280</sup>, ενώ, σε ομοσπονδιακό επίπεδο, με την ΕΑΑ ασχολούνται αμφότερα τα υπουργεία περιβάλλοντος και εκπαίδευσης, αν και χωριστά<sup>281</sup>. Ο σημαντικότερος ρόλος, πάντως αναφορικά με την ΠΕ και τις πρωτοβουλίες για την ΕΑΑ, πρέπει να αποδοθεί στο Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας (στο εξής Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας)<sup>282</sup>.

---

ενέργεια. Το Υπουργείο Τροφίμων, Γεωργίας και Προστασίας των Καταναλωτών ήταν το πρώτο υπουργείο που ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Επίσης επηρεάζονται τα υπουργεία για το περιβάλλον, τη φύση και την πυρηνική ασφάλεια, για την οικονομία και την τεχνολογία, για τα οικονομικά, για τις μεταφορές και για τον πολεοδομικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη. Ibid.

<sup>275</sup> Πρόσφατα, χάρη στην πίεση της γερμανικής κυβέρνησης, στους στόχους της Ατζέντας 2030 τέθηκαν και νέες προκλήσεις, όπως η αποδοτικότητα των πόρων και η πράσινη οικονομία. Βλ. BMU (2015). *The German Government's Environmental Report 2015. Moving forward with modern environmental policy*.

<sup>276</sup> Βλ. UNECE (2016).

<sup>277</sup> Τα δεκαέξι ομόσπονδα κρατίδια ασκούν κυριαρχία στις πολιτιστικές υποθέσεις τους, και ιδίως στην εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τα σχολεία (π.χ. στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών).

<sup>278</sup> «Kultusministerkonferenz» (KMK) . Στα Ελληνικά : «Μόνιμη διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων των κρατιδίων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας».

<sup>279</sup> Βλ. Bolscho, D., & Hauenschild, K. (2006). From environmental education to education for sustainable development in Germany. *Environmental Education Research*, 12(1), 7-18.

<sup>280</sup> Το ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε επίπεδο κρατιδίων, έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Έτσι, από τη μία μπορούν να αναπτυχθούν διαφορετικές έννοιες, από την άλλη είναι δύσκολο να εφαρμοστεί ένα γενικό πρόγραμμα σπουδών σε εθνικό επίπεδο αποδεκτό από όλους. Ibid.

<sup>281</sup> Η διάρθρωση αυτή έχει επιπτώσεις στην διάδοση της ΕΑΑ, ιδίως ενόψει του ότι τα κρατίδια προστατεύουν πολύ προσεκτικά τα συνταγματικά τους δικαιώματα και δεν δέχονται την εμπλοκή της ομοσπονδιακής κυβέρνησης στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους. Βλ. Fien, J. (2012).

<sup>282</sup> «Bundesministerium für Bildung und Forschung», (BMBF). (<https://www.bmbf.de/>).

Επίσης, το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (BMZ) έχει αναλάβει πρωτοβουλίες στον τομέα της παγκόσμιας μάθησης, βασικό στοιχείο της ΕΑΑ. Βλ. Bolscho, D., & Hauenschild, K. (2006).

Το 2007, το BMZ σε συνεργασία με την KMK δημοσίευσε το πλαίσιο για την Παγκόσμια μάθηση (Global learning) στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Βλ. Fien, J. (2012), σελ.38.



Σε γενικές γραμμές, στη Γερμανία, η εξέλιξη της εκπαίδευσης που σχετίζεται με το περιβάλλον μπορεί να συνοψιστεί ως η μετάβαση από τη διατήρηση της φύσης<sup>283</sup> και την προστασία του περιβάλλοντος<sup>284</sup>, προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και στη συνέχεια προς την ΕΑΑ. Η τελευταία μετατόπιση προωθήθηκε μετά την παγκόσμια διάσκεψη στο Ρίο το 1992 και την καθιέρωση της Ατζέντας 21<sup>285</sup>.

Μία από τις πρώτες δράσεις στη Γερμανία ήταν η εκπόνηση ενός πλαισίου για την ΕΑΑ, το οποίο αποτέλεσε τη βάση του εθνικού προγράμματος «BLK<sup>286</sup> programme '21'»<sup>287</sup> (1994–2004) για την εφαρμογή της ΕΑΑ σε πολυάριθμα σχολικά προγράμματα, σε δεκαπέντε από τα συνολικά δεκαέξι ομόσπονδα κράτη. Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας<sup>288</sup> και είχε τρεις κατευθυντήριες αρχές: διεπιστημονική μάθηση, μορφές συμμετοχικής μάθησης και καινοτόμες δομές<sup>289</sup>. Θεωρήθηκε επιτυχές σε γενικές γραμμές, ενώ σημεία κριτικής αποτέλεσαν η μη ένταξη των δημοτικών σχολείων στο πρόγραμμα, η απουσία της ΕΑΑ στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ανεπαρκής ενσωμάτωση δύο βασικών πτυχών της ΕΑΑ, της περιβαλλοντικής και της παγκόσμιας εκπαίδευσης<sup>290</sup>.

Το 2002, λίγο μετά την Παγκόσμια Διάσκεψη στο Γιохάνεσμπουργκ και την κήρυξη της ΔΕΑΑ, το Ομοσπονδιακό Κοινοβούλιο ενέκρινε ψήφισμα για την ΕΑΑ και κάλεσε την κυβέρνηση να προσανατολίσει τις ομοσπονδιακές πολιτικές σύμφωνα

---

<sup>283</sup> Ήδη το 1953, η μόνιμη διάσκεψη των υπουργών Παιδείας της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας δήλωσε, σε ψήφισμά για τη «Διατήρηση της φύσης, φροντίδα της υπαίθρου και προστασία της άγριας ζωής» ότι έπρεπε να δοθεί ειδική προσοχή στα ως άνω ζητήματα σε όλα τα σχετικά σχολικά θέματα, ιδίως στη διδασκαλία των επιστημών και της γεωγραφίας.

<sup>284</sup> Ήδη από τη δεκαετία του 1960, είχε αναπτυχθεί μία εθνική στρατηγική για την ΠΕ, με συμμετοχή τόσο των ομοσπονδιακών υπουργείων όσο και των υπουργείων των ομόσπονδων κρατών. Ως έναυσμα για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το περιβάλλον αλλά και τη μετάβαση από τη διατήρηση της φύσης στην ΠΕ, θεωρείται μία έκθεση που καταρτίστηκε για την πρώτη παγκόσμια διάσκεψη στην Τιφλίδα το 1977. Βλ. Bolscho, D., & Hauenschild, K. (2006).

<sup>285</sup> Ibid.

<sup>286</sup> Η “Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung” (BLK) λειτούργησε από το 1970 έως το 2007 και ήταν η Επιτροπή Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Έρευνας στην οποία συμμετείχαν εκπρόσωποι τόσο της ομοσπονδιακής κυβέρνησης όσο και των κρατιδίων. Η επιτροπή αυτή εξέδωσε το 2001 ένα υποστηρικτικό έγγραφο για την ΕΑΑ, τη λεγόμενη Δήλωση Osnabrück (Osnabrücker Erklärung).

<sup>287</sup> Το πρόγραμμα BLK 21 ξεκίνησε ως ιδέα το 1999 από τους de Haan και Harenberg, με στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν την «Gestaltungskompetenz», δηλαδή την ειδική ικανότητα δράσης και επίλυσης προβλημάτων. Βλ. De Haan, G. (2006). The BLK '21'programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz' -based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19-32.

<sup>288</sup> Με προϋπολογισμό 13 εκατομμύρια ευρώ, και τη συμμετοχή περίπου 200 σχολείων, 1.000 εκπαιδευτικών και 65.000 μαθητών.

<sup>289</sup> Βλ. De Haan, G. (2006).

<sup>290</sup> Βλ. Bolscho, D., & Hauenschild, K. (2006).

με την κατευθυντήρια αρχή της αειφόρου ανάπτυξης και να αναλάβει σχετικά μέτρα στον εκπαιδευτικό χώρο<sup>291</sup>. Επίσης, έδωσε εντολή στη Γερμανική Επιτροπή της UNESCO<sup>292</sup> να συντονίσει όλες τις σχετικές δραστηριότητες. Αυτή, το 2003, εξέδωσε τη λεγόμενη Διακήρυξη του Αμβούργου για την ΔΕΑΑ, στην οποία διατυπώθηκαν οι κεντρικοί στόχοι της Δεκαετίας<sup>293</sup>.

Στη συνέχεια, το 2004, δυνάμει ομόφωνης απόφασης του Κοινοβουλίου, εγκρίθηκε το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τη Δεκαετία<sup>294</sup>. Σύμφωνα με αυτό, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση, από κοινού με τα κρατίδια, κλήθηκαν να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν τα αποτελέσματα του ως άνω πρώτου μεγάλου προγράμματος για την ΕΑΑ (BLK 21), με στόχο την «αγκυροβόληση» της ιδέας της αειφόρου ανάπτυξης σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης<sup>295</sup>. Έτσι, ξεκίνησε το διάδοχο πρόγραμμα «BLK Transfer 21» (2004 – 2008). Χρηματοδοτήθηκε και αυτό από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και εφαρμόστηκε σε 4.500 σχολεία, ήτοι στο 10% των σχολείων στη Γερμανία, συμπεριλαμβανομένων των δημοτικών σχολείων<sup>296</sup>. Περαιτέρω, ένα εξαιρετικά επιτυχημένο όργανο του Εθνικού Σχεδίου Δράσης ήταν το επίσημο σύστημα απονομής βραβείων για καινοτόμα projects ΕΑΑ, το οποίο συνέβαλε στη διάδοσή της συνολικά<sup>297</sup>.

Σε εννοιολογικό επίπεδο, η ΕΑΑ στη Γερμανία βασίζεται κατά κανόνα στην έννοια της «ικανότητας σχεδιασμού»<sup>298</sup>, η οποία θεωρείται και η βασική συμβολή της

---

<sup>291</sup> Αναγνωρίστηκε ότι σε ένα ομοσπονδιακό σύστημα, θα απαιτούνταν αποτελεσματικοί μηχανισμοί για την εμπλοκή και τη συνεργασία με τα κρατίδια και τους λοιπούς ενδιαφερόμενους φορείς.

<sup>292</sup> “Deutsche UNESCO – Kommission, DUK. Βλ. και <https://www.bne-portal.de/de>

<sup>293</sup> «Hamburger Erklärung», η οποία καλούσε σε μια Συμμαχία για τη Αειφορία της Μάθησης (Alliance Learning Sustainability).

Περαιτέρω, η DUK ξεκίνησε μια σειρά πρωτοβουλιών, συμπεριλαμβανομένης μιας πλατφόρμας για την ανταλλαγή εμπειριών με παραδείγματα ορθής πρακτικής και διάδοση ενημερωτικού υλικού (βλ. ιστοσελίδα : [www.decade.org](http://www.decade.org)) Βλ. Βλ. German Commission for UNESCO (2014). *UN Decade with Impact – 10 Years of Education for Sustainable Development in Germany*.

<sup>294</sup> «Nationaler Aktionsplan» (NAP). Σκοπός του ήταν να παράσχει έναν προσανατολισμό σε όλους όσοι ασχολούνταν με την ΕΑΑ στη Γερμανία, στους τομείς της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, με στόχο : α) την περαιτέρω ανάπτυξη της έννοιας της ΕΑΑ και την ευρεία διάδοση των ορθών πρακτικών, β) τη δημιουργία ισχυρότερων δεσμών μεταξύ των επιμέρους φορέων και των ενδιαφερομένων μερών για την ΕΑΑ, γ) την αύξηση της προβολής της ΕΑΑ στο κοινό και δ) την ενίσχυση της διεθνούς συνεργασίας. Το NAP, το οποίο επικαιροποιείται τακτικά και αποτελεί βασικό στοιχείο της γερμανικής στρατηγικής για την αειφόρο ανάπτυξη. Βλ. German Commission for UNESCO (2014).

<sup>295</sup> Βλ. UNECE (2016), σελ. 20-21.

<sup>296</sup> Βλ. Bolscho, D., & Hauenschild, K. (2006).

<sup>297</sup> Κατά τη ΔΕΑΑ, η Εθνική Επιτροπή τιμήσε περίπου 2.000 έργα, 49 πρωτοβουλίες και 21 δήμους. Βλ. περισσότερα στο UNECE (2016), σελ. 20-21, αλλά και στο Dannenberg, S., & Grapentin, T. (2016). Education for Sustainable Development-Learning for Transformation. The Example of Germany. *Journal of Futures Studies*, 20(3), 7-20.

<sup>298</sup> Πρόκειται για τη λεγόμενη «Gestaltungskompetenz». Ως έννοια αναπτύχθηκε από τον de Haan και εκδόθηκε το 1988. Στη συνέχεια το 1999 οι de Haan και Harenberg σε συμπληρωματική έκδοση,

ΕΑΑ στην εκπαίδευση. Ορίζεται ως η ικανότητα του να εφαρμόζει κανείς τη γνώση για την αειφόρο ανάπτυξη και να αναγνωρίζει τα προβλήματα της μη αειφόρου ανάπτυξης<sup>299</sup>. Συνιστά ένα σύνολο παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών, και μία κατανόηση της ΕΑΑ ως μέσου καινοτομίας στην εκπαίδευση<sup>300</sup>.

Αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο υποστηρίχθηκε ευρύτατα, τόσο από τις ομοσπονδιακές αρχές, όσο και από τα κρατίδια, και έδωσε ώθηση για τα προγράμματα σπουδών των ως άνω δύο προγραμμάτων (BLK 21 και Transfer – 21), χωρίς ωστόσο να μπορεί να υποστηριχθεί απλουστευτικά και γενικευμένα ότι είναι το κυρίαρχο μοντέλο<sup>301</sup> στη χώρα. Πάντως, η εφαρμογή της ΕΑΑ στην Γερμανία έχει επηρεαστεί έντονα από τα ανωτέρω δύο προγράμματα<sup>302</sup>.

Σε γενικές γραμμές, η διακυβέρνηση για την ΕΑΑ στη Γερμανία ήταν απόλυτα ευθυγραμμισμένη με την ΔΕΑΑ, η οποία, σε συνδυασμό με το Εθνικό Σχέδιο Δράσης αποτέλεσαν ορόσημα για την εφαρμογή της στη χώρα. Σημαντική ήταν η συμβολή τους επίσης στην ένταξη και την υψηλή θέση της ΕΑΑ στην Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>303</sup>. Εξάλλου, και σε διεθνές επίπεδο, οι γερμανικές δράσεις για την εφαρμογή της ΔΕΑΑ θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές<sup>304</sup>.

Βασικό αποτέλεσμα της ΔΕΑΑ, αλλά και των συναφών παράλληλων δράσεων της UNECE, ήταν η προώθηση του συντονισμού για την ΕΑΑ, συνολικά εντός της Ευρώπης και ιδιαίτερα στη Γερμανία<sup>305</sup>. Η τελευταία έχει να επιδείξει ισχυρούς μηχανισμούς συντονισμού για την ΕΑΑ σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης και σε

---

καθόρισαν το σχετικό περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές. Και τα δύο αυτά κείμενα είναι δημοσιεύσεις της BLK και αποτέλεσαν τα πρώτα πολιτικά κείμενα για την ΕΑΑ. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η ΕΑΑ δεν αποτελεί μόνο περιβαλλοντικό ζήτημα αλλά και διαδικασία καινοτομίας στα σχολεία. Βλ. Fien, J. (2012), σελ. 36.

<sup>299</sup> Περιλαμβάνει ικανότητες όπως : της κατανόησης (Verständigungskompetenz), της συνδυαστικής σκέψης και του σχεδιασμού (Vernetzungs- und Planungskompetenz), της αλληλεγγύης (Kompetenz zur Solidarität), της κινητοποίησης (Motivationskompetenz), της κριτικής σκέψης (Reflexionskompetenz). Χωρίζεται περαιτέρω σε 12 υπο – ικανότητες ευθυγραμμισμένες με τις κατηγορίες των βασικών δεξιοτήτων της εκπαίδευσης που έχει προτείνει ο ΟΟΣΑ ως σταθερή βάση για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και της αναγκαίας μάθησης για την ανάπτυξη των ανθρώπινων ικανοτήτων για ένα βιώσιμο μέλλον. Ibid., σελ. 88.

<sup>300</sup> Βλ. De Haan, G. (2006).

<sup>301</sup> Επιρροή στη χάραξη πολιτικής σε σχέση με την ΕΑΑ ασκούν διάφορες ομάδες συμφερόντων, που σχετίζονται με την περιβαλλοντική προοπτική, την παγκόσμια ατζέντα μάθησης, την ατζέντα της οικονομικής ανάπτυξης, την ατζέντα της προστασίας του κλίματος που βασίζεται στην επιστήμη και την τεχνολογία. Βλ. Fien, J. (2012), σελ. 36.

<sup>302</sup> Βλ. De Haan, G. (2006).

<sup>303</sup> 13 από τα 16 γερμανικά ομόσπονδα κράτη διαμόρφωσαν τα δικά τους σχέδια δράσης για την ΔΕΑΑ. Βλ. UNECE (2016), σελ. 20-21.

<sup>304</sup> Βλ. Fischbach, R., Kolleck, N., & de Haan, G. (2015). Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: lokale Netzwerke erforschen und gestalten. In *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften* (pp. 11-26). Springer VS, Wiesbaden.

<sup>305</sup> Αλλά και την Ολλανδία.

όλους τους τομείς ιδιωτικό, επαγγελματικό και κοινοτικό<sup>306</sup>, το οποίο συνέβαλε στη δημιουργία μίας «γέφυρας» μεταξύ των υπευθύνων λήψης αποφάσεων στα υπουργεία και των ενδιαφερόμενων φορέων και σε αυτόν αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχής υιοθέτηση της ΕΑΑ στη χώρα<sup>307</sup>. Μάλιστα, η συνολική δομή θεωρήθηκε τόσο αποτελεσματική, ώστε άλλες χώρες την χρησιμοποιούν ως υπόδειγμα<sup>308</sup>.

Ειδικότερα, σε πρώτο επίπεδο, ο συντονισμός της ΕΑΑ στη Γερμανία γίνεται μέσω της Εθνικής Επιτροπής για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>309</sup>. Διορίστηκε το 2004 από την γερμανική Επιτροπή της UNESCO, ως συμβουλευτικό και διαχειριστικό όργανο για την επίβλεψη της εφαρμογής της ΔΕΑΑ στη Γερμανία σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς<sup>310</sup>. Σε δεύτερο επίπεδο, ήτοι κάτω από την εθνική επιτροπή, βρίσκεται μια στρογγυλή τράπεζα για τη Δεκαετία, η οποία συγκροτείται από περισσότερους από 100 φορείς για την αειφορία και ενεργεί ως σύνδεσμος μεταξύ της εθνικής επιτροπής και των οργανώσεων και επαγγελματιών της ΕΑΑ που έχουν ρόλο στην πράξη τι χρειάζεται για την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει η εθνική επιτροπή<sup>311</sup>. Τέλος, σε τρίτο επίπεδο, η εθνική επιτροπή συγκαλεί ομάδες εργασίας σε ειδικευμένους τομείς<sup>312</sup>. Η εθνική επιτροπή μαζί με τη στρογγυλή τράπεζα και τις ομάδες εργασίας είναι τα πλέον σημαντικά όργανα για τη διάρθρωση της εφαρμογής της ΕΑΑ στα κρατίδια<sup>313</sup>.

---

<sup>306</sup> Βλ. Fien, J. (2012), σελ. 81.

<sup>307</sup> Ωστόσο, η συμμετοχή και η συνεργασία των διαφόρων παραγόντων για την ΕΑΑ στο πλαίσιο της ΔΕΑΑ ήταν εθελοντική. Έτσι, ένας μεγάλος αριθμός ετερογενών παραγόντων συνεργάζονται οικειοθελώς, πράγμα που σημαίνει ότι ο συντονισμός των πράξεών τους με κανονιστικό τρόπο δεν είναι εύκολος. Βλ. Bormann, I., & Nickel, J. (2017).

<sup>308</sup> Βλ. UNESCO (2014a).

<sup>309</sup> «National Committee for Sustainable Development».

<sup>310</sup> Αποτελείται από 30 εμπειρογνώμονες που εκπροσωπούν τα ομοσπονδιακά και κρατικά υπουργεία, το Κοινοβούλιο, τις ΜΚΟ, τα ΜΜΕ, τον ιδιωτικό τομέα και την επιστημονική κοινότητα. Χρηματοδοτείται από το ΒΜΒΦ και έχει ως καθήκον να καθορίζει τις στρατηγικές προτεραιότητες για τη διαδικασία εφαρμογής και να επιδιώκει την πολιτική υπεράσπιση της ΕΑΑ. Η επιτροπή συνεδριάζει ανά διετία. Έχει γραφείο στο Βερολίνο και μόνιμη γραμματεία στη Βόννη, η οποία αναλαμβάνει επίσης έρευνα για τον εντοπισμό νέων δράσεων, χρηματοδότησης και μέσων για την επίτευξη των στόχων που ορίζει η επιτροπή. Βλ. German Commission for UNESCO (2014), σελ. 16 και UNECE (2016), σελ. 20-21.

<sup>311</sup> Round Table of the Decade. Με εκπροσώπους από τον χώρο της πολιτικής, τον ιδιωτικό τομέα και την κοινωνία των πολιτών, και σε όλα τα επίπεδα, ομοσπονδιακό, κρατιδίων και δήμων. Συνεδριάζει ετησίως, εντοπίζει τα προβλήματα σε πρακτικό επίπεδο, και θέτει τα οράματα και τις δράσεις για την ΕΑΑ σε όλους τους τομείς. Ibid.

<sup>312</sup> Προσχολική εκπαίδευση, Σχολική εκπαίδευση, Ανώτερη εκπαίδευση, Εξωσχολική και Δια Βίου Εκπαίδευση. Σκοπός τους είναι να καταρτίζουν συγκεκριμένες προτάσεις, να φέρουν κοντά τα ενδιαφερόμενα μέρη κάθε τομέα και να δημοσιοποιούν τις δράσεις τους. Επίσης, να προτείνουν τα πιο πρωτότυπα προγράμματα ΕΑΑ για το επίσημο βραβείο της δεκαετίας (Official Decade Project award). Ibid.

<sup>313</sup> Με τον τρόπο αυτό γεφυρώνεται το κενό ανάμεσα στα κέντρα λήψης των αποφάσεων και των ενδιαφερομένων στην πράξη. Επειδή δε η ΕΑΑ σε επίπεδο κρατιδίων είναι ευθύνη των υπουργείων

Η Γερμανία θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες διεθνώς στην υλοποίηση της ΔΕΑΑ<sup>314</sup>. Έχει φιλοξενήσει επίσης αρκετές σχετικές διασκέψεις, διεθνείς και εθνικές<sup>315</sup>. Στο τέλος, μάλιστα, της ΔΕΑΑ και δη στην παγκόσμια Διάσκεψη της Βόννης, που σηματοδότησε το τέλος της δεκαετίας στη Γερμανία, η τελευταία καλωσόρισε και υποστήριξε τη διακήρυξη του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για την ΕΑΑ<sup>316</sup>, και δεσμεύθηκε από την αρχή για την φιλόδοξη εφαρμογή της Ατζέντας 2030<sup>317</sup>. Παρόλαυτα, η ΕΑΑ στη Γερμανία εξακολουθεί να θεωρείται «νέο» ζήτημα και απουσιάζει η κατάλληλη έρευνα, με αποτέλεσμα η ολιστική εφαρμογή της να προχωρά αργά<sup>318</sup>.

---

περιβάλλοντος, οι περισσότεροι από τους εκπροσώπους που αποστέλλονται από τα κρατίδια προέρχονται από αυτά τα υπουργεία. Βλ. Fien, J. (2012), σελ. 82-83 και UNECE (2016), σελ. 201-21.

<sup>314</sup> Βλ. Kolleck, N. (2016). Uncovering influence through Social Network Analysis: the role of schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy*, 31(3), 308-329.

<sup>315</sup> Ενδεικτικά: α) Το 2007, κατά τη διάρκεια της γερμανικής Προεδρίας του Συμβουλίου της ΕΕ, η διάσκεψη «Η δεκαετία του ΟΗΕ για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη – η συμβολή της Ευρώπης», στο Βερολίνο, β) το 2009, η «Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», στη Βόννη, γ) το 2012, Διεθνές Εργαστήριο «Horizon 2015» για την ΔΕΑΑ, στη Βόννη, δ) το 2014, η Εθνική Διάσκεψη για την ΕΑΑ στη Βόννη.

<sup>316</sup> Στόχοι της Γερμανίας έως το 2019: α) ενίσχυση της πολιτικής και του πολυεπίπεδου συντονισμού για περισσότερο ολοκληρωμένη εφαρμογή της ΕΑΑ, χρηματοδότηση και αξιολόγηση. β) ολιστική προσέγγιση των εκπαιδευτικών θεσμών, γ) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δ) ενθάρρυνση της νεολαίας, ε) Ενίσχυση των τοπικών και περιφερειακών συνεργασιών. Βλ. German Commission for UNESCO (2014), σελ. 13.

<sup>317</sup> Βλ. UN ECOSOC (2016b).

<sup>318</sup> Όπως δήλωνε το 2014 ο de Haan, προκειμένου να καταστούν οι αειφόροι στόχοι έστω δυνατά εφικτοί, πρέπει να αποτελέσουν ένα σταθερό και φυσικό κομμάτι της καθημερινής εκπαιδευτικής ζωής. Δεν αρκούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, απαιτούνται νέες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Βλ. German Commission for UNESCO (2014), σελ. 38.

Πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στη συνολική αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με έμφαση στην έρευνα και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Βλ. Dannenberg, & Grapentin, T. (2016).

**ΜΕΡΟΣ 2°. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ 2015 ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ  
ΓΕΡΜΑΝΙΑ**

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>. Η κλιμάκωση των προσπαθειών

Στο Κεφάλαιο αυτό εξετάζεται η μετά το 2015 κλιμάκωση των προσπαθειών της Ελλάδας και της Γερμανίας, σε επίπεδο στρατηγικής τόσο για την αειφόρο ανάπτυξη όσο και ειδικότερα στο πεδίο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, με ιδιαίτερη έμφαση στις τομές που έχουν γίνει, τα τελευταία χρόνια, σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης.

