

**Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Τμήμα Βιολογίας
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**

**Τίτλος: Οι δυνατότητες της κοινωνικά κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
μέσα από την διερεύνηση τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων**



Δημήτρης Τσουμπάρης

**Διπλωματική εργασία
Επιβλέπων καθηγητής: Αλέξανδρος Γεωργόπουλος**

Ιούνιος 2011 – Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Μαζί με τους κινδύνους που συνοδεύουν την πολυδιάστατη κοινωνικοπολιτική και οικολογική κρίση της εποχής μας κυοφορούνται νέες δυνατότητες προς την κατεύθυνση μίας ριζοσπαστικής κοινωνικής αλλαγής. Μέσα σε αυτή την συγκυρία η παράδοση της κοινωνικά κριτικής παιδαγωγικής είναι περισσότερο επίκαιρη από ποτέ. Η θεματολογία του άρθρου αφορά στην αναζήτηση μίας κοινωνικά κριτικής οπτικής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σκοπός του είναι να ψηλαφίσει τα στοιχεία που συνιστούν αυτήν την οπτική διερευνώντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που αναδεικνύονται μέσα από μία ποιοτική έρευνα που θέτει στο επίκεντρό της τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα. Η έννοια των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων εισάγεται στο άρθρο αναφερόμενη σε καταστάσεις περιβαλλοντικών διαταραχών και υποβαθμίσεων οι οποίες εμπεριέχουν και αναπαράγονται από κοινωνικές ανισότητες και διαιρέσεις και κρίνεται ότι αποτελεί δομικό στοιχείο του καπιταλιστικού συστήματος κοινωνικής οργάνωσης. Χρησιμοποιώντας το εργαλείο των ημιδομημένων ομαδικών συνεντεύξεων (focus group) σε τέσσερα δημοτικά σχολεία που βρίσκονται κοντά σε τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα (Άγιος Βασίλειος-Λίμνες Βόλβη&Κορώνεια, Ταγαράδες-ΧΥΤΑ, Κορδελιό-εγκαταστάσεις ΕΚΟ, Κατερίνη-υπερχειλισμένος ΧΥΤΑ) επιχειρείται να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι συνθήκες των εν λόγω τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων επηρεάζουν την ενασχόληση με το αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η κριτική στο θετικιστικό εκπαιδευτικό παράδειγμα, η εστίαση στις εμπειρίες και τα συναισθήματα των μαθητών, η επικέντρωση στην έννοια του τοπικού και η αναζήτηση τρόπων αμφισβήτησης των παγιωμένων κοινωνικών ρόλων μέσα και έξω από το σχολείο αποτελούν βασικούς αναλυτικούς άξονες του άρθρου. Το ζητούμενο του άρθρου είναι να συνεισφέρει σε μία συζήτηση που επιχειρεί να ανιχνεύσει τους προβληματισμούς, τις ανάγκες, τα συναισθήματα των μαθητών και να τα επεξεργαστεί μέσα από το πρίσμα των εννοιών της κριτικής παιδαγωγικής.

Abstract

Along with the dangers that accompany the multidimensional sociopolitical and ecological crisis of our time, a lot of potential towards radical social change is being carried. In this juncture the tradition of socially critical pedagogy is being more to the point than ever before. The article is concerned with the quest of a socially critical perspective of environmental education. Its purpose is to grope for the elements that such a perspective consists of and to examine its prospects, its potential and weaknesses that emerge from this qualitative study that focuses on local

environmental problems. Η έννοια των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων εισάγεται στο άρθρο αναφερόμενη σε καταστάσεις περιβαλλοντικών διαταραχών και υποβαθμίσεων, οι οποίες εμπεριέχουν και αναπαράγονται από κοινωνικές ανισότητες και διαιρέσεις. Κρίνεται ότι αυτή η έννοια αποτελεί δομικό στοιχείο του καπιταλιστικού συστήματος κοινωνικής οργάνωσης. The notion of local environmental problems in the article is introduced referring to situations of environmental disruption and degradation which include and are being reproduced by social inequalities and divisions. Local environmental problems are considered to comprise a fundamental element of the capitalist system as a whole. Semi-structured focus group interviews are being used as a research method applied to four primary schools that are located near local environmental problems (Agios Vasileios - lakes Volvi and Koroneia, Tagarades - landfill issue, neighborhood of Kordelio- oil refinery establishment, Katerini - landfill issue). The way these local environmental problems affect the engagement with environmental education is being explored. Criticism to the positivist educational paradigm, the focus on experiences and feelings of the students, the search of ways for challenging the consolidated social roles are the basic analytical axes of the article. The objective of the article is to contribute to a discussion that attempts to detect the speculations, needs and feelings of the students and to process them through the prism of critical pedagogy notions.

Σχεδιάγραμμα

Περίληψη	3
Σχεδιάγραμμα	5
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 1. Το θεωρητικό υπόβαθρο: σκέψεις και προβληματισμοί για την πορεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	9
1.1. Ιστορική πορεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	9
1.2. Μετατροπή της ΠΕ σε ΕΑΑ: γιατί συμβαίνει αυτό που συμβαίνει;.....	11
1.3. Η κοινωνικά κριτική προοπτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	16
1.3.1. <i>Ανάγκη για μία κοινωνικά κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση. Όμως ποια;</i>	20
Κεφάλαιο 2. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας.....	24
2.1. Σκοπός και μεθοδολογία	24
2.2. Μελέτες περίπτωσης (case studies)	25
Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα - Συζήτηση	27
3.1. Διαχωρισμός των μελετών περίπτωσης με βάση την βιωματική σχέση με το περιβαλλοντικό πρόβλημα	27
3.2. Αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα ..	30
3.3. Αίσθηση αδυναμίας των μαθητών	36
3.3.1. <i>Γενικά: Μία σύνδεση με το ζήτημα της σχολικής δραστηριοποίησης</i>	36
3.3.2. Αίσθηση αδυναμίας σε σχέση με την άγωνα διαδικασία του εθελοντισμού..	40
3.3.3. <i>Αίσθηση αδυναμίας από άστοχες διαδικασίες δραστηριοποίησης</i>	46
3.3.3.1. <i>Το γράμμα στον δήμαρχο</i>	46
3.3.3.2. <i>Έλλειψη στόχευσης και προοπτικής από διαδικασίες δραστηριοποίησης στο σχολείο – Επικέντρωση στην «γνώση για το περιβάλλον»</i>	51
3.4. Τι βρίσκεται πίσω από τις εναλλακτικές προτάσεις των μαθητών;.....	55
3.5. Οι αντιπαραθέσεις των μαθητών ως ανεπεξέργαστο υλικό για την κοινωνικά κριτική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	59
3.6. Η επίδραση της διαδικασίας της συνέντευξης στους μαθητές	64
Κεφάλαιο 3. Συμπεράσματα: Για ποια κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση μιλάμε; ..	68
Βιβλιογραφία	77
Παράρτημα Ι. Παρουσίαση ερωτηματολογίου	81
Παράρτημα ΙΙ. Πίνακας ομαδοποίησης κατηγοριών-υποκατηγοριών.....	82
Παράρτημα ΙΙΙ. Ενδεικτική συνέντευξη: Δημοτικό Σχολείο Αγ. Βασιλείου, 9 Νοεμβρίου 2010.....	89
Υποσημειώσεις	103

Εισαγωγή

*Ο Επίκουρος θα έλεγε: πρέπει να γελάμε και συνάμα να αγωνιζόμαστε...
Μην υποδουλώνεις τη χαρούμενη δύναμη της επιθυμίας σου....*

Αντρέ Κοντ-Σπόνβιλ «Ο μύθος του Ίκαρου»

It is imperative that we maintain hope even when the
Harshness of reality may suggest the opposite

Paulo Freire

Η πρόθεση αυτής της εργασίας είναι να ασχοληθεί με τη σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής.

