

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Αγγελική Γεροντέλη

Περιβαλλοντολόγος, Μ.Δ.Ε. «Περιβάλλον και Ανάπτυξη», Ε.Μ.Π.
Μετσόβιο Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας (ΜΕ.Κ.Δ.Ε.) του Ε.Μ.Π.
ageron@central.ntua.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η σύνδεση της έννοιας της «Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης», όπως τεκμηριώνεται και αναλύεται από τον καθηγητή Δ. Ρόκο από το 1992 ως σήμερα, στο πλαίσιο κυρίως του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Π.Μ.Σ.) «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (Ε.Μ.Π.), με τον προσανατολισμό και τα περιεχόμενα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και του (εξωτερικά επιβεβλημένου) μετασχηματισμού της σε «Εκπαίδευση για την αειφορία» ή «Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη», κατεύθυνση για την οποία έχει πλέον αρχίσει να εκφράζεται ισχυρή κριτική αμφισβήτηση.

Είναι πλέον αποδεκτό από ένα σημαντικό μέρος της επιστημονικής -και όχι μόνο- κοινότητας, 29 χρόνια μετά την έκθεση “*Our Common Future*”, ότι οι έννοιες «αειφόρος ανάπτυξη» και «αειφορία», εμπεριέχουν μια εγγενή ασυνέπεια, είναι δομικά ελλειπείς και αμφισβητήσιμες τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική εφαρμογή τους.

Είναι επίσης πρακτικά και επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι η κατάσταση του περιβάλλοντος έχει επιδεινωθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια, ενώ η σχέση ανθρώπου-φύσης έχει εμφανώς και σοβαρά διαταραχθεί.

Ανακύπτουν, εν προκειμένω, αξιολογικά και επιστημολογικά ερωτήματα ως προς τις κατευθύνσεις μιας εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στα δεδομένα της εποχής και ως προς τον κριτικό, διεπιστημονικό και ολιστικό τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων ανάπτυξης-περιβάλλοντος σε σχέση με τον «προαποφασισμένο» δρόμο προς την «αειφόρο ανάπτυξη».

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο επιχειρείται ο εντοπισμός ορισμένων συσχετισμών των παραπάνω προσεγγίσεων, ενώ αναδεικνύονται προϋποθέσεις και περιορισμοί που εμπεριέχονται στο δρόμο προς μια πραγματικά «αξιοβίωτη» (και όχι απλά «βιώσιμη» ή «αειφόρο») ανάπτυξη, η οποία σχετίζεται άμεσα και με την παιδεία ως μόρφωση και πολιτισμό.

Λέξεις κλειδιά: Αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη, αειφόρος ανάπτυξη, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφορία

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη ως ανθρώπινο δικαίωμα έχει αναγνωριστεί και υιοθετηθεί από την Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών με τη Διακήρυξη για το Δικαίωμα στην Ανάπτυξη (UN General Assembly 41/128 on 4 December 1986), αλλά και την έκδοση που ακολούθησε 25 χρόνια μετά με τίτλο “*Realizing the Right to*

Development Essays in Commemoration of 25 Years of the United Nations Declaration on the Right to Development”.

Εκεί αναφέρεται ότι «το δικαίωμα για ανάπτυξη είναι ένα αναφαίρετο δικαίωμα, δυνάμει του οποίου κάθε άνθρωπος και όλοι οι λαοί δικαιούνται να συμμετέχουν, να συμβάλλουν και να απολαμβάνουν οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ανάπτυξη, ώστε όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι θεμελιώδεις ελευθερίες να μπορούν να υλοποιούνται πλήρως».

Η Διακήρυξη δηλώνει επίσης ότι ο άνθρωπος είναι ο κεντρικός στόχος της ανάπτυξης και πρέπει να είναι ο ενεργός συμμετοχός και δικαιούχος του δικαιώματος στην ανάπτυξη (UN General Assembly 1986).

Εδώ βεβαίως έχουν υπάρξει και υπάρχουν κριτικές θεωρήσεις ως προς τον ανθρωποκεντρικό και τον βιοκεντρικό προσανατολισμό, κυρίως σε επίπεδο περιβαλλοντικών¹ και εκπαιδευτικών ρευμάτων.

Αλλά και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989 και έχει, ως σήμερα, επικυρωθεί από 193 χώρες, αναγνωρίζει ως θεμελιώδεις, μεταξύ άλλων, αρχές την Επιβίωση, Ανάπτυξη και Προστασία (Άρθρο 6). Η Σύμβαση αναφέρει ότι οι αρχές στην κάθε χώρα πρέπει να βοηθούν ώστε να εξασφαλίζεται η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών - φυσική, πνευματική, ηθική και κοινωνική. Ενώ οφείλουν να προστατεύουν το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν τη γνώμη τους για τις αποφάσεις που αφορούν στη ζωή τους και οι απόψεις τους αυτές να λαμβάνονται υπόψη.

Παρόλα αυτά, από πουθενά δεν προκύπτει ποια είναι η μορφή της ανάπτυξης η οποία χρήζει προστασίας. Καθώς είναι άλλο πράγμα το δικαίωμα στην ανάπτυξη και άλλο η άνωθεν επιβολή της (Σμπώκος 2015).

Αυτό το οποίο, για τη συντριπτική πλειοψηφία, έχει απομείνει από τη συλλογική διεπιστημονική έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development WCED) “Our Common Future” (1987), είναι ο ορισμός της “sustainable”, «βιώσιμης» ή «αιεφόρου» ανάπτυξης, ως της ανάπτυξης, η οποία «ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να διακυβεύει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες». Η μεστή, αξιόπιστη και τεκμηριωμένη ανάλυση της έκθεσης, αγνοήθηκε σκανδαλωδώς από όλους όσους, πολιτικούς και διανοούμενους παντός καιρού, μετέτρεψαν τον πλασματικό μέσο όρο του ορισμού της sustainable development, σε κυρίαρχο πλέον νεοφιλελεύθερο ιδεολόγημα, ιδιαίτερα από το 1992 και μετά, με αποκορύφωμα τη συνθήκη του Μάαστριχ (1997), αλλά και όλες τις επόμενες συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ρόκος 2013).

«Βιώσιμη ή Αειφόρος» ανάπτυξη και η ποσοτική και ποιοτική της αποτύπωση

Τις τελευταίες δεκαετίες η ευρέως διαδεδομένη και επιβεβλημένη χρήση του όρου «βιώσιμη ή αειφόρος» ανάπτυξη, από τον πολιτικό, τον επιχειρηματικό, τον επιστημονικό τομέα, τα ΜΜΕ, κ.λπ., σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, έχει οδηγήσει σε πολλούς και ποικίλους ποιοτικούς ορισμούς. Έχουν επιχειρηθεί ακόμη και ποσοτικοί/αριθμητικοί ορισμοί της, οι οποίοι τείνουν να μετρούν την αειφόρο ανάπτυξη με βάση την κοινωνική, ενεργειακή, οικονομική και περιβαλλοντική της διάσταση, με χρήση μεταβλητών (ανθρώπινης επιβίωσης, ανάπτυξης και προόδου) προκειμένου να δημιουργηθεί μια αθροιστική παράμετρος αειφόρου ανάπτυξης, η οποία να περιγράφει τη δυναμικότητα των χωρών. Από τη σχετική μελέτη των Udo και Jansson (2009), προκύπτει ότι καμία ενιαία πολιτική δεν μπορεί να εξασφαλίσει ισότιμη, παγκόσμια αειφόρο ανάπτυξη, καθώς κάθε χώρα έχει τις δικές της αρχές και αξίες

και το δικό της επίπεδο ανάπτυξης. Επίσης, προκύπτει ότι οι ανάγκες (επιβίωσης, συναισθηματικές κ.λπ.) του παρελθόντος δεν είναι απαραίτητα ίδιες με τις ανάγκες του παρόντος ή του μέλλοντος. Βέβαια, αρκετές από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα και είχαν υψηλή συνολική βαθμολογία, εμφανίζονται ως κοινωνικά και τεχνολογικά βιώσιμες, έχοντας διαχρονικά μονοπωλήσει τα παγκόσμια φυσικά διαθέσιμα αλλά και την αποικιοκρατική τους δύναμη, προκειμένου να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο επίδοσης. Με βάση τη σημερινή κατάσταση, όμως, δεν μπορεί να ισχύσει το ίδιο και για τις χώρες χαμηλών επιδόσεων, καθώς δεν έχουν πλέον τη δυνατότητα αξιοποίησης των εναπομεινάντων φυσικών διαθεσίμων, με την ίδια ευκολία. Έτσι δημιουργείται μια ανισορροπία, καθώς ούτε οι αναπτυσσόμενες χώρες μπορούν να αντιστρέψουν την ιστορική πορεία της παγκόσμιας ανθρώπινης ανάπτυξης, ούτε όμως και οι λιγότερο αναπτυσσόμενες χώρες μπορούν να παραμείνουν στάσιμες σε ένα χαμηλότερο επίπεδο.

Η δημιουργία ενός συστήματος μέτρησης της αειφόρου ανάπτυξης με αριθμητικούς όρους και η χρήση του στην βαθμολόγηση της απόδοσης 132 χωρών παγκοσμίως μπορεί και να αποτελεί καινοτομία. Παρόλα αυτά διαφαίνεται για άλλη μια φορά το πόσο ανεπαρκής, μονομερής και ανταγωνιστική είναι η έννοια και το περιεχόμενο της αειφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης. Διαφαίνεται το αδιέξοδο το οποίο έχει δημιουργηθεί εξαιτίας της εφαρμογής τέτοιων προσεγγίσεων που αντιμετωπίζουν μεμονωμένα και αποσπασματικά τα θέματα της ανάπτυξης, ως μόνο ή κυρίως οικονομικής. Αντιμετωπίζουν τα ζητήματα ως «μέρη» και όχι ως «όλον», χωρίς να συνυπολογίζουν ταυτόχρονα τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές, πολιτισμικές, δευτερογενείς οικονομικές και τεχνολογικές συνιστώσες. Μετρούν την «αειφορία» ποσοτικά και την ίδια στιγμή καταργούν το ίδιο το περιεχόμενο της έννοιάς της, αφού η ανάπτυξη των «υψηλόβαθμων» χωρών στηρίζεται στην κατασπατάληση των φυσικών διαθεσίμων του πλανήτη, στην επεκτατική και ανταγωνιστική πολιτική, η οποία στερεί από τις «χαμηλόβαθμες» χώρες το ίσο δικαίωμα συμμετοχής στην ανάπτυξη (Γεροντέλη 2013).