### 3.1. Σε επίπεδο στρατηγικής

#### 3.1.1. Για την αειφόρο ανάπτυξη στην Ελλάδα

Όπως έχει ήδη τονιστεί, η έρευνα για την διακυβέρνηση στο πεδίο της ΕΑΑ, πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο πλαίσιο, καθώς και την εν γένει πολιτική μίας χώρας για την αειφόρο ανάπτυξη. Η διεθνής οικονομική και δημοσιονομική κρίση του 2008 είχε βαθιά αρνητικές επιπτώσεις στην Ελλάδα και η εφαρμογή της Ατζέντας 2030 συνέπεσε με την ολοκλήρωση του προγράμματος μακροοικονομικής προσαρμογής και του μνημονίου μεταξύ της Ελλάδας και τριών θεσμικών οργάνων : της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου<sup>319</sup>.

Η ελληνική κυβέρνηση αναγνώρισε ότι μόλις πρόσφατα διαμόρφωσε μία πραγματικά στρατηγική προσέγγιση για την υποστήριξη της αειφόρου ανάπτυξης<sup>320</sup>, με την υιοθέτηση το 2018 της «Ολιστικής Αναπτυξιακής Στρατηγικής», η οποία προωθεί τη μετάβαση σε ένα νέο ολιστικό μοντέλο ανάπτυξης και ενσωματώνει τις τρεις διαστάσεις (οικονομική, κοινωνική, περιβαλλοντική) της Ατζέντας 2030 και των SDGs<sup>321</sup>. Υπό το βάρος, δε, αφενός της πρωτοφανούς οικονομικοκοινωνικής

<sup>319</sup> Ένας συνδυασμός εξωτερικών και εσωτερικών αιτιών, οδήγησε τη χώρα σε μια άνευ προηγουμένου συρρίκνωση του εθνικού προϊόντος και τα εισοδήματά του και στην ταχεία αύξηση της ανεργίας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Τον Αύγουστο του 2018, η Ελλάδα, αφού ολοκλήρωσε εκτεταμένο κατάλογο μεταρρυθμίσεων, βγήκε από το πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής. Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 13-15.

<sup>320</sup> Εν έτει 2018, η ελληνική κυβέρνηση δηλώνει αποφασισμένη να εφαρμόσει την Ατζέντα 2030 και τους 17 SDGs, διότι «παρέχουν ένα φιλόδοξο και μετασχηματιστικό πλαίσιο για ένα νέο, δίκαιο και βιώσιμο δρόμο, που θα εξασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, αλλά και της προστασίας του περιβάλλοντος και του μοναδικού οικολογικού πλούτου της χώρας». Εξάλλου, επιβεβαιώνει σταθερά τη δέσμευσή της στους στόχους της συμφωνίας του Παρισιού για την κλιματική αλλαγή, υποστηρίζοντας ότι θα καταφέρει να επιτύχει τους εθνικούς στόχους μείωσης των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου πριν από το 2030. Βλ. UN ECOSOC (2018b). *HLPF on SD Hellenic Republic. Voluntary National Review. Highlights 2018*. UNESCO.

<sup>321</sup> Η Στρατηγική «Ελλάδα: Μια στρατηγική ανάπτυξης για το μέλλον» παρουσιάστηκε στο Eurogroup της 27ης Απριλίου 2018, λαμβάνοντας ομόφωνα τη θετική αποδοχή των μελών του. Για τη διαμόρφωσή της διενεργήθηκε ευρύς και ανοικτός κύκλος διαβουλεύσεων σε πολλά επίπεδα, με κορυφαία τη διαδικασία των Περιφερειακών Αναπτυξιακών Συνεδρίων. Βλ. «Ολιστική Αναπτυξιακή Στρατηγική. Στόχος της Στρατηγικής είναι η μετάβαση σε ένα νέο δίκαιο, βιώσιμο και χωρίς

κρίσης και των ακραίων πολιτικών λιτότητας της τελευταίας περίπου δεκαετίας και αφετέρου των αυξημένων μεταναστευτικών ροών στη χώρα κυρίως από το 2015 και μετά, η ελληνική κυβέρνηση υπογραμμίζει τον διεθνώς συμφωνημένο άξονα της Ατζέντας, σύμφωνα με τον οποίο «κανείς δεν πρέπει να μείνει πίσω»<sup>322</sup>.

Ειδικότερα, σε θεσμικό επίπεδο, τον Δεκέμβριο του 2016, ανατέθηκε με νόμο στην Γενική Γραμματεία της Κυβέρνησης (ΓΓτΚ) ο συντονισμός των εθνικών προσπαθειών για την εφαρμογή των SDGs. Επιπλέον, το 2017, με τη διαδικασία ανοικτού διαλόγου μεταξύ όλων των κυβερνητικών μονάδων και άλλων ενδιαφερομένων μερών<sup>323</sup>, πραγματοποιήθηκε μία «σε βάθος χαρτογράφηση», προκειμένου να αποτιμηθεί το σημείο εκκίνησης της χώρας στον τομέα της αειφόρου ανάπτυξης. Κατά την διαδικασία αυτή, υιοθετήθηκαν οκτώ εθνικές προτεραιότητες για την προσαρμογή των 17 SDGs στις εθνικές συνθήκες, οι οποίες, πάντως, αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες και τις προτεραιότητες μιας χώρας που προσπαθεί να βγει από μια σοβαρή παρατεταμένη περίοδο οικονομικής κρίσης<sup>324</sup>.

Περαιτέρω, η Ελλάδα έχει θέσει ως στόχο την οικοδόμηση ενός ισχυρού και μακροχρόνιου θεσμικού μηχανισμού που θα συντονίσει τις εθνικές προσπάθειες για την επίτευξη των SDGs. Για τον σκοπό αυτό, προτίθεται να ακολουθήσει : α) μια «ολιστική κυβερνητική» προσέγγιση, βασισμένη σε ένα Διϋπουργικό Δίκτυο

---

αποκλεισμούς αναπτυξιακό υπόδειγμα». Πηγή : <https://government.gov.gr/olistiki-anaptixiaki-stratigiki/>

Βασικά μέσα εφαρμογής θεωρούνται η πολιτική συνοχή, ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός και ο συντονισμός. Βλ. OECD (2018a). *Policy Coherence for Sustainable Development 2018: Towards Sustainable and Resilient Societies*, OECD Publishing, Paris, σελ. 126-128.

<sup>322</sup> «no one left behind». Ο Πρωθυπουργός Αλέξης Τσίπρας τόνισε (Ιούλιος 2018) ότι «η ατζέντα του 2030 για την αειφόρο ανάπτυξη βρίσκεται στον πυρήνα των προσδοκιών της Ελλάδας, η οποία επιδιώκει βιώσιμη και δίκαιη ανάπτυξη, ίσες ευκαιρίες για όλους στην εκπαίδευση, πλήρη απασχόληση και αξιοπρεπείς συνθήκες εργασίας, καθώς και διαφανή και υπεύθυνα κυβερνητικά ιδρύματα. Η Ελλάδα, που έχει πληγεί σκληρά από την οικονομική κρίση τα τελευταία οκτώ χρόνια, βλέπει την ατζέντα ως έναν χάρτη πορείας προς ένα μέλλον που θα θεραπεύσει την λιτότητα που έμεινε στη χώρα». Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 7.

<sup>323</sup> Τους αποκαλούμενους διεθνώς «stakeholders».

<sup>324</sup> Οι 8 εθνικές προτεραιότητες : 1) η προώθηση μιας ανταγωνιστικής, καινοτόμου και αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης, 2) η προώθηση της πλήρους απασχόλησης και της αξιοπρεπούς εργασίας για όλους, 3) η αντιμετώπιση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού και η παροχή καθολικής πρόσβασης σε ποιοτικές υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης, 4) η μείωση των κοινωνικών και περιφερειακών ανισοτήτων και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους, 5) η παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς, 6) η ενίσχυση της προστασίας και της αειφόρου διαχείρισης του φυσικού κεφαλαίου ως βάσης για την κοινωνική ευημερία και η μετάβαση σε μια οικονομία χαμηλών εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, 7) η δημιουργία αποτελεσματικών, υπεύθυνων και διαφανών θεσμών και 8) η ενίσχυση των ανοιχτών, συμμετοχικών, δημοκρατικών διαδικασιών και η προώθηση των εταιρικών σχέσεων. Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 13-15.



Συντονισμού<sup>325</sup>, με επικεφαλής την ΓΓτΚ, η οποία, περαιτέρω, σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και με στόχο την τοπικοποίηση των SDGs, θα συνεργάζεται στενά με την Ένωση Περιφερειών Ελλάδας (ΕΝΠΕ) και την Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδας (ΚΕΔΕ)<sup>326</sup>, και β) μια «ολιστική κοινωνική» προσέγγιση, βασισμένη στην ισχυρή εμπλοκή των ενδιαφερομένων μερών<sup>327</sup> και στην ενίσχυση της διαφάνειας, των εταιρικών σχέσεων και της λογοδοσίας<sup>328</sup>.

Παράλληλα, υπό διαμόρφωση βρίσκονται νέες κατευθυντήριες γραμμές από τη ΓΓτΚ, με στόχο να εξασφαλιστεί ότι οι Εκθέσεις Εκτίμησης Αντικτύπου που συνοδεύουν τα σχέδια νόμου, καθώς και η εκ των υστέρων αξιολόγηση της νομοθεσίας, θα λαμβάνουν συστηματικά υπόψη τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης<sup>329</sup>. Επίσης, η ΓΓτΚ θα παρακολουθεί την εφαρμογή των SDGs σε συνεργασία με την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (ΕΛΣΤΑΤ) και οργανώνει, σε συνεργασία με την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (ΕΣΔΔΑ), εκπαιδευτικά σεμινάρια για τους δημόσιους υπαλλήλους, με σκοπό την οικοδόμηση ενός δικτύου υπευθύνων χάραξης πολιτικής για τους SDGs<sup>330</sup>.

Στα άμεσα σχέδια, τέλος, της ελληνικής κυβέρνησης περιλαμβάνεται η επεξεργασία, το 2019, ενός Εθνικού Σχέδιο Εφαρμογής (ΕΣΕ) για τους SDGs, «με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών σε όλα τα στάδια, καθώς και την ενεργό συμμετοχή του Ελληνικού Κοινοβουλίου στη συνολική διαδικασία παρακολούθησης και

---

<sup>325</sup> Σε αυτό το δίκτυο έχουν ρόλο κλειδί το Υπουργείο Εξωτερικών (υπεύθυνο για την εξωτερική διάσταση των SDGs) και το Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας (υπεύθυνο για την εφαρμογή 7 SDGs (6, 7, 11, 12, 13, 14 εν μέρει και 15)). Βλ. OECD (2018a), σελ. 126-128.

<sup>326</sup> Ibid.

<sup>327</sup> Υπάρχει επίσης η σκέψη για δύο επιπρόσθετα σχήματα με στόχο τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών : α) την θεσμοθέτηση μιας κοινοβουλευτικής επιτροπής, με εκπροσώπηση από όλα τα κόμματα, ώστε να συζητούνται οι SDGs σε τακτική βάση και β) τη δημιουργία μίας online συμβουλευτικής πλατφόρμας, που θα λειτουργεί ως φόρουμ για συμμετοχή, συζήτηση, προτάσεις και προώθηση των καλών πρακτικών στην εφαρμογή των SDGs.

Εξάλλου, η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδας (Ο.Κ.Ε.) έχει αναλάβει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της συστηματικής συμβουλής και διαλόγου για την αποτελεσματική εφαρμογή των SDGs στους διάφορους τομείς και επίπεδα. Ibid. (Περισσότερα για Ο.Κ.Ε. σε πηγή: [http://www.oke.gr/oke\\_cap.html](http://www.oke.gr/oke_cap.html))

<sup>328</sup> Βλ. UN ECOSOC (2018b).

<sup>329</sup> Υπενθυμίζεται ότι: (α) η αρχή της αειφορίας είναι ενσωματωμένη σε διάφορες διατάξεις του ελληνικού Συντάγματος (άρθρα. 5, 16, 21, 24) και των ευρωπαϊκών συνθηκών [άρθρα 3 (5) και 21 (2) της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ)], (β) η πλειοψηφία των στόχων των SDG αναγνωρίζονται ήδη από τη σχετική πολιτική και νομοθετικό πλαίσιο της ΕΕ και (γ) κρίσιμες κοινωνικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές πτυχές της αειφόρου ανάπτυξης αντικατοπτρίζονται σε βασικές εκθέσεις που συνοδεύουν τις νομοθετικές προτάσεις. Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 103.

<sup>330</sup> Βλ. OECD (2018a), σελ. 126-128.

επανεξέτασης της υλοποίησης των *SDG*»<sup>331</sup>, καθώς επίσης βρίσκεται υπό ανάπτυξη μία έκθεση προόδου για την εφαρμογή του σχεδίου<sup>332</sup>.

Στην πράξη, πάντως, τα τελευταία χρόνια, ως απόρροια της σοβαρής και παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, από τους τρεις βασικούς πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης, η ελληνική κυβέρνηση φαίνεται ότι έχει δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην οικονομική και κοινωνική ανάκαμψη της χώρας<sup>333</sup> – χωρίς, πάντως, μέχρι σήμερα να έχουν βρεθεί επαρκείς λύσεις. Αλλά και η πρόσφατα εγκριθείσα Εθνική Αναπτυξιακή Στρατηγική επικεντρώνεται μάλλον στις βασικές πτυχές της εσωτερικής οικονομικής ανάπτυξης<sup>334</sup>.

Συνεπώς, τρία έτη μετά την υιοθέτηση της Ατζέντας 2030 και τριάντα σχεδόν χρόνια μετά την καθιέρωση του διεθνούς στόχου της αειφόρου ανάπτυξης, η Ελλάδα φαίνεται να βρίσκεται ακόμη σε ένα στάδιο διακηρυκτικό, με φιλόδοξους στόχους για θέσπιση ισχυρών μηχανισμών, οι οποίοι πάντως δεν φαίνεται να τοποθετούν σε ισότιμη – και σε καμία περίπτωση εξέχουσα – θέση, τον πολύπαθο περιβαλλοντικό πυλώνα.

### **3.1.2. Για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην Ελλάδα**

Η ελληνική κυβέρνηση υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική διάσταση θα έπρεπε να είναι η τέταρτη διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης<sup>335</sup> και η ΕΑΑ «πρέπει να διαδραματίσει ρόλο ως εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες των νέων ανθρώπων και πρέπει να συνδεθεί με την ποιοτική εκπαίδευση. Πρέπει να οδηγείται όχι

---

<sup>331</sup> Βλ. UN ECOSOC (2018b).

<sup>332</sup> Η οποία από το 2019 προβλέπεται να υποβάλλεται σε τακτά χρονικά διαστήματα στη Βουλή για αναθεώρηση. Βλ. OECD (2018a), σελ. 126-128.

<sup>333</sup> Τα τελευταία χρόνια, πάντως, η ελληνική κυβέρνηση έχει δώσει έμφαση, κατά κύριο λόγο, στις οικονομικές πολιτικές – αναγνωρίζοντας, ωστόσο, ότι αυτές δεν συμβάλλουν πάντα στον στόχο της αειφόρου ανάπτυξης. Καθώς δε η κρίση ήταν και βαθιά κοινωνική, σε υψηλή θέση ήταν επίσης η αντιμετώπιση των επειγόντων ζητημάτων που συνδέονται με την ανεργία, τις κοινωνικές ανισότητες και την ένταξη των μεταναστών και των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων. Βλ. UN ECOSOC (2018b).

<sup>334</sup> Στόχος της Στρατηγικής είναι η μετάβαση σε ένα νέο δίκαιο, βιώσιμο και χωρίς αποκλεισμούς αναπτυξιακό υπόδειγμα, με όρους κοινωνικής και περιφερειακής συνοχής, μέσα από την έγκαιρη και αποτελεσματική υλοποίηση ενός πλέγματος μεταρρυθμίσεων και πολιτικών για την ενίσχυση του μακροπρόθεσμου αναπτυξιακού δυναμικού της Ελλάδας, την τόνωση των επενδύσεων, την υποστήριξη της καινοτομίας και εξωστρεφούς επιχειρηματικότητας, τη δημιουργία νέων και ποιοτικών θέσεων εργασίας, καθώς και την αναβάθμιση του Κράτους Πρόνοιας, που νοείται ως συντελεστής και δείκτης της ανάπτυξης. (Βλ. «Ολιστική Αναπτυξιακή Στρατηγική. Στόχος της Στρατηγικής είναι η μετάβαση σε ένα νέο δίκαιο, βιώσιμο και χωρίς αποκλεισμούς αναπτυξιακό υπόδειγμα». Πηγή : <https://government.gov.gr/olistiki-anaptixiaki-stratigiki/>)

<sup>335</sup> Δήλωση του Αναπληρωτή Υπουργού Περιβάλλοντος και Ενέργειας, Ιωάννη Τσιρώνη στην 8<sup>η</sup> Υπουργική Διάσκεψη «Περιβάλλον για την Ευρώπη», Μπατούμι, Γεωργία, 8-10 Ιουνίου 2016.

μόνο από μια ιδεαλιστική ατζέντα, αλλά να λαμβάνει υπόψη τον πραγματικό κόσμο και τις οικονομικές απαιτήσεις»<sup>336</sup>.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, σταθμός για την ΕΑΑ στην μετά το 2015 εκπαιδευτική ατζέντα, ήταν η Παγκόσμια Διάσκεψη στην Ιαπωνία, το Νοέμβριο του 2014, όπου αποφασίστηκε η συνέχιση της ΔΕΑΑ μέσα από το «Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την ΕΑΑ» (GAP, 2015 – 2019). Στη διάσκεψη αυτή, ο τότε Υπουργός Παιδείας της Ελλάδας ανακοίνωσε τη Μεσογειακή Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>337</sup> που είχε εγκριθεί νωρίτερα την ίδια χρονιά στην Αθήνα<sup>338</sup>. Επιπλέον, υπογράμμισε ότι, προκειμένου να αρθούν τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι χώρες κατά την υλοποίηση της ΔΕΑΑ, αναγκαίες προϋποθέσεις αποτελούν η πολιτική στήριξη και το θεσμικό πλαίσιο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα ευέλικτα προγράμματα και η ανταλλαγή καλών πρακτικών<sup>339</sup>.

Τέσσερα έτη αργότερα, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας βρίσκεται σε διαδικασία προώθησης των πέντε τομέων προτεραιότητας του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης και έχει προγραμματίσει δράσεις με στόχο την ενσωμάτωση των βασικών αρχών της αειφόρου ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, υποστηριζόμενο από έναν αριθμό νομοθετικών πρωτοβουλιών και υπουργικών αποφάσεων.

Ειδικότερα, έχει προωθήσει την υιοθέτηση μέτρων και πολιτικών που αποσκοπούν στην ενσωμάτωση των κεντρικών αρχών της αειφόρου ανάπτυξης στη γενική ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης Εθνικής Στρατηγικής για την προώθηση της ΕΑΑ, αλλά και στη διαδικασία συνολικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος σε διοικητικό και οργανωτικό επίπεδο<sup>340</sup>. Η υπό μεταρρύθμιση εκπαιδευτική πολιτική και τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι διατυπωμένα σύμφωνα με τον υπό στόχο (SDG) 4.7

<sup>336</sup> UNESCO (2018b), σελ. 23.

<sup>337</sup> «Mediterranean Strategy on ESD», Athens, 2014. Εγκρίθηκε τον Μάιο του 2014, κατά την Υπουργική Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Κλιματική Αλλαγή, στο πλαίσιο της Ένωσης για τη Μεσόγειο (Union for Mediterranean, UfM). Το κείμενο της Μεσογειακής Στρατηγικής για την ΕΑΑ αναπτύχθηκε, με πρωτοβουλία του Καθηγητή κ. Μ. Σκούλλου, από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και την Έδρα UNESCO & Δίκτυο για τη Διαχείριση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στη Μεσόγειο στο πλαίσιο του Προγράμματος HORIZON 2020 και έχει βασιστεί στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη της Οικονομικής Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για την Ευρώπη (UNECE 2005).

<sup>338</sup> Τον Μάιο του 2014, κατά την Υπουργική Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Κλιματική Αλλαγή, στο πλαίσιο της Ένωσης για τη Μεσόγειο (Union for Mediterranean, UfM).

<sup>339</sup> Βλ. Δηλάρη, Β. (2015). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην μετά το 2015 ατζέντα. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Περιοδικό της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) Τεύχος 8 (53)*.

<sup>340</sup> Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 54-55.

που αφορά την προαγωγή των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αειφόρο ανάπτυξη μέσω της ΕΑΑ<sup>341</sup>.

Πρόοδος έχει γίνει και στο ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την ΕΑΑ. Έτσι, στα προγράμματα σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, συμπεριλαμβάνονται τα ζητήματα της ΕΑΑ, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να έχουν τα προσόντα να εισαγάγουν μια προοπτική αειφορίας στη διδασκαλία τους και να προσανατολίζουν τις προσπάθειές τους προς την αλλαγή των αξιών και των στάσεων των παιδιών, με σεβασμό στο περιβάλλον, την ισότητα των φύλων και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Περαιτέρω, μέτρα έχουν ληφθεί για την ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο την υποστήριξη της αειφόρου ανάπτυξης και τη μετάβαση προς μια πράσινη οικονομία<sup>342</sup>.

Προς την κατεύθυνση, τέλος, της καθιέρωσης της ΕΑΑ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα σημαντικότερα βήματα που έχουν γίνει είναι δύο πολύ πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές και δη η δημιουργία νέας Διεύθυνσης στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, υπεύθυνης για την «Υποστήριξη των σχολικών προγραμμάτων και της εκπαίδευσης για την αειφορία» και ο μετασχηματισμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία<sup>343</sup> (βλ. αναλυτικά κατωτέρω υπό 3.2.1).

### **3.1.3. Για την αειφόρο ανάπτυξη στην Γερμανία**

Η εφαρμογή της Ατζέντας 2030 και η προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης αποτελούν κατευθυντήριο άξονα για τις ενέργειες της γερμανικής ομοσπονδιακής κυβέρνησης. Τον Ιανουάριο του 2017 εγκρίθηκε η νέα Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>344</sup>, η οποία υπογραμμίζει την πολιτική σημασία της και στοχεύει «στην επίτευξη μίας οικονομικά αποδοτικής, κοινωνικά ισορροπημένης και οικολογικά

---

<sup>341</sup> Ibid.

<sup>342</sup> Βλ. UNECE (2018a). *Thirteenth meeting of the UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development, Greek Report*.

<sup>343</sup> Έτσι, το πρόγραμμα σπουδών της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Δ.Τ.Ε.Ε.)<sup>343</sup>, περιλαμβάνει μια ζώνη δημιουργικών δραστηριοτήτων που ολοένα συχνότερα αξιοποιείται ως ευκαιρία για την ενίσχυση της οικολογικής ευαισθητοποίησης των μαθητών, μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα που υλοποιούνται στα τοπικά ΚΠΕ καθώς και μέσω εθελοντικής εργασίας (καθαρισμός παραλιών, δεντροφύτευση, κ.λπ.). Ibid.

<sup>344</sup> Η νέα στρατηγική παρουσιάστηκε από την Καγκελάρια στις 31 Μαΐου 2016 και ταυτόχρονα δημοσιεύθηκε στο Διαδίκτυο. Το κοινό μπορούσε να σχολιάσει το σχέδιο κατά τη διάρκεια αρκετών εβδομάδων, τόσο προφορικά σε δημόσια ακρόαση στην καγκελάρια όσο και γραπτώς. Βλ. UN ECOSOC (2016b).

ορθής ανάπτυξης, με θεμελιώδεις αρχές τον σεβασμό των πλανητικών ορίων της γης και την εξασφάλιση αξιοπρεπούς ζωής για όλους»<sup>345</sup>. Φιλοδοξεί δε να χρησιμοποιήσει την Ατζέντα 2030 ως ευκαιρία για να αυξήσει τις προσπάθειες για πολιτική συνοχή, με ιδιαίτερη αναφορά στο υπό – στόχο 17.14. «Πολιτική συνοχή για την αειφόρο ανάπτυξη»<sup>346</sup>.

Η Στρατηγική καθορίζει ειδικότερους στόχους και μέτρα για ένα μεγάλο αριθμό ζητημάτων αειφορίας. Επιπλέον, έχει αναπτυχθεί σε αυτήν τουλάχιστον ένας δείκτης σχετικός για κάθε έναν από τους 17 SDGs<sup>347</sup>, οι οποίοι εξελίσσονται συνεχώς, ενώ και η ίδια η στρατηγική υπόκειται σταθερά σε αναθεώρηση κάθε τέσσερα χρόνια<sup>348</sup>.

Σε θεσμικό επίπεδο, κεντρικό συντονιστικό όργανο της αναπτυξιακής στρατηγικής παραμένει η Επιτροπή Υφυπουργών για την Αειφόρο Ανάπτυξη, με εκπροσώπους από όλα τα υπουργεία και επικεφαλής την Ομοσπονδιακή Καγκελαρία. Για τη βελτίωση, μάλιστα, της κοινής υπουργικής δράσης, το 2017, έχουν διοριστεί σε κάθε υπουργείο οι λεγόμενοι «υπουργικοί συντονιστές». Επίσης, το Κοινοβουλευτικό Συμβουλευτικό Συμβούλιο για την αειφόρο ανάπτυξη αλλά και το Συμβούλιο για την Αειφόρο Ανάπτυξη (RNE)<sup>349</sup> συνεχίζουν μέχρι σήμερα να υποστηρίζουν τις πολιτικές της ομοσπονδιακής κυβέρνησης και μαζί με τα κρατίδια και τους δήμους συμπληρώνουν τα θεσμικά όργανα για την εφαρμογή της αναπτυξιακής στρατηγικής<sup>350</sup>.

Καίριας σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή των SDGs και των στόχων της στρατηγικής για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί η ευρεία κοινωνική συναίνεση. Για το λόγο αυτό, το 2017 δημιουργήθηκε ένα ετήσιο Φόρουμ Αειφορίας, το οποίο υπάγεται στην Ομοσπονδιακή Καγκελαρία και διευκολύνει τον διάλογο μεταξύ της ομοσπονδιακής κυβέρνησης και των βασικών ενδιαφερόμενων φορέων. Επιπλέον, από το 2018, εκπρόσωποι των κοινωνικών ομάδων συμμετέχουν συστηματικά στις

---

<sup>345</sup> Βλ. German Council for Sustainable Development (2018). *2018 Almanac of Sustainability: Ideas and Actions. Transformation*, σελ. 12-14.