Θεωρούμε ότι δεν είναι αρκετό να αρχίσουμε με μία απλουστευτική βασική υπόθεση εργασίας όπως των Jensen και Schnack (1997, σελ 163) ότι «τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι συνδεδεμένα με την κοινωνία και τον τρόπο ζωής μας». Στην σημερινή πραγματικότητα της πολυεπίπεδης κρίσης που βιώνουμε αυτό φαίνεται να θεωρείται αυτονόητο τουλάχιστον στα πλαίσια μίας θεωρητικής ακαδημαϊκής συζήτησης η οποία σέβεται τον εαυτό της. Επιπλέον, η παραπάνω πρόταση παρουσιάζει μία θολή εικόνα του κοινωνικού γίνεσθαι για δύο λόγους: 1) παρουσιάζει την έννοια της κοινωνίας ως κάτι αυθύπαρκτο και στατικό, όπου το ζητούμενο είναι να συνδεθεί με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, 2) αναφέρεται στην έννοια του τρόπου ζωής παραβλέποντας, ίσως, καταρχήν ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος ζωής αλλά πολλοί (τόσο μέσα στα όρια του Βορρά όσο φυσικά σε διαφορετικές περιοχές του κόσμου) όσο ότι αυτό το «εμείς» είναι κατασκευασμένο από διάφορα κυρίαρχα ομογενοποιητικά σχήματα (όπως η εθνική ενότητα, η οικονομία, ενίοτε και το περιβάλλον). Η βασική θέση της παρούσας εργασίας βλέπει την κοινωνία ως κάτι που είναι διαρκώς «εν τω γενέσθαι», ως κάτι που δημιουργείται και διαμορφώνεται μέσα και από τους κοινωνικούς, περιβαλλοντικού και άλλους αγώνες και διαδικασίες αντιπαράθεσης-απειθαρχίας που εμφανίζονται, ως κάτι που υπάρχει εν μέσω θεμελιωδών κοινωνικών διαχωρισμών και ανισοτήτων που χαρακτηρίζουν το υπάρχον κοινωνικό σύστημα και μέσα από τις ποικίλες αντιθέσεις, συγκρούσεις που

λαμβάνουν χώρα. Το ερώτημα «γιατί συμβαίνει αυτό που συμβαίνει» όσο χαοτικό και τρομακτικό και αν φαίνεται θεωρούμε ότι έχει αρχή μέση και τέλος που μπορεί να απαντηθεί και ακριβώς αυτό το «γιατί» θεωρούμε ότι θα έπρεπε να αποτελεί το επίκεντρο μίας κοινωνικά κριτικής επεξεργασίας των περιβαλλοντικών προβλημάτων δηλαδή της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που αναζητούμε.

Το σημείο αφετηρίας είναι η οικονομική, πολιτική και οικολογική κρίση¹ της εποχής μας. Θα ήταν σκόπιμο να αναζητήσουμε τα αίτια της κρίσης στο ίδιο το παράδειγμα της αναπτυξιακής διαδικασίας όπως έχει εξαχθεί από τη Δύση τους τελευταίους αιώνες. Ένα παράδειγμα που βασίζεται στην ιδέα της απεριόριστης οικονομικής μεγέθυνσης και στην ενίσχυση της άποψης ότι οι αναπτυσσόμενες χώρες μπορούν να φτάσουν το πρότυπο του τρόπου ζωής του Βορρά² ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος να συνεχίζει την οικονομική του επέκταση. Gonzalez 2001, σελ 1003) Κομμάτι αυτής της αναπτυξιακής διαδικασίας αποτελεί η ιδιοποίηση των φυσικών πόρων από τους θεσμούς της οικονομικής και πολιτικής κυριαρχίας, η αναγκαία συνύπαρξη στον πλανήτη των σχετικών και όχι αυθύπαρκτων εννοιών του «πλούτου και της φτώχειας» της «ανάπτυξης και της υπανάπτυξης», ο χειρισμός της ανθρώπινης μετανάστευσης ως εργαλείο ελέγχου του εργατικού δυναμικού, η εκμετάλλευση των δασών, των ορυκτών, του εδάφους και η επιδείνωση της προκαλούμενης οικολογικής υποβάθμισης.

Η εποχή μας είναι μία εποχή έντονων αμφισβητήσεων και αλλαγών. Δεδομένης της φύσης και έκτασης των τοπικών και παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων, πολλοί άνθρωποι φτάνουν σήμερα στο σημείο να αμφισβητούν τις φιλοσοφικές βάσεις και την γενικότερη κοσμοθεωρία που στηρίζει την ανάπτυξη του δυτικού πολιτισμού. Αυτό δεν μπορεί να αφήνει ανεπηρέαστη την περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς η ίδια αποτελεί προϊόν τόσο των παλαιότερων όσο των καινούργιων ανερχόμενων κοσμοθεωριών και ως ένα βαθμό αντανakλά τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που συνοδεύουν τις εξελίξεις της εποχής (Robottom and Hart 1993, σελ 44). Η ένταση των κοινωνικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα δείχνει ότι έχουν μείνει πίσω οι «σχετικά ήρεμοι καιροί», όπως αναφέρει ο Kuhn, «στους οποίους οι άνθρωποι είναι ευχαριστημένοι από τις εξηγήσεις του κυρίαρχου παραδείγματος και έτσι δεν αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο και προσπάθεια για να επεξεργαστούν και να διαμορφώσουν την δικιά τους κοσμοθεωρία ή να

αμφισβητήσουν τον προσλαμβανόμενο τρόπο σκέψης». Η περιβαλλοντική κρίση της εποχής μας άλλο τόσο όσο μας αναγκάζει να εξέλθουμε της αδιαφορίας σας άλλο τόσο μας προκαλεί να επαναξιολογήσουμε της κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις μας και να αναζητήσουμε μία βαθύτερη και πιο συγκροτημένη αντίληψη της κοσμοθεωρίας η οποία υπόκειται της συμπεριφοράς μας (Robottom and Hart 1993, σελ 34-44).

Βρισκόμαστε, λοιπόν, σε μία συγκυρία στην οποία η περιβαλλοντική εκπαίδευση έρχεται να προσδώσει ένα καινούργιο νόημα στον τομέα της τυπικής εκπαίδευσης, ένα νόημα το οποίο είναι υπό διαμόρφωση και στο οποίο συμμετέχουν και συγκρούονται διαφορετικές παιδαγωγικές παραδόσεις και παραδείγματα. Ενδεικτικές μίας τέτοιας διαδικασίες είναι οι τοποθετήσεις επιφανών ακαδημαϊκών της εκπαίδευσης όπως οι Jensen, Huckle, Robottom, Schnack και Hart οι οποίοι στο έργο τους ασκούν κριτική στην εφαρμογή του επιστημονισμού και τεχνοκρατισμού, όσον αφορά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, και αναζητούν μία ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα που να θέτει επί τάπητος ένα κοινωνικό κριτικό παιδαγωγικό παράδειγμα³ (Τσεβρένη 2008). Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι, βασιζόμενη στο παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο να ψηλαφίσει έμπρακτα την πραγματικότητα των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και να αναζητήσει εκεί τα ψήγματα και τις δυνατότητες ενός κριτικού εκπαιδευτικού παραδείγματος. Αυτό θα το κάνει επιχειρώντας να διερευνήσει με ποιο τρόπο επηρεάζουν οι συνθήκες ενός σημαντικού τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος την ενασχόληση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο σχολείο, να αναδείξει παράγοντες που ασκούν επιρροή και να εντοπιστούν σε σύνδεση με τις αδυναμίες και τις αποτυχίες της παρούσας εκπαιδευτικής πρακτικής τα στοιχεία και τις δυνατότητες μίας κοινωνικά κριτικής προσέγγισης.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μία παρουσίαση της διαδρομής της ΠΕ και επιχειρείται μία σύνδεση με το θεωρητικό υπόβαθρο της κριτικής παιδαγωγικής στην παρούσα συγκυρία της συνολικής συστημικής κρίσης που βιώνουμε. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και ακολουθούν στο τρίτο κεφάλαιο η ανάλυση των συνεντεύξεων σύμφωνα με τους αναλυτικούς άξονες και τα εξαγόμενα συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 1. Το θεωρητικό υπόβαθρο: σκέψεις και προβληματισμοί για την πορεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

1.1. Ιστορική πορεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η πορεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ) ξεκινάει τη δεκαετία του 60 στο πλαίσιο του προβληματισμού που ανέδειξε το σύγχρονο περιβαλλοντικό κίνημα. Ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις απαρχές της βιομηχανικής επανάστασης δημιουργήθηκε ως αντίδραση στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος ένα πολυπρόσωπο κοινωνικό κίνημα γύρω από την έννοια της προστασίας της φύσης. Με βάση τέτοιου είδους προβληματισμούς οι οποίοι τέθηκαν από αυτό το κίνημα αναπτύχθηκε το κίνημα της Εκπαίδευσης για τη Διατήρηση (της φύσης) (Conservation Education) το οποίο αν και δημιουργήθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στις ΗΠΑ, εμφανίστηκε δυναμικά στο προσκήνιο τη δεκαετία του 30 και στις αναπτυγμένες χώρες. (προέκυψε μέσα από τα κοινωνικά ζητήματα και τους αγώνες). Με παρόμοιους προβληματισμούς αναπτύχθηκε κυρίως στις ΗΠΑ και τη Βρετανία στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, το Κίνημα για τη Μελέτη της Φύσης (Nature Study Movement). (Φλογαΐτη 2006, σελ 28-30)

Την δεκαετία του 1960 οι έντονες κοινωνικές διεργασίες και η όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλληλεπιδρούν με την ανάπτυξη πολύμορφων κοινωνικών κινημάτων τα οποία θέτουν τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις του περιβαλλοντικού ζητήματος με ριζοσπαστικό τρόπο. Η ΠΕ συγκροτείται μέσα από αυτές τις εξελίξεις ως μία καινούργια έννοια και λαμβάνει την θερμή υποστήριξη από την διεθνή κοινότητα και τις περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές οργανώσεις και κινήσεις της εποχής. Στη δεκαετία του '70 παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα στο επίπεδο διεθνών συνδιασκέψεων με την Χάρτα του Βελιγραδίου (1975) και την Διακήρυξη της Τιφλίδας (1978) να συνιστούν κατά κάποιον τρόπο τα «ιδρυτικά» κείμενα για την ΠΕ. (Φλογαΐτη 2006, σελ 33).