Τα παραπάνω τεκμηριώνονται και από τα ακόλουθα, ενδεικτικά, στοιχεία και τις προβλέψεις των εκθέσεων για την ανθρώπινη ανάπτυξη (Human Development Reports-HDR, 2003, 2014) αλλά και του Oxfam (2014, 2015):

- το 1997 το πλουσιότερο 20% του πληθυσμού της γης μοιραζόταν το 86% του παγκόσμιου πλούτου ενώ το φτωχότερο 20% μοιραζόταν μόλις το 1%.
- στο τέλος του 20ου αιώνα 1,2 δισεκατομμύρια άνθρωποι (δηλαδή ένας στους πέντε) ζούσαν με λιγότερο από \$1 την ημέρα και 2,8 δις με λιγότερο από \$2 την ημέρα.
- το 2014, παγκοσμίως, 1,2 δισεκατομμύρια άνθρωποι δηλ. 22% ζουν με λιγότερο από 1,25 \$/ημέρα.
- το 2014 σχεδόν ο μισός παγκόσμιος πλούτος (48%) ανήκει στο 1% του πληθυσμού και το χάσμα αναμένεται να μεγαλώσει το 2016, όπου το 1% των πλουσιότερων θα κατέχει πάνω από το 50% του παγκόσμιου πλούτου.
- το 2014 ο φτωχότερος μισός πληθυσμός της γης κατέχει όσα και οι 85 πλουσιότεροι άνθρωποι στον κόσμο.
- το 2014, 7 στους 10 ανθρώπους ζουν σε χώρες όπου οι οικονομικές ανισότητες έχουν αυξηθεί τα τελευταία 30 χρόνια.
- Οι παγκόσμιες εκπομπές CO₂ αυξήθηκαν φτάνοντας το 2011, 50% πάνω από το επίπεδο του 1990.
- Οι υποσιτισμένοι άνθρωποι μειώθηκαν από 24% σε 14% μεταξύ 1990-2013, αλλά 162 εκατομμύρια παιδιά σήμερα εξακολουθούν να υποφέρουν από χρόνια υποσιτισμό.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόλις το 2016, 26 χρόνια δηλαδή μετά την πρώτη έκθεση για την ανθρώπινη ανάπτυξη, δίνεται έμφαση στην ποιότητα των στοιχείων που παρουσιάζονται και όχι μόνο στην ποσότητά τους. Όπως επισημαίνει ο ίδιος ο διευθυντής του Human Development Report Office, «το γεγονός ότι υπήρχαν υψηλότερα ποσοστά εγγραφών των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν συνιστά βιώσιμη ανθρώπινη ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης αποτελεί ποιοτικό στοιχείο ανθρώπινης ανάπτυξης» (Jahan 2016).

Χρειάστηκαν 26 χρόνια όμως για να γίνει αυτή η διαπίστωση...

Με άλλα λόγια οι περιβόητοι δείκτες αειφόρου ανάπτυξης φαίνεται πως δεν ήταν ικανοί να αποτυπώσουν την πραγματική πραγματικότητα και τα μεγέθη της ανθρώπινης ανάπτυξης, γι' αυτό επιστρατεύονται και άλλου είδους «ποιοτικές» μελέτες και μετρήσεις όπως οι World Happiness Reports², human wellbeing research³, behavioral economics⁴, real time data⁵, σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Μάλιστα στην έκθεση της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών με τίτλο “Happiness: towards a holistic approach to development” (UN General Assembly 2013), συνδέονται οι έννοιες της ανάπτυξης, της ευημερίας και της ευτυχίας με αυτήν της «ευδαιμονίας», κατά τον αριστοτελικό όρο.

Γίνεται όμως σαφές από την ακολουθούμενη διαδικασία ότι η αποτίμηση της ποιότητας της ζωής είναι μια πολύ πολύπλοκη διαδικασία και σαφέστατα την ξεπερνάει η απλή απόδοσή της μέσω ενός αριθμού/δείκτη, όσο ισορροπημένη κι αν φαίνεται να είναι η επιλογή και η βαρύτητα των μεταβλητών και των εφαρμοζόμενων διεργασιών. Οι αριθμοί και οι δείκτες μπορούν να δείξουν τις τάσεις μεταβολής δια μέσου του χρόνου, δεν μπορούν όμως να αποκωδικοποιήσουν την πραγματική πραγματικότητα που βιώνουν οι άνθρωποι. Και ο κάθε μέσος όρος ενός δείκτη που προκύπτει κρύβει από πίσω του μεγάλες ανισότητες και διαφορές μεταξύ ανθρώπων και συνθηκών διαβίωσης ακόμα και μέσα στην ίδια χώρα.

Η κοινωνικοοικονομική ανισότητα δεν είναι μόνο θέμα ηθικό. Η έρευνα έχει δείξει ότι αποτελεί κομβικό γενεσιουργό παράγοντα πολλών παγκόσμιων προβλημάτων (υψηλή θνησιμότητα, συγκρούσεις μεταξύ κοινωνικών τάξεων και εθνοτήτων, αποδυνάμωση τοπικών μειονοτήτων, μετανάστευση, εκτοπισμός πληθυσμών, διαφθορά, αποδυνάμωση μικρών οικονομιών, υπερκαταναλωτικά πρότυπα κ.λπ.). Η ανισότητα μεταξύ φτωχών και πλούσιων κρατών διαβρώνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και μπλοκάρει συνεργατικές λύσεις σε έκτακτες περιπτώσεις, όπου προκύπτουν οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα (Rogers et al. 2012). Οι λαοί που παραμένουν βυθισμένοι στην φτώχεια τους, δεν βρίσκουν κίνητρο για συνεργασία, αφού από αυτήν τελικά θα επωφεληθούν και πάλι οι πλούσιοι, οι οποίοι τους νουθετούν π.χ. για τον περιορισμό χρήσης φυσικών διαθεσίμων, διατηρώντας οι ίδιοι τον υπερκαταναλωτικό τρόπο ζωής τους (Daily et al. 1995).

Η ενδελεχής ερευνητική δουλειά των Barrutia et al., η οποία περιλάμβανε την ανασκόπηση άρθρων από το Ρίο (1992) ως το Ρίο+20 (2012) σχετικά με την εφαρμογή των διαδικασιών της Agenda 21 σε τοπικό επίπεδο (Local Agenda 21), δείχνει, παρά τις φωτεινές εξαιρέσεις, ότι εντοπίζεται ένα μεγάλο κενό μεταξύ των αρχικών προθέσεων (Ideal Local Agenda) και της εφαρμογής τους στην πράξη (Real-world local agenda). Η πρόοδος δηλαδή που έχει επιτευχθεί σε επίπεδο συμμετοχής και συνεργασίας των τοπικών κοινωνιών σε όλα τα στάδια της αναπτυξιακής διαδικασίας, από τη διαβούλευση μέχρι την παρακολούθηση και την ανάδραση, είναι πολύ μικρή, ενώ αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα (determining factor) για την εφαρμογή της Agenda 21 (Κεφάλαιο 28). Κύριο αίτιο, σύμφωνα με τους μελετητές, είναι η έλλειψη οικονομικών πόρων και οι πολιτικο-διοικητικές ιεραρχίες και δυνάμεις που επικρατούν ακόμη και στο τοπικό επίπεδο.

Φαίνεται λοιπόν πως η κοινωνικοοικονομική ανισότητα συνδέεται στενά με την πολιτική ανισότητα, επιτρέποντας τα οφέλη από την πολιτική, φυσική και οικονομική εκμετάλλευση των διαθεσίμων να περνούν στα χέρια επιχειρηματικών, τοπικών ή οικογενειακών ελίτ.

Ταυτόχρονα όμως το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, κυρίως το πιο φτωχό τμήμα του, φορτώνεται υπέρογκα χρέη και υποφέρει από τις επιπτώσεις- κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές, τεχνολογικές, πολιτισμικές- της επικερδούς αλλά μη-βιώσιμης ανάπτυξης. Αυτό λαμβάνει χώρα μέσα από την ιδιωτικά χρηματοδοτούμενη ανάπτυξη αλλά κυρίως μέσω του χρηματοπιστωτικού συστήματος και των δορυφορικών του Διεθνών και Υπερεθνικών Οργανισμών όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η Οικονομική Νομισματική Ένωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης κ.λπ. Έτσι, η ανισότητα συνδέεται και με την διαφθορά, γεγονός που οδηγεί σε μεγαλύτερη κατασπατάληση δημόσιου χρήματος και δημιουργεί μια κερδοφόρα αλλά περιβαλλοντικά, κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά καταστροφική ανάπτυξη (Rogers et al. 2012, Rogers 2014, Ρόκος 2013).

Η κατάχρηση του όρου «βιώσιμη ή αιεφόρος»

Σύμφωνα με τον Robert Engelman, πρόεδρο του Worldwatch Institute, σήμερα ζούμε σε μια εποχή την οποία χαρακτηρίζει ως “sustainababble” (Engelman 2013). Μια ακόφωνα, όπως λέει, αφθονία χρήσης της λέξης «βιώσιμη ή αιεφόρος» με εννοιολογικό περιεχόμενο που ποικίλει. Έγινε συνώνυμο του εξίσου αόριστου και απροσδιόριστου επιθετικού προσδιορισμού "πράσινη", όπως «πράσινη ανάπτυξη» ή «πράσινες θέσεις εργασίας»... Το «πρασίνισμα» σχεδόν των πάντων. Ανάλογα έχουμε «βιώσιμες» αλουμινοκατασκευές, «βιώσιμη» κινητικότητα, «βιώσιμους» ποδηλατόδρομους, «βιώσιμες» πόλεις, «βιώσιμες» επιχειρήσεις, sustainable banking and finance, global sustainable finance, κ.λπ., (Ρόκος 2013). Η λέξη «βιώσιμη» εμφανίζεται ως επιθετικός προσδιορισμός κάθε παραγωγικής δραστηριότητας (πχ. βιώσιμη γεωργία, βιώσιμος τουρισμός, βιώσιμες μεταφορές, βιώσιμη ενέργεια κ.λπ.) και γενικότερα κάθε ανθρωπογενούς δράσης.

Μετά την πρώτη επίσημη εμφάνιση της έννοιας το 1992, ξεκίνησαν οι στοχευμένες δράσεις προώθησής της. Έκτοτε χρηματοδοτούνται συστηματικά φορείς και δράσεις διαμόρφωσης του συλλογικού συνειδητού (Σμπώκος 2015).

Ο Σμπώκος (2015) επισημαίνει ότι η αρχή της αιεφορίας έχει εδραιωθεί ακόμη και στο Ελληνικό Σύνταγμα, στην αναθεώρησή του το 2008 (με το ψήφισμα της 27ης Μαΐου), αφού το άρθρο 24 παρ.1 για την προστασία του περιβάλλοντος αναφέρει το εξής:

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 ιδιαίτερα προληπτικά ή κατασταλτικά μέτρα στο πλαίσιο της αρχής της αιεφορίας.