<sup>346</sup> Βλ. OECD (2018a), σελ. 124.

<sup>347</sup> Η Στρατηγική περιλαμβάνει 63 δείκτες – κλειδιά (εθνικούς και διεθνείς), στους οποίους περιλαμβάνονται τουλάχιστον ένας δείκτης για κάθε αειφόρο στόχο SDG. Μία διϋπουργική ομάδα εργασίας από εκπροσώπους της κυβέρνησης και τις στατιστικές υπηρεσίες αναπτύσσει και υιοθετεί νέους δείκτες, ενώ η Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία παρακολουθεί συνεχώς τους 63 δείκτες, υποβάλλοντας αναφορές για την πρόοδο κάθε δύο χρόνια. Ibid.

<sup>348</sup> Μία πρώτη ενημέρωση προγραμματίστηκε για το 2018, και μια συνολική αναθεώρηση προβλεπεται να γίνει το 2020. Ibid. Αλλά και στο German Council for Sustainable Development (2018), σελ. 12-14.

<sup>349</sup> Τα 15 μέλη του, που ορίστηκαν το 2016 από την Καγκελαρία με τριετή θητεία, εκπροσωπούν τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Βλ. OECD (2018a), σελ. 125.

<sup>350</sup> Βλ. German Council for Sustainable Development (2018), σελ. 12-14. και OECD (2018a), σελ. 124-125.

προπαρασκευαστικές εργασίες των συνεδριάσεων της Επιτροπής Υφυπουργών για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>351</sup>.

Για να διασφαλιστεί ότι οι κατευθυντήριες αρχές της αειφορίας λαμβάνονται υπόψη στις καινούριες νομοθετικές πράξεις, ήδη από το 2008, όπως προεκτέθηκε, όλες οι προτάσεις για νέους νόμους και ρυθμίσεις υποβάλλονται σε Εκτίμηση Αειφορικών Επιπτώσεων. Επιπρόσθετα, από τον Μάρτιο του 2018, οι νόμοι και οι ρυθμίσεις μπορούν να ελεγχθούν, σε επίπεδο αειφορικών επιπτώσεων, με ένα νέο ηλεκτρονικό εργαλείο<sup>352</sup>. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα το Κοινοβουλευτικό Συμβουλευτικό Συμβούλιο για την αειφόρο ανάπτυξη προωθεί μια συζήτηση προς την κατεύθυνση της συνταγματικής προστασίας της αρχής της αειφορίας<sup>353</sup>.

Σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο, η γερμανική ομοσπονδιακή κυβέρνηση συνεργάζεται στενά με τους εταίρους της για τον παγκόσμιο στόχο της αειφόρου ανάπτυξης<sup>354</sup>. Ως μέλος του Ευρωπαϊκού Δικτύου Αειφόρου Ανάπτυξης<sup>355</sup> και της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποστηρίζει μια φιλόδοξη στρατηγική εφαρμογής της Ατζέντας 2030. Αλλά και σε επίπεδο Ηνωμένων Εθνών, η Γερμανία ασκεί πιέσεις για την εφαρμογή και την αποτελεσματική παρακολούθηση της προόδου της<sup>356</sup>, ενώ κατά τη διάρκεια της προεδρίας της στη G20 το 2017, πίεσε τις ηγετικές βιομηχανικές χώρες να δεσμευτούν σταθερά στην εφαρμογή της<sup>357</sup>.

Με την ιδιότητά της, τέλος, ως μέλους των Ηνωμένων Εθνών, της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, καθώς και άλλων διεθνών οργανισμών και ως μία από τις μεγαλύτερες

---

<sup>351</sup> Ibid.

<sup>352</sup> Πρόκειται για τον λεγόμενο «ηλεκτρονικό έλεγχο αειφορίας» (βλ. <https://www.enap.bund.de/intro>).

Ibid.

<sup>353</sup> Βλ. Deutsche Bundestag (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Nationale Umsetzung: Strukturelle Verankerung und rechtliche Anbindung*.

<sup>354</sup> Για τη γερμανική κυβέρνηση, η καθολική ισχύς της ατζέντας σημαίνει ότι θα συμβάλει κατάλληλα στην εκπλήρωση των 17 στόχων της αειφόρου ανάπτυξης - τόσο στις εθνικές της πολιτικές όσο και σε διεθνές επίπεδο, δίνοντας προτεραιότητα σε πέντε τομείς : Άνθρωποι, Πλανήτης, Ευημερία, Ειρήνη και Σύμπραξη. Και ιδίως : α) στην καταπολέμηση των διαρθρωτικών αιτιών της πείνας και του υποσιτισμού και εξάλειψη της ακραίας φτώχειας. β) στη δημιουργία βιώσιμων ευκαιριών για το μέλλον, ιδίως για τους νέους, και στην αντιμετώπιση των αιτιών φυγής, γ) στο να καταστήσει δίκαιη την παγκοσμιοποίηση, ιδίως προωθώντας το δίκαιο εμπόριο και τα εισοδήματα και τις ευκαιρίες απασχόλησης που εξασφαλίζουν βιώσιμα μέσα διαβίωσης, δ) στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης στον ιδιωτικό τομέα, τις ιδιωτικές επενδύσεις και της ικανότητας των χωρών εταίρων να συνεισφέρουν οικονομικά στην ανάπτυξή τους, ε) στον μετριασμό της κλιματικής αλλαγής και την προσαρμογή και στη διατήρηση των φυσικών πόρων. Βλ. UN ECOSOC (2016b).

<sup>355</sup> «European Sustainable Development Network», ESDN.

<sup>356</sup> Η Γερμανία έχει προγραμματίσει για το 2021 την δεύτερη αναφορά της σχετικά με τις προσπάθειες εφαρμογής της Ατζέντας 2030, δεδομένου ότι το 2020 θα ολοκληρωθεί το επόμενο στάδιο για την περαιτέρω ανάπτυξη της γερμανικής στρατηγικής για την αειφόρο ανάπτυξη. Η τελευταία αναφορά της στο HLPF ήταν το 2016. Βλ. German Council for Sustainable Development (2018), σελ. 12-14.

<sup>357</sup> Μάλιστα, η Γερμανία, απο κοινού με την Κίνα και το Μεξικό, σχημάτισαν την πρώτη ομάδα εταίρων της G20 που επιδιώκει έναν εθελοντικό μηχανισμό μάθησης. Ibid.

μετόχους στην Παγκόσμια Τράπεζα και στις τράπεζες περιφερειακής ανάπτυξης, η Γερμανία υποστηρίζει τις αναγκαίες διαδικασίες μεταρρύθμισης και στρατηγικής στους οργανισμούς αυτούς σχετικά με την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης<sup>358</sup>.

### 3.1.4. Για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στη Γερμανία

Στη Γερμανία, τα κοινοβουλευτικά κόμματα CDU / CSU<sup>359</sup>, SPD<sup>360</sup> και Συμμαχία 90 / Οι Πράσινοι<sup>361</sup> υπέβαλαν αίτηση τον Μάρτιο του 2015, με βάση την οποία η ομοσπονδιακή κυβέρνηση κλήθηκε να υποστηρίξει την εφαρμογή στη Γερμανία του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για την ΕΑΑ και να προωθήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις προσπάθειες που καταβάλλονταν ήδη για την εφαρμογή της<sup>362</sup>.

Με άλλα λόγια, η γερμανική ομοσπονδιακή κυβέρνηση συμμετέχει ενεργά στο Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης και αποδίδει σημαντική πολιτική σημασία στην εθνική του εφαρμογή. Το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας έχει αναλάβει ηγετικό ρόλο στην εφαρμογή του και είναι επίσης βασικός εταίρος της UNESCO για την προώθηση της εφαρμογής του παγκοσμίως. Μάλιστα, η γερμανική κυβέρνηση έχει ευθυγραμμιστεί με τον στόχο του Προγράμματος για μετάβαση «από το μεμονωμένο έργο στη δομή»<sup>363</sup>, ώστε η ΕΑΑ να αναπτυχθεί σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης πιο ενιαία, σε επίπεδο δομών και θεσμών<sup>364</sup>.

---

<sup>358</sup> Η Γερμανία προώθησε επιτυχώς την αναθεώρηση της Ευρωπαϊκής Συναίνεσης για την ανάπτυξη η οποία χρονολογείται από το 2005, και την υιοθέτηση της Νέας Ευρωπαϊκής Κοινής Αντίληψης για την Ανάπτυξη «Ο Κόσμος μας, η Αξιοπρέπειά μας, το Μέλλον μας» (ΕΕ (2017) The New European Consensus on Development “Our World, Our Dignity, Our Future), βασισμένη πάνω στην Ατζέντα 2030 και του SDGs. Βλ. UN ECOSOC (2016a). *HLPF on SD Report of the German Federal Government to the High-Level Political Forum on Sustainable Development 2016*.

<sup>359</sup> Η Χριστιανοδημοκρατική Ένωση της Γερμανίας (γερμ. Christlich Demokratische Union Deutschlands, CDU) είναι ένα χριστιανοδημοκρατικό και συντηρητικό πολιτικό κόμμα στη Γερμανία. Θεωρείται ότι βρίσκεται στην κεντροδεξιά του Γερμανικού πολιτικού φάσματος. Μαζί με το Βαυαρικό αδελφό κόμμα της, την Χριστιανοκοινωνική Ένωση της Γερμανίας, η CDU δημιουργεί την ομάδα CDU/CSU, επίσης γνωστή ως η Ένωση, στο Κοινοβούλιο. Η CDU είναι το μεγαλύτερο πολιτικό κόμμα στη Γερμανία και η ηγέτης του, Άνγκελα Μέρκελ, είναι η παρούσα Καγκελάρια της Γερμανίας.

<sup>360</sup> Το Σοσιαλδημοκρατικό Κόμμα της Γερμανίας (γερμ. Sozialdemokratische Partei Deutschlands, SPD) ήταν μέχρι πρόσφατα ένα από τα δύο μεγάλα πολιτικά κόμματα της Γερμανίας, μαζί με την Χριστιανοδημοκρατική Ένωση (CDU)..

<sup>361</sup> Η Συμμαχία '90/Οι Πράσινοι (γερμ. Bündnis 90/Die Grünen), είναι το Γερμανικό κόμμα της Πολιτικής οικολογίας, του οποίου οι πρώτοι περιφερειακοί προκάτοχοι δημιουργήθηκαν τη δεκαετία του 70 μέσα από τα νέα κοινωνικά κινήματα. Ιδρύθηκε τον Ιανουάριο του 1980 στο συνέδριο της Καρλσρούης, στη δυτική Γερμανία με την ονομασία Οι Πράσινοι. Είναι ένα από τα παλιότερα και σίγουρα το πιο επιτυχημένο από τα πράσινα κόμματα των μεγάλων ευρωπαϊκών χωρών. Με την επανένωση των δύο Γερμανιών, διάφορες οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων της ανατολικής Γερμανίας σχημάτισαν τη Συμμαχία 90, που προσχώρησε στους Πράσινους το 1993.

<sup>362</sup> Βλ. Deutsche Bundestag (2017).

<sup>363</sup> Στα γερμανικά : «Projekt zum Struktur». Ibid.

<sup>364</sup> Ibid.

Προς την κατεύθυνση αυτή, έχει δημιουργηθεί μια πολύπλοκη οργανωτική δομή αποτελούμενη από μια Εθνική Πλατφόρμα, βιομηχανικά φόρα και δίκτυα εταιρών υπό την αιγίδα του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας για την συστηματική ενσωμάτωση της ΕΑΑ σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Σε αυτό το σχήμα, έχουν ενσωματωθεί από τα ομοσπονδιακά υπουργεία και τη Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας μέχρι ιδρύματα, ΜΚΟ, επιχειρήσεις, η επιστημονική κοινότητα, εμπειρογνώμονες με πρακτική εμπειρία και εκπρόσωποι νέων<sup>365</sup>.

Ειδικότερα, η επίσημη έναρξη της εφαρμογής του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης χαρακτηρίστηκε από την εναρκτήρια συνεδρίαση της Εθνικής Πλατφόρμας<sup>366</sup> για την ΕΑΑ, η οποία είναι ο ανώτατος φορέας διαχείρισης του Προγράμματος στη Γερμανία. Περαιτέρω, το 2017, εγκρίθηκε ένα κοινό εθνικό σχέδιο δράσης για την ΕΑΑ, το οποίο περιλαμβάνει 130 στόχους και 349 συστάσεις – συγκεκριμένες προτάσεις για δράση, οι οποίες θα εφαρμοστούν τα προσεχή έτη<sup>367</sup>.

Η Εθνική Πλατφόρμα, η οποία είναι διαθέσιμη από τον Ιούνιο του 2017 προεδρεύεται από τον υφυπουργό του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας και έχει ως μέλη, μεταξύ άλλων, την ομοσπονδιακή κυβέρνηση, τα κρατίδια, τους δήμους, την επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία των πολιτών<sup>368</sup>. Αποτελείται από επτά Ειδικά Φόρα<sup>369</sup>, ήτοι επτά συμβουλευτικές ομάδες εργασίας για κάθε ένα από τους ακόλουθους εκπαιδευτικούς τομείς και δη για : 1) τη Νηπιακή Εκπαίδευση, 2) το Σχολείο, 3) την Επαγγελματική Εκπαίδευση, 4) την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, 5) την Άτυπη και Μη τυπική Εκπαίδευση, 6) την Τοπική Εκπαίδευση και 7) την Εκπαίδευση των Νέων. Αυτές οι συμβουλευτικές ομάδες εργασίας συγκεντρώνουν εμπειρογνομosύνη και αναπτύσσουν συστάσεις για δράση στον αντίστοιχο τομέα τους<sup>370</sup>. Επίσης, η γερμανική επιτροπή για την UNESCO και το Ομοσπονδιακό

---

<sup>365</sup> De Haan, G. (2018), σελ. 76-85.

<sup>366</sup> «Nationale Plattform».

<sup>367</sup> Πηγή : Weltaktionsprogramm BNE, Institut Futur :

[http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP\\_BNE/index.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP_BNE/index.html)

<sup>368</sup> Επιστημονικός σύμβουλος της πλατφόρμας είναι ο καθηγητής Gerhard de Haan από το Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου και ο Υπουργός D. Walter Hirche, μακροπρόθεσμος πρόεδρος της γερμανικής επιτροπής της UNESCO. Βλ. Deutsche Bundestag (2017).

<sup>369</sup> «Fachforen», FF. Τα δίκτυα συνεργατών (Partnernetzwerke, PN) φέρνουν τις ανησυχίες και τα θέματα διαφόρων παραγόντων και προσελκύουν περισσότερα ενδιαφερόμενα μέρη για την ΕΑΑ.

<sup>370</sup> Πηγή : Weltaktionsprogramm BNE, Institut Futur :

[http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP\\_BNE/index.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP_BNE/index.html)



Υπουργείο Παιδείας έχουν αναπτύξει μια διαδικασία ανάθεσης για επίσημους και ανεπίσημους χώρους μάθησης, δίκτυα και τοπικές κοινότητες<sup>371</sup>.

Περαιτέρω, στο πλαίσιο της εθνικής εφαρμογής του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης, μία ειδική ομάδα εργασίας στο Ινστιτούτο για το Μέλλον<sup>372</sup> του Ελεύθερου Πανεπιστημίου του Βερολίνου, έχει αναλάβει την επιστημονική συμβουλή του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας. Στο ίδιο πλαίσιο, έχει αναλάβει την ανάπτυξη και εφαρμογή μιας διαδικασίας παρακολούθησης για τη μέτρηση και την περιγραφή της ποιότητας και της έκτασης των δραστηριοτήτων ΕΑΑ στη Γερμανία. Τα αποτελέσματα και η πρόοδος της παρακολούθησης τεκμηριώνονται και προετοιμάζονται τακτικά με τη μορφή εκθέσεων προόδου για την Εθνική Πλατφόρμα. Επιπλέον, η ομάδα έχει αναλάβει την ανάπτυξη προτάσεων στρατηγικής και βελτίωσης της ποιότητας όσον αφορά το Εθνικό Σχέδιο Δράσης και πέραν αυτού<sup>373</sup>.

Σημαντικά βήματα έχουν γίνει ακόμη για την προώθηση της ΕΑΑ στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ήδη από το 2016, υφίσταται μία ομάδα εργασίας που καλύπτει ολόκληρη τη χώρα και η οποία καθορίζει σχετικά όργανα και δομές<sup>374</sup>. Επίσης, από το 2016, σε ορισμένα από τα κρατίδια<sup>375</sup>, έχει τεθεί σε εφαρμογή ένα ειδικό πρόγραμμα, για την ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο την υποστήριξη της αειφόρου ανάπτυξης και τη μετάβαση σε μια πράσινη οικονομία. Τέλος, το Συμβούλιο για την Αειφόρο Ανάπτυξη βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης συγκεκριμένων δεικτών και κριτηρίων για την εφαρμογή του SDG 4.7<sup>376</sup>.

---

<sup>371</sup> Βλ. Singer-Brodowski et al. (2018).

<sup>372</sup> «Institut Futur». Με επικεφαλής τον καθηγητή Gerhard de Haan.

<sup>373</sup> Πηγή : Weltaktionsprogramm BNE, Institut Futur :

[http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP\\_BNE/index.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP_BNE/index.html)

<sup>374</sup> Βλ. UNECE (2018c). *Thirteenth meeting of the UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development, German Report.*

<sup>375</sup> Ονομάζεται "Grenzenlos, ESD at vocal training" και εφαρμόζεται στα κρατίδια Brandenburg, Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz και Saarland

<sup>376</sup> Βλ. UNECE (2018c).

## 3.2. Τομές στην σχολική εκπαίδευση

### 3.2.1. Διαρθρωτικές αλλαγές στην Ελλάδα

Τριάντα περίπου χρόνια μετά την εισαγωγή της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κρίθηκε αναγκαία η μεταρρύθμισή του προς την κατεύθυνση της Ατζέντας 2030 και των SDGs. Όπως προεκτέθηκε, οι δύο πολύ πρόσφατες και βασικές τομές προς την κατεύθυνση αυτή είναι αφενός η δημιουργία μίας νέας Διεύθυνσης στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, επιφορτισμένης με την «Υποστήριξη Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία» και αφετέρου η μετεξέλιξη των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ)<sup>377</sup>.

Οι ως άνω εκπαιδευτικές τομές αποσκοπούν στην ενσωμάτωση της ΕΑΑ στην σχολική εκπαίδευση με την συμπερίληψη όλων των υφιστάμενων θεματικών μορφών εκπαίδευσης – Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας και Πολιτιστική Εκπαίδευση<sup>378</sup> – κάτω από την ομπρέλα των στόχων του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης. Αναμένεται δε να παρασχεθούν νέες κατευθυντήριες γραμμές, κατάρτιση και υποστήριξη στα σχολεία και το προσωπικό σε ευθυγράμμιση με το προαναφερθέν νομοθετικό πλαίσιο<sup>379</sup>.

Ειδικότερα, σύμφωνα με το Νέο Οργανισμό<sup>380</sup> του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, από τον Μάρτιο του 2018, στη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημιουργήθηκε μια νέα Διεύθυνση «Υποστήριξης Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία»<sup>381</sup>, της

<sup>377</sup> Η μετονομασία των ΚΠΕ σε ΚΕΑ κρίνεται από πολλούς «ύποπτη» και ενδεικτική της υποβάθμισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και του Περιβάλλοντος.

<sup>378</sup> Υπενθυμίζεται ότι από το 1990 υπήρχαν τα προγράμματα ΠΕ, τα οποία ήταν εξωσχολικά και προαιρετικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Από το 2000 υπήρχαν επίσης παρόμοια προγράμματα Αγωγής Υγείας (ΑΥ) και Πολιτιστικών Θεμάτων (ΠΘ). Η διάρθρωση στο Υπουργείο Παιδείας είχε ως εξής : Υπάρχει το Τμήμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υπάγεται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα ζητήματα της Αγωγής Υγείας και των Πολιτιστικών Θεμάτων είναι διάσπαρτα στα λοιπά τμήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

<sup>379</sup> Βλ. UNECE (2018b).

<sup>380</sup> Βλ. άρθρο 1 του υπ' αριθ. 18/2018 Προεδρικού Διατάγματος «Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων» (ΦΕΚ 31/Α/23.02.2018) : «Αποστολή του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (εφεξής Υπουργείο) είναι η ανάπτυξη και η συνεχής αναβάθμιση της παιδείας με σκοπό: ...ζ) τον σεβασμό στο περιβάλλον, φυσικό και πολιτιστικό, και την εμπέδωση της αρχής της αειφορίας, η) τη διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών,...»

<sup>381</sup> Βλ. Άρθρο 30 του υπ' αριθ. 18/2018 Προεδρικού Διατάγματος «Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 1. Στρατηγικός σκοπός της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η παιδαγωγική, επιστημονική και διοικητική υποστήριξη της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα θέματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 2. Η Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

οποίας στόχος είναι «η ανάπτυξη και η εφαρμογή στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των αρχών και των στόχων των θεματικών εκπαιδεύσεων της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, της Σχολικής Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας και των Πολιτιστικών Θεμάτων, η αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας των εποπτευόμενων εκπαιδευτικών δομών»<sup>382</sup>.

Με τον τρόπο αυτό, προωθείται η μετάβαση από ξεχωριστά προγράμματα σε ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις και από ξεχωριστές θεματικές εκπαιδεύσεις (ΠΕ, ΑΥ, ΠΘ) στην ΕΑΑ, αξιοποιώντας τη μέχρι σήμερα εμπειρία και πραγματοποιώντας μεταβάσεις σε όλα τα επίπεδα, διοικητικά και εκτελεστικά.<sup>383</sup> Στην ίδια κατεύθυνση με τον πρόσφατο νόμο 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», πραγματοποιήθηκε μία μεγάλη τομή σχετικά με την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού» καθιερώθηκαν οι Περιφερειακές Δομές Διοίκησης και Εκπαιδευτικής Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), με στόχο την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στη βάση της διεπιστημονικής συνέργειας<sup>384</sup>.

Περαιτέρω, με το άρθρο 12<sup>385</sup> του ίδιου ως άνω νόμου προωθείται η διάδοση και εφαρμογή των SDGs στα σχολεία, μέσω του μετασχηματισμού των ΚΠΕ σε

---

Εκπαίδευσης συγκροτείται από τις ακόλουθες οργανικές μονάδες: (...) στ) Διεύθυνση υποστήριξης προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία, (...)

<sup>382</sup> βλ. Άρθρο 36 του υπ' αριθ. 18/2018 Προεδρικού Διατάγματος.

<sup>383</sup> Βλ. UNECE (2018b).

<sup>384</sup> Βλ. Αιτιολογική Έκθεση Νόμου 4547/2018 για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»: «Με το άρθρο 4 πραγματοποιείται μία μεγάλη τομή σχετικά με την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την πολυεπίπεδη στήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) με την ίδρυση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.. Ειδικότερα, η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που μέχρι σήμερα αποτελούσε αρμοδιότητα των Σχολικών Συμβούλων, θεσμού που εισήχθη ταυτόχρονα με την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών με το ν. 1304/1982 (Α' 144), ανάγεται σε πολύπλευρη υποστήριξη η οποία δε θα ασκείται πλέον ατομικά αλλά στο πλαίσιο των νεοϊδρυθέντων Κέντρων, τα οποία εξασφαλίζουν την αναγκαία συλλογική και διεπιστημονική συνέργεια, καθώς και το συντονισμό των δράσεων σε επίπεδο Περιφέρειας. Επιπλέον, τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των διαδικασιών του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου που εισάγονται με το παρόν σχέδιο νόμου». Πηγή: <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/a-anadec-eis-synolo.pdf>

<sup>385</sup> Άρθρο 12 ν. 4547/2018.

«Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) και έχουν ως αποστολή:

α) την υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, με έμφαση στο περιβάλλον και στους τομείς που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, όπως η προαγωγή της υγείας και ο πολιτισμός,

«Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία» (ΚΕΑ)<sup>386</sup>, τα οποία αναμένεται να προσεγγίσουν την εκπαίδευση με ένα ολιστικό και συστημικό τρόπο, όπως προβλέπεται από τον SDG 4.7<sup>387</sup>, «διευρύνοντας από το αποκλειστικό πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση σε όλα τα πεδία που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, όπως η προαγωγή της υγείας και ο πολιτισμός»<sup>388</sup>.

Στο νέο οργανωτικό πλαίσιο, καταργούνται οι Υπεύθυνοι ΠΕ, Αγωγής Υγείας (ΑΥ) και Πολιτιστικών Θεμάτων (ΠΘ)<sup>389</sup> και δημιουργείται ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου, ο ρόλος του οποίου θα είναι να προσφέρει επιστημονική καθοδήγηση και εποπτεία σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία. Κεντρικό ρόλο στην οργάνωση της δράσης των ΚΕΑ διαδραματίζει η διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης, υπό την εποπτεία του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία του οικείου ΠΕ.Κ.Ε.Σ.<sup>390</sup>

Συνεπώς, οι ξεχωριστές και συνήθως επικαλυπτόμενες υπηρεσίες (Υπεύθυνοι ΠΕ, ΑΥ, ΠΘ και ΚΠΕ) θα είναι πλέον όλες ενσωματωμένες στα ΚΕΑ, κύριος στόχος των οποίων είναι να υποστηρίζουν τα σχολεία για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των στρατηγικών τους σχεδίων, να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς κατάρτιση, να προάγουν τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες με

---

*β) τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, για τη διασφάλιση της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος και την ανάδειξη βιώσιμων λύσεων στα τοπικά ζητήματα.»*

<sup>386</sup> Μετά από ανοιχτή διαβούλευση δύο ετών (2016 – 2018) μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών και αξιολόγηση των ΚΠΕ από εξωτερικούς αξιολογητές (Μάιος – Αύγουστος 2016), μία ομάδα εργασίας από ακαδημαϊκούς του τομέα και επαγγελματίες επεξεργάστηκε όλα τα ευρήματα και προχώρησε σε μια συνεκτική πρόταση ολοκληρωμένου μοντέλου εφαρμογής της ΕΑΑ (Οκτώβριος 2016 – Ιανουάριος 2017), η οποία ψηφίστηκε στη Βουλή τον Μάιο του 2018. Βλ. UNECE (2018a).