Στην Διακήρυξη της Τιφλίδας κεντρικό στοιχείο αποτελεί η έννοια της προστασίας του περιβάλλοντος, τόσο για το παρόν όσο και για τις επόμενες γενιές. Αυτή η

προσέγγιση ουσιαστικά αποτελεί και τον πρόδρομο για την ενασχόληση στις επόμενες διασκέψεις και για την ανάπτυξη ορισμών και αρχών. Κατά μία έννοια η Διακήρυξη της Τιφλίδας είναι ενδεικτική της ανάγκης για χάραξη στρατηγικών οι οποίες να προβλέπουν και να επιλύουν τα μελλοντικά προβλήματα και την σχέση τους με την ΠΕ. Επίσης, σημαντικής σημασίας είναι η κριτική στην παραδοσιακή εκπαίδευση και η διατύπωση της πρότασης για μία νέα εκπαίδευση η οποία να είναι ικανή να ενσωματώσει διάφορα νεωτερικά στοιχεία. (Η Διακήρυξη της Τιφλίδας, 1999)

Σταθμό στην πορεία της περιβαλλοντικής πολιτικής γενικότερα αποτελεί το 1983 η έκθεση της Επιτροπής Brundtland των Ηνωμένων Εθνών με τίτλο «Το Κοινό Μας Μέλλον» η οποία αναγνωρίζει την σοβαρότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα. Το διακύβευμα που θέτει επί τάπητος η έκθεση είναι η εύρεση ενός παγκόσμιου κοινού συμφέροντος μεταξύ των εθνών στην καθιέρωση πολιτικών για μία βιώσιμη ανάπτυξη. Η βιώσιμη ή αλλιώς αειφορική ανάπτυξη αποτέλεσε και αποτελεί μέχρι σήμερα μία ηγεμονική έννοια που ενοποιεί τις επιδιώξεις και τους στόχους διαφορετικών κοινωνικών ομάδων ταυτόχρονα όμως αποκρύπτει τις σχέσεις κοινωνικού ανταγωνισμού που υφίστανται. Έχουν υπάρξει παραπάνω από 300 ορισμούς για το τι μπορεί να σημαίνει η βιωσιμότητα ή η βιώσιμη ανάπτυξη πράγμα που καθιστά το ορισμό της βιωσιμότητας (sustainability) και της βιώσιμης (αειφορικής) ανάπτυξης (sustainable development) ιδιαίτερο αμφιλεγόμενο και αντιφατικό. Κατά μία έννοια η βιώσιμη ανάπτυξη αποτελεί μία ομογενοποιητική έννοια που έχει ως αποτέλεσμα την μεγιστοποίηση της κοινωνικής συναίνεσης παρά το ξεκαθάρισμα των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Rathzel και Uzzell, 263-264)

Από την συνδιάσκεψη του Ρίο (1992) και μετά η ΠΕ αρχίζει να συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της αειφορίας και της αειφορικής ανάπτυξης. Η Agenda 21 διατρέχεται από την κεντρικότητα των εννοιών του «περιβάλλοντος» και της «ανάπτυξης» ενώ είναι σαφές ότι στο κείμενο της Agenda 21 η έννοια της αειφορικής ανάπτυξης συνδέεται άμεσα με την κατεύθυνση του τομέα της εκπαίδευσης συνολικά. Βασικός στόχος του εγγράφου αποτελεί η αλλαγή της στάσης των ανθρώπων προς την κατεύθυνση των αξιών της αειφορικής ανάπτυξης και η αναγωγή της σε εκπαιδευτικό σκοπό. Επίσης, η αειφορική ανάπτυξη εισάγεται ως κεντρικής σημασίας θέμα για

περιφερειακά δίκτυα και πανεπιστήμια και συνδέεται ως πολιτικός στόχος με την έρευνα, την ανάπτυξη της τεχνολογίας, κλπ. (Το Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21, 1999). Φτάνοντας στο 2000 βιώνουμε μία τάση καθιέρωσης της αειφορικής ανάπτυξης σε ύψιστη εκπαιδευτική προτεραιότητα και την μετατροπή της ΠΕ σε Εκπαίδευση για την Αειφορική Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Το 2005 οργανώθηκε και στην Ελλάδα το 1^ο διεθνές συνέδριο για την επίσημη έναρξη της «Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» του ΟΗΕ και το ακρόνυμο ΕΑΑ αρχίζει να κάνει την εμφάνισή του στα επίσημα κείμενα. (Φλογαΐτη 2006, σελ 46)

Σε αυτή την ενότητα σκιαγραφήσαμε συνοπτικά, βάση των σημαντικότερων σταθμών της, την εξέλιξη της ΠΕ και επιχειρήσαμε να την συσχετίσουμε με την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο η ΠΕ μετατρέπεται σε ΕΑΑ και να εμβαθύνουμε στην δημόσια συζήτηση η οποία διεξάγεται μέσα από αντιπαραθέσεις διαφορετικών οπτικών σε σχέση με την πορεία της ΠΕ και τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης γενικότερα.

1.2. Μετατροπή της ΠΕ σε ΕΑΑ: γιατί συμβαίνει αυτό που συμβαίνει;

Βρισκόμαστε σε ένα ιστορικό σταυροδρόμι επαναδιαπραγμάτευσης σχεδόν όλων των μέχρι σήμερα δεδομένων του κοινωνικοπολιτικού συστήματος. Η πράσινη ανάπτυξη αποτελεί την κοινή επίκληση όλων των φορέων του πολιτικού φάσματος, καθώς οι πολιτικές δυνάμεις που φιλοδοξούν να ηγεμονεύσουν στη νέα εποχή καλούνται να αποδείξουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν στο όνομα του συνόλου την πρόκληση της βιώσιμης ανάπτυξης. (Παπανικολάου 2010) Ένα κεντρικό σημείο αυτής της εξέλιξης αποτελεί και εννοιολογική σύγκρουση εντός του πεδίου της ΠΕ, μία σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικά παραδείγματα η οποία θα καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο θα εξελιχθεί η ΠΕ και τον ρόλο τον οποίο θα παίζει.

Αν πάρουμε τα πράγματα από την αρχή θα δούμε ότι η ιστορία του καπιταλισμού είναι ουσιαστικά μία ιστορία ενσωμάτωσης ιδεών και αξιών που προήλθαν από την ανταγωνιστική κοινωνική δημιουργικότητα. Με δύο λόγια αυτό που υποστηρίζουμε

είναι ότι η πρωτοβουλιακότητα της κοινωνικής εξέλιξης προηγείται με τις καινοτομίες και τους αγώνες της ενώ ο καπιταλισμός έρχεται εκ των υστέρων να ενσωματώσει τις κοινωνικές δομές και να τις περιφράξει μέσα στο πλαίσιο εμπορευματοποίησης και εκμετάλλευσης. Σύμφωνα με τον Bonefeld (2010) δεν υπάρχει «κανένας παγκόσμιος ιστορικός νόμος που οδηγεί το ανθρώπινο είδος από κάποια φανταστική ιστορική αφετηρία μέσω του καπιταλισμού σε μία απελευθερωμένη κοινωνία που κωδικοποιήθηκε με το όνομα κομμουνισμός. Εάν, ωστόσο, η ιστορία δεν είναι η συνέπεια είτε της θείας αποκάλυψης είτε των αφηρημένων νομών της ιστορίας, τότε τι είναι; Η ιστορία δεν φτιάχνει από μόνη της ιστορία. Η ιστορία δεν παίρνει το μέρος κάποιας πλευράς: μπορεί με μεγάλη ευκολία να γίνει είτε η ιστορία της βαρβαρότητας είτε του σοσιαλισμού. Η ιστορία γίνεται και μπορεί να φτιαχτεί. Το επερχόμενο μέλλον δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιων αντικειμενικών νόμων που προγραμματίζουν την ιστορική εξέλιξη αλλά θα είναι το αποτέλεσμα των σημερινών αγώνων» (Bonefeld 2010). (Midnight Notes Collective 1990). Σύμφωνα με τους Midnight notes (1990) οι νέες περιφράξεις της εποχής μας (new enclosures) μέρος των οποίων αποτελεί η ρύπανση του περιβάλλοντος, η εξαφάνιση των δημόσιων χώρων, η εμπορευματική χρήση του γενετικού υλικού (DNA), οι νέες περιφράξεις της ενέργειας (ήλιος, αέρας, νερό), κ.α. εξελίσσονται με επιτυχία γιατί έχουν την ικανότητα να ενσωματώνουν κοινωνικές επιθυμίες. Με άλλα λόγια είναι οι κινήσεις της κοινωνικής εξέλιξης στις οποίες απαντάει ο καπιταλισμός.