Δηλαδή, σύμφωνα με αυτό το άρθρο, τα μέτρα που λαμβάνονται για την προστασία του περιβάλλοντος πρέπει να είναι σύμφωνα με την αιεφόρο ανάπτυξη, όπως αυτή ερμηνεύεται από τις εκάστοτε διεθνείς συνθήκες. Και επειδή η αιεφόρος ανάπτυξη είναι ένα οικονομικό σύστημα, το κράτος αποκλείει για πάντα κάθε εναλλακτικό σύστημα. Στόχος της παγκόσμιας συνδιάσκεψης στο Ρίο, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα, ήταν να παρουσιαστεί μια νέα προοπτική για την οικονομική ανάπτυξη. Η Ατζέντα 21 όμως δεν έχει ψηφιστεί από κανένα κοινοβούλιο και δεν έχει λαϊκή νομιμοποίηση. Άρα μία έννοια ασαφής, η οποία ερμηνεύεται κατά το δοκούν και σχεδιάστηκε εκτός εθνικών κοινοβουλίων, μεταφέρεται στο Σύνταγμα μιας χώρας ως μοντέλο διακυβέρνησης και ως επιβαλλόμενο εν τέλει οικονομικό σύστημα (Σμπώκος 2015).

Όμως, παρόλη την κατάχρηση του όρου από πολιτικούς, νομοθέτες, επιστήμονες, ΜΜΕ και πολίτες, ούτε συμφωνία φαίνεται να υπάρχει σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του που χρησιμοποιείται ανάλογα με την περίπτωση, αλλά ούτε και βελτίωση της περιβαλλοντικής κατάστασης, αν κρίνει κανείς από τις εκθέσεις των Διεθνών Οργανισμών που συνεχίζουν να κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου (Σπιλάνης 2009). Τέτοιο παράδειγμα είναι η έννοια της προσαρμογής απέναντι στην κλιματική αλλαγή, η οποία αποτελεί από μόνη της αποδοχή της ήττας απέναντι στο φαινόμενο. Αποδέχεται ότι δεν υπάρχει βελτίωση και παλεύει να μην χειροτερεύσει.

Η επιδείνωση της κατάστασης του περιβάλλοντος σήμερα

Είναι βιωματικά και επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι η κατάσταση του περιβάλλοντος έχει επιδεινωθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια, ενώ η σχέση ανθρώπου-φύσης έχει εμφανώς και σοβαρά διαταραχθεί.

Παρακάτω ακολουθούν, επιγραμματικά, επιστημονικά στοιχεία, τα οποία προέρχονται από τις πιο πρόσφατες, αξιόπιστες και εμπειριστατωμένες εκθέσεις διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών, για την παρακολούθηση του παγκόσμιου περιβάλλοντος. Σε αυτές τεκμηριώνεται η επιβραδυνόμενη και μη-βιώσιμη πορεία διαχείρισης του περιβάλλοντος και βελτίωσης της ανθρώπινης ευημερίας, παρά τους πάνω από 500 διεθνώς συμφωνηθέντες, στόχους και προοπτικές.

UNEP -Global Environment Outlook (GEO)

Το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα του ΟΗΕ (United Nations Environment Programme-UNEP) μέσα από τις εκθέσεις του για την παρακολούθηση του παγκόσμιου περιβάλλοντος, Global Environment Outlook (GEO) από το 2007 (GEO 4) έως και το 2016 προειδοποιεί ότι «οι επόμενες γενιές θα πρέπει να ετοιμαστούν να παραλάβουν έναν πλανήτη υπό κατάρρευση, καθώς η ανθρωπότητα αλλάζει ταχύτητα το κλίμα και καταναλώνει άπληστα τους φυσικούς πόρους». Ο εκτελεστικός διευθυντής του UNEP Achim Steiner, αναφέρει ότι «Η συστηματική καταστροφή των φυσικών πόρων της Γης έχει φτάσει σε ένα σημείο όπου η οικονομική βιωσιμότητα των οικονομιών πλέον απειλείται -και όπου ο λογαριασμός που παραδίδουμε στα παιδιά μας ίσως αποδειχθεί αδύνατο να εξοφληθεί» (Hodgson 2007).

Σύμφωνα με την τελευταία ολοκληρωμένη έκθεση GEO 5, η οποία παρουσιάστηκε πριν την έναρξη της Διάσκεψης Κορυφής Rio+20 το 2012 (United Nations Conference on Sustainable Development-UNCSD), αναγνωρίστηκαν 5 πρώτης προτεραιότητας περιβαλλοντικά ζητήματα, τα οποία απασχολούν την Ευρώπη: η ποιότητα του αέρα, η βιοποικιλότητα, τα χημικά και τα απόβλητα, η κλιματική αλλαγή και το πόσιμο νερό (UNEP, GEO 5 Regional summary for Europe 2012).

Σύμφωνα με την GEO 5, σε ευρωπαϊκό επίπεδο λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ολοκληρωμένες, αποτελεσματικές πολιτικές μεταξύ των πολύπλοκων περιβαλλοντικών και οικονομικών ζητημάτων. Μέσα από ολοκληρωμένες, δια-τομεακές προσεγγίσεις στην εφαρμογή πολιτικών ανάπτυξης και περιβάλλοντος, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν καταφέρει κάποια θετικά αποτελέσματα με σχετικά χαμηλά κόστη. Παρόλα αυτά, απαιτούνται ισχυρότεροι μηχανισμοί διακυβέρνησης προκειμένου να «αποσυνδεθούν» οι περιβαλλοντικές πιέσεις από την οικονομική μεγέθυνση και η έννοια του «πλούτου» από το ΑΕΠ και να δοθεί έμφαση στα μη-βιώσιμα επίπεδα κατανάλωσης. Από την άλλη, η έλλειψη περιβαλλοντικών δεδομένων, οι ανεπαρκείς πόροι τόσο από δημόσιες όσο και από ιδιωτικές επενδύσεις, μαζί με την εμμονή στις παραδοσιακές οικονομικές πολιτικές (προσανατολισμένες στην αύξηση της κατανάλωσης), αποτελούν τροχοπέδη για την πρόοδο της Ευρώπης.

Συνολικά, σε παγκόσμιο επίπεδο, από τους 90 σημαντικότερους περιβαλλοντικούς στόχους που αξιολογήθηκαν προέκυψε ότι μόνο σε 4 από αυτούς υπάρχει σοβαρή πρόοδος. Κάποια πρόοδος εμφανίζεται σε 40 στόχους. Μικρή ή καμία πρόοδος σημειώνεται σε 24 από τους στόχους, συμπεριλαμβανομένης της κλιματικής αλλαγής, των ιχθυαποθεμάτων, της ερημοποίησης και της ξηρασίας. Περαιτέρω επιδείνωση έχει σημειωθεί για 6 από τους στόχους, ενώ δεν υπήρξε αξιολόγηση για 14 ακόμα στόχους για τους οποίους τα στοιχεία ήταν ελλιπή (UNEP News Centre 2012).

Η εν λόγω πέμπτη έκθεση, μέσα από επιστημονικά τεκμήρια, προειδοποιεί την ανθρωπότητα ότι αν δεν υπάρξουν άμεσες αλλαγές στην έως τώρα πορεία, πρόκειται να γίνει υπέρβαση (αν και σε κάποιες περιπτώσεις αυτό έχει ήδη συμβεί) πολλών κρίσιμων βιοφυσικών ορίων (κατώφλια), πέρα από τα οποία μπορούν να συμβούν αιφνίδιες και μη αναστρέψιμες αλλαγές στις λειτουργίες του πλανητικού συστήματος. Γι αυτό και οι στόχοι που θέτει πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένοι, με ποσοτικά αποτελέσματα που να καλύπτουν όλο το εύρος των περιβαλλοντικών προκλήσεων.

Σύμφωνα με τον Achim Steiner (UNEP News Centre 2012), το Rio+20, θεωρήθηκε μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία, ένα χρονικό ορόσημο για την μετάβαση προς μια κοινωνία χαμηλού άνθρακα, με αποδοτική χρήση των πόρων, με νέες «πράσινες» θέσεις εργασίας στο πλαίσιο μιας «πράσινης» οικονομίας. Καθώς όπως ο ίδιος αναφέρει «*τα επιστημονικά αποδεικτικά στοιχεία, μετά από δεκαετίες έρευνας, είναι συντριπτικά και δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης [...] έχει έρθει η ώρα να ξεφύγουμε από την παράλυση της αναποφασιστικότητας, να αναγνωρίσουμε τα γεγονότα [...] Το Rio+20 είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή για να περάσει η βιώσιμη ανάπτυξη από την φιλοδοξία και αποσπασματική εφαρμογή σε μια γνήσια διαδρομή προόδου και ευημερίας για αυτήν και για τις μελλοντικές γενιές*».

Τα λόγια αυτά, που έρχονται από το πλέον αρμόδιο άτομο, αποδεικνύουν τον σκεπτικισμό και την αμφισβήτηση, ακόμα και την αποτυχία, του ιδεολογήματος της «αιεφόρου ή βιώσιμης» ανάπτυξης, όπως αυτό μέχρι σήμερα εμφανίζεται στις εκάστοτε εφαρμοζόμενες περιβαλλοντικές- και όχι- μόνο πολιτικές.

EEA - The European environment state and outlook 2015

Στη συνέχεια, η έκθεση του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Περιβάλλοντος (European Environment Agency-EEA) για την ολοκληρωμένη αξιολόγηση της κατάστασης και των προοπτικών του ευρωπαϊκού περιβάλλοντος το 2015 (The European environment state and outlook 2015- SOER 2015), αναφέρει ότι παρά τις περιβαλλοντικές βελτιώσεις των πρόσφατων δεκαετιών, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ευρώπη σήμερα είναι σημαντικές.

Το ευρωπαϊκό φυσικό κεφάλαιο υποβαθμίζεται εξαιτίας κοινωνικο-οικονομικών δραστηριοτήτων (όπως γεωργία, αλιεία, μεταφορές, βιομηχανία, τουρισμός και αστική εξάπλωση). Επιπλέον, οι παγκόσμιες πιέσεις στο περιβάλλον αυξήθηκαν με πρωτοφανείς ρυθμούς από τη δεκαετία του '90 λόγω, κυρίως, της οικονομικής και πληθυσμιακής αύξησης, καθώς και λόγω των μεταβαλλόμενων καταναλωτικών προτύπων. Σύμφωνα με την SOER 2015, έχει γίνει πλέον αποδεκτό το γεγονός ότι η φύση και τα χαρακτηριστικά των περιβαλλοντικών προκλήσεων της Ευρώπης, αλλά κυρίως οι αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις τους με τα οικονομικά και κοινωνικά συστήματα σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν με τις υφιστάμενες, ανεπαρκείς γνώσεις και προσεγγίσεις διακυβέρνησης. Άρα, χρειάζεται αναπροσαρμογή πολιτικών και γνώσης για την επίτευξη των στόχων του οράματος 2050 για το περιβάλλον της Ευρώπης⁶.