<sup>387</sup> Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 54-55.

<sup>388</sup> «Στο άρθρο 12 προβλέπεται η τρίτη σημαντική τομή του παρόντος σχεδίου νόμου, με τη μετεξέλιξη των Κ.Π.Ε. σε Κ.Ε.Α. Ακολουθώντας τις διεθνείς πολιτικές και τις επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της οικολογίας, η αποστολή των Κέντρων αυτών διευρύνεται από το αποκλειστικό πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση σε όλα τα πεδία που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, όπως η προαγωγή της υγείας και ο πολιτισμός. Περαιτέρω, τα Κ.Ε.Α. αποσκοπούν στη διασύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, για τη διασφάλιση της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος και την ανάδειξη βιώσιμων λύσεων στα τοπικά ζητήματα. Με τον τρόπο αυτόν, η συνταγματικά πλέον κατοχυρωμένη αρχή της αειφορίας γίνεται αντικείμενο συστηματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» (βλ. Αιτιολογική έκθεση του νομού)

<sup>389</sup> Εκφράζεται όμως ο φόβος ότι οι εκπαιδευτικοί θα χάσουν πολύτιμη υποστήριξη και καθοδήγηση, αλλά και θα απωλεσθεί, εν πολλοίς, η επί τρεις σχεδόν δεκαετίες αποκτηθείσα τεχνογνωσία και εμπειρία ενός δικτύου ανθρώπων που έχει θεμελιώσει πανελλήνιες συνεργασίες, συντονίζοντας τοπικά δίκτυα, προκηρύσσοντας πανελλήνιους διαγωνισμούς και μαθητικά συνέδρια, συντηρώντας και ενημερώνοντας ιστολόγια και συνεργατικές ιστοσελίδες, εκδίδοντας συλλογικούς τόμους με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, συμμετέχοντας σε τοπικές, ευρωπαϊκές και διεθνείς συνεργασίες, επιμορφώνοντας τους εκπαιδευτικούς στις αρχές της αειφορίας, διοργανώνοντας απογευματινά σεμινάρια και συντονίζοντας τις δράσεις των σχολείων. Βλ. δημόσια διαβούλευση του ν. 4547/2018 (Πηγή : <http://www.opengov.gr/yppepth/?p=3861>)

<sup>390</sup> Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 54-55.

στόχο την αειφόρο ανάπτυξη σε τοπικό επίπεδο και να προωθήσουν την έρευνα και τη συνεργασία με τα πανεπιστήμια και τα ερευνητικά κέντρα<sup>391</sup>.

### 3.2.2. Προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το άρθρο 52 του ίδιου ως άνω ν. 4547/2018 «η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και σκοπός της είναι «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν, με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους»<sup>392</sup>.

Η Ελλάδα προωθεί την ΕΑΑ με την εισαγωγή στα σχολικά προγράμματα σπουδών, σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου, αντικειμένων σχετικών με την επίτευξη των αειφόρων στόχων. Έτσι, αναφορικά με τους υπό – στόχους SDG 4.7 και 4.α, στα προγράμματα σπουδών του ελληνικού σχολείου τίθενται αναφορές και δραστηριότητες πάνω σε θέματα ειρήνης, δικαιοσύνης και κοινωνικών θεσμών, υπεύθυνης κατανάλωσης και παραγωγής, σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ισότητας των φύλων, με στόχο την αλλαγή των αξιών και των στάσεων των μαθητών, την επίτευξη υψηλού βαθμού περιβαλλοντικής συνείδησης, την προώθηση μιας κουλτούρας ειρήνης και μη βίας και την εκτίμηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας<sup>393</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω μαθημάτων όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να οργανώνουν έργα και δραστηριότητες εκτός προγράμματος σπουδών<sup>394</sup>. Περαιτέρω, στην Δευτεροβάθμια

---

<sup>391</sup> Βλ. UNECE (2018b).

<sup>392</sup> Άρθρο 52 του ν. 4547/2018 «Εκπαίδευση για την αειφορία: Η παρ. 13 του άρθρου 111 του ν. 1892/1990 (Α' 101) αντικαθίσταται ως εξής: «13. Η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της εκπαίδευσης για την αειφορία είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν, με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής και χρηματοδότησης ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία.»

<sup>393</sup> Βλ. UNECE (2018a).

<sup>394</sup> Ibid.

Εκπαίδευση, μέσω μαθημάτων όπως η Βιολογία, Χημεία, Φυσική, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Κοινωνική και πολιτική Αγωγή, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να οργανώνουν δραστηριότητες και να κάνουν αναφορές σε διάφορα θέματα που σχετίζονται με την ΕΑΑ, ενώ ειδικά τα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Επιστήμης όλων των τάξεων, συνεπώς είναι υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές<sup>395</sup>.

Επιπλέον, στα σχολεία εφαρμόζονται προγράμματα που εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής των 17 SDG. Για παράδειγμα, για το σχολικό έτος 2016 – 2017, το κεντρικό θέμα ενός από αυτά τα προγράμματα συνδέθηκε με τη διασύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης, υγείας και ευημερίας, ενώ, την ίδια χρονιά, στα γυμνάσια πραγματοποιήθηκε η Θεματική Εβδομάδα με τίτλο «Σώμα και ταυτότητα»<sup>396</sup>. Ταυτόχρονα, το Υπουργείο Παιδείας υποστηρίζει δράσεις και πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, σχετικά με βασικά ζητήματα όπως η ενδοοικογενειακή βία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ομοφοβία και η τρανσοφοβία τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολείο<sup>397</sup>.

Ακόμη, η Ελλάδα συμμετέχει στην υλοποίηση των προγραμμάτων ASPnet UNESCO<sup>398</sup> και eTwinning<sup>399</sup> στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

---

<sup>395</sup> Επίσης, στο πλαίσιο του προγράμματος «Ψηφιακό Σχολείο» του Υπουργείου Παιδείας (2010-2015), έχει σχεδιαστεί και αναπτυχθεί μια νέα πλατφόρμα με τίτλο «Το φωτόδεντρο», που αποτελεί τον «Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου» για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υποστηρίζει μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία είναι σημασιολογικά και λειτουργικά αυτόνομα. Έτσι, σύμφωνα με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, υπάρχουν κατηγορίες που αναφέρονται σε θέματα ειρήνης, δικαιοσύνης και ισχυρών θεσμών, υπεύθυνης κατανάλωσης και παραγωγής, σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προστασίας του περιβάλλοντος και άλλων αειφόρων στόχων. Το «Φωτόδεντρο» είναι ανοιχτό σε μαθητές, καθηγητές, γονείς, αλλά και στο κοινό. (Πηγή: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/> )

<sup>396</sup> Η Θεματική Εβδομάδα στοχεύει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα όπως η διατροφή και η ποιότητα ζωής, η πρόληψη των εθισμών και η ταυτότητα φύλου.

<sup>397</sup> Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 54-55.

<sup>398</sup> Το Δίκτυο ASPnet (Associated Schools Network) ιδρύθηκε από την UNESCO το 1953. Σήμερα συμμετέχουν 10.000 μαθητές από 181 χώρες. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει ως στόχο την προώθηση των αξιών του διεθνούς οργανισμού και της ‘‘Εκπαίδευσης 2030’’ σε σύνδεση με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον πυλώνα ‘‘Learning to live together’’. Κάθε σχολείο-μέλος του δικτύου θα πρέπει να αποτελεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα σύγχρονο και ανοιχτό στην κοινωνία όπου τα προγράμματα, οι δράσεις και οι ανθρώπινες σχέσεις εντάσσονται σε μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, σκοπεύοντας στη δημιουργία υπεύθυνων, ενεργών πολιτών. Βλ. υπ’ αριθμ. 15615/ ΓΔ4/30.01.2018 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με θέμα «Σχεδιασμός και υλοποίηση των προγραμμάτων ASPnet UNESCO και eTwinning για το σχολικό έτος 2017-2018» και υπ’ αριθμ. 188142/ ΓΔ4/2-11-2017 εγκύκλιο με θέμα: «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2017-2018».

<sup>399</sup> Η ευρωπαϊκή δράση «eTwinning – Η κοινότητα των σχολείων στην Ευρώπη» ([www.etwinning.gr](http://www.etwinning.gr)) συνεργάζεται με σχολεία, με στόχο παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Προωθεί και

Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των οποίων, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2018 – 2019, τα σχολεία που είναι ήδη μέλη μπορούν να εκπονούν προγράμματα για τους θεματικούς άξονες: α) Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη – πολιτισμός της ειρήνης και της μη βίας, β) Αειφόρος ανάπτυξη και αειφορικός τρόπος ζωής και γ) Διαπολιτισμική μάθηση – πολιτιστική διαφορετικότητα και πολιτιστική κληρονομιά<sup>400</sup>.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, στην Ελλάδα, η ΕΑΑ επιχειρείται να ενσωματωθεί στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, όχι ως ξεχωριστό θέμα, αλλά ως μια ολιστική και διεπιστημονική δραστηριότητα που εμπλέκει μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, ΜΚΟ και άλλους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλο και περισσότεροι αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης. Παρόλο δε ότι δεν έχει διαμορφωθεί γενικός σχεδιασμός για την ενίσχυση των αξιολογήσεων – εξετάσεων, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν δράσεις με τους μαθητές τους, σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές και την τοπική κοινότητα, για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των οικογενειών τους και των πολιτών εν γένει<sup>401</sup>.

---

ενδυναμώνει τις έννοιες της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Συμμετέχουν 38 ευρωπαϊκές και άλλες χώρες, συγκροτώντας το μεγαλύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών στην ιστορία της εκπαίδευσης, με περισσότερα από 500.000 άτομα και 180.000 σχολεία. Η Ελλάδα προβάλλεται με αξιόλογο τρόπο, καθώς τα ελληνικά σχολεία έχουν κατακτήσει πολλές και σημαντικές διακρίσεις σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Στη δράση είναι εγγεγραμμένοι περισσότεροι από 21.000 Έλληνες εκπαιδευτικοί (15% επί του συνόλου) και 11.000 ελληνικά σχολεία (56% επί του συνόλου). Τα ποσοστά αυτά είναι κατά πολύ υψηλότερα (σε ποσοστό) κάθε άλλης ευρωπαϊκής χώρας. Βλ. υπ' αριθμ. 15615/ ΓΔ4/30.01.2018 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με θέμα «Σχεδιασμός και υλοποίηση των προγραμμάτων ASPnet UNESCO και eTwinning για το σχολικό έτος 2017-2018» και υπ' αριθμ. 188142/ ΓΔ4/2-11-2017 εγκύκλιο με θέμα: «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2017-2018».

<sup>400</sup> Προστέθηκε επίσης το θέμα της «Οδικής Ασφάλειας» στη θεματική εβδομάδα, καθώς και στα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων του δημοτικού σχολείου. Βλ. UN ECOSOC (2018a), σελ. 54-55.

<sup>401</sup> Βλ. UNECE (2018a).

### 3.2.3. Διαρθρωτικές αλλαγές στη Γερμανία

Όπως προεκτέθηκε, στις 20 Ιουνίου 2017, η Εθνική Πλατφόρμα για την ΕΑΑ<sup>402</sup>, το ανώτατο συντονιστικό όργανο της Γερμανίας για την υλοποίηση του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για την ΕΑΑ, ενέκρινε το Εθνικό Σχέδιο Δράσης<sup>403</sup> για την εφαρμογή του προγράμματος στη χώρα<sup>404</sup>.

Σύμφωνα με αυτό, απαραίτητη για την ενίσχυση της ΕΑΑ στα σχολεία είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένων εννοιών για όλα τα ομόσπονδα κράτη (συνολικές στρατηγικές για την ΕΑΑ, συνολικά σχέδια δράσης), η ενσωμάτωση της ΕΑΑ στη σχολική νομοθεσία, καθώς επίσης η σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών<sup>405</sup>.

Πάντως, αν και οι βασικοί συντελεστές και υπεύθυνοι για τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα συμμετείχαν στην εκπόνηση του Εθνικού Σχεδίου Δράσης, η απόφαση για την ουσιαστική ενσωμάτωση της ΕΑΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται τελικά από τα κοινοβούλια και τα όργανα του κάθε κρατιδίου<sup>406</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό βήμα αποτελεί η τοποθέτηση σε κάθε κρατίδιο από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση ενός ατόμου που λειτουργεί ως συντονιστής για την ΕΑΑ, με θητεία αρκετών χρόνων. Τα πρόσωπα αυτά έχουν ήδη ξεκινήσει να λειτουργούν σε ορισμένα κρατίδια και σταδιακά ο θεσμός θα λειτουργήσει και στα υπόλοιπα κρατίδια<sup>407</sup>.

Επίσης, η Γερμανική Επιτροπή για την UNESCO έχει αναπτύξει μία διαδικτυακή πύλη για την ΕΑΑ<sup>408</sup>, στην οποία παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης. Προσφέρει μια

---

<sup>402</sup> Η Πλατφόρμα συγκεντρώνει 37 υψηλόβαθμους εκπροσώπους της πολιτικής, της επιστήμης, της βιομηχανίας και της κοινωνίας και έχει επικεφαλής το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας. Επιπλέον συμμετέχουν τα ομοσπονδιακά υπουργεία περιβαλλοντικών υποθέσεων (BMUB), οικογενειακών υποθέσεων (BMFSFJ) και οικονομικής συνεργασίας και ανάπτυξης (BMZ), καθώς και εκπρόσωποι των δεκαέξι ομόσπονδων κρατών, τα οποία είναι υπεύθυνα για την επίσημη σχολική εκπαίδευση στο έδαφός τους. Βλ. Singer-Brodowski et al. (2018).

<sup>403</sup> Με βάση μια διετή συμμετοχική διαδικασία πολλαπλών ενδιαφερομένων μερών, τη συλλογή πληροφοριών από φόρουμ εμπειρογνομόνων, δίκτυα εταιρών και μια ηλεκτρονική διαβούλευση για το ευρύ κοινό, το εθνικό σχέδιο δράσης στοχεύει σε εκπαιδευτικά σχέδια και προγράμματα σπουδών, καθώς και στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση.

<sup>404</sup> Ορίζει 130 στόχους και 349 μέτρα για την κλιμάκωση της ΕΑΑ σε όλες τις περιοχές και σε όλα τα επίπεδα του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος.

<sup>405</sup> Το εθνικό σχέδιο δράσης υιοθετεί έναν επιτακτικό τόνο και δίνει μια σαφή έκκληση για δράση. Βλ. UNECE (2018c).

<sup>406</sup> De Haan, G. (2018), σελ. 76-85.

<sup>407</sup> Χρηματοδοτούμενη από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας. Βλ. UNECE (2018c).

<sup>408</sup> Βλ. και ιστοσελίδα BNE-Portal.de



ολοκληρωμένη επισκόπηση των θεμάτων, εκδηλώσεων και βραβείων, διευκολύνοντας τη συνεργασία και τη δικτύωση σε εθνικό επίπεδο<sup>409</sup>.

Ειδικά, τα βραβεία συμβάλλουν σημαντικά στο Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την ΕΑΑ και την Ατζέντα του 2030. Αυξάνουν την ορατότητα της ΕΑΑ και δίνουν κίνητρα για περαιτέρω ανάπτυξη, προωθώντας έτσι τη διαρθρωτική εφαρμογή της στα γερμανικά εκπαιδευτικά συστήματα. Προωθούν επίσης την καινοτομία, της δημιουργικότητα και τη δικτύωση.

Περαιτέρω, ένα τακτικό συνέδριο, που αποτελεί την κυριότερη εθνική διάσκεψη της Γερμανίας για την ΕΑΑ, έχει ως στόχο να δώσει στους ενδιαφερόμενους την ευκαιρία να εμπλακούν σε μία κοινή συζήτηση για μέτρα με στόχο την περαιτέρω ενσωμάτωση της ΕΑΑ στα σχολεία και τους λοιπούς τομείς της εκπαίδευσης. Κάθε χρόνο, το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας καλεί όλα τα μέλη της Εθνικής Πλατφόρμας, τα Φόρα Εμπειρογνομόνων και τα Δίκτυα Εταίρων καθώς και ένα ευρύ φάσμα φορέων της ΕΑΑ προκειμένου να συμμετέχουν στο Συνέδριο<sup>410</sup>, με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, την ενίσχυση της δικτύωσης και την ενίσχυση της «αγκυροβόλησης» της ΕΑΑ στη Γερμανία<sup>411</sup>.

Στις ανωτέρω πρωτοβουλίες αποτυπώνεται η κλιμάκωση των εθνικών προσπαθειών στη Γερμανία στο πρότυπο της μετάβασης από το «μεμονωμένο έργο στην ολοκληρωμένη δομή», αναγνωρίζοντας ότι, ακόμη και μετά το τέλος της ΔΕΑΑ, η ενσωμάτωση της ΕΑΑ στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέμενε περιθωριακή και ότι είναι αναγκαία μία ολοκληρωμένη και ολιστική ενσωμάτωση, όχι μόνο στις μαθησιακές αλλά και στις οργανωτικές διαδικασίες των σχολείων<sup>412</sup>.

### **3.2.4. Προγράμματα σπουδών στη Γερμανία**

Σε γενικές γραμμές, στη Γερμανία, σύμφωνα με την Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>413</sup>, όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη και τα διάφορα υπουργεία ακολουθούν μία εννοιολογική προσέγγιση που βασίζεται πλέον στην Ατζέντα 2030 και τους SDGs. Περαιτέρω, υπάρχει ένα ενιαίο ακαδημαϊκό πλαίσιο σε όλη τη χώρα,

---

<sup>409</sup> Επιπλέον, παρέχει στους διεθνείς χρήστες πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος στη Γερμανία.

<sup>410</sup> Το πρώτο συνέδριο της ατζέντας πραγματοποιήθηκε από τις 11 έως τις 12 Ιουλίου 2016 στο Βερολίνο. Συζητήθηκαν οι βασικές παράμετροι του Εθνικού Σχεδίου Δράσης.

<sup>411</sup> Βλ. UNECE (2018c).

<sup>412</sup> Singer-Brodowski et al. (2018).

<sup>413</sup> «Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie».

προσανατολισμένο στον SDG 4.7, το οποίο αποφασίστηκε από τους δεκαέξι Υπουργούς Παιδείας των κρατιδίων. Μερικοί από αυτούς, μάλιστα, έχουν ήδη εφαρμόσει στοιχεία του στους κρατικούς σχολικούς νόμους, καθώς και στα εκπαιδευτικά πρότυπα και συγγράμματα<sup>414</sup>.

Ωστόσο, δεν ακολουθείται μία ενιαία γραμμή σε όλα τα ομόσπονδα κρατίδια. Έτσι, ορισμένα κρατίδια ορίζουν την ΕΑΑ ως γενική εκπαιδευτική έννοια, ενώ σε άλλα ενσωματώνεται αυτή σε μαθήματα όπως η γεωγραφία, η πολιτική και η οικονομία, τα θρησκευτικά, οι φυσικές επιστήμες ή ακόμα και στα μαθήματα γλώσσας. Εξέχουσα θέση πάντως, σε όλα σχεδόν τα νέα προγράμματα σπουδών των δεκαέξι ομόσπονδων κρατιδίων, κατέχει η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή<sup>415</sup>.

Ειδικότερα, το 2015, με κοινή πρωτοβουλία της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων<sup>416</sup> και του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης και σε συνεργασία με τα δεκαέξι κρατίδια και την κοινωνία των πολιτών, δημοσιεύτηκε η νέα έκδοση – 500 σελίδων – του «Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»<sup>417</sup>, η οποία ενημέρωσε το παλαιό Πρόγραμμα Σπουδών<sup>418</sup>.

Στη νέα έκδοση, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην «μετά το 2015» ατζέντα για την αειφόρο ανάπτυξη, θεωρείται δε ότι αποτελεί αυτή σημαντική συνεισφορά στο Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την ΕΑΑ και τους SDGs<sup>419</sup>. Το νέο γερμανικό πλαίσιο σπουδών περιέχει θέματα, αλλά και συγκεκριμένα παραδείγματα, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για όλα τα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και για την επαγγελματική εκπαίδευση, παρέχοντας ένα σύνολο ειδικών δεξιοτήτων που συνδέονται με την ΕΑΑ<sup>420</sup>.

Επιπλέον, στη Γερμανία, παρέχεται εκτεταμένη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, κατόπιν πρωτοβουλίας του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Περιβάλλοντος, Διατήρησης της Φύσης, Οικοδόμησης και Πυρηνικής ασφάλειας, με την καθιέρωση μια ηλεκτρονικής πλατφόρμας και υπηρεσίας πληροφόρησης για το

---

<sup>414</sup> Βλ. UNECE (2018c).

<sup>415</sup> Ibid.

<sup>416</sup> Το 2010, η Μόνιμη Διάσκεψη ίδρυσε μια νέα ομάδα για να διατυπώσει μια εκτεταμένη έκδοση του Διαθεματικού Πλαισίου για την αντιμετώπιση όλων των θεμάτων και για την υποστήριξη της ολιστικής σχολικής προσέγγισης για την ΕΑΑ.

<sup>417</sup> «Curriculum Framework for Education for Sustainable Development».

<sup>418</sup> Αυτό είχε υιοθετηθεί πρώτη φορά το 2007. Βλ. UNESCO (2017c), σελ. 50.

<sup>419</sup> BMZ, KMK (2017). Schreiber, J. R., & Siege, H. (2016). Curriculum Framework, Education for Sustainable Development., Cornelsen, σελ. 16.

<sup>420</sup> UNECE (2016), σελ. 20-21 και UNESCO (2018b), σελ. 23.

εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και δραστηριότητες σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης για όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Δυνάμει δε συγκεκριμένου σχεδίου χρηματοδότησης για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών στα κρατίδια, υπάρχουν ήδη διαθέσιμα περίπου σαράντα διαφορετικά διδακτικά υλικά<sup>421</sup>.

Όσον αφορά το μαθησιακό περιεχόμενο, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνονται θέματα όπως η κλιματική αλλαγή, η βιοποικιλότητα, η ετοιμότητα για την αντιμετώπιση καταστροφών, καθώς και βιώσιμα μοντέλα κατανάλωσης και παραγωγής<sup>422</sup>. Βασική μάλιστα πρόταση είναι να μην απομονωθεί η ΕΑΑ, αλλά να συνδεθεί με άλλες μορφές εκπαίδευσης όπως η παγκόσμια εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη<sup>423</sup>.

Τέλος, στο νέο εθνικό πλαίσιο της ΕΑΑ περιέχεται ειδικό κεφάλαιο αφιερωμένο στους ολιστικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς<sup>424</sup>. Τούτο αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό βήμα, καθώς αφορά ένα πεδίο «παρθένο», αλλά εξέχουσας σημασίας, το οποίο, άλλωστε, συνιστά έναν από τους πέντε τομείς προτεραιότητας του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για την ΕΑΑ.

---

<sup>421</sup> Ibid.

<sup>422</sup> Βλ. Deutsche Bundestag (2017).

<sup>423</sup> Βλ. UNESCO (2018b), σελ. 23.

<sup>424</sup> Μετάφραση του όρου «whole – institution approaches» (WAS). Η έννοια της Ολιστικής Σχολικής Προσέγγισης, έχει υιοθετηθεί ως εργαλείο σχεδιασμού και ανάπτυξης του σχολείου σε πολλές χώρες, όπως η Ινδία, η Γερμανία, το Μεξικό, η Νότια Αφρική και η Μογγολία. Βλ. Mathar, R. (2018). The Whole School Approach: ESD as core element of school development – a modern adaptation of ENSI's basic concept of dynamic qualities. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES*, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future. 46.

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>. Προκλήσεις και προοπτικές**

Από την παράλληλη ανασκόπηση και μελέτη των περιπτώσεων της Ελλάδας και της Γερμανίας και την έμφαση στην περίοδο μετά το 2015 και έως σήμερα, προκύπτουν ποικίλες εκτιμήσεις σχετικά με τις ευρύτερες αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες αποτελούν και τον πρώτο τομέα προτεραιότητας του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για την ΕΑΑ. Στο Κεφάλαιο αυτό, εξετάζονται οι κοινές και αποκλίνουσες προκλήσεις και προοπτικές που αντιμετωπίζουν οι δύο χώρες, με την ειδικότερη εστίαση στο πεδίο της σχολικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν φανερώνουν τάσεις και δυναμικές πέρα από την επικράτεια των δύο χωρών και δη σε παγκόσμιο επίπεδο.

### **4.1. Στην ευρύτερη πολιτική**

#### **4.1.1. Πολιτική συνοχή και ολοκληρωμένες δομές διακυβέρνησης**

Η αναλυτική έκθεση των δομών διακυβέρνησης και του γενικότερου θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα και τη Γερμανία – τόσο αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη και τις εν γένει αναπτυξιακές στρατηγικές των δύο χωρών, όσο και ειδικότερα σε σχέση με την ΕΑΑ – καταδεικνύει τα διαφορετικά εν πολλοίς σημεία αφετηρίας και εξέλιξης των δύο χωρών.

Από τη μία η Γερμανία θεωρείται πρωτοπόρος στις πολιτικές για την αειφόρο ανάπτυξη και την ΕΑΑ, με το παράδειγμά της να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για άλλες χώρες. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το (αναφερθέν υπό 2.1.5) πρότυπο καλής διακυβέρνησης για την ΕΑΑ, η Γερμανία, ήδη το 2012 βρισκόταν, συγκριτικά με άλλες καινοτόμες χώρες, στην πιο υψηλή θέση σε επίπεδο κάθετου και οριζόντιου συντονισμού, σε αρκετά υψηλή θέση, σε επίπεδο ολοκληρωμένων δομών διακυβέρνησης<sup>425</sup>, πολιτικής ενσωμάτωσης, συμμετοχής, συναίνεσης και εννοιολογικής συνοχής και υστερούσε μόνο σε επίπεδο λογοδοσίας και αποτελεσματικότητας, χωρίς πάντως να σημαίνει ότι δεν είχαν πραγματοποιηθεί βήματα και σε αυτά τα πεδία<sup>426</sup>.

<sup>425</sup> Η Γερμανία επιδεικνύει υψηλό επίπεδο δομικής ενσωμάτωσης για την ΕΑΑ σε οργανωτικό επίπεδο, κάτι όμως που δεν ισχύει σε ίδιο βαθμό σε επίπεδο σχεδιασμού, πολιτικής και εφαρμογής. Βλ. Fien, J. (2012).