Ένα βασικό παράδειγμα ενσωμάτωσης που αφορά στην εργασία και στο εργατικό κίνημα των αρχών του αιώνα, αποτελούν ο αγώνας για το 8ωρο και η κοινωνική υπηρεσία των συντάξεων, η οποία προήλθε από την κρατικοποίηση των αυτοοργανωμένων εργατικών ταμείων των συνδικάτων στις αρχές του αιώνα. Ένα δεύτερο πιο επίκαιρο παράδειγμα ενσωμάτωσης που αφορά στο οικολογικό κίνημα είναι η ανάπτυξη των τομέα των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας (ΑΠΕ). Οι πρώτες πρωτοπόρες πρωτοβουλίες ανάπτυξης των ΑΠΕ, από τη δεκαετία του '70, έδιναν έντονη έμφαση στην έννοια του τοπικού και συνεργατικού ελέγχου. Αυτές συμπεριέλαβαν συνεργατικές κολλεκτίβες ανεμογεννητριών και δημοτικής ιδιοκτησίας υβριδικές θερμοδυναμικές (power and heat) μονάδες παραγωγής ενέργειας στη Δανία, ενεργειακά προγράμματα πολιτών στη Γερμανία (συμπεριλαμβανομένων συνεταιρισμών γυναικών και συνεργατικών συλλογικοτήτων που αγόραζαν τοπικά ηλεκτρικά δίκτυα), ένα εργοστάσιο παραγωγής

ανεμογεννητριών εργατικού ελέγχου στην Ισπανία (Modragon), κ.α. (Abramsky 2010b) Σήμερα, ο τομέας των ΑΠΕ είναι ένα ζητούμενο προς τα ποια κατεύθυνση⁴ θα εξελιχθεί: αν θα είναι προς την κατεύθυνση των μεγκαπρότζεκτ και της εμπορευματοποίησης της ενέργειας ή αν θα κινηθεί προς αποκεντρωμένες μορφές και με στόχο την τοπική αυτονομία. Αυτό θα εξαρτηθεί από πολλούς παράγοντες όπως τον ρόλο των εργαζομένων στον τομέα, την διάχυση της γνώσης πέρα από τις περιορισμούς των τεχνολογικών πατέντων, την πετυχημένη τεχνολογική εφαρμογή σε αγροτικές περιοχές του Νότου, κ.α.

Η εξέλιξη της ΠΕ και η πιθανή μετατροπή της σε ΕΑΑ μπορεί να ειπωθεί μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών και οικολογικών εξελίξεων της εποχής και της τάσης ενσωμάτωσης των καινοτόμων ιδεών που φέρει από την εξελικτική πορεία του καπιταλισμού. Η ΠΕ αποτελεί γέννημα των ανησυχιών των περιβαλλοντικών κινημάτων των αρχών του αιώνα, τροφοδοτήθηκε από τις ανάγκες και τα αιτήματα που τέθηκαν κατά τις κοινωνικές εξελίξεις του 60, 70 και 80 ενώ φτάνοντας στο σήμερα μένει να δούμε ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσει. Η ΠΕ είναι καινοτόμα στην ουσία της αλλά ο ρόλος της για το μέλλον είναι αβέβαιος καθώς υπόκειται σε κοινωνικές εξελίξεις που δεν έχουν ακόμα ξεκάθαρα διαμορφωθεί. Ο ρόλος της ΠΕ θα εξαρτηθεί από διάφορους παράγοντες όπως την εξέλιξη της δημόσιας συζήτησης στο εσωτερικό της ΠΕ (θετικιστικό, ερμηνευτικό, κοινωνικά κριτικό παράδειγμα), την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού τομέα, τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και τις προτεραιότητες που τίθενται στον τομέα της περιβαλλοντικής πολιτικής, την όξυνση της οικολογικής κρίσης και τα κοινωνικά ζητήματα και κινήματα που θα αναδυθούν, τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση της γνώσης και τις νέες πρωτοβουλίες που θα προκύψουν.

Η συζήτηση για τον ορισμό της αειφορίας είναι ενδεικτική της έντασης με την οποία πραγματοποιείται στην εποχή μας η σχετική δημόσια συζήτηση στο εσωτερικό της ΠΕ. Στην προσπάθειά τους να επαναορίσουν την έννοια της αειφορίας και να την αποσυνδέσουν από την άμεση σύνδεση με την αειφορική ανάπτυξη πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης όπως ο Huckle εισάγουν τον διαχωρισμό μεταξύ αδύναμης (weak) και ισχυρής (strong) αειφορίας. Ορίζουν την έννοια της αδύναμης αειφορίας ως μία μορφή διατήρησης των κοινωνικών σχέσεων οι οποίες είναι υπεύθυνες για την περιβαλλοντική υποβάθμιση. Σκιαγραφώντας τον διαχωρισμό θα

μπορούσε να πει κανείς ότι η αδύναμη αειφορία δεν αμφισβητεί τον τρόπο ελέγχου της παραγωγής. Αντίθετα, επιχειρηματολογεί υπέρ της δυνατότητας των δυνάμεων της αγοράς να πραγματώσουν μία αειφορική κοινωνία. Από την άλλη μεριά η ισχυρή βιωσιμότητα προκαλεί την ελευθερία των εταιριών να αποφασίζουν κατά βούληση τι και πώς θα παράγουν και ασκεί κριτική στην ιδέα της «ελεύθερης αγοράς». Κατά μία έννοια η ισχυρή βιωσιμότητα επιδιώκει να αλλάξει όχι μόνο τον χαρακτήρα των προϊόντων και τους τρόπους παραγωγής αλλά επίσης να αμφισβητήσει την ιδέα ότι η οικονομική ανάπτυξη και η αειφορία είναι έννοιες εύκολα συμβιβάσιμες. (Rathzel και Uzzell 2009, σελ 264)

Αν και η παραπάνω συζήτηση κρίνεται ενδιαφέρουσα και δημιουργική ίσως είναι σημαντικό να προστεθούν κάποια σημεία που ίσως αποτελούν γκρίζες ζώνες. Καταρχήν, ο διαχωρισμός μεταξύ ισχυρής και αδύναμης βιωσιμότητας φαίνεται να γίνεται στην βάση της κριτικής στον νεοφιλελευθερισμό, δηλαδή στην «ακραία» μορφή τους καπιταλιστικού συστήματος (ελεύθερη αγορά). Με αυτό τον τρόπο υπάρχει ο κίνδυνος ότι αποκρύπτονται οι εξίσου εκμεταλλεύτηκες συνθήκες που ισχύουν και στο οικονομικό περιβάλλον μίας μορφής κρατικού παρεμβατισμού. Επίσης, υπάρχει ο κίνδυνος η κριτική στην αειφορία να μένει περιορισμένη σε τεχνικού ή μεταρρυθμιστικού τύπου προσθήκες όπως η θεώρηση μίας «τέταρτης» διάστασης η οποία να καλύπτει το κενό της αναφοράς στο θεσμικό πλαίσιο ή/και το αίτημα της συμπερίληψης νέων εργαλείων αξιολογικού ελέγχου και πολυδιάστατων δεικτών οι οποίοι να περιλαμβάνουν όχι μόνο τα οικονομικά, αλλά και στοιχεία ικανά να αποτιμούν με πιστότητα και εγκυρότητα όλες τις διαστάσεις της αειφορίας. (Φλογαΐτη 2005, σελ 96-97) Όπως τέθηκε και στην εισαγωγή της εργασίας, εναρκτήριο σημείο μας αποτελεί η άποψη ότι η παρούσα κρίση που βιώνουμε δεν είναι μία απλή κατάσταση ανισοροπίας του συστήματος αλλά συνολική κρίση της δομής του και της λειτουργικότητάς του. Κρίνεται, λοιπόν, ότι σημείο αφετηρίας πρέπει να αποτελεί η κριτική στην ίδια την ουσία της αειφορίας, όπως τουλάχιστον τίθεται από το έγγραφο Brutland (1987), ως το σημείο αλληλεπικάλυσης των τριών ισότιμα θεωρούμενων παραγόντων της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος.



ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Κλασσικό μοντέλο της αειφορικής ανάπτυξης
ΠΗΓΗ: Αναπροσαρμοσμένο από Rathzel και Uzzell 2009, σελ 265

Η προσέγγιση της αειφορίας ως η κατάσταση ισορροπίας των τριών αυτών παραγόντων είναι προβληματική γιατί ξεκινάει αντιμετωπίζοντας το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία ως ξεχωριστές οντότητες. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο η οικονομία προσεγγίζεται ως μία ξεχωριστή αυτόνομη οντότητα η οποία βρίσκεται έξω από την κοινωνική σφαίρα που καθορίζει την σχέση μίας κοινωνίας με το περιβάλλον της. Παρόλα αυτά, η ίδια η οικονομία σχηματίζει και σχηματίζεται από συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις οι οποίες δεν μπορούν να θεωρούνται δεδομένες αλλά αντίθετα βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα είναι διαφορετικοί οι οικονομικοί στόχοι που τίθενται σε μία κοινωνία που λειτουργεί με μία οικονομία επιβίωσης (subsistence society) και δημιουργούν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις από ότι μία καπιταλιστική οικονομία. Επίσης, το μοντέλο αυτό αποκρύπτει την αντιφατική και συγκρουόμενη συνθήκη που επικρατεί μεταξύ κοινωνίας και οικονομίας, εφόσον δεχτούμε την διαφορετική θέασή τους. Τα παραπάνω σημεία, βέβαια, περιλαμβάνουν και την έννοια της ισχυρής αειφορίας στο πεδίο της κριτικής. Προσπάθειες ενός εναλλακτικού ορισμού που να αποφεύγει τους διαχωρισμούς της αειφορίας μπορούν να αναζητηθούν γύρω από τις έννοιες της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης (environmental justice), της μετασχηματιστικής αειφορίας (transformative sustainability), και αλλού. (Rathzel και Uzzell 2009, σελ 265-267)

Στο κεφάλαιο αυτό θέσαμε την οπτική γωνία της εξέλιξης της ΠΕ μέσα από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της συνολικής κρίσης του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος της εποχής μας. Στην συνέχεια θα επικεντρώσουμε στην ανάδειξη του κοινωνικά κριτικού παραδείγματος στην ΠΕ και

θα το συνδέσουμε τους στόχους της παρούσας έρευνας. Η έρευνα έχει ως σκοπό να προσεγγίσει την ΠΕ μέσα από την πραγματικότητα των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων όπως αυτά υφίστανται στις εστίες τους και βιώνονται από τις γειτνιάζοντες σε αυτά κοινότητες.

1.3. Η κοινωνικά κριτική προοπτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με θεωρητικούς της ΠΕ όπως οι Gough, Payne, Booth, Robottom μέχρι σήμερα, οι εφαρμογές της ΠΕ στην τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση έχουν ακολουθήσει κυρίως μία εργαλειακή και τεχνική προσέγγιση. Παρόλο που έχει αναπτυχθεί κριτική απέναντι σε αυτή την ρηχή οπτική, η πρακτική της κυρίαρχης ΠΕ έχει, σε μεγάλο βαθμό, αγνοήσει αυτές τις προκλήσεις. Όπως τονίζει ο Agyeman «από τις απαρχές της, η έρευνα στην ΠΕ χαρακτηρίστηκε από όρους υπο-συμμετοχής έγχρωμων ανθρώπων πράγμα που οδήγησε στην ανάπτυξη εθνοκεντρικών και μεθοδολογικά προβληματικών εθνικών θεωριών (ethnicity) και προσεγγίσεων σε σχέση με την περιθωριοποίηση (marginality)». Διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους η ΠΕ μπορεί να αγνοήσει ή να χαρακτηρίσει ανθρώπους ως «περιθωριοποιημένους», διάφοροι ερευνητές όπως οι Gough και Gough, Agyeman, Walker & Scott, Hill & Clover εντόπισαν θεωρητικά πλαίσια που είναι απόντα από την έρευνα στην ΠΕ όπως η queer θεωρία, η κοινοτική συμμετοχή (community based participation), η δια βίου μάθηση (lifelong learning) και η εκπαίδευση ενηλίκων (adult education).

Θα μπορούσαμε σε αυτό το σημείο να γενικεύσουμε και να πούμε ότι η απουσία τέτοιων κενών όχι μόνο στην ΠΕ αλλά στο σύνολο της εκπαίδευσης είναι που καθιστά επίκαιρη την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής. Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί μία ριζοσπαστική θεωρία της εκπαίδευσης η οποία έχει εμφανιστεί τα τελευταία είκοσι χρόνια. Υπό τον ευρύ ορισμό της «νέας κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» ή μίας «κριτικής θεωρίας της εκπαίδευσης», η κριτική παιδαγωγική εξετάζει τα σχολεία τόσο εντός του ιστορικού τους πλαισίου όσο και ως τμήμα του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού ιστού που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία. Η κριτική παιδαγωγική θέτει έναν αριθμό σημαντικών αντι-λογικών απέναντι στην θετικιστική, αντιστορική και αποπολιτικοποιημένη ανάλυση η οποία

υιοθετείται τόσο από φιλελεύθερους όσο και από συντηρητικούς κριτικούς της σχολικής εκπαίδευσης. Αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο που έχουν η πολιτική και η εξουσία στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, το έργο των κριτικών θεωρητικών εστιάζεται στην πολιτική οικονομία της σχολικής εκπαίδευσης, στο κράτος και την εκπαίδευση, στην αναπαράσταση των κειμένων και στην κατασκευή της υποκειμενικότητας του μαθητή. (McLaren μέσω Γούναρη και Γρόλλιος 2010, σελ 280)

Όσον αφορά στον ρόλο των εκπαιδευτικών, το βασικό στοιχείο που διαχωρίζει έναν κριτικό παιδαγωγικό από τον κυρίαρχο ρόλο των εκπαιδευτικών είναι η αντιμετώπιση του σχολείου όχι μόνο ως χώρου διδασκαλία αλλά και ως πολιτισμικό πεδίο δράσης όπου πολύ συχνά ένα ετερογενές πλήθος ιδεολογικών και κοινωνικών μορφών συγκρούονται μεταξύ τους σε έναν ακατάπαυστο αγώνα για κυριαρχία. Στο πλαίσιο αυτό, οι κριτικοί θεωρητικοί αναλύουν γενικά τα σχολεία με έναν διπλό τρόπο: ως μηχανισμούς ταξινόμησης με τους οποίους ορισμένες ομάδες μαθητών ευνοούνται στη βάση της φυλής, της κοινωνικής τάξης, και του κοινωνικού φύλου, από την μία μεριά, και ως φορείς προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης, από την άλλη. Η κριτική παιδαγωγική έχει πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις: την ελευθεριακή, τη ρίζοσπαστική και την απελευθερωτική, καθεμία από τις οποίες έχει σημεία απόκλισης και σύγκλισης με τις υπόλοιπες. Βασικοί θεωρητικοί ως προς αυτό είναι οι Paulo Freire και ο Henry Giroux οι οποίοι κάνουν μία σημαντική διάκριση μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή την διάκριση, ο πρώτος είναι κυρίως ένας τύπος κοινωνικού ελέγχου ενώ ο δεύτερος διαθέτει το δυναμικό να μετασχηματίσει την κοινωνία με τον μαθητή να λειτουργεί ως ενεργό υποκείμενο αφοσιωμένο στην προσωπική και την κοινωνική ενδυνάμωση. (McLaren μέσω Γούναρη και Γρόλλιος 2010, σελ 282- 290)

Επιστρέφοντας στην σύνδεση του κριτικού παραδείγματος με την ΠΕ, ο τρόπος κωδικοποίησης των τριών παραδειγμάτων της ΠΕ, ένα από το οποία αποτελεί και το κριτικό είναι ο εξής: α) το θετικιστικό παράδειγμα αντιστοιχεί σε μία εκπαίδευση «γύρω από το περιβάλλον», β) το ερμηνευτικό παράδειγμα σε μία εκπαίδευση «μέσα και από το περιβάλλον» και γ) το κριτικό παράδειγμα «υπέρ του περιβάλλοντος». (Φλογαΐτη και Λιαράκου 2005, σελ 757-759) Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η διαφοροποίηση των παιδαγωγικών παραδειγμάτων σε κάποια βασικά σημεία (π.χ.

όσον αφορά στους σκοπούς, στην γνώση, στους ρόλους εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων) πράγμα που αποτελεί μία εκτενέστατα ανεπτυγμένη θεματολογία σε πάρα πολλά άρθρα που άπτονται της ΠΕ.