Η έκθεση στην ανάλυσή της συμπεραίνει ότι για το όραμα 2050 ίσως να μην είναι αρκετές από μόνες τους οι περιβαλλοντικές πολιτικές, ή τα οικονομικά και τεχνολογικά οφέλη που απορρέουν από αυτές καθώς απαιτούνται θεμελιώδεις μεταβολές στα συστήματα παραγωγής και κατανάλωσης που αποτελούν την αιτία των περιβαλλοντικών και κλιματικών πιέσεων. Τέτοιες μεταβολές θα συνεπιφέρουν, λόγω του χαρακτήρα τους, βαθιές αλλαγές σε κυρίαρχους θεσμούς, πρακτικές, τεχνολογίες, πολιτικές, τρόπους ζωής και νοοτροπίες.

GEO 6

Στα βήματα της έκθεσης SOER 2015, βρίσκονται και τα πρώτα στοιχεία, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, της έκτης κατά σειρά έκθεσης του UNEP, GEO 6, η οποία αναμένεται να ολοκληρωθεί στα μέσα του 2017. Σύμφωνα με αυτήν, το ευρωπαϊκό ενεργειακό αποτύπωμα εμφανίζεται μη-βιώσιμο, εξαιτίας της υπερκατανάλωσης φυσικών διαθεσίμων και των διαπεριφερειακών εμπορικών προτύπων που έχουν καθιερωθεί.

Οι περιβαλλοντικές προκλήσεις πλέον αναγνωρίζεται πως είναι πιο συστημικές, πολύπλευρες, πολύπλοκες, μεγαλύτερης αβεβαιότητας και συνυφασμένες με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Τρία από τα εννέα πλανητικά όρια (planetary boundaries) έχουν καταπατηθεί εξαιτίας ανθρωπογενών επεμβάσεων π.χ. κλιματική αλλαγή, ρυθμός απώλειας βιοποικιλότητας, κακή ποιότητα αέρα, αποσύνδεση ανθρώπου και φύσης με αρνητικές επιπτώσεις στον τρόπο ζωής, στην υγεία αλλά και άλλους νέους κινδύνους. Παρ' όλες τις προσπάθειες για ανθεκτικά οικοσυστήματα, αποτελεσματική χρήση πόρων, επάρκεια καθαρού πόσιμου νερού, βιώσιμης διαχείρισης των χημικών και των αποβλήτων, γίνεται φανερό- όπως και στα αντίστοιχα συμπεράσματα της έκθεσης SOER 2015- ότι δεν αρκούν από μόνες τους ούτε οι περιβαλλοντικές, ούτε οι οικονομικές πολιτικές ούτε καν οι τεχνολογίες με γνώμονα την αύξηση της αποδοτικότητας για την επίτευξη της «αειφορίας».

Ωστόσο, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός, ότι η GEO 6 το πάει ένα βήμα παραπέρα προς την κατεύθυνση των ολοκληρωμένων προσεγγίσεων, δίνοντας για πρώτη φορά έμφαση στην αυτόχθονη γνώση, στις πολιτισμικές διαστάσεις των αναπτυξιακών διαδικασιών αλλά και στα θέματα φύλου. Παράλληλα γίνεται συζήτηση για την περιβαλλοντική δικαιοσύνη και τα μη βιώσιμα πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης, ενώ εκτενής αναφορά υπάρχει για τους μεγακινδύνους.

Αν και υπήρξαν πολλές περιβαλλοντικές διακυβερνητικές συμφωνίες σε παγκόσμιο και περιφερειακό επίπεδο, οι οποίες έδιναν τη δυνατότητα στο ευρύ κοινό να έχει πρόσβαση στην πληροφόρηση και συμμετοχή στις διαδικασίες, απαιτούνται περαιτέρω βελτιώσεις κυρίως στα πεδία της εφαρμογής και της πρόσβασης στη δικαιοσύνη.

Ως μια γενική εικόνα της κατάστασης του περιβάλλοντος στην Ευρώπη, η έκθεση GEO 6 υποστηρίζει ότι μέσα στις επόμενες δεκαετίες θα υπάρξουν αρνητικές επιπτώσεις σε οικολογικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο εξαιτίας των παγκόσμιων μαζικών/μέγα τάσεων (global megatrends), οι οποίες είναι εκτός ευρωπαϊκών ορίων επηρεασμού και ελέγχου και επηρεάζουν το «ολικό» περιβάλλον της Ευρώπης, τα καταναλωτικά πρότυπα και τα επίπεδα διαβίωσης (EEA 2015). Σε αυτές συγκαταλέγονται, οι μεγάλες διακυμάνσεις πληθυσμών και οι μεταναστευτικές ροές, η αυξανόμενη αστικοποίηση, η αυξανόμενη πίεση για φυσικούς πόρους, η κλιματική αλλαγή, η παγκόσμια κατανομή των συστημάτων εξουσίας και η επιρροή που ασκούν συγκεκριμένα κράτη σε περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο (multipolar world).

Συγκεκριμένα, η έκθεση καλείται να θέσει τα θεμέλια για μια συνεχή κοινωνικο-περιβαλλοντική αξιολόγηση, δια μέσου όλων των σχετικών πεδίων, με θεματική αλλά ολοκληρωμένη εστίαση. Απώτερος στόχος είναι να επιτευχθούν οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης [Sustainable Development Goals (SDG's)] που υιοθετήθηκαν στη Διάσκεψη

Κορυφής του Ρίο+20, αλλά και όλες οι προηγούμενες (500 σύμφωνα με στοιχεία του UNEP 2012) διεθνείς περιβαλλοντικές συμφωνίες-στόχοι. Προστίθενται δηλαδή στους ήδη υπάρχοντες και μη επιτευχθέντες στόχους και άλλοι πιο φιλόδοξοι, προκειμένου να επιτευχθεί το όραμα της «αειφόρου ανάπτυξης», 24 χρόνια μετά...

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται εμφανές τόσο μέσα από τις πιο έγκυρες και επιστημονικά αποδεκτές εκθέσεις, όσο και από εξειδικευμένους επιστήμονες που παρακολουθούν την υγεία του πλανήτη, ότι από τότε που εφαρμόστηκε η αειφόρος ανάπτυξη σε παγκόσμιο επίπεδο επιτάθηκε η υποβάθμιση του παγκόσμιου περιβάλλοντος (Σμπώκος 2015, Jickling & Wals 2012).

Η «εκπαίδευση για την αειφορία»

Στο ίδιο πλαίσιο ηγεμονικής και εμμονικής επιβολής της αειφορίας βρίσκεται και ο «επαναπροσανατολισμός του συνόλου της εκπαίδευσης προς την αειφορία», όπως συμφωνήθηκε και υπογράφηκε στην Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης το 1997, στη Διεθνή Διάσκεψη «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση, και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία», που οργανώθηκε από την UNESCO και την Ελληνική Κυβέρνηση. Εκεί επικυρώθηκε και επίσημα η έννοια της «εκπαίδευσης για την αειφορία» ή «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» (ΕΑΑ).

Η κριτική βεβαίως για τον τρόπο εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) υπήρχε και υπάρχει. Κυρίως ως προς το γεγονός ότι η ΠΕ απομακρύνθηκε από τα ριζοσπαστικά οράματά της και από την ανάγκη για κριτικό τρόπο σκέψης και ενασχόληση με ζητήματα αξιών και ηθικής. Η Φλογαίτη (2006) αναφέρει πως είχε εξελιχθεί σε *«λάιτ ΠΕ: απολιτική, τεχνοκρατική, φυσιολατρική και νατουραλιστική, παγιδευμένη στις φυσικές και περιβαλλοντικές επιστήμες, γέννημα θρέμμα της λάιτ πράσινης κοινωνίας»*.

Μεταξύ των περιορισμών και των αιτιών γι' αυτήν την εξέλιξη συγκαταλέγονται: Ο μονοεπιστημονικός τρόπος προσέγγισης της μάθησης, ο οποίος σχετίζεται με τον τρόπο που «έμαθαν να μαθαίνουν» οι εκπαιδευτικοί από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, η έλλειψη συνεργατικής διεπιστημονικής κουλτούρας, η κακώς εννοούμενη «αυθεντία» του δασκάλου, η έλλειψη χρόνου και κινήτρου, η έλλειψη κατάλληλων οργανωτικών δομών, η έλλειψη εκπαίδευσης σε εναλλακτικούς τρόπους μάθησης (π.χ. εργαστήρια μάθησης μαζί με τους μαθητές /από τους μαθητές, think tanks κ.λπ.), η έλλειψη θετικών προτύπων/παραδειγμάτων από την πραγματική πραγματικότητα, η έλλειψη στην «ανοιχτότητα» της σκέψης και τα άλλα κατάλοιπα ενός απαρχαιωμένου, δασκαλοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εποικοδομητική κριτική και οι προβληματισμοί γύρω από τη θεωρία και την πράξη της ΠΕ είναι και θεμιτοί και απαραίτητοι. Γιατί μόνο όταν αμφισβητήσεις κάτι μπορείς να το αλλάξεις και να το βελτιώσεις, στο πλαίσιο μιας δυναμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γιατί είναι σίγουρο πως ζητούμενο και ευθύνη της παιδείας είναι να καταδείξει τις αντιφάσεις μεταξύ του τι λέμε και τι τελικά πράττουμε.

Αυτό που δεν είναι κατανοητό και αντιβαίνει την κοινή λογική είναι πώς γίνεται οι ίδιοι άνθρωποι που τόσα χρόνια υποστήριζαν και υλοποιούσαν δραστηριότητες ΠΕ να υιοθέτησαν, άκριτα, ως μοναδική λύση για όλα τα κακώς κείμενα αυτό που *«οι διεθνείς οργανισμοί υποδεικνύουν ότι επιβάλλεται ο προσανατολισμός σε μια εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη»*[...] *«Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία είναι η μετεξέλιξη της ΠΕ σύμφωνα με τα δεδομένα και τις απαιτήσεις της εποχής. Η ρητορική της ΠΕ υπήρξε πάντα αντιφατική»* (Φλογαίτη 2006).