<sup>426</sup> Μηχανισμοί παρακολούθησης για την αειφόρο ανάπτυξη και την ΕΑΑ στην Γερμανία: α) Έκθεση της ομοσπονδιακής κυβέρνησης σχετικά με την ΕΑΑ για κάθε κοινοβουλευτική περίοδο τεσσάρων ετών, β) Εκθέσεις προόδου σχετικά με τη στρατηγική για την αειφορία, γ) Η Ομοσπονδιακή Καγκελαρία είχε αναθέσει την εκπόνηση μιας αξιολόγησης (peer review) των γερμανικών πολιτικών

Από την άλλη, η Ελλάδα, παρά την σταθερή δέσμευσή της επί δεκαετίες στους διεθνείς στόχους της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και την υποστηρικτική γενικά στάση της στους θεσμούς αρχικά της ΠΕ και πιο πρόσφατα της ΕΑΑ, φαίνεται ότι εξακολουθεί σήμερα να βρίσκεται, σε γενικές γραμμές, σε ένα διακηρυκτικό στάδιο, το οποίο αν και φιλόδοξο, θα αργήσει μάλλον να αποδώσει καρπούς.

Έτσι, σήμερα, στο ελληνικό πολιτικό και διοικητικό σύστημα, υφίστανται εμφανώς λιγότεροι θεσμοί, μηχανισμοί και όργανα για τον συντονισμό των πρωτοβουλιών και των δράσεων στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης και της ΕΑΑ, και σε κάθε περίπτωση οι υφιστάμενοι θεσμοί και μηχανισμοί έχουν πολύ μικρότερη πρακτική εμπειρία και ρίζες στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα, τώρα αρχίζουν να διαμορφώνονται δομές παρακολούθησης και αξιολόγησης των προσπαθειών, σε αντίθεση με την Γερμανία όπου έχει οικοδομηθεί πολύ νωρίτερα σχετικό πλαίσιο, το οποίο εμπλουτίζεται συνεχώς με νέους μηχανισμούς και εργαλεία.

Έτσι, αν και, ειδικά τελευταία, παρατηρείται μία ισχυρή και συγκροτημένη προσπάθεια από την πλευρά της ελληνικής κυβέρνησης, με στόχο τη δημιουργία ολοκληρωμένων δομών διακυβέρνησης τόσο για την ΕΑΑ όσο και εν γένει για την αειφόρο ανάπτυξη, δεν παύει αυτή να βρίσκεται «στα σπάργανα» και να απαιτεί ισχυρή πολιτική βούληση, όραμα και μακρόπνοες ενέργειες για την εφαρμογή της<sup>427</sup>.

Σημείο προβληματισμού και για τις δύο χώρες αποτελεί ο κατακερματισμός της διακυβέρνησης σε εθνικό και υπό – εθνικό επίπεδο, καθώς στη μεν Ελλάδα ελλείπουν ακόμη σε μεγάλο βαθμό τα συντονιστικά όργανα και οι μηχανισμοί, στη δε Γερμανία, παρά τις ισχυρές δομές που επιτρέπουν τον κάθετο και οριζόντιο συντονισμό, η αποκέντρωση είναι εμφανώς μεγαλύτερη λόγω του de facto κατακερματισμού της χώρας, η οποία συγκροτείται από δεκαέξι ομόσπονδα κρατίδια, καθένα από τα οποία έχει τους δικούς του αυτόνομους κυβερνητικούς θεσμούς.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί μία εννοιολογική διάσταση που παρατηρείται μεταξύ των δύο χωρών. Τούτο φαίνεται αν λάβει κανείς υπόψη αφενός την σταθερά ευθυγραμμισμένη στάση της Γερμανίας στην ορολογία της αειφόρου ανάπτυξης και αφετέρου την περισσότερο χαλαρή «γραμμή» της Ελλάδας σχετικά.

---

για την αειφόρο ανάπτυξη σε ομάδα ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων και επαγγελματιών από τους χώρους των επιχειρήσεων, της κοινωνία των πολιτών, της πολιτική και τη διοίκηση από τη Σουηδία, τη Φινλανδία, τη Μεγάλη Βρετανία, την Ολλανδία, την Ινδία, τον Καναδά και τις ΗΠΑ, δ) Μια εξαμηνιαία αναφορά δεικτών παραδίδεται από την Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία. Ibid.,σελ. 43.

<sup>427</sup> Δεν πρέπει να ξεχνούμε όμως ότι συχνά οι πολιτικές προγραμματίζονται και εφαρμόζονται σε χρονικό «βάθος» εκλογικής θητείας. Βλ. Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015).

Δεν φαίνεται να είναι τυχαίο, δηλαδή, ότι η δεύτερη δεν έχει υιοθετήσει ρητά τον όρο «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» στα επίσημα νομοθετικά κείμενα που σχετίζονται με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πράξη, όπου προτιμάται ο γενικότερος και λιγότερο φορτισμένος ιδεολογικά όρος της «αειφορίας»<sup>428</sup>.

Ωστόσο, δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί ότι, στο πλαίσιο των ευρύτερων αναπτυξιακών στρατηγικών των δύο χώρων, αμφότερες δίνουν έμφαση και προτεραιότητα στην ανάπτυξη, με την ειδικότερα εστίαση μάλιστα στην οικονομική ανάπτυξη και μεγέθυνση, και σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατεί σε καθεμία. Αυτό γίνεται φανερό τόσο σε επίπεδο ορολογίας διάχυτης στα πολιτικά και νομοθετικά τους έγγραφα, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, και συνδέεται αναμφίβολα με τα κυρίαρχα νεοφιλελεύθερα και ανταγωνιστικά μοντέλα του σύγχρονου καπιταλισμού.

#### **4.1.2. Νεοφιλελεύθερες πολιτικές λιτότητας**

Σημείο καμπής στην ευρύτερη κατεύθυνση των πολιτικών για την «αειφορία» φαίνεται να αποτελεί η επιβολή πολιτικών ακραίας λιτότητας που συνδέονται με τις τάσεις της παγκόσμιας νεοφιλελεύθερης ατζέντας και φέρουν πλέον ολοφάνερα αρνητικό πρόσημο<sup>429</sup>. Τούτο, μάλιστα, φαίνεται να ισχύει όχι μόνο στην περίπτωση της Ελλάδας, η οποία, κατά γενική ομολογία, έχει υποστεί σκληρές συνέπειες από την χρηματοπιστωτική κρίση που ξέσπασε προ σχεδόν δεκαετίας, αλλά και στην περίπτωση της Γερμανίας.

Οι βαθύτατες και σοβαρότατες συνέπειες της κρίσης στην Ελλάδα είναι λίγο έως πολύ γνωστές και έχουν προκαλέσει διεθνή σχολιασμό και συχνά κατακραυγή. Πολλοί μάλιστα μιλούν για ένα νεοφιλελεύθερο πείραμα στο οποίο υποβλήθηκε η χώρα και προκάλεσε καταστροφικές συνέπειες και ύφεση συγκρίσιμη με πολεμικές συνθήκες.

Μάλιστα, η ελληνική οικονομική κρίση και η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την αντιμετώπισή της θεωρείται ότι αποτελεί βασική αιτία για τη μη

---

<sup>428</sup> Βλ. Ενδεικτικά ανωτέρω θεσμούς όπως τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ), κ.λπ.

<sup>429</sup> «The consequences of the spread of neoliberal economics were, and have continued to be, as Professor Robert McChesney writes, ‘the same just about everywhere’ they have been adopted or imposed:

*“a massive increase in social and economic inequality, a marked increase in severe deprivation for the poorest nations and peoples of the world, a disastrous global environment, an unsustainable global economy and an unprecedented bonanza for the wealthy (cited in Chomsky, 1999, p. 8).”...*»

(Βλ. «Neoliberalism: A Sustained Economic Failure and Attack on Democracy and Human Rights», πηγή : <https://callumalexanderscott.wordpress.com/2016/09/24/neoliberalism-failure/>)

αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΕΑΑ στη χώρα. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι : «*Η μείωση των δομών και των θεσμών της ΕΑΑ, όπως η κατάργηση της θέσης των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η μείωση του προσωπικού των ΚΠΕ και η εξαφάνιση της χρηματοδότησης των σχολικών προγραμμάτων ήταν το άμεσο αποτέλεσμα μιας τεράστιας πίεσης για περικοπές στις δαπάνες εκπαίδευσης με στόχο μία αποτελεσματικότερη χρήση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων*»<sup>430</sup>.

Πόσο όμως απέχει η κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα στην Ελλάδα από την αντίστοιχη στην Γερμανία; Τον Οκτώβριο του 2018 η Άνγκελα Μέρκελ – για πολλούς η *de facto* ηγέτης της Ευρώπης – δήλωσε ότι δεν προτίθεται να θέσει υποψηφιότητα για την καγκελαρία της Γερμανίας, ενώ παράλληλα διευκρίνισε πως θα αποσυρθεί και από την ηγεσία του CDU, του κυριότερου κυβερνώντος κόμματος της Γερμανίας από το 2005. Δεν ήταν λίγοι αυτοί που εξέφρασαν την άποψη ότι όποιος και να την διαδεχόταν, θα παραλάμβανε ένα κατακερματισμένο και διχασμένο κόμμα<sup>431</sup>, ή – ακόμα χειρότερα – μία κατακερματισμένη και διχασμένη χώρα και ότι η βαθύτερη κρίση του γερμανικού πολιτικού συστήματος απειλεί όχι μόνο το μέλλον της χώρας, αλλά και την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση<sup>432</sup>.

Η πολιτική κρίση της Γερμανίας δεν εξαντλείται φυσικά στην αποχώρηση της νυν καγκελαρίου. Αν «ξύσει» κανείς την επιφάνεια του γερμανικού οικονομικού «success story»<sup>433</sup>, θα φανεί ότι η κρίση πάει πολύ βαθύτερα. Η διάβρωση του μεταπολεμικού συμβιβασμού στη Γερμανία – αποτέλεσμα του οποίου ήταν ένα ισχυρό κράτος πρόνοιας, η πλήρης απασχόληση και η ανοδική κοινωνική κινητικότητα<sup>434</sup> – έχει οδηγήσει σε ένα οικονομικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στο

---

<sup>430</sup> Βλ. Flogaitis et al. (2018).

<sup>431</sup> Μετά από 18 χρόνια, εξελέγη νέα πρόεδρος στο κόμμα με οριακή πλειοψηφία (μόλις 51,25% των ψήφων έναντι του Φρίντριχ Μερτς που έλαβε 48,75%) η Κραμπ-Καρενμπάουερ, «εκλεκτή» της κας Μέρκελ και πρώην γενική γραμματέας του κόμματος. Με αφορμή τη διαδοχή της κ. Μέρκελ, αναδείχθηκε η διάσταση απόψεων που επικρατεί στην CDU. Από τη μία πλευρά η κεντρικά τάση της κ. Καρενμπάουερ και της κ. Μέρκελ και από την άλλη η δεξιά τάση του Βόλφγκανγκ Σόιμπλε, του Φρίντριχ Μερτς και του υπουργού Υγείας Γενς Σπαν. Η εν συνεχεία εκλογή του Πάουλ Τσίμιακ στη θέση του ΓΓ του κόμματος με μόλις 62,8% των ψήφων επιβεβαίωσε για μία ακόμη φορά τον διχασμό του κόμματος.

<sup>432</sup> Βλ. Περισσότερα στο Nachtwey, O. (2018). It Doesn't Matter Who Replaces Merkel. Germany Is Broken. (07.12.2018) *The New York Times*.

<sup>433</sup> Στη Γερμανία το ακαθάριστο εθνικό προϊόν (ΑΕΠ) έχει αυξηθεί σταθερά για σχεδόν μια δεκαετία, η ανεργία βρίσκεται στο χαμηλότερο επίπεδο από την επανένωση το 1989 και απολαμβάνει τους καρπούς των εμπορικών πλεονασμάτων χάρη σε έναν προηγμένο μεταποιητικό τομέα, την προμήθεια πρωτογενών προϊόντων και υπηρεσιών από άλλα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατ' επέκταση τον ελκυστικό εξαγωγικό τομέα της.

<sup>434</sup> Η μεταπολεμική Γερμανία είχε ένα σημαντικό κράτος πρόνοιας και ισχυρά εργατικά συνδικάτα, που εξασφάλιζαν ότι οι πολίτες από τα χαμηλότερα στρώματα θα μπορούσαν να επιτύχουν ένα αξιοπρεπές βιοτικό επίπεδο και ορισμένο πλούτο μέσω της πλήρους απασχόλησης. Ενώ δηλαδή η

«πάγωμα» των μισθών, την αποδυνάμωση των συνδικαλιστικών διαπραγματεύσεων και τις επισφαλείς θέσεις εργασίας<sup>435</sup>, βγάζοντας από το περιθώριο και φέρνοντας στην επιφάνεια της κοινωνίας τα πιο δυσοίωνα μηνύματα<sup>436</sup>.

Η γερμανική μεσαία τάξη συρρικνώνεται και η κατώτερη αντιμετωπίζει σοβαρό κίνδυνο καθοδικής κινητικότητας, με αποτέλεσμα να κλυδωνίζεται η κοινωνική συνοχή και να διαχέονται σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού αισθήματα άγχους και φόβου. Εξάλλου, η διαχείριση της «προσφυγικής κρίσης» από τη γερμανική κυβέρνηση και η σταδιακή αποδυνάμωση των κεντρικών κομμάτων έχει απομονώσει μεγάλα κομμάτια του εκλογικού σώματος και τροφοδοτεί την πόλωση και τον κατακερματισμό του<sup>437</sup>.

Τόσο στη Γερμανία όσο και στην Ελλάδα έχει παρατηρηθεί συσσωρευμένη δυσαρέσκεια προς τα παλαιά μεγάλα κόμματα<sup>438</sup>, ενώ αυξάνονται τα καινούρια κόμματα, καθιστώντας πολύ πιο δύσκολο τον σχηματισμό σταθερών συνασπισμών και κυβερνήσεων. Τραγική «σύμπτωση» όχι μόνο για τις δύο χώρες, αλλά και διεθνώς, αποτελεί η είσοδος στα εθνικά Κοινοβούλια ακροδεξιών κομμάτων<sup>439</sup>, που εκφέρουν έντονα ρατσιστικό και φασιστικό λόγο, και αυξάνουν, κατά τα φαινόμενα, την επιρροή τους στο εκλογικό σώμα<sup>440</sup>.

Από όλα τα ανωτέρω, γίνεται ολοένα περισσότερο φανερό ότι η κοινωνική κρίση στην Ελλάδα έχει βαθιές ρίζες, αλλά και στη Γερμανία, το επί δεκαετίες καθιερωμένο οικονομικό και κοινωνικό καθεστώς καταρρέει. Εξάλλου, το σκηνικό

---

κοινωνική ανισότητα εξακολουθούσε να υπάρχει, υπήρχε η δυνατότητα ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, που εξασφάλιζε τη μη διεύρυνση του χάσματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών.

<sup>435</sup> Το μέσο πραγματικό εισόδημα μειώνεται εδώ και σχεδόν 20 χρόνια από το 1993. Η κοινωνική ανισότητα έχει αυξηθεί και το βιοτικό επίπεδο για τα χαμηλότερα στρώματα έχει μείνει «παγωμένο» ή πέφτει σταδιακά. Σχεδόν το ένα τρίτο όλων των εργαζομένων έχουν επισφαλείς ή περιστασιακές θέσεις εργασίας.

<sup>436</sup> Βλ. Nachtwey, O. (2018).

<sup>437</sup> Ibid.

<sup>438</sup> Τους χριστιανοδημοκράτες και τους σοσιαλδημοκράτες στη Γερμανία, τα δύο παραδοσιακά μεγάλα κόμματα στην Ελλάδα της Νέας Δημοκρατίας και του ΠΑΣΟΚ. Το τελευταίο αποτελεί πλέον συνιστώσα του νεοϊδρυθέντος κόμματος τον Μάρτιο του 2018 Κόμματος «Κίνημα Αλλαγής». Στη Γερμανία, από την απογοήτευση των ψηφοφόρων φαίνεται να επωφελούνται οι Πράσινοι, προσελκύοντας όσους προτιμούν περισσότερο κεντρώες πολιτικές.

<sup>439</sup> Το ακροδεξιό κόμμα «Λαϊκός Σύνδεσμος Χρυσή Αυγή» μπήκε στη Ελληνική Βουλή για πρώτη φορά στις εκλογές του 2012 και στις τελευταίες εκλογές, τον Σεπτέμβριο του 2015, ανήλθε σε τρίτο κόμμα με ποσοστό 6,99%. Το ακροδεξιό κόμμα «Εναλλακτική για τη Γερμανία» (Alternative für Deutschland, AfD) μπήκε για πρώτη φορά στο Γερμανικό Ομοσπονδιακό Κοινοβούλιο το 2017, καταλαμβάνοντας επίσης την τρίτη θέση, με ποσοστό 12,6% και 92 έδρες. Η AfD δημιουργήθηκε το 2013 και είναι πλέον μια από τις πιο δυνατές φωνές στην εθνική πολιτική, ασκώντας στην πραγματικότητα την αντιπολίτευση.

<sup>440</sup> Σε πρόσφατη δημοσκόπηση για τις ερχόμενες εκλογές στην Ελλάδα, στην πρόθεση ψήφου η Χρυσή Αυγή είναι στην τρίτη θέση και συγκεντρώνει ποσοστό 7,9%. Πηγή : <https://www.naftemporiki.gr/story/1422446/kapa-research-probadisma-47-monadon-sti-nd-polomeno-to-skiniko>



φαίνεται αρκετά παρόμοιο και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Καθώς γράφεται η παρούσα, η πολιτική τάξη στη Γαλλία κλονίζεται από τις μαζικότερες διαδηλώσεις του κινήματος των «κίτρινων γιλέκων»<sup>441</sup>, το οποίο εξαπλώνεται σε Βέλγιο και Ολλανδία. Με άλλα λόγια, αποκαλύπτονται συνεχώς εντονότερα τα όρια των νεοφιλελεύθερων πολιτικών ακραίας λιτότητας και τίθενται σοβαρότατες προκλήσεις για το μέλλον σε όλους τους τομείς και τις πολιτικές της σκοπούμενης «αειφορίας».

#### 4.1.3. Το επείγον ζήτημα της μετανάστευσης

Η τελευταία έκθεση της UNESCO για την παγκόσμια εκπαίδευση, η οποία αξιολογεί την πρόοδο του SDG 4 για την εκπαίδευση και των δέκα υπό – στόχων αυτού (μεταξύ των οποίων και η ΕΑΑ), εστιάζει ιδιαίτερα στο ζήτημα της μετανάστευσης και του εκτοπισμού και τις συνέπειες αυτών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα<sup>442</sup>.

Βασική πρόκληση για την παροχή εκπαίδευσης σε όλους, σε καταστάσεις εκτεταμένων μετακινήσεων πληθυσμών, αποτελεί ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και συντονισμός των σχετικών προσπαθειών. Τούτο φάνηκε έντονα μέσα από το παράδειγμα της Ελλάδας<sup>443</sup>, όπου την χρονιά 2015 – 2016, εισήλθαν ή απλώς διήλθαν πάνω από ένα εκατομμύριο άνθρωποι και σήμερα περίπου 80.000 παιδιά επηρεάζονται από τις σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές<sup>444</sup>.

Αρχής γενομένης από το σχολικό έτος 2016–2017, στην Ελλάδα, προβλέπονται δύο είδη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά που βρίσκονται στην ηπειρωτική χώρα : είτε παρακολουθούν σχολείο κανονικά σε υπάρχουσες τάξεις υποδοχής που εξυπηρετούν παιδιά μεταναστών, είτε έχουν δημιουργηθεί νέες τάξεις υποδοχής για παιδιά πρόσφυγες που ζουν σε χώρους ανοικτής διαμονής και δη σε κοντινά σχολεία<sup>445</sup>.

---

<sup>441</sup> Μαζικό κίνημα στη Γαλλία, με αρχικό αίτημα τη μη αύξηση του φόρου στα καύσιμα και στη συνέχεια διεύρυνση των αιτημάτων των διαμαρτυρόμενων, οι οποίοι απαιτούν μεγαλύτερη φορολογική δικαιοσύνη και αύξηση της αγοραστικής δύναμης.

<sup>442</sup> Βλ. UNESCO (2019b). *Global Education Monitoring Report Executive Summary 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. Paris, UNESCO.

<sup>443</sup> Μετά δε τη συμφωνία μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016 και το κλείσιμο των συνόρων σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, περίπου 20.000 παιδιά έχουν παραμείνει στη χώρα. Περίπου τα τρία τέταρτα από αυτά ζουν στην ηπειρωτική χώρα, σε στρατόπεδα, αστικά καταλύματα ή καταφύγια για ασυνόδευτους ανήλικους. Τα υπόλοιπα παιδιά ζουν σε πέντε νησιά, συχνά υπερβαίνοντας τη μέγιστη διαμονή σε υπερπλήρεις καταυλισμούς. Ibid., σελ. 64.

<sup>444</sup> Κυρίως από τις χώρες Αφγανιστάν, Ιράκ και Συρία. Ibid.

<sup>445</sup> Τον Αύγουστο του 2016, μια κυβερνητική επιτροπή πρότεινε ένα σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων και τη συγκρότηση μιας μονάδας υλοποίησης στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ibid.

Βάσει δε αξιολόγησης του πρώτου έτους, βασικές αδυναμίες είχαν να κάνουν κυρίως με την απουσία εμπειρίας των εκπαιδευτικών στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Μόλις τον Ιούνιο του 2018, η κυβέρνηση επισημοποίησε με νόμο τις δομές εκπαίδευσης των προσφύγων και εισήγε αυστηρότερα κριτήρια για την πρόσληψη εκπαιδευτικών<sup>446</sup>. Ωστόσο, η ανεπαρκής πρόβλεψη και οι απάνθρωπες συνθήκες που επικρατούν στα νησιά υποδοχής και η αδικαιολόγητη αδράνεια των ελληνικών αρχών εξακολουθεί να αποτελεί σοβαρότατο πρόβλημα που έχει προκαλέσει διεθνή κατακραυγή εναντίον της Ελλάδας<sup>447</sup>.

Εξάλλου, η ιστορία έχει δείξει ότι όταν εξαφανίζονται οι θετικές προοπτικές και η δυνατότητα κοινωνικής ανόδου και παράλληλα απουσιάζουν τα συλλογικά κινήματα, αυξάνονται οι κοινωνικοί αυτοματισμοί και ο φόβος της κοινωνικής παρακμής οδηγεί στην ξενοφοβία. Η αύξηση των επιθετικών ενεργειών εναντίον των προσφύγων και μεταναστών από τμήματα του ελληνικού πληθυσμού καταδεικνύουν την κρισιμότητα της κατάστασης. Τούτο δεν είναι ορατό φυσικά μόνο στην ελληνική κοινωνία.

Στη Γερμανία, η οποία, πριν τη μεγάλη εισροή προσφύγων τη χρονιά 2015 – 2016, είχε γνωρίσει διάφορα κύματα μετανάστευσης, ιδίως κατά τις δεκαετία του 1960 και 1970, η πλειοψηφία των πολιτών είδε θετικά τους περισσότερους από 2.000.000 νέους μετανάστες, που έφθασαν το 2015<sup>448</sup>. Περαιτέρω, διάφορες πρωτοβουλίες έχουν ληφθεί για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, αν και λόγω της αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στα δεκαέξι ομόσπονδα κρατίδια, οι προσεγγίσεις ποικίλλουν<sup>449</sup>. Ωστόσο, σημαντικά τμήματα της κατώτερης μεσαίας και της εργατικής τάξης αποδοκίμασαν αυτή την πολιτική, αποδεικνύοντας ότι οι εφαρμοζόμενες πολιτικές δεν ανταποκρίνονται στο ύψος των περιστάσεων<sup>450</sup>.

---

<sup>446</sup> Από το τέλος του σχολικού έτους 2017/18, εκτιμάται ότι το 62% των παιδιών ηλικίας 5 έως 17 ετών που ζουν σε αστικά καταλύματα και ήταν ασυνόδευτα παιδιά ενεγράφησαν στην επίσημη εκπαίδευση. Ibid.

<sup>447</sup> Οι καταυλισμοί στα νησιά σχεδιάστηκαν ως χώροι ταυτοποίησης, ήτοι για προσωρινή και μόνο παραμονή. Τραγική έκφανση της ολιγορίας των ελληνικών αρχών αποτελεί το γεγονός ότι η έλλειψη εμβολιασμών είχε χρησιμοποιηθεί ως δικαιολογία για τον αποκλεισμό παιδιών από τις ελάχιστες τάξεις υποδοχής στα νησιά. Ibid.

<sup>448</sup> Χαρακτηριστικά, τη χρονιά 2014/15, το 31% των μαθητών είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ibid., σελ. 49.

<sup>449</sup> Ibid., σελ. 71.

<sup>450</sup> Βλ. Nachtwey, O. (2018).

Μία από τις πιο φιλόδοξες παγκόσμιες δεσμεύσεις της Ατζέντας 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη συνοψίζεται στη φράση «Δεν αφήνουμε κανένα πίσω»<sup>451</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, χώρες, όπως η Ελλάδα και η Γερμανία εν προκειμένω, καλούνται να εκπληρώσουν τη διεθνή δέσμευση για σεβασμό του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλους, η οποία, με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, μπορεί να βάλει φραγμό στις αρνητικές απεικονίσεις μεταναστών και προσφύγων και να αυξήσει την κοινωνική συνοχή<sup>452</sup>. Στην κατεύθυνση αυτή, όμως, δεν αρκεί η «μία από τα ίδια» εκπαίδευση. Ούτε βέβαια η εκπαίδευση μπορεί από μόνη της να δώσει «μαγικές» λύσεις σε προβλήματα, τα οποία έχουν βαθιές ρίζες και επιζητούν «συστημική» σκέψη και δράση.

#### 4.1.4. «Αποπολιτικοποίηση» της πολιτικής

Η ΕΑΑ αποτελεί «ρυθμιστική» έννοια και στοχεύει στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και όχι μόνο. Η σύνδεση της δε, με την παγκόσμια εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και ο προσανατολισμός της, μεταξύ άλλων, στις αξίες της δημοκρατίας και της συμμετοχής, αλλά και την ικανότητα δράσης, έχει ήδη υπογραμμισθεί.