	Θετικιστικό παράδειγμα	Ερμηνευτικό παράδειγμα	Κριτικό παράδειγμα
Σκοποί Οπτική για την εκπαιδευτική διαδικασία	Γνώση για το αντικείμενο της εκπαίδευσης	Βίωμα μέσα από το αντικείμενο της εκπαίδευσης	Δραστηριοποίηση σε σχέση με το αντικείμενο της εκπαίδευσης
Εκπαιδευτικός σκοπός	Επαγγελματικός	Φιλελεύθερος/προοδευτικός	Κοινωνικά κριτικός
Ρόλοι Ρόλος των εκπαιδευτικών στόχων	Τίθεται εξωτερικά Είναι δεδομένος	Απορρέει εξωτερικά αλλά συχνά μπαίνει ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης	Μπαίνει ως αντικείμενο κριτικής (σύνδεση με ιδεολογία)
Ρόλοι δασκάλου	Αυθεντία της γνώσης	Οργανωτής εμπειριών και βιωματικών δραστηριοτήτων	Συνεργατικός συμμετέχων / ερευνητής
Ρόλος μαθητή	Παθητικοί αποδέκτες της γνώσης	Ενεργοί εκπαιδευόμενοι μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και την χρήση της εμπειρίας	Ενεργοί παραγωγοί καινούργιας γνώσης
Γνώση και εξουσία Οπτική της γνώσης	Προκαθορισμένη Αντικειμενική Συστημική Απορρέει από ειδικούς	Διαισθητική Ημιδομημένη Υποκειμενική Απορρέει από την εμπειρία	Δημιουργική/αναδυόμενη Συνεργατική Διαλεκτική Απορρέει από την έρευνα
Σχέσεις	Ενισχύονται	Έλκονται και απωθούνται	Προκαλούνται

εξουσίας			
Βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Τα μαθήματα	Η προσωπική εμπειρία	Κοινωνικά θέματα, καθημερινότητα
Οπτική της έρευνας Η έρευνα είναι	Αντικειμενική Εφαρμογή επιστήμης Ποσοτική Ντετερμινιστική	Υποκειμενική Ποιοτική Ατομικιστική Διαφωτιστική	Κοινωνικά κριτική Διαλεκτική Συνεργατική Χειραφετιτική
Σχεδιασμός έρευνας	Προκαθορισμένος Παγιωμένος	Προκαθορισμένος Αποκριτικός	Υπο διαπραγμάτευση Αναδύομενος
Οι ερευνητές είναι	Εξωτερικοί ειδικοί	Εξωτερικοί ειδικοί	Εσωτερικοί συμμετέχοντες

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Τρία παιδαγωγικά παραδείγματα

ΠΗΓΗ: Αναπροσαρμοσμένο από Robottom and Hart 1993, σελ 26-27

Σε φιλολογικό επίπεδο η αντίληψη «υπέρ του περιβάλλοντος» έχει φτάσει στο σημείο να θεωρείται από πολλούς θεωρητικούς και εκπαιδευτικούς της ΠΕ ως η πιο κατάλληλη και αυθεντική μορφή ΠΕ. Αν και σίγουρα η έννοια «εκπαίδευση υπέρ του περιβάλλοντος» έχει υπάρξει τροφοδοτική και παραγωγική πρέπει να δεχτούμε το επιχείρημα των Jickling και Spork (1998, σελ 311) σύμφωνα με το οποίο εντοπίζεται ο κίνδυνος φетиχοποίησης και μη-κριτικής χρήσης του όρου συνεισφέροντας στην διαμόρφωση μίας όλο και περισσότερο αποστειρωμένης συζήτησης. Άλλωστε, είναι ειρωνικό ότι ο Arthur Lucas, ένας από τους πρώτους θεωρητικούς που καθιέρωσαν τον όρο «υπέρ του περιβάλλοντος» σε μία προσπάθεια να ξεπεράσει την συνηθισμένη συνθηματολογία θεωρεί τώρα ότι ο ίδιος ο όρος του έχει μετατραπεί σε σύνθημα.

Δημιουργείται λοιπόν το ερώτημα «εφόσον η κριτική ΠΕ είναι σημαντική για την εποχή μας με ποιόν τρόπο θα την προσεγγίσουμε ώστε να μην χάσει την ουσία της;

1.3.1. Ανάγκη για μία κοινωνικά κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Όμως ποια;

Η παρούσα εργασία δεν φιλοδοξεί να απαντήσει ολοκληρωμένα σε αυτό το ερώτημα. Αυτό θα αποτελούσε ένα εγχείρημα πολύ μεγαλύτερου εύρους. Σε αυτή την ενότητα θα παραθέσουμε μερικές σκέψεις σε σχέση με το ζήτημα.

Αρχικά, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να τίθενται κάθε φορά τα βασικά ερωτήματα των Robottom και Hart (1995, σελ 25) τα οποία πρέπει να ενσωματώνονται σε μία κριτική προσέγγιση στην ΠΕ:

- Πώς παράγεται και αναπαράγεται η περιβαλλοντική γνώση στα σχολεία και πώς παράγεται η γνώση για την περιβαλλοντική εκπαίδευση σε επαγγελματικό επίπεδο;
- Ποιες είναι οι πηγές της περιβαλλοντικής γνώσης που λαμβάνουν οι μαθητές στα σχολεία και ποιες είναι οι πηγές της γνώσης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση που αποκτούν οι εκπαιδευτές σε επαγγελματικό επίπεδο;
- Με ποίο τρόπο μαθητές και εκπαιδευτές διεκδικούν το είδος της γνώσης για το περιβάλλον και για την περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία μεταβιβάζεται από την ζωντανή σχολική εμπειρία των σχολείων και των επαγγελματικών ιδρυμάτων;
- Τι αντίκτυπο έχουν τα σχολεία και τα επαγγελματικά ιδρύματα στους μαθητές και εκπαιδευτές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;
- Ποιών τα συμφέροντα εξυπηρετούνται από τις έμφυτες προοπτικές και αξίες στις πολιτικές, στην οργάνωση και στις πρακτικές των σχολείων και επαγγελματικών ιδρυμάτων που δραστηριοποιούνται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση;
- Είναι αυτά τα εξυπηρετούμενα συμφέροντα συνεπή με ζητήματα χειραφέτησης, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης ή μήπως με κινήματα προς την αντίθετη κατεύθυνση;
- Πώς μπορούν μαθητές και εκπαιδευτές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση να κινηθούν προς μεγαλύτερη ελευθερία, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη;

Ένα δεύτερο σημείο που κρίνεται κομβικό για την ουσία μίας κριτικά κοινωνικής ΠΕ είναι αυτό που πραγματεύεται τις έννοιες της δράσης και της συμμετοχικότητας. Ως προς αυτό: μία ουσιαστική κριτική στο θετικιστικό μοντέλο ασκεί κριτική στην τάση να θεωρείται το εκπαιδευτικό καθήκον ως ένα ζήτημα τροποποίησης ατομικών συμπεριφορών (π.χ. όσον αφορά ας πούμε στην κατανάλωση του νερού, του ηλεκτρισμού, στην διαχείριση των σκουπιδιών, την διατροφή κλπ. (Jensen και Schanck 1997, σελ 473) Αυτή η κριτική τονίζει ότι ένα σχολείο δεν γίνεται περισσότερο οικολογικό εξοικονομώντας ενέργεια συλλέγοντας μπαταρίες μαζεύοντας το νερό κλπ αλλά ότι ένα κρίσιμος παράγοντας είναι να συμμετέχουν οι μαθητές σε τέτοιες δραστηριότητες και ταυτόχρονα να συμμετέχουν στην διαδικασία να αποφασίσουν την συγκεκριμένη δράση ή κάτι άλλο. Η ενδιαφέρουσα αυτή βασική θέση των Jensen και Schnack η οποία κινείται γύρω από την προσέγγιση της ικανότητας δράσης (action competence) στοχεύει στην ενίσχυση της συμμετοχής στα κοινά και γενικά σε αυτό που στην δημόσια συζήτηση έχει κωδικοποιηθεί ως «συμμετοχική δημοκρατία». Το ερώτημα όμως που δημιουργείται είναι το εξής: Μπορεί όμως να υπάρξει πραγματική δημοκρατία μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα;