Οι διακηρυκτικές αρχές της ΠΕ, η Agenda 21 και κριτικοί προβληματισμοί

Ανατρέχοντας κανείς στα βασικά κείμενα και τις διακηρυκτικές αρχές και αξίες της ΠΕ (Χάρτα του Βελιγραδίου 1975, Διακήρυξη της Τιφλίδας 1977) καθώς και στην Agenda 21 - το μη δεσμευτικό, εθελοντικής εφαρμογής σχέδιο δράσης των Ηνωμένων Εθνών (Barrutia et al. 2014)-, στο σχετικό για την εκπαίδευση Κεφάλαιο 36 (Promoting Education, Public Awareness And Training), μπορεί να ανιχνεύσει, διαβάζοντας πίσω από τις επιφανειακές εύηχες λέξεις, τις ουσιώδεις διαφοροποιήσεις.

Η φιλοσοφία της ΠΕ αναγνωρίζει τον πολυδιάστατο και πολύπλοκο χαρακτήρα και τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των προβλημάτων του περιβάλλοντος ως «όλου» και της ανάπτυξης και μιλάει για ολοκληρωμένες διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Αναφέρεται, μεταξύ άλλων στην ανάγκη ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ολιστικής προσέγγισης αλλά και συνυπολογισμού όλων των διαστάσεων – κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, πολιτισμικών, περιβαλλοντικών, τεχνολογικών- στην υλοποίηση των σχετικών προγραμμάτων.

Μέσω της ΠΕ τείνει να αλλάξει και ο ίδιος ο ρόλος του δασκάλου, καθώς γίνεται συμμετέχων στη διαδικασία συνεκπαίδευσης με το μαθητή, απαλλαγμένος από την «αυθεντία» του. Μαθαίνει μαζί με τον μαθητή. Ο μαθητής έχει λόγο και συμμετέχει στη μαθησιακή εμπειρία και έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις και να μαθαίνει να αποδέχεται τις συνέπειές τους.

Στα πρώτα βήματα διαμόρφωσης της στρατηγικής για την Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UN Decade of Education for Sustainable Development-UNDESD 2005-2014), στο αρχικό σχέδιο εφαρμογής (United Nations 2005), διατυπώθηκαν οι βασικοί πυλώνες πάνω στους οποίους θα στηρίζονταν η ΕΑΑ. Αυτοί ήταν: 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).

Τα σημεία αυτά ήταν όντως κομβικά, και ήταν επηρεασμένα από τα διδάγματα της ΠΕ. Στα χρόνια που ακολούθησαν όμως, μέχρι την ολοκλήρωση της UNDESD και στα τελικά κείμενα που προέκυψαν από αυτήν, έγινε εμφανής η αλλοίωση και αποδόμηση των πυλώνων αυτών. Όπως ακριβώς συνέβη και με τις ίδιες τις έννοιες της «αειφορίας» και της «βιώσιμης ή αειφόρου ανάπτυξης» (ιδιαίτερα ως εκπαιδευτικού περιεχομένου), οι οποίες εμπεριέχουν μια εγγενή ασυνέπεια, είναι δομικά ελλειπείς και αμφισβητήσιμες, τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική εφαρμογή τους.

Ενώ λοιπόν στα βασικά κείμενα της ΠΕ, ακόμα και στα αρχικά κείμενα για την ΕΑΑ, είναι συχνότατη η αναφορά σε διεπιστημονικές και ολιστικές προσεγγίσεις, με έμφαση στο κριτικό τρόπο σκέψης, οι ίδιοι οι «υπεύθυνοι» χάθηκαν στην μετάφραση προσπαθώντας να υιοθετήσουν την mainstream γραμμή της αειφορίας που τους επέβαλαν, χωρίς κριτική προσέγγιση και κριτική αξιολόγηση και χωρίς τελικά να αξιοποιήσουν τα θετικά εκείνα στοιχεία που θα μπορούσαν να προωθήσουν την ΠΕ ένα βήμα πιο πέρα και δεν θα απομείωναν την ίδια την αξία της.

Γιατί πόσο ολοκληρωμένη μπορεί να είναι η ΕΑΑ όταν περιορίζεται σε τρεις μόνο διαστάσεις – οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική (με έμφαση στο ανθρωπογενές και

λιγότερο στο φυσικό περιβάλλον)- από τις οποίες τελικά στην πράξη φαίνεται να υπερισχύει η εξής μία: η οικονομική;

Με άλλα λόγια, μέσω της ΕΑΑ ο μαθητής δεν έχει την ελευθερία επιλογής αφού μπροστά του υπάρχουν οι προαποφασισμένες κατευθύνσεις του τρίπτυχου της αειφόρου ανάπτυξης. Πόσο ελεύθερη και ακαθοδήγητη μπορεί να είναι μια τέτοια μαθησιακή εμπειρία;

Είναι φανερός ο εγκλωβισμός της σκέψης σε μια προαποφασισμένη επιλογή αναζήτησης λύσεων μέσα σε πλαίσια καθαρά τεχνοκρατικής-θετικιστικής αντίληψης, του κυρίαρχου δηλαδή μοντέλου θεώρησης της πραγματικότητας (Σουβατζή 2005).

Ακόμα και η υφή γραφής του κειμένου της Agenda 21, μοιάζει να είναι «στημένη». Δεν υπάρχει ο αυθορμητισμός και η γνήσια ανάγκη καταγραφής και παρουσίασης μιας «ιδέας», κάτι που είναι εμφανές στα βασικά κείμενα της ΠΕ. Το ύφος του κειμένου, αν και πρόκειται για μη-δεσμευτικό κείμενο, είναι προστακτικό και απαιτητικό ως προς τις επιταγές του. Η λέξη «πρέπει» επαναλαμβάνεται συχνότατα. Εμφανίζει μια πιο γενικόλογη και τεχνοκρατική προσέγγιση. Η έννοια της διεπιστημονικότητας αντικαθίσταται σε αρκετά σημεία από αυτήν της πολυεπιστημονικότητας⁷, παραπέμποντας σε μηχανιστικό άθροισμα των σχετικών πεδίων και όχι σε διαδικασίες οργανικών ολοκληρώσεων και αλληλεπιδράσεων στον χώρο και στο χρόνο (Ρόκος 1998). Το εν λόγω κείμενο προβλέπει την υποχρεωτική ενσωμάτωση, μέσα σε δύο χρόνια, των αποφάσεων της διάσκεψης κορυφής του Ρίο στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κρατών, «ώστε να αξιολογήσουν εκ νέου τις προτεραιότητες και να προβούν σε νέα κατανομή πόρων», με παράλληλη προσαρμογή στις ανάγκες, στα διαφορετικά επίπεδα και τις ιδιαίτερες συνθήκες. Αφού πρώτα οι αρμόδιοι φορείς «αναλύσουν το πώς μπορούν να κινητοποιηθούν οι διάφοροι τομείς του πληθυσμού, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν και να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες τους για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την ανάπτυξη» (Κεφάλαιο 36/ Agenda 21 1992). Μια διαδικασία δηλαδή που διήρκεσε 20 χρόνια, από το 1972 που έγινε η πρώτη νύξη σχετικά με την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης ως το 1992 που επίσημα υιοθετήθηκε, πρέπει να εφαρμοσθεί μέσα σε 2 χρόνια. Πρέπει να αξιολογηθούν, να προσαρμοστούν και να αντιμετωπιστούν οι «ανάγκες», για την εκπαίδευση για την «ανάπτυξη» ώστε να προβούν στην νέα κατανομή των οικονομικών πόρων (και πάλι). Για να χωρέσει δηλαδή η περιβαλλοντική εκπαίδευση στον νέο χάρτη της «ανάπτυξης» γίνεται επιχειρηματικό εργαλείο και καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες της φερόμενης ως αειφόρου ανάπτυξης. Μετατρέπεται έτσι από «εκπαίδευση ως μόρφωση και πολιτισμός» (Ρόκος 2011), η όποια δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να σκέφτονται με κριτικό και αυτόνομο τρόπο, σε εκπαίδευση με προαποφασισμένο δρόμο σκέψης.

Η συνέχεια των παραπάνω προβληματισμών διατυπώνεται εύστοχα μέσα από τη δημοσίευση (Jickling & Wals 2012) με τον πολύ ενδιαφέροντα διάλογο μεταξύ δύο καταξιωμένων επιστημόνων στο χώρο της ΠΕ, του Bob Jickling, συγγραφέα του αιρετικού, αλλά τελικά προφητικού “Why I Don’t Want My Children To Be Educated For Sustainable Development” (Jickling 1992) και του πιο διαλλακτικού αλλά μαχητικού «από τα μέσα του συστήματος» Arjen E.J. Wals⁸: Η αειφόρος ανάπτυξη είναι εννοιολογικά ελαττωματική και ενδογενώς ασυνεπής. Υπήρξε μια υπερβολική επιβολή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ή Εκπαίδευση για την Αειφορία, ως «εργαλείο εποικισμού» σε χώρες και κοινότητες «σαν το φρέσκο νέο της ημέρας» (Jickling & Wals 2012).

Ο Jickling προχωράει και ένα βήμα παραπέρα θεωρώντας ότι η ΕΑΑ χρησιμοποιείται ως εργαλείο προώθησης μιας «κρυμμένης ατζέντας». Υποστηρίζει, λοιπόν, πως υπάρχει μια υποβόσκουσα συνωμοσία εξαφάνισης της ΠΕ και απόσπασης της προσοχής των ανθρώπων από θεμελιώδη ζητήματα όπως είναι: η κοινωνική κριτική, η βαθιά δημοκρατία, η αμφισβήτηση του καπιταλισμού, η επανασύνδεση των ανθρώπων μεταξύ τους και με τη φύση.

Όπως αναφέρει ο Jickling, στη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης οι διοργανωτές έμοιαζαν να ζητούν απεγνωσμένα την αντικατάσταση της ΠΕ από την ΕΑΑ. Επίσης στο τελικό κείμενο των Ηνωμένων Εθνών για τη Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNDESD) δεν υπήρχε αναφορά στη σημασία του περιβάλλοντος ή της οικολογίας. Ίσως άθελά τους παρασύρθηκαν από το «καινοτόμο» εγχείρημα. Ενώ πρωτοβουλίες όπως το δίκτυο των Regional Centres of Expertise, που σκοπό έχει να κινητοποιήσει τοπικές και περιφερειακές κοινότητες γύρω από τα ζητήματα της ΕΑΑ και άλλες σχετικές πρωτοβουλίες δημιουργούν αν όχι μια σκοπιμότητα σίγουρα όμως ένα ζήτημα συνδυασμένης βαρύτητας. Σίγουρα είναι ατυχές, αν όχι σκόπιμο, το γεγονός της μη αναφοράς στο περιβάλλον και την οικολογία σε ένα διεθνές σχέδιο εφαρμογής, σε μία τέτοιου μεγέθους έκθεση όπως αυτή για την UN Decade of Education for Sustainable Development (UNDESD).