Ζούμε, όμως, στην εποχή του αποκαλούμενου «ανταγωνιστικού κράτους», το οποίο στοχεύει σε μία διακυβέρνηση με μετρήσιμα αποτελέσματα και δυναστεύεται από τις λογικές της «αγοράς» σε όλα τα επίπεδα, ενώ, παράλληλα, οι κυρίαρχες αντιλήψεις για την «ανάπτυξη» αποπολιτικοποιούνται και δεν χαρακτηρίζονται ως ιδεολογικές. Πόσο συμβαδίζει αλήθεια η ΕΑΑ και εν γένει οι εκπαιδεύσεις για το περιβάλλον και την αειφορία με αυτές τις προσεγγίσεις και συνθήκες; Μήπως η ίδια η φύση της την καθλώνει σε μεγάλο βαθμό στο περιθώριο;

Παραθέτουμε ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από άρθρο – ανάλυση του περιοδικού *The New Yorker* για την πολιτική σταδιοδρομία της γερμανίδας Καγκελάριας Άνγκελα Μέρκελ. Σε αυτό, αναφέρονται και σχολιάζονται τα λόγια του Dirk Kurbjuweit, βιογράφου της κ. Μέρκελ και ανταποκριτή του *Der Spiegel*<sup>453</sup>:

*“We got democracy from you (Αμερική), as a gift I would say, in the forties and fifties,” Kurbjuweit told me. “But I’m not sure if these democratic attitudes are very well established in my country. We Germans always have to*

<sup>451</sup> Μετάφραση της φράσης : «Leave no one behind».

<sup>452</sup> Βλ. UNESCO (2019b), σελ. 81.

<sup>453</sup> Βλ. περισσότερο στο Packer, G. (2014). The Quiet German. The astonishing rise of Angela Merkel, the most powerful woman in the world. (01.12.2014), *The New Yorker*.

*practice democracy—we're still on the training program.” Kurbjuweit has just published a book called “There Is No Alternative.” It’s a phrase that Merkel coined for her euro policy, but Kurbjuweit uses it to describe the Chancellor’s success in draining all the blood out of German politics. “I don’t say democracy will disappear if Merkel is Chancellor for twenty years,” he said. “But I think democracy is on the retreat in the world, and there is a problem with democracy in our country. You have to keep the people used to the fact that democracy is a pain in the ass, and that they have to fight, and that everyone is a politician—not only Merkel.”*

Υποστηρίζεται, περαιτέρω, ότι στη Γερμανία η εκπαίδευση για την ανάπτυξη «δεν έχει απαλλαγεί από μία ευρωκεντρική, αποικιοκρατική εννοιολόγηση της «ανάπτυξης» και των σχέσεων μεταξύ του Παγκόσμιου Νότου και του Βορρά και ότι εξακολουθεί να αποτελεί εργαλείο για τη νομιμοποίηση των παρεμβάσεων «ανάπτυξης» του Παγκόσμιου Βορρά στον Παγκόσμιο Νότο»<sup>454</sup>.

Η τάση αυτή δεν αφορά φυσικά μόνο τη Γερμανία. Ήδη αναφέραμε ότι η αιφόρος ανάπτυξη παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα διεθνούς συναίνεσης, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κριτική συζήτηση για την έννοια ως τέτοια. Ούτε οι μαθητές καλούνται, συνήθως, να μάθουν για τις διαφορές που συνοδεύουν τη διατύπωση του όρου της αιφόρου ανάπτυξης, η οποία εν ολίγοις προβάλλεται ως «υποχρέωση βάσει του διεθνούς δικαίου», με την κυρίαρχη καπιταλιστική αντίληψη να εκφέρεται ως αντικειμενική αλήθεια<sup>455</sup>.

Έτσι, όμως, αμβλύνεται η διαδικασία κριτικής σκέψης, και δεν παρέχεται χώρος στους μαθητές να αμφισβητούν τις κυρίαρχες αφηγήσεις, τις έννοιες και τις μορφές πολιτικής και να γνωρίσουν εναλλακτικές λύσεις, «διαιώνίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις άνισες σχέσεις μεταξύ του Βορρά και του Νότου»<sup>456</sup>.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία και επιτακτική μία ρήξη με τους περιορισμένους όρους συζήτησης γύρω από την έννοια της «αιφόρου ανάπτυξης» και εν γένει της «αιφορίας» στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτή η ρήξη θα μπορούσε να λάβει τη μορφή της «διεύρυνσης και ανακατανομής των φορέων που έχουν λόγο στο ξεδίπλωμα της αποπολιτικοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με την καλύτερη

---

<sup>454</sup> Βλ. Bendix, D., Danielzik, C. M., & Kiesel, T. (2015). Education for sustainable inequality? A postcolonial analysis of materials for Development Education in Germany. *Critical Literacy: Theories & Practices*, 9(2).

<sup>455</sup> Ibid.

<sup>456</sup> Ibid.

κατανόηση του πώς εμφανίζονται οι τρέχουσες πολιτικές αειφορίας στην εκπαίδευση, πώς ταξιδεύουν και προσαρμόζονται σε συγκεκριμένο εθνικό ή περιφερειακό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων των συγκλίσεων ή αποκλίσεων στις διαδικασίες και τις συζητήσεις για τον νεοφιλελευθερισμό, μπορούμε ίσως να προσφέρουμε πιο κριτικές και ευφάνταστες παρεμβάσεις σχετικά με την αειφορία στην εκπαίδευση»<sup>457</sup>.

## 4.2. Στη σχολική εκπαίδευση

### 4.2.1. Από τη θεωρία στην πράξη

Η καθιέρωση δομών διακυβέρνησης για την ΕΑΑ δεν εγγυάται αυτόματα ότι αυτές θα λειτουργήσουν στην πράξη. Και τούτο διότι ενδέχεται, τελικά, οι εμπλεκόμενοι θεσμοί και φορείς να λειτουργήσουν ο καθένας στη δική του δικαιοδοσία, χωρίς συντονισμό, σχεδιασμό, παρακολούθηση και αξιολόγηση ως ένα ενιαίο σύνολο<sup>458</sup>. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στο πεδίο της σχολικής ΕΑΑ – που αφορά την πλειοψηφία των χωρών – αποτελεί η αλλαγή των παγιωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Οι δύο εξεταζόμενες χώρες δεν αποτελούν εξαίρεση, με την πράξη να απέχει ακόμη αρκετά από τη θεωρία, παρά τις φιλόδοξες διακηρύξεις των κυβερνήσεών τους και τις νομοθετικές τομές που αναμφίβολα έχουν πραγματοποιηθεί. Στην Ελλάδα, μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, φαίνεται να έχουν υποχωρήσει οι πρωτοβουλίες για καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>459</sup>.

Ζήτημα αποτελεί, ενδεικτικά, η ποιοτική και ουσιαστική αποτίμηση, συνολικά και κατ' είδος, των δράσεων και των θεσμών για την ΠΕ/ΕΑΑ, και όχι απλώς η ποσοτική αξιολόγηση αυτών, η οποία αποδεικνύεται ανεπαρκής, καθώς «δεν αποτυπώνει την ποιότητα των υλοποιούμενων δράσεων, ούτε αναδεικνύει τις προβληματικές καταστάσεις»<sup>460</sup>. Στον τομέα αυτό, η Γερμανία φαίνεται να έχει προχωρήσει περισσότερο, με την συνεχή διαμόρφωση νέων δεικτών αξιολόγησης και

<sup>457</sup> Βλ. McKenzie et al., (2015).

<sup>458</sup> Βλ. Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015).

<sup>459</sup> Αυτό γίνεται εμφανές από την υπονόμηση της «ευέλικτης ζώνης» στα δημοτικά σχολεία, με το «πρόσχημα» υποτιθέμενων βελτιώσεων. Χαρακτηριστικά, ο θεσμός έχει συρρικνωθεί στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου και έχει καταργηθεί στις δύο τελευταίες τάξεις, κάτι το οποίο πιστεύεται ότι θα ανακόψει την προηγούμενη δυναμική για καινοτόμο μάθηση. Περαιτέρω, οι ερευνητικές δραστηριότητες που προσφέρονται για βιωματική, συνεργατική και εξερευνητική μάθηση έχουν διατηρηθεί μόνο στο Λύκειο, ενώ στο Γυμνάσιο έχουν εξαλειφθεί αντίστοιχες ευκαιρίες. Flogaitis et al. (2018).

<sup>460</sup> Βλ. περισσότερα στο Νομικού, Χ. (2016).

τη δημιουργία ισχυρότερων θεσμών παρακολούθησης των δράσεων για την ΕΑΑ, ωστόσο η πρόκληση της ποιοτικής και όχι μόνο ποσοτικής αξιολόγησης παραμένει<sup>461</sup>.

Στην Ελλάδα, αντίθετα, ιστορικοί και πολιτικοί λόγοι έχουν «παγώσει» επί δεκαετίες τις διαδικασίες αξιολόγησης, καθιστώντας τη χώρα μοναδική εξαίρεση σε όλη την Ευρώπη<sup>462</sup>. Ιδιαίτερα προβληματική κρίνεται η απουσία επίσημης αξιολόγησης καινοτόμων εκπαιδευτικών θεσμών, όπως τα (πρώην) ΚΠΕ ή η «ευέλικτη ζώνη» στα σχολεία.

Κατά γενική ομολογία, σοβαρή πρόκληση αποτελεί επίσης η «δυσκαμψία» των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση των οποίων συνιστά, άλλωστε πεδίο προτεραιότητας στο Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την ΕΑΑ. Στην Ελλάδα, ενδεικτικά, υποστηρίζεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν υποστηρίξει ακόμη επαρκώς τους καινοτόμους θεσμούς των (πρώην) ΚΠΕ και δυσκολεύονται να απομακρυνθούν από τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας. Περαιτέρω, σε αρκετές περιπτώσεις η «ευέλικτη ζώνη» έχει χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση των μαθημάτων «πυρήνα» (όπως τα μαθηματικά ή η γλώσσα), ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που τα σχετικά προγράμματα προσεγγίζονται επιφανειακά<sup>463</sup>.

Στη Γερμανία, αν και με την πρώτη ματιά, οι δείκτες της Εθνικής Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη επιβεβαιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ωστόσο, στο «τελικό ζύγι» η εκπαίδευση για την αειφορία δεν κρίνεται απόλυτα θετική για μια χώρα που θεωρείται ηγετική στο πεδίο. Οι καινοτομίες στη χώρα συνεχίζονται με πολύ αργό ρυθμό, οι μορφές μάθησης δεν έχουν αλλάξει αρκετά και οι διάφορες μορφές κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν προσανατολίζονται ακόμη επαρκώς προς την ΕΑΑ<sup>464</sup>, ούτε φαίνεται να έχει αυτή

---

<sup>461</sup> Για την αξιολόγηση της τρέχουσας εφαρμογής της ΕΑΑ στη Γερμανία, η παρακολούθηση που διεξάγεται στο πλαίσιο του παγκόσμιου προγράμματος δράσης αποτελεί χρήσιμη πηγή πληροφοριών. Μέχρι στιγμής, όμως, δεν έχει βρεθεί δείκτης μέτρησης της προόδου της ΕΑΑ. De Haan, (2018), σελ. 76-85.

<sup>462</sup> Στην Ελλάδα, η σοβαρή δυσπιστία μεταξύ εκπαιδευτικών και κυβέρνησης έχει παραλύσει οποιαδήποτε συζήτηση για λογοδοσία και ευθύνη. Οι εξωτερικοί σχολικοί έλεγχοι και επιθεωρήσεις, θεωρήθηκαν ως μέσα πολιτικής καταπίεσης και καταργήθηκαν το 1981. Από τότε έχουν προταθεί επτά διαφορετικοί νόμοι για την επαναφορά της εξωτερικής αξιολόγησης. Όλοι όμως έχουν αποτύχει, συμπεριλαμβανομένων των τελευταίων προτάσεων για αυτοαξιολόγηση, η οποία υποστηρίζεται συχνά από τους δασκάλους. Βλ. UNESCO (2017a).

<sup>463</sup> Δίνοντας έμφαση σε ζητήματα ανακύκλωσης, αναδάσωσης κ.λπ. βλ. περισσότερα στο Flogaitis et al., (2018).

<sup>464</sup> Όλα τα ανωτέρω, όμως κρίνονται εκ των ουκ άνευ, προκειμένου να γνωρίζουν όλοι πραγματικά ποια μέτρα μπορούν να ληφθούν για την προώθηση της αειφορίας μέχρι το 2030. Βλ. De Haan, (2018), σελ. 76-85.

ευρύ αντίκτυπο, παρά την αυξανόμενη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού<sup>465</sup>. Μάλιστα, η προσέγγιση των εκπαιδευτικών αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς αυτοί κατά κύριο λόγο τηρούν τα καθιερωμένα πρότυπα και τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και διστάζουν να πειραματιστούν και να απόσχουν από τους κανονισμούς, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική μεταρρύθμιση των τελευταίων<sup>466</sup>.

Σε τελική ανάλυση, ενώ έχουν καταγραφεί πολλά καλά έργα, προγράμματα και πρωτοβουλίες για την ΕΑΑ σε όλα τα ομόσπονδα κρατίδια της Γερμανίας, δεν έχουν αυτά ξεφύγει ακόμα από το επίπεδο των μεμονωμένων δράσεων<sup>467</sup>. Δεδομένης δε της ετερογένειας της κατανόησης της ΕΑΑ στα δεκαέξι ομόσπονδα κρατίδια, των διαφορετικών σημείων αφετηρίας, αντιλήψεων, στρατηγικών, αλλά και προθυμίας σε καθένα από αυτά<sup>468</sup>, δεν αποτελεί έκπληξη ότι ορισμένα μόνο από τα κρατίδια έχουν υιοθετήσει πραγματικά την στρατηγική που προκρίνει τη μετάβαση «από τα μεμονωμένα έργα στην ολοκληρωμένη δομή»<sup>469</sup>. Και στη Γερμανία, λοιπόν, ο μετασχηματισμός των υφιστάμενων δομών των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι «ιδιαιτέρα περίπλοκος και χρονοβόρος και συναντά μεγάλη αντίσταση»<sup>470</sup>.

Η αλλαγή των παγιωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων και στις δύο χώρες απαιτεί να γίνουν περισσότερο ορατά και να εφαρμοσθούν στην πράξη τα ποικίλα «μαθήματα» των τελευταίων είκοσι ετών και να αναδειχθεί η ΕΑΑ ως καταλυτικής σημασίας παράγοντας για να γίνει η εκπαίδευση πιο «ανταποκρίσιμη, σχετική και υπεύθυνη» ενόψει των επειγουσών παγκόσμιων προκλήσεων. Συνεπώς, ο αγώνας των κυβερνήσεων για περισσότερο ολοκληρωμένα συστήματα και μορφές διακυβέρνησης για την ΕΑΑ πρέπει να είναι αδιάκοπος και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών — συστηματική και πολυεπίπεδη<sup>471</sup>.

<sup>465</sup> Βλ. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017).

<sup>466</sup> Βλ. De Haan, (2018), σελ. 76-85.

<sup>467</sup> Περίπου 10 με 20% των σχολείων που παρέχουν γενική εκπαίδευση έχουν ενσωματώσει τα εθνικά προγράμματα για την ΕΑΑ. Εξάλλου, ένα σημαντικό μερίδιο της ΕΑΑ στη χώρα συνεχίζει μέχρι σήμερα να παρέχεται από άλλες οργανώσεις εκτός σχολείου. Ibid.

<sup>468</sup> Υπάρχουν σημαντικές διαφορές σχετικά με το κατά πόσο αναπτυγμένη είναι η ΕΑΑ, τόσο μεταξύ των διαφορετικών ομόσπονδων κρατών, όσο και στους διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης. Ibid.

<sup>469</sup> Τα τελευταία 25 χρόνια έχουν γίνει πολυαριθμες προσπάθειες και πρότζεκτ σχετικά με την ΕΑΑ στη Γερμανία. Παραμένει όμως η πρόκληση της μετάβασης από τα πιλοτικά προγράμματα και τις μικρότερες δράσεις στην δομική αγκυροβόληση της ΕΑΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα των δεκαέξι κρατιδίων της χώρας. Βλ. Stoltenberg, U., & Fischer, D. (2017). Bildung und Kommunikation als integraler Bestandteil der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie?. In *Forum hlz* (p. 123).

<sup>470</sup> Βλ. Stoltenberg, U., & Fischer, D. (2018). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Deutschland: vom Projekt zur Struktur? In *Perspektive wechseln.: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung* (pp. 76–89). Wien: FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.

<sup>471</sup> UNESCO (2018b), σελ. 22.

#### 4.2.2. Ολιστικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί

Ο δύσκολος δρόμος για την αειφορία περνάει από το σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει μόνο ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν στα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις και τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αειφορίας. Σημαίνει πολύ περισσότερο ότι τα ίδια τα σχολεία πρέπει να αποτελούν για τους μαθητές – αλλά και για την ευρύτερη κοινότητα – πρότυπα οργανισμών, υιοθετώντας τις αρχές της αειφορίας στις καθημερινές τους πρακτικές<sup>472</sup>.

Η προώθηση των «ολιστικών εκπαιδευτικών θεσμών» αποτελεί άλλον ένα τομέα προτεραιότητας του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης. Προς τον σκοπό αυτό, δεν αρκούν αλλαγές «πρώτης τάξης». Αντίθετα, για να γίνουν πραγματικότητες αειφόρα σχολεία απαιτούνται αλλαγές «δεύτερης τάξης», ήτοι βαθιές, διαρθρωτικές και μακροπρόθεσμες αλλαγές στην εκπαίδευση συνολικά, που θα επηρεάσουν τη φιλοσοφία, το ρόλο και τη λειτουργία των σχολικών αλλά και όλων εν γένει των εκπαιδευτικών οργανισμών<sup>473</sup>.

Το διεθνές δίκτυο ENSI<sup>474</sup> έχει εκδώσει ένα έγγραφο με τίτλο «Κριτήρια Ποιότητας για τα Σχολεία Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»<sup>475</sup>. Σε αυτό προτείνεται ένας ανοικτός κατάλογος «κριτηρίων ποιότητας», τα οποία θα μπορούσαν να επεξεργαστούν τα σχολεία προκειμένου να μετεξελιχθούν σε Σχολεία Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη<sup>476</sup> (Σχολεία ΕΑΑ).

---

<sup>472</sup> Τα κάθε είδους εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να θεωρούν τους εαυτούς τους ως χώρους μάθησης και εμπειρίας για την αειφόρο ανάπτυξη και πρέπει να προσανατολίζουν όλες τις διαδικασίες τους προς τις αρχές της αειφορίας. Βλ. Dannenberg, S., & Grapentin, T. (2016).

<sup>473</sup> Βλ. Sterling, S. (2016).

<sup>474</sup> Το διεθνές δίκτυο ENSI (Environment and School Initiatives) ιδρύθηκε το 1986 υπό την αιγίδα του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο του Κέντρου για την Εκπαίδευση, την Έρευνα και την Καινοτομία (Centre for Education, Research and Innovation – CERI) και με πρώτα κράτη - μέλη την Αυστρία, το Βέλγιο, τη Δανία, την Αγγλία, τη Φινλανδία, τη Γερμανία, την Ιταλία, την Ολλανδία, τη Νορβηγία, την Πορτογαλία, τη Σουηδία και την Ελβετία. Σκοπός του ήταν η προώθηση της έρευνας, της πολιτικής και της δράσης στο πεδίο της ΕΑΑ. Στο δίκτυο συμμετείχαν σχολεία, Πανεπιστήμια, ερευνητικά ιδρύματα, εκπαιδευτικοί φορείς και οργανισμοί από πάνω από 20 χώρες από όλο τον κόσμο, ενώ συνεργάστηκε επίσημα με την UNESCO και την UNECE, στο πλαίσιο της ΔΕΑΑ. Το Δίκτυο ENSI έπαυε τη λειτουργία του το καλοκαίρι του 2018 λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης.

(Πηγή : [https://www.ensi.org/About\\_us/History/](https://www.ensi.org/About_us/History/))

<sup>475</sup> Η έκδοση έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Βασίζεται στην έρευνα και τα συμπεράσματα του δικτύου «Ανάπτυξη των σχολείων μέσω της ΠΕ» (School Development through Environmental Education – SEED), ενός διεθνούς δικτύου που αναπτύχθηκε στους κόλπους του ENSI στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος COMENIUS III. Η έρευνα στηρίχθηκε στην ανάλυση εκτεταμένων εκθέσεων που υποβλήθηκαν από τους «εθνικούς ανταποκριτές των δικτύων ENSI και SEED σχετικά με την ανάπτυξη οικο-σχολείων στις χώρες : Αυστραλία, Αυστρία, Βέλγιο, Δανία, Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ιταλία, Κορέα, Νορβηγία, Ισπανία – Καταλονία και Σουηδία. Βλ. Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). Quality Criteria for ESD Schools. ENSI/SEED. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education. *Science & Culture*.

<sup>476</sup> Ο όρος «Σχολεία ΕΑΑ» προτάθηκε από τους συγγραφείς ως καινούριος και διαφορετικός από τον συνήθως χρησιμοποιούμενο όρο των «οικο-σχολείων» ή των «πράσινων σχολείων», για να δηλώσει τη



Στη βάση αυτών των κριτηρίων βρίσκεται το κοινώς αποδεκτό όραμα για την ΕΑΑ, σύμφωνα με το οποίο μεγαλύτερη σημασία έχουν οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και το κλίμα και η οργάνωση του σχολείου, και λιγότερη οι πρακτικές δραστηριότητες και τα άμεσα ορατά αποτελέσματα στο σχολείο ή την κοινότητα. Ως εκ τούτου, τα κριτήρια οργανώνονται σε τρεις βασικές ομάδες που αφορούν : α) τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης<sup>477</sup>, β) την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου<sup>478</sup> και γ) τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου<sup>479</sup>, και αυτές με τη σειρά τους χωρίζονται σε (συνολικά δεκαπέντε) ειδικότερα πεδία<sup>480</sup>.

Με βάση τα ως άνω κριτήρια, στην Ελλάδα, φαίνεται να έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένα θετικά βήματα, κυρίως στο πεδίο των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης<sup>481</sup>, ενώ έχει σημειωθεί μικρότερη πρόοδος όσον αφορά τη σχολική πολιτική, τη σχολική οργάνωση και τις εξωτερικές σχέσεις (βλ. πιο αναλυτικά κατωτέρω υπό 4.2.3)<sup>482</sup>. Παρόλαυτα, τα βήματα που έχουν γίνει αποτελούν μάλλον αλλαγές πρώτης τάξης. Χαρακτηριστικά, ο όρος «αειφόρο σχολείο» δεν φαίνεται καν να αποτελεί στόχο στις εκπαιδευτικές πολιτικές της χώρας και υποστηρίζεται κυρίως από διάφορες ΜΚΟ. Εξάλλου, η πολύ πρόσφατη νομοθετική τομή, δυνάμει της οποίας τα Κ.Π.Ε. μετασχηματίστηκαν σε Κ.Ε.Α., δεν αφορά τα ίδια τα σχολεία. Και ενώ ως θεσμός φιλοδοξεί μάλλον να αποτελέσει ένα

---

μετεξέλιξη τους σύμφωνα με τις νέες προκλήσεις που εμπεριέχει μια ανάπτυξη προσανατολισμένη στην έννοια της αειφορίας. βλ. Φλογαίτη, Ε. (2009), σελ. 15.

<sup>477</sup> Το κριτήριο αυτό χωρίζεται περαιτέρω στα πεδία : 1) της διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης, 2) των ορατών αποτελεσμάτων για το σχολείο και την τοπική κοινωνία, 3) της διάστασης του μέλλοντος, 4) της κουλτούρας της πολυπλοκότητας, 5) της κριτικής σκέψης και της δυνατότητας εξεύρεσης λύσεων, 6) της διασαφήνισης και ανάπτυξης αξιών, 7) της δράσης, 8) της συμμετοχής και 9) των γνωστικών αντικειμένων.

<sup>478</sup> Το κριτήριο αυτό χωρίζεται περαιτέρω στα πεδία : 10) της πολιτικής και του σχεδιασμού του σχολείου, 11) του κλίματος του σχολείου, 12) της διοίκησης του σχολείου και 13) της αξιολόγησης των πρωτοβουλιών για την ΕΑΑ στο σχολικό επίπεδο.

<sup>479</sup> Το κριτήριο αυτό χωρίζεται περαιτέρω στα πεδία : 14) της συνεργασίας με την κοινότητα και 15) των δικτύων και των συμπράξεων.

<sup>480</sup> Βλ. Breiting et al., (2005), σελ.50-56.

<sup>481</sup> Μπορούμε να πούμε ότι η Ελλάδα έχει σημειώσει κάποια πρόοδο στο κριτήριο της ενσωμάτωσης της ΕΑΑ στα γνωστικά αντικείμενα (πεδίο 9). Ωστόσο, οι αναφορές στα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας είναι κατακερματισμένες χωρίς συνολικό προγραμματισμό και αποσκοπούν πρωτίστως στην απόκτηση γνώσεων, το οποίο δε συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας «κουλτούρας πολυπλοκότητας» (πεδίο 4) και την ανάπτυξη αξιών (πεδίο 6), ούτε αναπτύσσει την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων (πεδίο 5). Flogaitis et al., (2018).

<sup>482</sup> Τα βήματα αυτά, όμως, συνδέονται μάλλον περισσότερο με τα επιτεύγματα της ΠΕ από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και έως περίπου τα μέσα της δεκαετίας του 2000, παρά με τις πρωτοβουλίες της ΔΕΑΑ ή της στρατηγικής της UNECE για την ΕΑΑ, οι οποίες δεν φαίνεται να έχουν συμβάλει ουσιαστικά στον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης και των σχολείων προς την αειφορία. Ibid.

βήμα προς μία ολιστική προσέγγιση, έχει προκαλέσει ήδη έντονη κριτική και προβληματισμό για την προοπτική του<sup>483</sup>.