Είναι γεγονός ότι το υπάρχον κοινωνικό σύστημα, στην φιλολογία του αλλά και έμπρακτα (π.χ. δεξ ΜΚΟ) έχει ενσωματώσει συμμετοχικές διαδικασίες οι οποίες όλο και περισσότερο εντάσσονται εντονότερα στο σύστημα της εκπροσώπησης. Παράλληλα οι έννοιες της συμμετοχής εισάγεται πάντα παράλληλα με το υποκείμενό της το οποίο στην περίπτωση της συμμετοχικής δημοκρατίας είναι ο πολίτης. Ένα βασικό σημείο κριτικής στους Jensen και Schanck είναι ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους 1) τους κοινωνικούς διαχωρισμούς και αποκλεισμούς που εμπεριέχει η έννοια του πολίτη και 2) την ιστορικότητα της κατασκευής της έννοιας του πολίτη αυτή κάθε αυτή. Η κριτική μας συνοψίζεται στο ότι ο όρος του πολίτη σήμερα απέχει πολύ από αυτόν του προτάγματος της μεταπολεμικής δεκαετίας του '50 όπου η «ασότητα όλων απέναντι στον νόμο» φιλοδοξούσε να θέσει τα θεμέλια για έναν δίκαιο κόσμο μετά την τρομερή καταστροφή του Β' παγκοσμίου πολέμου. Οι μετανάστες, οι άνεργοι, οι κάτοικοι μίας περιβαλλοντικά υποβαθμισμένης περιοχής συναντούν πολυάριθμα κοινωνικά εμπόδια και διαχωρισμούς ώστε στην πραγματικότητα λειτουργούν σε μία «αόρατη» ως προς το σύστημα κατάσταση. Ουσιαστικά, κρίνεται δεν θα μπορούσαν ποτέ να χωρέσουν όλες οι ομάδες των καταπιεσμένων στην έννοια του πολίτη γιατί η ίδια η έννοια της νομιμότητας ενός ανθρώπου βασίζεται στην ύπαρξη πάντα του

άλλου, του παράνομου, του αποκλεισμένου. Όσον αφορά στο δεύτερο σημείο που προαναφέρθηκε, κρίνεται ότι είναι περισσότερο γόνιμο να αναλύσουμε σήμερα τον όρο του πολίτη από απόσταση, ως προϊόν που σχηματιστεί μέσα από τους αγώνες (κοινωνικούς, εργατικούς, περιβαλλοντικούς, κ.α.), τις επιδιώξεις και τις αγωνίες χιλιάδων ανθρώπων που αγωνίστηκαν τις περασμένες δεκαετίες. Στο σήμερα της απάθειας, της ατομικοποίησης, της αποπολιτικοποίησης αλλά ταυτόχρονα της ανάδυσης νέων αγώνων και εξεγέρσεων παγκοσμίως, το ζητούμενο πρέπει να είναι η εστίαση στην μελέτη και την κυκλοφορία διαδικασιών αγώνα δηλαδή στην ρίζα της εξέλιξης και όχι στο όποιο αποτέλεσμα μπορεί να έχουν στο μέλλον. Στο παρελθόν, ένα αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας ήταν η γέννηση της ταυτότητας του πολίτη, στο μέλλον μπορεί να είναι κάτι ευρύτερο που σήμερα δεν έχουμε καν ακόμα φανταστεί.

Συμπερασματικά, κάποια στοιχεία που θα έπρεπε να έχει η κριτικά κοινωνικά περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η ανοιχτότητα στην επεξεργασία των ορισμών, η εστίαση στα πραγματικά περιβαλλοντικά προβλήματα σε επίπεδο κοινότητας και γειτονιάς, η εμπλοκή με διαδικασίες ενασχόλησης και αγώνα που αφορούν στην τοπική κοινωνία και η ικανότητα κριτικής σε οποιαδήποτε έννοια τίθεται ως δεδομένη. Επίσης, αν θυμηθούμε τον μεγάλο Βραζιλιάνο κοινωνικό αγωνιστή και παιδαγωγό Πάουλο Φρέϊρε δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την ανάγκη για μία ουσιαστική βιωματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Φρέϊρε⁵, τα διάφορα θέματα της εκπαίδευσης δεν είναι «πράγματα» τα οποία υφίστανται κάπου έξω και ξεχωριστά από τους ανθρώπους αλλά υπάρχουν μέσα στις σχέσεις των ανθρώπων με τον κόσμο δηλαδή μέσα στις εμπειρίες τους. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως το ενδιαφέρον των χωρικών της Χιλής «άναβε» όταν η συζήτηση αναφερόταν άμεσα στις ανάγκες τους. Εδώ εκφράζεται καθαρά η βιωματική άποψη, συναντώντας την σκέψη και των άλλων θεωρητικών της βιωματικής, που τονίζουν πως μάθηση είναι ο μετασχηματισμός των εμπειριών. Επομένως καταλήγει ο Φρέϊρε ότι «δεν μπορώ να σκεφτώ για τους άλλους ή χωρίς τους άλλους, ούτε άλλοι μπορούν να σκεφτούν για μένα». Πρέπει να τονιστεί καθώς αποτελεί σημαντικό και συχνά παραγνωρισμένο στοιχείο ότι το βίωμα είναι μια απολύτως προσωπική υπόθεση, μοναδική και ανεπανάληπτη, που δεν γίνεται να μεταβιβαστεί, να αντιγραφεί ή να επαναληφθεί και να παραμείνει ίδιο, αφού η κοινωνική ομάδα και η δυναμική της, η ψυχολογική ατμόσφαιρα και οι εκάστοτε

δραστηριότητες (μέσα από τα οποία αναβλύζει το βίωμα) είναι όλα διαφορετικά. (Γεωργόπουλος 2011)

Ανακεφαλαιώνοντας, στο πρώτο κεφάλαιο σκιαγραφήσαμε την πορεία της ΠΕ μέσα από μία οπτική που την προσεγγίζει ως ρεύμα σκέψης το οποίο βρίσκεται σε ευθεία αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικολογικές εξελίξεις της εποχής. Στην συνέχεια, παρουσιάζοντας σύντομα το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο, συνδέθηκε η ΠΕ με άλλα στοιχεία της κοινωνικής επιθυμίας και δημιουργικότητας (όπως π.χ. οι ΑΠΕ) στα πλαίσια του οικολογικού κινήματος οι οποίες τίθενται στην δεδομένη περίοδο σε μία διαδικασία ενσωμάτωσης από τις προτεραιότητες του καπιταλιστικού συστήματος. Με βάση αυτή την διαπίστωση και σε σύνδεση με την ανάπτυξη της κριτικής στις έννοιες της αειφορίας και της αειφορικής ανάπτυξης, αναγνώστηκε η πορεία μετατροπής της ΠΕ σε ΕΑΑ. Οι έντονες συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της ΠΕ και η σύγκρουση των διαφορετικών παιδαγωγικών παραδειγμάτων κρίθηκε ότι αποτελούν φορέα της αβεβαιότητας που διακρίνει την εξέλιξη της ΠΕ: αν δηλαδή στο μέλλον θα υιοθετήσει πλήρως τις προτεραιότητες της αειφορικής ανάπτυξης ή αν θα μπορέσει να αναπτύξει τα κριτικά αυτά στοιχεία που θα την καταστήσουν ικανή να κινηθεί περισσότερο αυτόνομα τροφοδοτώντας ολόκληρο τον τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος, τέθηκαν σκέψεις και προβληματισμοί για τα στοιχεία αυτά που θα μπορούσαν να αποτελέσουν στην πράξη μία κριτικά κοινωνική περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία παράλληλα θα ξεφεύγει από οποιαδήποτε είδους παρωχημένες συνθηματολογίες. Στο επόμενο κεφάλαιο θα περάσουμε στην παρουσίαση της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 2. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός και μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι α) να προσεγγίσει τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα όπως υφίστανται και βιώνονται σε πραγματικό τόπο και χρόνο από τις κοντινές τοπικές κοινότητες και τους μαθητές τους, β) να διερευνήσει τη σχέση και τον τρόπο ενασχόλησης των μαθητών με το αντικείμενο της ΠΕ δίνοντας έμφαση στον παράγοντα της παρουσίας περιβαλλοντικών ζητημάτων ιδιαίτερης τοπικής σημασίας και γ) να αναδείξει υπάρχοντα μειονεκτήματα του παραδοσιακού μοντέλου ΠΕ και να επιχειρηματολογήσει υπέρ μίας κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης ως προς την υπέρβασή τους. Βασική υπόθεση εργασίας είναι ότι το παραδοσιακό μοντέλο ΠΕ δεν προκαλεί με ουσιαστικό τρόπο τον κοινωνικό, συναισθηματικό, γνωσιακό κόσμο των μαθητών, αγνοεί την αναπαραγωγή συναισθημάτων αδυναμίας και φόβου που ακινητοποιούν τους μαθητές και τείνει να αποδέχεται και να διαιωνίζει την υπάρχουσα κοινωνική και περιβαλλοντική κατάσταση.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με τέσσερις ημιδομημένες συνεντεύξεις ομάδων εστίασης (focus group) των έξι ατόμων, αγοριών και κοριτσιών της 6^{ης} ή και της 5^{ης} τάξης του δημοτικού, οι οποίες είχαν διάρκεια περίπου μια ώρα. και πραγματοποιήθηκαν το φθινόπωρο του 2010. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν μετά από άδεια των ερωτώμενων. Πριν τις συνεντεύξεις των μαθητών ελάμβανε χώρα μία ατομική συνέντευξη με κάποιον διδάσκοντα του σχολείου η οποία βοηθούσε στην εξοικείωση του ερευνητή με την τοπική πραγματικότητα. Στοιχεία που αναδείχθηκαν από αυτές τις ατομικές συνεντεύξεις φάνηκαν πολύ χρήσιμα ως προς την ταυτοποίησή τους με στοιχεία που προέρχονταν από τις διηγήσεις των μαθητών. Οι συζητήσεις που εξελίχθηκαν στις ομάδες εστίασης βασίστηκαν σε ένα υπάρχον ανοιχτό ερωτηματολόγιο (δες Παράρτημα Ι) το οποίο περιέχει επίσης μερικές βοηθητικές ερωτήσεις «ζεστάματος» για να διευκολύνει τις ερωτώμενες ομάδες ως προς το άνοιγμα των ζητημάτων. Η συζήτηση είχε ανοιχτό χαρακτήρα και επιδίωξη του ερευνητή ήταν να εμβαθύνει σε σημεία που κρίνονταν ότι ήταν σκόπιμη μία εστίαση σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε επί πλέον από τους μαθητές να καταθέσουν οι ίδιοι ένα