Καταδεικνύει όμως περίτρανα πόσο «α-νόητη» (Ρόκος 2011) και «πλαστική» (Jickling & Wals 2012) είναι η ρητορική της αειφόρου ανάπτυξης και πόσο εύκολα χειραγωγήσιμη και «εύκαμπτη» είναι απέναντι στις εκάστοτε ορέξεις του παγκόσμιου status quo.

Η ΕΑΑ θεωρήθηκε ως η προτιμώμενη από τα Ηνωμένα Έθνη μορφή εκπαίδευσης προκειμένου να εμπλακούν οι νέοι άνθρωποι με την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης. Όπως αναφέρει ο Wals, σήμερα αναγνωρίζεται από όσους βρίσκονται πίσω από την στρατηγική UNDESD ότι α) πολλοί ταυτίζουν το πνεύμα της διακήρυξης της Τιφλίδας με αυτό που ονομάζουν ΕΑΑ, β) σε πολλές χώρες θεωρείται πιο παραγωγικό να δουλεύεις κάτω από την ομπρέλα μιας θεσμοθετημένης κίνησης, δομής και υποδομής, και γ) στην ουσία μετράει το τι γίνεται στην πράξη σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης και δεν είναι θέμα ταμπέλας.

Παρόλα αυτά, τονίζει ο Wals, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί ως δάσκαλοι είτε της ΠΕ είτε της ΕΑΑ, ώστε να μην παίρνουμε μέρος σε ένα νεο-φιλελεύθερο πρότζεκτ, ειδικά τώρα που ζούμε εποχές πέρα από την κανονικότητα. Σε εποχές δηλαδή ασάφειας, ανασφάλειας, αμφισβήτησης, πολυπλοκότητας αλλά και σε εποχές των ICTs, της υπερεκτίμησης έως και αποθέωσης της «εξειδίκευσης». Σε εποχές όπου η παιδεία εκφυλίζεται σταδιακά σε εκπαίδευση, σε κατάρτιση ή και σε άκριτη, παθητική, αποσπασματική εκμάθηση εκτέλεσης σειρών τυποποιημένων ψηφιακών εντολών (Ρόκος 2011).

Σε κάθε περίπτωση είναι λάθος να αρχίζουμε από τις ιδέες και τους σκοπούς της «αειφόρου ανάπτυξης» και μετά να προσπαθούμε να διαμορφώσουμε μια παιδεία με βάση την επίτευξη των επιβαλλόμενων και έντονα αμφιβητούμενων αυτών σκοπών, για την ικανοποίηση των τωρινών και μελλοντικών αναγκών τις οποίες δεν μπορούμε να γνωρίζουμε. Καθώς είναι πολλά, βάσιμα και θεμιτά τα ερωτηματικά που υπάρχουν γύρω από τις διαγενεακές αυτές ανάγκες, τόσο για τους επιστήμονες οι οποίοι ασχολούνται με τα θέματα «ανάπτυξης» και για τους πολιτικούς που τα διαχειρίζονται, όσο όμως και για όλους τους σκεπτόμενους πολίτες του πλανήτη μας.

Η «αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη» θα αφορά όλους τους ανθρώπους σε κάθε χώρα και κάθε περιφέρειά της και όλες τις ανάγκες τους; Ποιες άραγε είναι οι ανάγκες αυτές; Ποιων; Ποιοι τις καθορίζουν; Με βάση ποια κριτήρια και πώς; Είναι οι ίδιες για κάθε γωνιά του πλανήτη και για κάθε πολιτισμό; Για τις «αναπτυγμένες» δυτικές καπιταλιστικές χώρες και για όλες τις περιφέρειες και τις κατηγορίες πληθυσμού τους; Για τις αναδύομενες οικονομίες της ανατολής; Για τις οικονομίες των «αναπτυσσομένων» χωρών του τρίτου κόσμου; Ποιος μπορεί να καθορίσει τις μελλοντικές ανάγκες των επομένων γενεών; Και πώς;

Και στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, πώς συνεκτιμώνται και αντιμετωπίζονται τα θέματα: παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης (και με ποιες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις και δυνάμεις), ενδογενεακής και διαγενεακής δικαιοσύνης για όλες τις κοινωνικές τάξεις, σεβασμού και προστασίας των ανθρωπίνων, ατομικών, πολιτικών, κοινωνικών και

εργασιακών δικαιωμάτων και του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, καταπολέμησης της αμάθειας, και εξάλειψης της φτώχειας, της καταπίεσης, της ανεργίας κ.λπ.; (Ρόκος 2005).

Αποξένωση ανθρώπου–φύσης και εναλλακτική, βιωματική εκπαίδευση

Η αποξένωση του ανθρώπου από τη φύση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης (ενδεικτικά βλέπε και Πανταζής 2005, Pantazis 2009) και έχει πλέον καταγραφεί ότι συμβάλει στη δημιουργία διαταραχών στη συμπεριφορά και στην ανάπτυξή του. Στον επιστημονικό χώρο που αφορά στο παιδί και το περιβάλλον του, έχει εισαχθεί μια νέα διαταραχή με τον όρο «Σύνδρομο Έλλειψης Φύσης» (Nature Deficit Disorder), που περιγράφει τις συνέπειες της αποξένωσης των παιδιών από τη φύση. Ο όρος αυτός ανήκει στον Richard Louv, ο οποίος κατέγραψε τις ψυχολογικές, νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών που ζουν στα μεγάλα αστικά κέντρα (Τσεβρένη 2015).

Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το γεγονός ότι η τάση για εναλλακτική εκπαίδευση (alternative education) και μάθηση πιο κοντά στη φύση, με ολιστικό, μαθητοκεντρικό και βιωματικό χαρακτήρα, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος. Αποτελεί μια σύγχρονη τάση στην Παιδαγωγική, αν και πολλές φορές εφαρμόζει παιδαγωγικές προσεγγίσεις εκτός του παραδοσιακού εκπαιδευτικού μοντέλου, γεγονός που ταραξίζει τα νερά της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ενδεικτικά και μόνο αναφέρονται ορισμένα σχετικά παραδείγματα, τα οποία λιγότερο ή περισσότερο επιχειρούν τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη φύση:

Ιταλία: “*Nursery Fields Forever*” (Το νηπιαγωγείο-φάρμα), Ελλάδα-Ρέθυμνο: Φουρφουράς («*Το σχολείο της φύσης και των χρωμάτων*»), Βιετνάμ: «*Το σχολείο με την καταπράσινη στέγη*», Αγγλία: “*Summerhill School*”, Γερμανία: “*Free alternative schools*”, Taiwan: “*Holistic Education School*” και στην προσχολική ηλικία Ελλάδα-Διόνυσος: Σχολείο του Δάσους «*Πενκίτες*», αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση University of Edinburgh: “*Outdoor and Environmental Education unit of Moray House School of Education*”.

Κύριος εμπνευστής της βιωματικής εκπαίδευσης είναι ο J. Dewey, ο οποίος κάνει λόγο για μια διαδικασία που βοηθά το παιδί να αποκτήσει εμπειρία μέσα από τη σχέση και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Τσεβρένη 2015). Ο Dewey επηρέασε την εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία ενσωμάτωσε στην παιδαγωγική διαδικασία στοιχεία όπως η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, η ολιστική προσέγγιση, οι ριζοσπαστικοί στόχοι για κοινωνική αλλαγή κ.λπ. (Παπαδημητρίου 2004).

Ανατρέχοντας πιο πίσω βλέπουμε τις ρίζες και τη φιλοσοφία της βιωματικής μάθησης, της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αλλά και της περιβαλλοντικής ηθικής και στους φιλοσόφους Jean-Jacques Rousseau και Mohandas Karamchand Gandhi.

Ο Rousseau, στο βιβλίο του «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής», το καλύτερο και πιο σημαντικό από όλα τα γραπτά του, όπως ο ίδιος έλεγε, προβάλλει τη θέση ότι το φυσικό περιβάλλον αποτελεί πεδίο για την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων του παιδιού (Παπαδημητρίου 2004). Ενώ συνδέει την ελεύθερη ανάπτυξη των παιδιών με το σεβασμό στη φύση και τις αρχές της, τις οποίες πρέπει ο άνθρωπος να ακολουθεί. Πιστεύει ότι ο άνθρωπος κρατάει στα χέρια του τη δύναμη της αλλαγής και της επανένταξης στην πορεία της φύσης. Ειδικά στην πρώτη παιδική ηλικία προηγείται η εκπαίδευση των αισθήσεων και αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την επαφή με τη φύση (Πανταζής Α. 2012).

Ο Gandhi, αν και αυτό δεν του έχει αναγνωρισθεί όσο θα έπρεπε, ήταν από τους υπέρμαχους της προστασίας του περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στην προσωπική προσπάθεια για αλλαγή του τρόπου ζωής και ενσυνείδητη και εθελοντική μείωση των αναγκών του ανθρώπου ως μέρους του Πολιτισμού του. Ενός τρόπου ζωής πιο κοντά στην αυτογνωσία και

την αυτοπραγμάτωση, μέσα από την επαφή με τη φύση και σε αρμονία με αυτήν (Μανωλάς & Ταμπάκης 2012).

Αντί λοιπόν να υπάρχει εξέλιξη, ως παρακαταθήκη των μεγάλων φιλοσόφων και στοχαστών, η έννοια της ΠΕ σε ουσία και περιεχόμενο απομειώθηκε και αντικαταστάθηκε από την τεχνοκρατική, εύηχη αλλά ουσιαστικά κενή περιεχομένου έννοια της «Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη».

Περιβαλλοντική Παιδεία και Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2002), η παιδεία είναι ολοκληρωμένη κάθε φορά και ταυτοχρόνως είναι αναπτυσσόμενη και επιδιωκόμενη. Αν δούμε την παιδεία ως ανάπτυξη των επιθυμητών ιδιοτήτων του ανθρώπου, η ανάπτυξη αυτή συνδέεται με τη γνώση, την κατανόηση αλλά και τη δόμηση ηθικών και άλλων αξιών. Η εκπαίδευση από την άλλη είναι μικρότερος κύκλος, αλλά και συγκεκριμένος. Δεν έχει ούτε την αξία της παιδείας ως μόρφωσης και πολιτισμού ούτε τη δυναμική της ολοκλήρωσής της. Σημασία για την παιδεία έχει ότι μεταφέρει ή μάλλον συστηματοποιεί την κριτική σκέψη, ενώ στηρίζεται στη συζήτηση και το διάλογο και εντάσσει κάθε διαδικασία της στο πλαίσιο της προοπτικής του ολοκληρωμένου ανθρώπου. Η παιδεία συμπεριλαμβάνει πράξεις, ενέργειες, κριτικό τρόπο ελέγχου των πραγμάτων, ευαισθητοποίηση - ως ικανότητα του αντιλαμβάνεσθαι αλλά και της βίωσης και του βιώματος- αλλά και γνώση και κατανόηση των αρχών και όχι αδράνεια (Καραφύλλης 2002).