Στη Γερμανία από την άλλη, έχει περιληφθεί, όπως αναφέραμε, ειδικό κεφάλαιο αφιερωμένο στους ολιστικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς στο νέο εθνικό πλαίσιο για την ΕΑΑ. Μάλιστα, σε αρκετά κρατίδια στη Γερμανία έχουν ξεκινήσει σχετικά προγράμματα, με αποτέλεσμα να αυξάνεται σταδιακά ο αριθμός των σχολείων που εφαρμόζουν μία ολιστική σχολική προσέγγιση. Παρόλαυτα, δεν ακολουθείται μία ενιαία προσέγγιση στη χώρα, καθώς άλλοτε η ΕΑΑ ορίζεται ως συνολική αρχή για όλα τα σχολεία και άλλοτε τα σχολεία καλούνται να εφαρμόσουν την ΕΑΑ ως τμήμα του ήδη υπάρχοντος προγράμματος σπουδών τους<sup>484</sup>.

Η ΕΑΑ, όμως, δεν πρέπει να περιορίζεται στη διδασκαλία για την αειφορία αλλά να αποτελεί στην πράξη άσκηση της αειφορίας. Μόνο μέσα από περιβάλλοντα αειφόρου μάθησης, όπως τα οικολογικά, αειφόρα κ.λπ. σχολεία (ή οι πράσινες πανεπιστημιούπολεις), θα δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να ενσωματώσουν τις αρχές της αειφορίας στην καθημερινή πρακτική τους<sup>485</sup>. Αυτή η μεταμόρφωση δεν αφορά φυσικά μόνο την αειφόρο διαχείριση των υλικών εγκαταστάσεων των σχολικών θεσμών, αλλά και την συνολική αλλαγή του ηθικού και διαχειριστικού πλαισίου τους και στον δρόμο αυτό φαίνεται ότι αμφότερες οι ερευνώμενες χώρες έχουν να διανύσουν μεγάλη απόσταση.

#### **4.2.3. Ενδυνάμωση των νέων και τοπικοποίηση της εκπαίδευσης**

Δύο εξίσου σημαντικά πεδία προτεραιότητας του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για την ΕΑΑ είναι η ενδυνάμωση και κινητοποίηση των νέων και η προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης σε τοπικό επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Γερμανία, ήτοι σε δύο χώρες με διαφορετικά μοντέλα πολιτικών και διακυβέρνησης, κινητήριες δυνάμεις και παράγοντες ώθησης για την ΠΕ και την ΕΑΑ έχουν αποτελέσει σε μεγάλο βαθμό η υποστήριξη του κοινού, τα οικολογικά κινήματα, η υποστήριξη από επαγγελματικές και κοινοτικές ομάδες που

---

<sup>483</sup> Ενδεικτικά, μειώνεται το επίπεδο στελέχωσης και ταυτόχρονα διευρύνονται οι ευθύνες τους, ενώ ακόμη και η συμβολική οικονομική υποστήριξη των σχολικών προγραμμάτων έχει καταργηθεί. Ibid. Εκφράζεται ο φόβος ότι τα ΚΕΑ θα μετατραπούν σε έναν ακόμη γραφειοκρατικό θεσμό, απομακρυσμένο από τη βάση και οργανωμένο σε μια αυστηρά ιεραρχική, κάθετη δομή που θα στηρίζεται σε σχέσεις λογοδοσίας, και σε τελική ανάλυση δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες επανζημένες αρμοδιότητες και προσδοκίες. Βλ. δημόσια διαβούλευση για το άρθρο 12 του ν. Κριτική για το νέο νόμο της Ελλάδας. (Πηγή: <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=3861>)

<sup>484</sup> Βλ. UNECE (2018c).

<sup>485</sup> Βλ. Mathar, R. (2018).

ασχολούνται με την ΕΑΑ, καθώς επίσης και η δράση για την κλιματική αλλαγή<sup>486</sup>, αποδεικνύοντας τη σημασία των ως άνω πεδίων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, σημαντικός κρίνεται ο μετασχηματισμός της οργάνωσης, της πολιτικής, αλλά και των εξωτερικών σχέσεων των σχολείων<sup>487</sup>. Ακόμη, τα εθνικά εγχειρίδια πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις με τοπικά ζητήματα περιβάλλοντος και αειφορίας και να καλλιεργούν την προοπτική της δράσης και της ενεργούς συμμετοχής, για περιβαλλοντικά και αειφόρα αποτελέσματα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία<sup>488</sup>.

Στην Ελλάδα, πάντως, χρησιμοποιείται υποχρεωτικά ένα μόνο σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα και για κάθε σχολικό έτος, εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, συζητείται όλο και περισσότερο η ιδέα ενός «Ανοιχτού Σχολείου» σε επίπεδο εκπαιδευτικών και θεσμών, η οποία προωθείται κυρίως με πρωτοβουλία των δήμων<sup>489</sup>. Δυστυχώς, παρατηρείται συχνά ότι *«οι κοινοτικές σχολικές συνεργασίες περιορίζονται στις απλούστερες μορφές τους, όπως στην πρόσκληση ειδικών της κοινότητας ή / και χορηγών στο σχολείο ή στη χρήση σχολείων ως χώρων για κοινοτικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες»*<sup>490</sup>.

Επίσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατανοούν τη σημασία ποιοτικών συμπράξεων μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων και είναι θετικοί προς την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών, συνήθως το πρόγραμμα σπουδών δε τους δίνει τα απαραίτητα χρονικά περιθώρια. Πρόσθετους ανασταλτικούς λόγους αποτελούν η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση τέτοιων συνεργασιών, καθώς και η απουσία σχετικής εμπειρίας και καλών πρακτικών. Η ιδέα του «Ανοιχτού Σχολείου» αποτελεί βέβαια ένα πρώτο βήμα, *«αλλά προς το παρόν δε φαίνεται να έχει ξεκινήσει η συζήτηση για μία πιο ριζοσπαστική και χειραφετημένη εκδοχή των εξωτερικών σχέσεων στα ελληνικά σχολεία»*<sup>491</sup>.

Εξάλλου, προβληματισμός έχει εκφρασθεί από τον χώρο της εκπαίδευσης για τα νέα Κ.Ε.Α. με το επιχείρημα ότι δεν ανταποκρίνονται στους στόχους για

---

<sup>486</sup> Βλ. περισσότερα για Γερμανία στο Fien, J. (2012).

<sup>487</sup> βλ. ανωτέρω υπό 4.2.2 τα σχετικά κριτήρια ποιότητας του διεθνούς δικτύου ENSI.

<sup>488</sup> Βλ. Flogaitis et al., (2018).

<sup>489</sup> Για παράδειγμα, 25 σχολεία συμμετέχουν στο πρόγραμμα του Δήμου Αθηναίων «Ανοιχτά σχολεία», όπου σχολικές εγκαταστάσεις μετατρέπονται σε χώρους συνάντησης και κέντρα δράσης για την τοπική κοινότητα με σκοπό τη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές και αθλητικές δραστηριότητες. (βλ. Δήμος Αθηναίων – Ανοιχτά σχολεία, 2018, πηγή: <https://www.athensopenschools.gr/>)

<sup>490</sup> Βλ. Flogaitis et al., (2018).

<sup>491</sup> Ibid.

αποκεντρωμένα και αυτόνομα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και για το ότι δεν πραγματοποιήθηκε δημοκρατική διαβούλευση με τους άμεσα ενδιαφερόμενους και εμπλεκόμενους σε αυτά (μαθητές, εκπαιδευτικούς, Διευθυντές σχολείων, Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, ΚΠΕ)<sup>492</sup>.

Θετικά βήματα, πάντως, προς την ενίσχυση της δημοκρατίας και της επικοινωνίας στα ελληνικά σχολεία, θεωρούνται οι συζητήσεις που έχουν ανοίξει αφενός για την αναβάθμιση των μαθητικών συλλόγων και την ενίσχυση της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη<sup>493</sup> και αφετέρου για συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων στη σύνταξη των εσωτερικών κανονισμών του σχολείου, με στόχο την εξισορρόπηση της ιεραρχικής δομής εξουσίας<sup>494</sup>. Ωστόσο, όλα αυτά παραμένουν σε ένα πεδίο συζητήσεων και η υλοποίησή τους ανάγεται στο (κοντινό ελπίζουμε) μέλλον.

Στη Γερμανία, από την άλλη, έρευνα έχει δείξει ότι τα νεαρά άτομα είναι πολύ καλά ενημερωμένα για θέματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη, υπάρχει δε ευρεία συναίνεση σχετικά με τις βασικές αρχές της. Ωστόσο, *«όταν οι ερωτώμενοι έπρεπε να επιλέξουν τι ήταν πιο σημαντικό, οι οικονομικές και οι κοινωνικές αξίες θεωρήθηκαν ισοδύναμες, ενώ η οικολογία βρισκόταν πίσω από την οικονομία και πολύ πιο πίσω από τα κοινωνικά ζητήματα»*<sup>495</sup>.

Περαιτέρω, η καλή γνώση των ζητημάτων της αειφόρου ανάπτυξης δεν έχει, μέχρι στιγμής τουλάχιστον, επαρκές αντίκτυπο στην προθυμία των νέων για ανάλογη δράση. Συνεπώς, μεγάλη πρόκληση στην επόμενη φάση για την ΕΑΑ στη Γερμανία

---

<sup>492</sup> Τα ΚΕΑ κρίνονται ανεπαρκή σε αριθμό, τόσο σε αναλογία με το μαθητικό πληθυσμό, όσο και με τις δράσεις τους (περιβάλλοντος, υγείας, πολιτισμού) καθώς επίσης απομακρυσμένα από τις σχολικές μονάδες. Βλ. δημόσια διαβούλευση για το άρθρο 12, πηγή: <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=3861>

<sup>493</sup> Στην Ελλάδα, η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική διοίκηση γίνεται μέσω των μαθητικών κοινοτήτων (και των φοιτητικών στο πανεπιστήμιο) συλλόγων που δημιουργήθηκαν τη δεκαετία του '70 προκειμένου να συμβάλλουν σε μια πιο δημοκρατική σχολική λειτουργία. Ωστόσο, ακόμη και εκείνη την εποχή, το έργο τους περιοριζόταν κυρίως στην οργάνωση πολιτιστικών, αθλητικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων και έχουν υποτιμηθεί στη συνείδηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών. Σήμερα, διάφορες ΜΚΟ και ιδρύματα εφαρμόζουν προγράμματα που σχετίζονται με την καλλιέργεια εθελοντισμού και εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, όμως αυτά παραμένουν σποραδικά και απομονωμένα και δεν έχουν θεσμοθετηθεί μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Φαίνεται πάντως ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών επιδιώκει πιο ενεργό συμμετοχή και πιο αποτελεσματικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με διάφορες πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης. Βλ. Flogaitis et al., (2018).

<sup>494</sup> Ibid.

<sup>495</sup> Η έρευνα έγινε σε άτομα ηλικίας 15 έως 24 ετών. Πρωταρχικής σημασίας θεώρησαν ζητήματα όπως η φτώχεια, οι ικανοποιητικές θέσεις εργασίας, τα ίσα δικαιώματα, ειρηνική συνύπαρξη και η χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, ενώ συγκριτικά, ζητήματα όπως η απώλεια της βιοποικιλότητας, η ρύπανση της θάλασσας, η έλλειψη καθαρού πόσιμου νερού σε πολλά μέρη του κόσμου ή ακόμη και η κλιματική αλλαγή θεωρούνται δευτερεύουσας σημασίας. Βλ. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017).

και δη στο πλαίσιο της δράσης και της συμμετοχής, θα είναι η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των νέων και η ανάπτυξη διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα τους επιτρέψουν και θα τους δώσουν την ευκαιρία να συμβάλλουν στην επίτευξη της τοπικής και παγκόσμιας αειφορίας<sup>496</sup>.

Σε τελική ανάλυση, η αύξηση της αυτονομίας των σχολείων αποτελεί βασική πρόκληση σε ολόκληρη την Ευρώπη αλλά και τη Βόρεια Αμερική και πρέπει, προς το σκοπό αυτό, να καταστεί δυνατή η εφαρμογή τοπικά προσαρμοσμένων προγραμμάτων σπουδών που θα συνδέονται με τους SDGs σε τοπικό επίπεδο, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη το παγκόσμιο πλαίσιο. Υποστηρίζεται δε, ότι διανύουμε μία μεταβατική φάση, κατά την οποία συνειδητοποιούμε σταδιακά την ανάγκη, περαιτέρω, για κυκλικές οικονομίες αλλά και την ενίσχυση τοπικών πηγών τροφίμων<sup>497</sup>.

#### **4.2.4. Παγκοσμιοποίηση και κατακερματισμός της εκπαίδευσης**

Έχει ήδη επισημανθεί ότι οι διεθνείς οργανισμοί έχουν δώσει σαφή προτεραιότητα στη λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων και την παγκοσμιοποίηση των εκπαιδευτικών προτύπων, συχνά έναντι της ποιοτικής αναβάθμισης της μάθησης και της ΕΑΑ<sup>498</sup>. Από αυτή την διαπίστωση, δεν ξεφεύγουν χώρες όπως η Γερμανία και η Ελλάδα.

Κεντρικός στόχος, δηλαδή, στις ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, φαίνεται να είναι η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, σύμφωνα με εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές αξιολογήσεις, στις οποίες κορυφαία θέση κατέχει το Πρόγραμμα Διεθνών Αξιολογήσεων Μαθητών<sup>499</sup> (PISA) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)<sup>500</sup>.

Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι οι διεθνείς αξιολογήσεις τύπου PISA αποτελούν σήμερα μία «μεταπολιτική» που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Και ενώ αυτές συμβαδίζουν πλήρως με τη λογική του σύγχρονου ανταγωνιστικού προτύπου εκπαίδευσης που προωθεί ο ΟΗΕ, την ίδια στιγμή

---

<sup>496</sup> Ibid.

<sup>497</sup> UNESCO (2018b), σελ. 22.

<sup>498</sup> Βλ. Hursh et al., (2015).

<sup>499</sup> «Programme for International Student Assessment», (PISA).

<sup>500</sup> Στον αντίποδα, π.χ. το ανωτέρω αναφερθέν διεθνές δίκτυο ENSI έπαψε να λειτουργεί λόγω ανεπαρκούς χρηματοδότησης. Υποστηρίζεται ότι η παύση λειτουργίας ενός δικτύου που είχε δεσμευτεί σταθερά σε μια κριτική ΕΑΑ που στοχεύει στη χειραφέτηση και την αλλαγή στην εκπαίδευση και την κοινωνία, ίσως σηματοδοτεί την παρακμή της ίδιας της ιδέας της ΕΑΑ. Βλ. Flogaitis et al. (2018).

φαίνονται εντελώς ασύμμετρες, αναποτελεσματικές, και αντικρουόμενες ακόμη, με τον στόχο για προώθηση της ΕΑΑ και των αξιών που αυτή προσβέει<sup>501</sup>.

Περαιτέρω, στην «διεθνή ιεραρχία» της εκπαίδευσης, η ΕΑΑ φαίνεται στην πράξη να είναι πολύ πιο κάτω από την εκπαίδευση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)<sup>502</sup> ή την εκπαίδευση STEM<sup>503</sup> (Διεπιστημονική Προσέγγιση της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών)<sup>504</sup>. Αλλά και η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή φαίνεται να υποστηρίζεται με πιο σαφείς πολιτικές για προγράμματα σπουδών, αλλά και με περισσότερους πόρους για την εφαρμογή, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή της<sup>505</sup>.

Και ενώ η αξία των πάσης φύσεως επιστημών είναι φυσικά αδιαμφισβήτητη, ωστόσο, η έμφαση σε μια περισσότερο γνωσιοκεντρική και τεχνοκρατική προοπτική της μάθησης κρίνεται ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των ζητημάτων της αειφορίας<sup>506</sup>. Υπάρχει δε ο κίνδυνος οι πιο ισχυρές γραφειοκρατίες στον τομέα των επιστημών να υπερκεράσουν τις υπόλοιπες πηγές επιρροής που προωθούν την ΕΑΑ<sup>507</sup>. Μάλιστα, στη Γερμανία, υποστηρίζεται ότι ακόμη και οι στρατηγικές για την ενσωμάτωση της ΕΑΑ επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική εκπαίδευση και την τεχνολογική καινοτομία και δεν νοείται αυτή συνολικά ως παράγοντας πολιτιστικής αλλαγής<sup>508</sup>.

Περαιτέρω, όπως ήδη έχει επισημανθεί, τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά την προσφυγική κρίση του 2015, έχει έρθει στο προσκήνιο η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οποία, όπως αναφέραμε, αποτελεί προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Αυτό είναι εύλογο, δεδομένου του επείγοντος ζητήματος της μετανάστευσης, όμως δεν αποκλείεται και αυτό το εκπαιδευτικό πεδίο να λειτουργήσει ανταγωνιστικά – και όχι συνεργατικά – προς την ΕΑΑ<sup>509</sup>.

Σε τελική ανάλυση, η ίδια η ΕΑΑ φαίνεται να αντιμετωπίζει ζητήματα «ταυτότητας». Ενώ δηλαδή φιλοδοξεί να αποτελέσει μία ρυθμιστική έννοια, που θα

---

<sup>501</sup> Βλ. Sinnes, A. T., & Eriksen, C. C. (2016). Education for Sustainable Development and International Student Assessments: Governing Education in Times of Climate Change. *Global Policy*, 7(1), 46-55.

<sup>502</sup> «Information and Communication Technologies», (ICT)

<sup>503</sup> «Science, Technology, Engineering and Mathematics», (STEM)

<sup>504</sup> Βλ. Flogaitis et al. (2018).

<sup>505</sup> Βλ. Feinstein et al., (2013).

<sup>506</sup> Βλ. Flogaitis et al., (2018).

<sup>507</sup> Βλ. Feinstein et al., (2013).

<sup>508</sup> Βλ. Fien, J. (2012), σελ. 43.

<sup>509</sup> Βλ. Flogaitis et al., (2018).

μετασηματίσει και θα εντάξει βασικούς επιστημονικούς κλάδους και προσληπτικές παιδαγωγικές σπουδές – όπως στη περίπτωση της Ελλάδας με την ενσωμάτωση στα Κ.Ε.Α. της εκπαίδευσης για την υγεία, τον πολιτισμό κλπ. –, εξαιτίας της κυρίαρχη διάρθρωσης και λογικής των εκπαιδευτικών συστημάτων, υπόκειται μάλλον σε κατακερματισμό και τελικά σε υποβάθμιση<sup>510</sup>.

Δεν είναι τυχαίο ότι, σε αυτή τη συνθήκη, αναδύονται νέες εναλλακτικές προτάσεις όπως η «παγκόσμια εκπαίδευση για μία αειφόρο εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη» ή η «εκπαίδευση για την ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς», οι οποίες θέτουν σε αμφισβήτηση την πρωτοκαθεδρία της ΕΑΑ, καθώς επίσης ότι διάφορες εκπαιδεύσεις, όπως ενδεικτικά η Εκπαίδευση για την Υγεία, συνεχίζουν να λειτουργούν αυτόνομα, και μάλιστα συχνά υπό την αιγίδα επίσης διεθνών οργανισμών<sup>511</sup>.

Τέλος, το ευρύ εννοιολογικό πλαίσιο της ΕΑΑ και η μη σύγκλιση των διαφόρων μορφών εκπαίδευσης έχουν αρνητική επίδραση και στις δομές ή τους θεσμούς της ΕΑΑ. *«Αντί για το άνοιγμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη και την ενίσχυση των θεσμών και των δομών προκειμένου να υποστηριχθεί η ιδέα των αειφόρων σχολείων, φαίνεται ότι σήμερα απλώς διευκολύνεται η συρρίκνωσή τους. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η λογική της ολοκληρωμένης προσέγγισης και της αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει ακόμα ωριμάσει, ούτε έχει αναπτυχθεί η κατανόηση του ολιστικού χαρακτήρα των θεμάτων της αειφορίας που ενσωματώνουν οικολογικές, πολιτιστικές και υγειονομικές διαστάσεις»*<sup>512</sup>.

Όσο και αν φαίνεται οξύμωρο, λοιπόν, ιδίως υπό το πρίσμα της κλιμάκωσης των διεθνών προσπαθειών στο πλαίσιο της Ατζέντας 2030 και των SDGs και τις φιλόδοξες διακηρύξεις του ΟΗΕ, δεν αποκλείεται να είμαστε ήδη θεατές μία καθοδικής πορείας για την ΕΑΑ. Ειδικά, σε περιόδους οικονομικής δυσπραγίας – εμφανείς σε χώρες όπως η Ελλάδα, και λιγότερο εμφανείς, αλλά παρούσες ή επικείμενες, σε χώρες όπως η Γερμανία – ο κατακερματισμός της εκπαίδευσης σε (μάλλον) ανταγωνιστικά πεδία, αναμένεται να αποδειχθεί σε βάρος της ΕΑΑ, τόσο σε επίπεδο οργανωτικών δομών, όσο και σε επίπεδο κατανομής του εθνικού προϋπολογισμού<sup>513</sup>.

---

<sup>510</sup> Ibid.

<sup>511</sup> Στην Εκπαίδευση για την Υγεία, υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας.

<sup>512</sup> Ibid.

<sup>513</sup> Ibid.

## **Συμπεράσματα**

Ζούμε, αδιαμφισβήτητα, σε μία εποχή έντονων αντιφάσεων. Από τη μία ο εφιάλτης της κλιματικής αλλαγής και από την άλλη ο έντονος σκεπτικισμός γύρω από αυτήν. Από τη μία η έμφαση στη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, από την άλλη – μόλις εκατό χρόνια απ' το τέλος του Πρώτου και εβδομήντα περίπου χρόνια απ' το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου – το φάντασμα του εθνικισμού που πλανιέται ξανά στην Ευρώπη, αλλά και ολόκληρο τον κόσμο. Από τη μία η διεθνής κλιμάκωση των προσπαθειών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και από την άλλη η Παγκόσμια Βιομηχανία Εκπαίδευσης που προωθεί τις νεοφιλελεύθερες επιταγές της αγοράς.

Σε αυτό το σύνθετο παγκόσμιο παζλ αντιθέσεων, η προσέγγιση των περιπτώσεων της Ελλάδας και της Γερμανίας προσθέτει, σε τελική ανάλυση, λίγο ακόμη προβληματισμό για το παρόν και το μέλλον της Ευρώπης, αλλά και της ανθρωπότητας εν γένει. Η εστίαση αφορά στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όμως δεν μένει σε αυτή. Γιατί αν υπάρχει ένα βασικό συμπέρασμα από την όλη διαδικασία, αυτό είναι ότι κανένα ζήτημα δεν μπορεί να σταθεί ως μονάδα, ανεξάρτητη από το περιρρέον περιβάλλον και έξω από ένα, ή μάλλον πολλά περισσότερα, «συστήματα». Αντίθετα, επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτά, με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς βαθμούς, καθιστώντας μερικές φορές ακόμη και αδύνατη τη σύλληψη ενός ζητήματος σε βαθμό ικανοποιητικό, ώστε να επιφέρει γόνιμα συμπεράσματα ή προτάσεις.

Στο βασανιστικό ερώτημα: «Πώς είναι δυνατόν οι ίδιοι άνθρωποι και τα ίδια κράτη που, επί δεκαετίες, θέτουν παγκόσμιους στόχους «αειφορίας», αλλά και υψηλά ιδανικά και αξίες, να προβαίνουν στην πράξη σε θεμελιωδώς μη βιώσιμες ενέργειες και πολιτικές, σαμποτάροντας το μέλλον όλων;», θεωρούμε ότι σημαντικό μέρος της απάντησης, ή του προβλήματος, βρίσκεται στις καθιερωμένες δομές εξουσίας και τα κυρίαρχα νεοφιλελεύθερα μοντέλα που κυριαρχούν στα μήκη και πλάτη της Γης.

Η παρούσα μελέτη, δεν αποσκοπούσε εξ αρχής να αποτελέσει ένα «μανιφέστο» εναντίον του νεοφιλελευθερισμού. Ειδικότερα, όταν ξεκίνησε η έρευνα, δεν αναμενόταν ότι η πρωτοπόρος και οικονομικοπολιτικά ισχυρή Γερμανία θα είχε να αντιμετωπίσει τόσο παρόμοιες προκλήσεις με την αποδυναμωμένη Ελλάδα. Ωστόσο, η παράλληλη ανάλυση των περιπτώσεων της Ελλάδας και της Γερμανίας φανερώνει ότι ο νεοφιλελευθερισμός, μέσα από όλες του τις εκδοχές και πρακτικές, καταλήγει μάλλον να υπονομεύει a priori τις διεθνείς και εθνικές προσπάθειες για την ΕΑΑ,



αλλά και την ίδια την αειφόρο ανάπτυξη, και μάλιστα με πολλούς τρόπους και σε πολλά επίπεδα.

Φυσικά, ο προβληματισμός γύρω από τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές ακραίας λιτότητας που εφαρμόστηκαν κατά κόρον στην Ελλάδα αποτελούσε εξαρχής σημείο προβληματισμού και έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσον αυτές έχουν αποτελέσει τροχοπέδη στην ενσωμάτωση της ΕΑΑ στη χώρα. Όσο, όμως, η έρευνα προχωρούσε σε βάθος, άρχισε να γίνεται ολοένα περισσότερο αισθητό ότι οι προκλήσεις που έχουν μπροστά τους οι δύο χώρες συγκλίνουν τρομακτικά όταν ιδωθούν υπό το πρίσμα των κυρίαρχων νεοφιλελεύθερων δομών και πολιτικών. Και ίσως αυτή να είναι σε τελική ανάλυση μία από τις βασικές αιτίες που, σε καμία από τις δύο, η ΕΑΑ δεν έχει κατορθώσει μέχρι σήμερα να ενσωματωθεί ενιαία και δομικά στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, παραμένοντας ακόμη, σε μεγάλο βαθμό, σε επίπεδο μεμονωμένων πρακτικών και έργων.

Χρειάζεται, πάντως, ιδιαίτερη προσοχή για να μην ξεχνά κανείς τον κεντρικό άξονα εννοιών όπως η αειφορία, η αειφόρος ανάπτυξη, αλλά και η ίδια η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, που δεν είναι άλλος από την ανάγκη για «συστημική» και κριτική σκέψη. Συνεπώς, θα ήταν εξαρχής άτοπη η απόδοση των προκλήσεων, κοινών ή αποκλινουσών, των δύο χωρών σε μία και μόνη αιτία. Όπως, δηλαδή, όλα τα σοβαρά προβλήματα και ζητήματα με τα οποία είναι αντιμέτωπη η ανθρωπότητα σήμερα είναι «ύπουλα», ήτοι χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, μη προβλεψιμότητα και ασάφεια, έτσι και το ζήτημα εδώ δεν είναι ούτε μονοδιάστατο, ούτε μπορεί να απαντηθεί εύκολα.