Όλα αυτά αποτελούν τα κύρια στοιχεία, τα οποία ενυπάρχουν στις βασικές αρχές αξίες και φιλοσοφία της έννοιας και του περιεχομένου της ΠΕ. Γιατί η ΠΕ δεν μπαίνει στο δίλημμα μεταξύ «επιστημολογικού και ηθικού χαρακτήρα της παιδείας», αλλά εμπεριέχει και τους δύο προσπαθώντας να τους συνθέσει δημιουργικά. Αποτελεί ή θα έπρεπε να αποτελεί τρόπο ζωής, τρόπο του πράττειν και του ενεργείν όσων έχουν αποκτήσει τις δεδομένες ικανότητες, γνώσεις και ηθικά χαρακτηριστικά.

Ανακύπτει, επομένως, το ερώτημα για το ζητούμενο περιεχόμενο της παιδείας και για τον τρόπο με τον οποίο το οικειοποιούνται οι παιδαγωγούμενοι. Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε η «αειφόρος ανάπτυξη» μέχρι σήμερα έχει δείξει αρνητικά αποτελέσματα. Αυτό θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη στην εφαρμογή της ΕΑΑ στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο την υιοθετεί, σχεδόν άκριτα, ως αυτονόητη συνέχεια της ΠΕ.

Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει/τείνει να παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την επιτυχημένη άσκηση επαγγέλματος με βάση τους κανόνες της κυρίαρχης ιδεολογίας του συστήματος της αγοράς. Ουσιαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα συντελεί στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων των κοινωνικών δυνάμεων (Καραφύλλης 2002) που επικρατούν στις πιο ισχυρές χώρες, στην κυριαρχία του ιδεολογήματος της ανταγωνιστικότητας, της επιχειρηματικότητας, της καινοτομίας και των «ευέλικτων» μορφών εργασίας (flexicurity), τα οποία αποτελούν τα θεμέλια της φερόμενης ως «βιώσιμης» ή «αειφόρου» ανάπτυξη (Ρόκος 2011). Άρα, αλλάζει με βάση τους κανόνες, τα συμφέροντα και τις αξίες της κυρίαρχης ιδεολογίας και όχι με βάση την ολική ποιότητα της παιδείας.

Αν κάποιος δει την παιδεία ως «την τέχνη του να κάνεις το αδύνατο», (Andy Stables comment to Jickling), δηλαδή την αναζήτηση της γνώσης και της κατανόησης, με κριτική σκέψη και φαντασία που σου δίνει την ώθηση να κάνεις πράξη αυτό που φαντάζει αδύνατο, τότε γιατί θα πρέπει να αρκείται στην ρητορική της «αειφόρου ανάπτυξης», όταν η πράξη απαιτεί πολύ πιο δυνατές ιδέες;

Επειδή η πράξη έχει δείξει ότι το μέλλον δεν αποτελεί μια γραμμική προέκταση του παρελθόντος και οι νέες, κάθε φορά, συνθήκες και ασυνέχειες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες οι νέες γενιές πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται, υπάρχει ανάγκη μιας διαφορετικής παιδαγωγικής οδού. Ο Sterling (2008) υποστηρίζει την ανάγκη μιας «διορατικής εκπαίδευσης» (*anticipative education*). Ο πυρήνας της οποίας είναι οικολογικά προσανατολισμένος και περιλαμβάνει προσεγγίσεις «ολιστικές», «συστημικές», «συμμετοχικές». Προσεγγίσεις δηλαδή που υποδεικνύουν ένα επανασχεδιασμένο παιδαγωγικό παράδειγμα με έμφαση στην ουσία των ζητημάτων, ηθικά προσανατολισμένο, με τοπική και παγκόσμια αναφορά.

Μια προσέγγιση που δεν προσθέτει απλά τις διαστάσεις της αειφορίας σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά οδηγεί σε μια πολιτισμική στροφή, σε μια παιδεία δηλαδή «ως μόρφωση και πολιτισμός» (Ρόκος 2011), στον αντίποδα του σημερινού διαχειριστικού και εργαλειακού τρόπου θέασης της εκπαίδευσης στη θεωρία και στην πράξη (Sterling 2008).

Ανακύπτουν εν προκειμένω ερωτήματα ως προς το είδος της παιδείας και της ανάπτυξης που επιδιώκουμε:

α) Αν η παιδεία είναι μια ανοιχτή αέναη διαδικασία που δεν έχει σκοπούς, αλλά από μόνη της συνιστά τον σκοπό, πώς γίνεται η ΕΑΑ, με τους σαφώς προσανατολισμένους στόχους που έχει, να «επιβάλλεται» εκ προοιμίου ως το τελικό ζητούμενο;

β) Γιατί τελικά θα πρέπει να μιλάμε για μια εκπαίδευση «για κάτι...» Μήπως θα πρέπει να ξεπεράσουμε το «πώς θα εκπαιδευούμε για την αειφόρο ανάπτυξη» και να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στην ίδια την παιδεία: στα παραδείγματα, τις πολιτικές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της σε σχέση πάντα με την εποχή που ζούμε; (Sterling 2008).

γ) Μήπως θα πρέπει να μιλάμε για μια «Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη»⁹, η οποία θα είναι ταυτόχρονα και διαχρονικά οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική και κατάλληλη τεχνική/τεχνολογική; Η οποία θα επιδιώκεται να τελείται σε αρμονία και με σεβασμό στον άνθρωπο και τις συλλογικότητες του, όπως αυτές εντάσσονται ειρηνικά, παραγωγικά και δημιουργικά στο φυσικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον; Το «ολικό» αυτό περιβάλλον το οποίο διαμορφώνουν, αλλά και προστατεύουν με τη δράση τους, όντας αναπόσπαστα μέρη του και όχι ιδιοκτήτες, κυρίαρχοι, “επενδυτές” ή εκμεταλλευτές του; (Ρόκος 2005, 2013)

Ποια όμως θα είναι τα θεμέλια, τα μεθοδολογικά εργαλεία και η υλική βάση μιας τέτοιας παιδείας και μιας τέτοιας ανάπτυξης;

Αντί να προσαρμόσουμε την παιδεία σε προαποφασισμένα πλαίσια ανάπτυξης, θα πρέπει να διαμορφώσουμε μια παιδεία που να ενδυναμώνει και να πραγματώνει τη δημοκρατική αντίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Να είναι μια ολική παιδεία τέτοια που θα γοητεύει και θα ευαισθητοποιεί. Θα μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν μέσα από τον εαυτό τους, τους γύρω τους και τις αλληλεξαρτήσεις τους με την κοινωνία και το ευρύτερο περιβάλλον, ώστε να μπορέσουν έτσι να το σεβαστούν.

Να παρέχει αντικειμενική, επίκαιρη και εμπειριστατωμένη γνώση και έμφυτα να δίνει το κίνητρο στον μαθητή να δραστηριοποιηθεί. Να αξιοποιήσει τις βιωματικές του εμπειρίες, υιοθετώντας στάσεις-συμπεριφορές και πρακτικές τέτοιες που θα εμπνέουν σεβασμό και θα του εξασφαλίζουν αρμονία και ισορροπία με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια να οδηγεί σε μια πραγματικά Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη (Ρόκος 2005).

Να προετοιμάζει τα παιδιά να γίνουν οι ελεύθεροι, υπεύθυνοι, ευαίσθητοι, αλληλέγγυοι, ολόπλευρα μορφωμένοι, ενεργοί και συνειδητοί πολίτες, παραγωγοί, δημιουργοί και εργαζόμενοι, οι οποίοι με τις πρωτοβουλίες, τις κινήσεις, τις συλλογικότητές τους, το ήθος και τις δράσεις τους, θα παίρνουν κυριολεκτικά τις ζωές τους στα χέρια τους (Ρόκος 2013).

Πρόκειται ασφαλώς για μια εξαιρετικά δύσκολη, επίπονη αλλά γοητευτική πορεία μάθησης, η οποία για να πραγματωθεί απαιτεί τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία.

Τέτοια *εργαλεία* είναι η κουλτούρα συνεργασίας, ομαδικότητας και ουσιαστικής διαβούλευσης, η διεπιστημονικότητα, ο κριτικός τρόπος σκέψης, η αναγνώριση, ο σεβασμός και η αξιοποίηση της γνώσης του άλλου, η ολιστική διερεύνηση, μελέτη, αντίληψη, κατανόηση και αντιμετώπιση, των πολυδιάστατων, ιδιαίτερα σήμερα, ζητημάτων της «ανάπτυξης» και του περιβάλλοντος.

Η πορεία αυτή θα πρέπει ασφαλώς να έχει γερά *θεμέλια*. Θεμέλιά της είναι οι απλές αλλά ουσιώδεις αξίες της ανθρωπότητας: η ειρήνη, η δημοκρατία (πολιτική, κοινωνική και οικονομική), η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ηθική, ο σεβασμός απέναντι στους άλλους, στην παρούσα αλλά και στις μελλοντικές γενιές, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και την ποικιλότητα, στη φύση και τους πολιτισμούς του ανθρώπου (Ρόκος 2011).

Αντί επιλόγου

Η ΠΕ μπορούσε και μπορεί να στηρίξει μια τέτοια πορεία και να αποτελέσει το εφαρμοσμένο παράδειγμα ενός διαφορετικού παιδαγωγικού δρόμου. Μιας ελεύθερης και κριτικής, μορφωτικής και πολιτισμικής διαδικασίας (Ρόκος 2005), μακριά από την επιβολή της αειφόρου ανάπτυξης «από τα πάνω», η οποία διαμόρφωσε την «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη».

Μια πρόταση, λοιπόν, για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι η επιστροφή στις αξίες και την «παιδική αθωότητά» της, με αναγνώριση και αντιμετώπιση των κάθε φύσης προβλημάτων εφαρμογής της. Με κοινωνούς της τους παιδαγωγούς και τους παιδαγωγούμενους και την ισότιμη δημοκρατική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με στόχο μια «Περιβαλλοντική Παιδεία» για έναν καλύτερο κόσμο και μια αξιοβίωτη ζωή για όλους. Κυρίως, όμως, για τα παιδιά.