Η εστίαση στον προβληματισμό γύρω από την επιρροή του νεοφιλελευθερισμού στην τελική φάση των συμπερασμάτων μας γίνεται σε μία προσπάθεια «να μη χάσουμε το δάσος». Ενώ δηλαδή αναγνωρίζεται ο ρόλος και η σημασία των πολλαπλών, ειδικότερων και εξίσου σοβαρών, εμποδίων στην εφαρμογή και προώθηση των πολύπλοκων εννοιών της αειφόρου ανάπτυξης και της ΕΑΑ, μας δίνεται η αίσθηση ότι η πλειοψηφία των ειδικότερων προκλήσεων συνδέονται, περισσότερο ή λιγότερο, με τα μη αειφόρα στοιχεία των σημερινών νεοφιλελεύθερων πολιτικών και πρακτικών. Αυτό θα πρέπει, αν μη τι άλλο, να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους φορείς χάραξης πολιτικής, αλλά και από την κοινωνία των πολιτών.

Εξάλλου, σήμερα περισσότερο από ποτέ, οι λογικές τύπου «TINA» (there is no alternative) ή «του τέλους της ιστορίας» ανατρέπονται συνεχώς. Το αισιόδοξο κομμάτι, λοιπόν, αυτής της έρευνας είναι ότι, έστω με βραδείς ρυθμούς, μέσα από τις

σύνθετες και μακροχρόνιες διαδικασίες που περιγράφηκαν, αλλά και των νέων μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης, όλο και περισσότεροι άνθρωποι εμπλέκονται με τις έννοιες της αειφορίας, της κριτικής και συστημικής σκέψης, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διεπιστημονικότητας και δια-επιστημονικότητας, της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης, της τοπικοποίησης, της συμμετοχής και της δράσης.

Αυτή η εξέλιξη μόνο ως θετική μπορεί να ιδωθεί, διότι, συνακόλουθα, έννοιες που έρχονται «από τα πάνω» μπορούν να οικειοποιηθούν από τον κόσμο στη βάση, να επανανοηματοδοτηθούν, να απορριφθούν ακόμη, και πάντως σίγουρα να διεγείρουν τον προβληματισμό και την ανάδυση νέων, ακόμη περισσότερο ριζοσπαστικών και φρέσκων, εννοιών και να δώσουν ώθηση στις πάσης φύσεως διαδικασίες συμμετοχικής και αυτο-οργανωμένης δράσης.

## Βιβλιογραφία – Πηγές

### 1. Ελληνική Βιβλιογραφία & Αρθρογραφία

- Γεράκης, Π. Α., Ντάφης, Σ., Αλεξανδρίδου, Ε., Τσιούρης, Σ., Τσιαούση, Β., Μπόλη, Κ., ... & Κακούρος, Π. (2010). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση* (ΚΠΕ).
- Δηλάρη, Β. (2015). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην μετά το 2015 ατζέντα. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Περιοδικό της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) Τεύχος 8 (53).
- Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις. Νήσος.
- Νομικού, Χ. (2016). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: ανάγκη ανανέωσης ενός σημαντικού θεσμού. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Περιοδικό της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) Τεύχος 11 (56).
- Στυλιανού, Α. (2018). Δίκτυα σχολείων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ένα εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εν υπνώσει. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Περιοδικό της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) Τεύχος 15 (60)
- Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ. (2012). Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011α). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011β). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2009). Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη. ΚΠΕ Αχαρνών.
- Φωτιάδης, Μ. (2017). Αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη: μία (ακόμα) κριτική θεώρηση. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Περιοδικό της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.) Τεύχος:13 (58).

## 2. Ξένη Αρθρογραφία

- Bendix, D., Danielzik, C. M., & Kiesel, T. (2015). Education for sustainable inequality? A postcolonial analysis of materials for Development Education in Germany. *Critical Literacy: Theories & Practices*, 9(2).
- Bengtsson, S. L., & Östman, L. O. (2013). Globalisation and education for sustainable development: emancipation from context and meaning. *Environmental Education Research*, 19(4), 477-498.
- Bentham, H. (2013). Clearing the path that has been laid: A conceptualisation of education for sustainable development. *Journal of Teacher education for Sustainability*, 15(2), 25-41.
- Bolscho, D., & Hauenschild, K. (2006). From environmental education to education for sustainable development in Germany. *Environmental Education Research*, 12(1), 7-18.
- Bormann, I., & Nickel, J. (2017). How education for sustainable development is implemented in Germany: Looking through the lens of educational governance theory. *International Review of Education*, 63(6), 793-809.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). Quality Criteria for ESD Schools. ENSI/SEED. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education. *Science & Culture*.
- Carson, R. (1962). *Silent spring*, (2002).
- Dannenberg, S., & Grapentin, T. (2016). Education for Sustainable Development-Learning for Transformation. The Example of Germany. *Journal of Futures Studies*, 20(3), 7-20.
- De Haan, G. (2018). *Education that leaves no one behind*. In Council for Sustainable Development. 2018 Almanac of Sustainability: Ideas and Actions. Transformation.
- De Haan, G., Bormann, I., & Leicht, A. (2010). Introduction: The midway point of the UN Decade of Education for Sustainable Development: Current research and practice in ESD. *International Review of Education*, 56(2-3), 199-206.
- De Haan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz' -based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19-32.

- Dillon, P. (2018). Beyond sustainability: Intergenerational change and regenerative development. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES*, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future. 211.
- Feinstein, N. W., Jacobi, P. R., & Lotz-Sisitka, H. (2013). When does a nation-level analysis make sense? ESD and educational governance in Brazil, South Africa, and the USA. *Environmental Education Research*, 19(2), 218-230.
- Fien, J. (2012). Governance and education for sustainable development—An analysis and synthesis of governance and related frameworks, policies and strategies in education for sustainable development across five jurisdictions: England, the Netherlands, Germany, Ontario and Victoria. *Report prepared for the Office of Environment and Heritage, New South Wales Department of Premier and Cabinet, Australia*. October 2012. διαθέσιμο στο: <https://www.environment.nsw.gov.au/resources/communities/FienGovEfSDRpt.pdf>
- Fischbach, R., Kolleck, N., & de Haan, G. (2015). Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: lokale Netzwerke erforschen und gestalten. In *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften* (pp. 11-26). Springer VS, Wiesbaden.
- Flogaitis, E., Liarakou, G., & Gavrilakis, C. (2018). ENSI's Quality Criteria and Education for Sustainable Development in Greece. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES*, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future.130.
- Harvey, D. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός, Ιστορία και παρόν*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Huckle, J., & Wals, A. E. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.
- Hursh, D., Henderson, J., & Greenwood, D. (2015). Environmental education in a neoliberal climate. *Environmental Education Research*, 21(3), 299-318.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *The journal of environmental education*, 23(4), 5-8.
- Jickling, B., & Wals, A. E. (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio: A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), 49-57.

- Kolleck, N. (2016). Uncovering influence through Social Network Analysis: the role of schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy*, 31(3), 308-329.
- Kopnina, H. (2017). Teaching sustainable development goals in The Netherlands: a critical approach. *Environmental Education Research*, 1-16.
- Kopnina, H. (2016). The victims of unsustainability: a challenge to sustainable development goals. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 23(2), 113-121.
- Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015). Recent trends in national policy on education for sustainable development and climate change education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 27-43.
- Leal Filho, W., Manolas, E., & Pace, P. (2015). The future we want: Key issues on sustainable development in higher education after Rio and the UN decade of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 112-129.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.
- Mathar, R. (2018). The Whole School Approach: ESD as core element of school development – a modern adaptation of ENSI’s basic concept of dynamic qualities. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES*, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future. 46.
- Mayer, M. (2018). The challenge of complexity: from systems thinking to wicked problems– the ENSI contribution. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES*, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future. 54.
- Mayer, M. & Tschapka, J. (Eds) (2008). Engaging youth in sustainable development. Learning and Teaching Sustainable Development in Lower Secondary Schools. Brussel: Council of Europe, ENSI.
- McKenzie, M., Bieler, A., & McNeil, R. (2015). Education policy mobility: Reimagining sustainability in neoliberal times. *Environmental Education Research*, 21(3), 319-337.
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2017). Sustainability and Education. *Sustainable Development Policy: A European Perspective*, Routledge, London.

- Mickelsson, M., Kronlid, D. O., & Lotz-Sisitka, H. (2018). Consider the unexpected: scaling ESD as a matter of learning. *Environmental Education Research*, 1-16.
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59-74.
- Mula, I., & Tilbury, D. (2009). A United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–14) What Difference will it Make?. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 87-97.
- Nachtwey, O. (2018). It Doesn’t Matter Who Replaces Merkel. Germany Is Broken. (07.12.2018) *The New York Times*. διαθέσιμο στο : <https://www.nytimes.com/2018/12/07/opinion/merkel-germany-christian-democrats.html?smid=fb-nytimes&smtyp=cur&fbclid=IwAR0MsMNWQI2xD0fW59A9ukPekrrZte1R0SJb3O4mVKI3ZTZWxYBEfyZUKmU>
- Packer, G. (2014). The Quiet German. The astonishing rise of Angela Merkel, the most powerful woman in the world. (01.12.2014), *The New Yorker*. διαθέσιμο στο: [https://www.newyorker.com/magazine/2014/12/01/quiet-german?intcid=inline\\_amp](https://www.newyorker.com/magazine/2014/12/01/quiet-german?intcid=inline_amp)
- Sauve L. (2012). Η «οικολογική» έρευνα. Ενσωματώνοντας την έρευνα, την εκπαιδευτική παρέμβαση και την κοινωνικοοικολογική δράση. στο Φλογαίτη Ε., Λιαράκου Γ. (2012). Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Πεδίο.
- Sauvé, L., & Berryman, T. (2005). Challenging a “closing circle”: Alternative research agendas for the ESD decade. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(3), 229-232.
- Singer-Brodowski, M., Brock, A., Etzkorn, N., & Otte, I. (2018). Monitoring of education for sustainable development in Germany—insights from early childhood education, school and higher education. *Environmental Education Research*, 1-16.
- Sinnes, A. T., & Eriksen, C. C. (2016). Education for Sustainable Development and International Student Assessments: Governing Education in Times of Climate Change. *Global Policy*, 7(1), 46-55.

- Smith, S. (2018). Life After ENSI: New Directions, Different Models and More Flexible Support Structures. *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES, Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. 279.
- Sterling, S. (2016). A commentary on education and Sustainable Development Goals. *Journal of Education for Sustainable Development, 10*(2), 208-213.
- Stoltenberg, U., & Fischer, D. (2018). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Deutschland: vom Projekt zur Struktur? In *Perspektive wechseln.: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung* (pp. 76–89). Wien: FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Stoltenberg, U., & Fischer, D. (2017). Bildung und Kommunikation als integraler Bestandteil der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie?. In *Forum hlz* (p. 123).
- Tilbury, D. (2011). Are we learning to change? Mapping global progress in education for sustainable development in the lead up to ‘Rio Plus 20’. *Global Environmental Research, 14*(2), 101-107.
- Tsaltas, G., & Rodotheatos, G. (2011). Greece and the EU: Promoting the Idea of Sustainable Development: Easy to Plan, Hard to Achieve. *Liam Leonard, Iosif Botetzagias (ed.) Sustainable Politics and the Crisis of the Peripheries: Ireland and Greece (Advances in Ecopolitics, 8, 141-159*.
- Wals, A. E., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education, 52*(4), 404-413.
- Washington, H., & Kopnina, H. (2018). The insanity of endless growth. *The Ecological Citizen, 2, 57-63*.



### 3. Ελληνικές και Ξένες Πρωτογενείς Πηγές

Ανανεωμένη Στρατηγική της ΕΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2006). διαθέσιμο στο:

<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2005/EL/1-2005-658-EL-F2-1.Pdf>

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003). διαθέσιμο στο:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ελλάδα, 2002). διαθέσιμο στο:

[http://users.uom.gr/~esartz/teaching/genvecon/Sustainable\\_Development\\_GRE\\_ECE.pdf](http://users.uom.gr/~esartz/teaching/genvecon/Sustainable_Development_GRE_ECE.pdf)

Ευρώπη 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. διαθέσιμο στο:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL>

Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 102/Α/12.06.2018). διαθέσιμο στο:

[http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e183Yj8syUyOHuTjdfb\\_kt6C8rzSZFvgk-aQ8stXR4YPpkAYi3ORfmapWJXVkk6-kh-cxFWPJ-c9R4kicnjz\\_3u4G8qOBIZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DYoQLisGZ9hDhC4IXe1b0w9v5rz7Y1TyIrZjEOSWzl0gw](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e183Yj8syUyOHuTjdfb_kt6C8rzSZFvgk-aQ8stXR4YPpkAYi3ORfmapWJXVkk6-kh-cxFWPJ-c9R4kicnjz_3u4G8qOBIZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5_DYoQLisGZ9hDhC4IXe1b0w9v5rz7Y1TyIrZjEOSWzl0gw)

Πρόγραμμα Αναπτυξιακών Παρεμβάσεων για την Πραγματική Οικονομία (2010). διαθέσιμο στο:

<http://www.ypeka.gr/LinkClick.aspx?fileticket=tReIPNhjmk4%3D&...>

Προεδρικό Διάταγμα 18/2018 «Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 31/Α/23.02.2018). διαθέσιμο στο:

[http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e19iDMceqMb-οIVxwtEUgkW8rzSZFvgk-aQ8stXR4YPpkAYi3ORfmar611fVkOCkCXkxcPQvNBMtY9T3IvMHxXpABIQE1JCW9FiNMrQQT-Ek\\_FKlm\\_8xYoxECthj3WjHih4faducVT0ONU0wOeJVJIYMH7GjfyVv4w](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e19iDMceqMb-οIVxwtEUgkW8rzSZFvgk-aQ8stXR4YPpkAYi3ORfmar611fVkOCkCXkxcPQvNBMtY9T3IvMHxXpABIQE1JCW9FiNMrQQT-Ek_FKlm_8xYoxECthj3WjHih4faducVT0ONU0wOeJVJIYMH7GjfyVv4w)

- Ολιστική Αναπτυξιακή Στρατηγική Ελλάδα (2018). διαθέσιμο στο:  
<https://government.gov.gr/olistiki-anaptixiaki-stratigiki/>
- Achi – Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development (2014).  
διαθέσιμο στο:  
[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya\\_Declaration\\_EN.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf)
- BMBF (2017). Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO – Weltaktionsprogramm. διαθέσιμο στο:  
[https://www.bmbf.de/files/Nationaler\\_Aktionsplan\\_Bildung\\_f%C3%BCr\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung.pdf)
- BMZ, KMK (2017). Schreiber, J. R., & Siege, H. (2016). Curriculum Framework, Education for Sustainable Development., Cornelsen
- BMU (2015). The German Government’s Environmental Report 2015. Moving forward with modern environmental policy. διαθέσιμο στο:  
[https://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Pool/Broschueren/umweltbericht\\_bundesregierung\\_2015\\_en\\_bf.pdf](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/umweltbericht_bundesregierung_2015_en_bf.pdf)
- Bonner Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission (2014). διαθέσιμο στο:  
<https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/deutsche-unesco-kommission/erklaerungen-der-deutschen-unesco-kommssion/bonner>
- Caring for the Earth : A strategy for Sustainable Living (IUCN, WWF UNEP, 1991).  
διαθέσιμο στο: <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/CFE-003.pdf>
- City of Athens (2018). Open Schools. διαθέσιμο στο:  
<https://www.athensopenschools.gr/en/open-schools/>
- Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment (1972).  
διαθέσιμο στο: <http://www.un-documents.net/unchedec.htm>
- DEPPS (2003). Cross Thematic Curriculum Framework. Athens: Greek Ministry of Education – Pedagogical Institute. διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Deutsche Bundestag (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Nationale Umsetzung: Strukturelle Verankerung und rechtliche Anbindung. διαθέσιμο στο:  
<https://www.bundestag.de/blob/405040/7d71661c12f308f89f7e0872c33f0fa8/wd-8-042-17-pdf-data.pdf>

- Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie (2016). διαθέσιμο στο:  
<https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/730844/3d30c6c2875a9a08d364620ab7916af6/deutsche-nachhaltigkeitsstrategie-neuaufgabe-2016-download-data.pdf>
- EE (2017). The New European Consensus on Development “Our World, Our Dignity, Our Future”. διαθέσιμο στο:  
[https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/european-consensus-on-development-final-20170626\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/european-consensus-on-development-final-20170626_en.pdf)
- ENSI (2018). Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future, Christine Affolter, Attila Varga (Eds.). διαθέσιμο στο:  
[https://ensi.org/global/downloads/Publications/438/Lessons\\_from\\_the\\_ENSI\\_Network.pdf](https://ensi.org/global/downloads/Publications/438/Lessons_from_the_ENSI_Network.pdf)
- German Commission for UNESCO (2014). UN Decade with Impact – 10 Years of Education for Sustainable Development in Germany. διαθέσιμο στο:  
[https://www.bne-portal.de/sites/default/files/UN\\_Decade\\_with\\_Impact\\_0.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/UN_Decade_with_Impact_0.pdf)
- German Council for Sustainable Development (2018). 2018 Almanac of Sustainability: Ideas and Actions. Transformation. διαθέσιμο στο:  
[https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2018/10/Almanac\\_2018.pdf](https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2018/10/Almanac_2018.pdf)
- Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 – 2014). διαθέσιμο στο:  
[http://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/03/0\\_2003\\_Deutsche-UNESCO-Kommission-2003-Nachhaltigkeit-lernen-Hamburger-Erkl%C3%A4rung.pdf](http://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/03/0_2003_Deutsche-UNESCO-Kommission-2003-Nachhaltigkeit-lernen-Hamburger-Erkl%C3%A4rung.pdf)
- Institut Futur. QuaSi-BNE – Qualitätssicherung der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. διαθέσιμο στο:  
<http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Abgeschlossene-Projekte/QuaSi-BNE/index.html>
- Mediterranean Strategy for Sustainable Development (2016-2025). διαθέσιμο στο:  
[https://planbleu.org/sites/default/files/publications/mssd\\_2016-2025\\_final.pdf](https://planbleu.org/sites/default/files/publications/mssd_2016-2025_final.pdf)
- MSESD (2018). Mediterranean Strategy on Education for Sustainable Development. MSESD, MAP Secretariat & MIO-ECSDE. διαθέσιμο στο :  
[http://medies.net/uploaded\\_files/static/objective6\\_msesd\\_final.pdf](http://medies.net/uploaded_files/static/objective6_msesd_final.pdf)

- MSESD (2014) Action Plan of the Mediterranean Strategy on Education for Sustainable Development. διαθέσιμο στο:  
[http://www.medies.net/uploaded\\_files/cyprus%20conference%202016/eng\\_%20action\\_plan\\_accepted\\_with%20post%20edits\\_15%20dec.pdf](http://www.medies.net/uploaded_files/cyprus%20conference%202016/eng_%20action_plan_accepted_with%20post%20edits_15%20dec.pdf)
- MSESD (2014) Mediterranean Strategy on Education for Sustainable Development. διαθέσιμο στο:  
<https://ufmsecretariat.org/wp-content/uploads/2014/05/Mediterranean-Strategy-on-Education-for-sustainable-development-.pdf>
- OECD (2018a). Policy Coherence for Sustainable Development 2018: Towards Sustainable and Resilient Societies, OECD Publishing, Paris. διαθέσιμο στο:  
[https://read.oecd-ilibrary.org/development/policy-coherence-for-sustainable-development-2018\\_9789264301061-en#page130](https://read.oecd-ilibrary.org/development/policy-coherence-for-sustainable-development-2018_9789264301061-en#page130)
- OECD (2018b). Education at a Glance. OECD Indicators. OECD. διαθέσιμο στο:  
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1539704853&id=id&accname=guest&checksum=5210693C3AE77E7242B633C34ED69882>
- Osnabrücker Erklärung der Teilnehmenden am BLK-Kongress 2001 „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2001). διαθέσιμο στο: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/nachhalt\\_erklaerung.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/nachhalt_erklaerung.pdf)
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future (Brundtland Report, 1987). διαθέσιμο στο: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Rio Declaration on Environment and Development (1992). διαθέσιμο στο: [http://www.unesco.org/education/pdf/RIO\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/RIO_E.PDF)
- Tbilisi Declaration (1977). διαθέσιμο στο: <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>
- Thessaloniki Declaration (1997). διαθέσιμο στο:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117772>
- The Belgrade Charter. A Global Framework for Environmental Education (1975). διαθέσιμο στο: [http://www.medies.net/uploaded\\_files/TheBelgradeCharter.pdf](http://www.medies.net/uploaded_files/TheBelgradeCharter.pdf)
- The future we want, (Rio +20, 2012). διαθέσιμο στο:  
[https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216l-1\\_english.pdf.pdf](https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216l-1_english.pdf.pdf)
- The new European Consensus on Development “our world our dignity our future” (2017). διαθέσιμο στο:

[https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/european-consensus-on-development-final-20170626\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/european-consensus-on-development-final-20170626_en.pdf)

UN (2018). The Sustainable Development Goals Report 2018. διαθέσιμο στο: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2018/overview/>

UN (2017). Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. διαθέσιμο στο: [https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement\\_Eng.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Eng.pdf)

&

[http://ggim.un.org/documents/A\\_RES\\_71\\_313.pdf](http://ggim.un.org/documents/A_RES_71_313.pdf)

UN ECOSOC (2018a). HLPF on SD Hellenic Republic. Voluntary National Review on the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development. July 2018. διαθέσιμο στο :

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19378Greece\\_VNR\\_Greece\\_2018\\_pdf\\_FINAL\\_140618.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19378Greece_VNR_Greece_2018_pdf_FINAL_140618.pdf)

UN ECOSOC (2018b). HLPF on SD Hellenic Republic. Voluntary National Review. Highlights 2018. UNESCO. διαθέσιμο στο :

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/18621HIGHLIGHTS\\_GREECE\\_2018\\_VNR.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/18621HIGHLIGHTS_GREECE_2018_VNR.pdf)

UN ECOSOC (2016a). HLPF on SD Report of the German Federal Government to the High-Level Political Forum on Sustainable Development 2016.

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/10686HLPF-Bericht\\_final\\_EN.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/10686HLPF-Bericht_final_EN.pdf)

UN ECOSOC (2016b). HLPF on SD Executive Summary of the Report of the German Government to the High-Level Political Forum in July 2016. διαθέσιμο στο :

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/10374GER\\_Report\\_to\\_HLPF\\_2016\\_Exec\\_Summary.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/10374GER_Report_to_HLPF_2016_Exec_Summary.pdf)

UNECE (2018a). Thirteenth meeting of the UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development, Greek Report. διαθέσιμο στο:

[http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/13thMeetSC/Documents/Country\\_Reports/GREECE\\_Informal\\_reporting\\_2018.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/13thMeetSC/Documents/Country_Reports/GREECE_Informal_reporting_2018.pdf)

UNECE (2018b). Thirteenth meeting of the UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development. Reforming ESD, Greece (Presentation). διαθέσιμο στο:

[http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/13thMeetSC/Documents/Presentations/Greek\\_Presentation\\_item\\_2b.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/13thMeetSC/Documents/Presentations/Greek_Presentation_item_2b.pdf)

UNECE (2018c). Thirteenth meeting of the UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development, German Report. διαθέσιμο στο:

[http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/13thMeetSC/Documents/Country\\_Reports/GERMANY\\_Informal\\_reporting\\_2018.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/13thMeetSC/Documents/Country_Reports/GERMANY_Informal_reporting_2018.pdf)

UNECE (2016). Ten Years of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. Evaluation report on the implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development from 2005 to 2015. διαθέσιμο στο :

[http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/10\\_years\\_UNECE\\_Strategy\\_for\\_ESD.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/10_years_UNECE_Strategy_for_ESD.pdf)

UNECE (2005). UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. διαθέσιμο στο:

<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>

UNESCO (2019a). Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Paris, UNESCO.

διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002658/265866E.pdf>

UNESCO (2019b). Global Education Monitoring Report Executive Summary 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Paris, UNESCO. διαθέσιμο στο:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002660/266092E.pdf>

UNESCO (2018a). Looking into the future of ESD. May 2018. διαθέσιμο στο:

[http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/13thMeetSC/Documents/Presentations/ESD\\_after\\_2019\\_UNESCO.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/13thMeetSC/Documents/Presentations/ESD_after_2019_UNESCO.pdf)

UNESCO (2018b). Technical consultation meeting on the future of Education for Sustainable Development. Meeting Report. διαθέσιμο στο:

[https://en.unesco.org/sites/default/files/report\\_technical\\_consultation\\_meeting\\_on\\_the\\_future\\_of\\_esd.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/report_technical_consultation_meeting_on_the_future_of_esd.pdf)

UNESCO (2017a). Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments. Paris, UNESCO. διαθέσιμο στο:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>

- UNESCO (2017b). Global Education Monitoring Report Summary 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments. Paris, UNESCO. διαθέσιμο στο : <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>
- UNESCO (2017c). Education for Sustainable Development. Learning Objectives. UNESCO. διαθέσιμο στο : [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf)
- UNESCO (2016a). Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All. Paris, UNESCO. διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- UNESCO (2016b). Global Education Monitoring Report Summary 2016. Place: Inclusive and Sustainable Cities. Paris, UNESCO. διαθέσιμο στο : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246230E.pdf>
- UNESCO (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. UNESCO. διαθέσιμο στο : <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- UNESCO (2014a). Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report. UNESCO. διαθέσιμο στο : <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1682Shaping%20the%20future%20we%20want.pdf>
- UNESCO (2014b). UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. UNESCO. διαθέσιμο στο: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf>
- United Nations Conference on Environment & Development Agenda 21 (1992). διαθέσιμο στο: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- United Nations Framework Convention on Climate Change (1992). διαθέσιμο στο: <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>
- Weltaktionsprogramm BNE, Institut Futur : διαθέσιμο στο: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP\\_BNE/index.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP_BNE/index.html)
- Johannesburg Declaration on Sustainable Development (2002). διαθέσιμο στο: <http://www.un-documents.net/jburgdec.htm>