Σημειώσεις

¹ βλ. Arne Naess, φιλοσοφία βαθιάς οικολογίας

² Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2016). World Happiness Report 2016, Update (Vol. I). New York: Sustainable Development Solutions Network. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2016 από: <http://worldhappiness.report/>

³ OECD (2015). How's Life? 2015: Measuring Well-being (Summary), OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2016 από: <http://www.oecd.org/statistics/how-s-life-23089679.htm>

⁴ Βλ. σχετικά Hall, J. (2014). Getting Serious about Happiness. HDialogue blog. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2016 από: <http://hdr.undp.org/en/content/getting-serious-about-happiness>

⁵ Βλ. <http://hedonometer.org/about.html>

⁶ Το πρόγραμμα ορίζει εννέα στόχους προτεραιότητας και αναφέρει τι πρέπει να κάνει η ΕΕ για να τους επιτύχει έως το 2020, με μακροπρόθεσμο όραμα: «το 2050, ζούμε καλά, εντός

των οικολογικών ορίων του πλανήτη μας». Βασικοί τομείς για το όραμα 2050: 1. προστασία του φυσικού κεφαλαίου που υποστηρίζει την οικονομική και ανθρώπινη ευημερία 2. ενθάρρυνση μιας οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης αποδοτικής ως προς τη χρήση πόρων και με χαμηλές εκπομπές άνθρακα 3. προστασία των ανθρώπων από περιβαλλοντικούς κινδύνους για την υγεία (SOER 2015, 7th EAP 2013).

⁷ Βλέπε σχετικά: Ρόκος, Δ. (1998). Η διεπιστημονικότητα στην ολοκληρωμένη προσέγγιση και ανάλυση της ενότητας της φυσικής και της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας. Στο: Νούτσος, Π. (Επιμ). Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική, 24-27.5.1996, Συγκομιδή προς τιμήν του Ομότιμου Καθηγητή Ευτ. Μπιτσάκη, Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός, σελ. 403-437.

⁸ Συντονιστής του προγράμματος της UNESCO : Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: UN Decade of Education for Sustainable Development- DESD)

⁹ Όπως αυτή διατρέχει τις αξίες, τη φιλοσοφία και τις μεθόδους του Δ.Π.Μ.Σ. «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» του Ε.Μ.Π., τα τελευταία είκοσι χρόνια.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Γεροντέλη, Α. (2013). Πρωτοβουλίες αλληλέγγυας, συνεργατικής, ανταλλακτικής οικονομίας. Μια εναλλακτική λύση στην πολυδιάστατη κρίση. Στο: 7^ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. Ανακτήθηκε στις 4 Ιουλίου 2016 από: http://www.ntua.gr/MIRC/7th_conference/ergasies/GERONTELH_AGGELIKH.pdf

Διακήρυξη της Τιφλίδας. Βασικά Κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UNESCO 1977. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ. 2.

Καραφύλλης, Γ. (2002). Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική Θεώρηση του Ζητήματος των Αξιών στο Χώρο της Παιδείας. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21/Agenda 21. Βασικά Κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UN 1992. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ. 4.

Μανωλάς, Ε.Ι., Ταμπάκης Σ.Α. (2012). Η περιβαλλοντική ηθική του Mohandas Karamchand Gandhi. Στο: Πρωτοπαπαδάκης Ε. Δ.-Μανωλάς Ε.Ι. (Επιμ), Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και Προοπτικές για τον 21^ο Αιώνα. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ. 65-76.

Πανταζής, Α. (2012). Ελευθερία και Αγωγή στον Αιμίλιο του J.J.Rousseau. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πανταζής, Β.Ε. (2005). Ο λόγος της φύσης ως ανθρωπολογικό-παιδαγωγικό πρόβλημα. Στο: Σκορδούλης, Κ., Νικολαΐδης, Ε. (Επιμ), Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών» (19-25/9/2005), Οργάνωση: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος & Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών-Πρόγραμμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 152-157.

Παπαδημητρίου, Β. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια Διαχρονική Θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ρόκος, Δ. (2013). Μπορούν να υπάρξουν βιώσιμα μοντέλα ανάπτυξης στις ορεινές περιοχές στον αστερισμό της «βιώσιμης» ανάπτυξης; Η θεωρία και η πράξη της αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης, Προσκεκλημένη εισήγηση, Ελληνογερμανικό

- Αναπτυξιακό Συνέδριο του Ιδρύματος Μεσογειακών Μελετών και του Ιδρύματος Fridrich Ebert, Ιωάννινα 14-15 Ιουνίου 2013.
- Ρόκος, Δ. (2011). Παιδεία, έρευνα, τεχνολογία. Από το χτες στο αύριο. Στο 5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. «Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το Χτες στο Αύριο», Αθήνα: Ε.Μ.Π. Ανακτήθηκε την 1 Ιουλίου 2016 από: http://www.ntua.gr/MIRC/5th_conference/5th_conference_ergasies.html
- Ρόκος, Δ. (2005). Αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη για ένα ειρηνικό και καλύτερο κόσμο. Στο: Ρόκος, Δ. (Επιμ), Περιβάλλον και Ανάπτυξη. Διαλεκτικές Σχέσεις και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, σελ. 23-68.
- Σουβατζή, Δ. (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Μια κριτική θεώρηση. Στο: Γεωργόπουλος, Α.Δ. (Επιμ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 189-200.
- Σμπώκος, Γ. (2015). Η Επιπόνηση της Αειφορίας. Πώς Επικράτησε το Δόγμα της Αένας Προόδου. Αθήνα: Οκτώ.
- Σπιλάνης, Γ. (2009). Βιώσιμη Ανάπτυξη: «απάτη», ουτοπία ή αναγκαιότητα; Μια προσπάθεια για την ανάδειξη ενός εναλλακτικού μοντέλου ανάπτυξης. Οικοκυκλάδες. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2015 από: http://oikokyklades.blogspot.gr/2009/03/blog-post_1891.html
- Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. UNICEF. Ανακτήθηκε στις 4 Ιουλίου 2016 από: <https://www.unicef.gr>
- Τσεβρένη, Ι. (2015). ΘΕΡΦΥΣ, Θεραπεύοντας την αποξένωση του σύγχρονου ανθρώπου από τη φύση. Διαμόρφωση παιδαγωγικής μεθοδολογίας για την ενδυνάμωση της σχέσης με το δασικό και αγροτικό περιβάλλον. Εκπαιδευτικό Υλικό, Απρίλιος 2015. Υπεύθυνη Έργου Δρ. Ίριδα Τσεβρένη, Υπεύθυνος Παρακολούθησης Δρ. Γαβριήλ Ξανθόπουλος. ΕΚΤ- ΕΣΠΑ (2007-2013)-ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χάρτα του Βελιγραδίου. Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UNESCO 1975. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ.1

II. Ξενόγλωσση

- Barrutia, J.M., Echebarria, C., Paredes, M.R. Hartmann, P., Apaolaza, V. (2015). From Rio to Rio+20: twenty years of participatory, long term oriented and monitored local planning? Journal of Cleaner Production. Vol. 106, pp. 594-607.
- Daily, G.C., Ehrlich, A.H., Ehrlich, P.R. (1995). Socioeconomic equity: A critical element in sustainability. Ambio. Vol. 24, No. 1, pp. 58-59.
- EEA (2015). The European Environment - State and Outlook 2015: Synthesis Report. Copenhagen: European Environment Agency.
- Engelman, R. (2013). Beyond Sustainability. State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible. The Worldwatch Institute, Washington: Island Press.
- Hodgson, M. (2007). Environmental failures 'put humanity at risk'. The Guardian. Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 2007 από: <http://www.guardian.co.uk/environment/2007/oct/26/climatechange>
- Jahan, S. (2016). Measuring human development in the future. HDialogue blog. Ανακτήθηκε την 1 Ιουνίου 2016 από: <http://hdr.undp.org/en/content/measuring-human-development-future>

- Jickling, B., Wals, A.E.J. (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio. A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*. Vol 6, No.1, pp 49–57.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*. Vol. 23, No. 4, pp. 5-8.
- Oxfam, (2014). Even it up Time to End Extreme Inequality. Executive Summary. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο του 2014 από: http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-summ-en.pdf
- Oxfam, (2015). Wealth: Having It All and Wanting More. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο του 2015 από: http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/ib-wealth-having-all-wanting-more-190115-en.pdf
- Pantazis, V.E. (2009), Reverence (Ehrfurcht) for the living world as the basic bioethical principle: Anthropological-pedagogical approach. *Ethics, Place and Environment*. Vol. 12, No. 2, pp. 255-266.
- Rogers, D.S. (2014). Socioeconomic Equity and Sustainability. *Global Environmental Change*, Volume 1 of the series *Handbook of Global Environmental Pollution*, pp. 933-941. Ανακτήθηκε στις 8 Ιουνίου 2016 από: http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-007-5784-4_62
- Rogers, D. S., Duraiappah, A.K., Antons, D.C., Munoz, P., Bai, X., Fragkias, M. Gutscher, H. (2012). A vision for human well-being: Transition to social sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*. Vol 4, Issue 1, pp. 61-73.
- Sterling, S. (2008). Sustainable education - towards a deep learning response to unsustainability. *Policy & Practice: A Development Education Review*. Vol. 6, pp. 63-68.
- Udo, V.E., Jansson, P.M. (2009). Bringing the gaps for global sustainable development: A quantitative analysis. *Journal of Environmental Management*. Vol. 90, pp. 3700-3707.
- United Nations (2005). Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2016 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937e.pdf>
- UN General Assembly (2013). Happiness: Towards a holistic approach to development. Sixty-seventh session, Agenda item 14. Integrated and coordinated implementation of and follow-up to the outcomes of the major United Nations conferences and summits in the economic, social and related fields, on 16 January 2013.
- UN General Assembly (1986). Declaration on the Right To Development. Resolution 41/128 on 4 December 1986
- UNEP News Centre (2012). World Remains on Unsustainable Track despite Hundreds of Internationally Agreed Goals and Objectives. Jun 6, 2012. Available at: <http://www.unep.org/newscentre/default.aspx?DocumentID=2688&ArticleID=9158>
- UNEP, Global Environment Outlook 5 (GEO 5) report (2012). Regional summary for Europe. On the Eve of Rio+20. Available at: http://www.unep.org/geo/pdfs/geo5/RS_Europe_en.pdf
- United Nations Development Programme (2014). Human Development Report: Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουλίου 2014 από: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>
- UNDP (2003). Human Development Report 2003. Millennium Development Goals: A Compact among Nations to End Human Poverty. Oxford University Press.