ερώτημα που θα ήθελαν να απευθυνθεί σε κάποιο από τα επόμενα σχολεία της έρευνας. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά, πράγμα που βοήθησε στην δημιουργία μερικών επιπλέον ερωτήσεων και αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την «ευαισθησία» του ερωτηματολογίου και του ερευνητή ως προς τα ερεθίσματα που λάμβανε από τις συνεντεύξεις.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης αλλά και άλλες που δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων (δες Παράρτημα II). Κάθε συνέντευξη-περίπτωση αναλύθηκε ξεχωριστά με στόχο την ανάδειξη των χαρακτηριστικών και θεωριών των ομάδων εστίασης. Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιπτώσεων – ομάδων εστίασης με στόχο τον εντοπισμό εννοιολογικών διασυνδέσεων και την ανάπτυξη σχετικών θεωριών. (Strauss και Corbin 1990)

Οι ομάδες εστίασης⁶ είναι ένα εργαλείο που επιλέγεται ως εργαλείο έρευνας γιατί δεν μας ενδιαφέρει μόνο τι σκέφτονται οι μαθητές (π.χ. όσον αφορά στις ερωτήσεις που τους τίθενται) αλλά γιατί σκέφτονται όπως σκέφτονται (Kissinger 1994, σελ 104). Αφετέρου, σκοπός είναι να συγκριθούν παρόμοιες κατηγορίες σκέψεων που αναδύονται και να αναλυθούν με βάση την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα και τις ομοιότητες που παρουσιάζονται (π.χ. τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, η θεσμική λειτουργία του σχολείου, οι κοινωνικές πραγματικότητες της γειτονιάς, του χωριού, της κοινής γνώμης κλπ). Ιδιαίτερα χρήσιμη ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι η διεξαγωγή της έρευνας με υποκείμενα άτομα προϋπαρχουσών ομάδων γιατί παρέχουν το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνονται οι ιδέες και λαμβάνονται οι αποφάσεις (Kissinger 1994, σελ 105). Στην συγκεκριμένη περίπτωση οι ομάδες εστίασης αποτελούνται από παιδιά που ανήκουν στην ίδια τάξη ή/και στην ίδια σχολική και τοπική πραγματικότητα ή/και είναι μέλη της περιβαλλοντικής ομάδας του σχολείου.

2.2. Μελέτες περίπτωσης (case studies)

Οι τέσσερις ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν στους χώρους των εξής σχολείων: α) Δημοτικό σχολείο Αγ. Βασιλείου, β) Δημοτικό σχολείο Ταγαράδων, γ) 6^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο Κορδελιού και δ) στο 3^ο Δημοτικό σχολείο

Κατερίνης. Τα κριτήρια της επιλογής των εν λόγω σχολείων είχαν να κάνουν αφενός με την παρουσία στην περιοχή κάποιου σημαντικού τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος και αφετέρου με την εγγύτητα στην πόλη της Θεσσαλονίκης για λόγους οικονομίας χρόνου και κόστους των μετακινήσεων του ερευνητή. Αντίστοιχα, τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα που αφορούν τις μελέτες περίπτωσης έχουν να κάνουν με α) την υποβάθμιση του περιβάλλοντος των λιμνών Βόλβης και Αγίου Βασιλείου (ή αλλιώς Κορώνειας), β) τη λειτουργία, στο παρελθόν, Χώρου Υγειονομικής Ταφής Απορριμμάτων (ΧΥΤΑ) στην περιοχή των Ταγαράδων και την εμπειρία αγώνα από την μεριά των κατοίκων, γ) τη χρόνια λειτουργία του διυλιστηρίου της ΕΚΟ και την περιβαλλοντική ρύπανση που προκαλεί στις γύρω γειτονίες της Θεσσαλονίκης, δ) την πρόσφατη υπερφόρτωση του ΧΥΤΑ Κατερίνης⁷ η οποία έγινε αισθητή με υπερχειλίση στραγγισμάτων στην περιοχή της Κατερίνης.

Οι ομάδες εστίασης συγκροτήθηκαν με διαφορετικό τρόπο. Στο δημοτικό του Αγ. Βασιλείου, η προθυμία όλων των μαθητών για συμμετοχή αντιμετωπίστηκε από τον δάσκαλο με την λύση της κλήρωσης. Στα σχολεία των Ταγαράδων και του Κορδελιού οι μαθητές είχαν προεπιλεγεί από τους διευθυντές των σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην πρώτη περίπτωση το ερωτηματολόγιο είχε ζητηθεί εκ των προτέρων από την διευθύντρια. Τέλος στο δημοτικό της Κατερίνης οι μαθητές αποτελούσαν ήδη την περιβαλλοντική ομάδα του σχολείου και είχαν προεπιλεγεί από την υπεύθυνη δασκάλα.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία ποιοτική έρευνα η οποία γίνεται στα πλαίσια του κοινωνικά κριτικού Παραδείγματος. Ως εκ τούτου δεν διεκδικεί κάποιο χαρακτηρισμό ουδέτερης αντικειμενικότητας. Όπως τέθηκε και στους παραπάνω σκοπούς, η έρευνα έχει την πρόθεση να διαφωτίσει την σύνδεση κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων με την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. συνθήκες συγκρούσεων συμφερόντων, τοπική δραστηριοποίησης-αγώνων, άγνοιας-παραίτησης της τοπικής κοινωνίας, κ.α.) οι οποίοι συχνά παραγνωρίζονται.

Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Επιλέγουμε να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε πέντε σημεία τα οποία κρίναμε ενδιαφέροντα.

Τα σημεία της ανάλυσης είναι 1) ο διαχωρισμός των μελετών περίπτωσης στα σχολεία άμεσης (Αγ. Βασίλειος, Κορδελιό) και έμμεσης (Ταγαράδες, Κατερίνη) βιωματικής σχέσης με το περιβαλλοντικό πρόβλημα, 2) η ανάδειξη της παρουσίας αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών σε σχέση με τα τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα, 3) η αίσθηση αδυναμίας των μαθητών, πράγμα το οποίο διερευνάται μέσα από αφηγήσεις άστοχων σχολικών διαδικασιών όπως η προώθηση του εθελοντισμού και το «γράμμα στο δήμαρχο», 4) οι επιθυμίες και οι κοινωνικές συνδέσεις που βρίσκονται πίσω από τις εναλλακτικές λύσεις που προβάλλουν οι μαθητές ως προς την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, 5) οι αντιπαραθέσεις των μαθητών ως ανεπεξέργαστο υλικό του παραδοσιακού μοντέλου ΠΕ το οποίο προσφέρεται για την κοινωνικά κριτική προσέγγιση της ΠΕ και τέλος 6) θα εξεταστεί η επίδραση της διαδικασίας της συνέντευξης στους μαθητές ως μία διαδικασία που εμπεριέχει στοιχεία της κριτικά κοινωνικής παιδαγωγικής παράδοσης.

Πριν προχωρήσουμε, αξίζει να σημειωθεί ότι στη διαδικασία του σχεδιασμού, υπήρξαν περιπτώσεις όπου επαφές με σχολεία για την πραγματοποίηση της έρευνας δεν ευδοκίμησαν. Αυτό, από την μία μεριά έχει να κάνει με μία τάση συντηρητισμού που χαρακτηρίζει πολλά από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης (δημοτικό στην περιοχή της Σίνδου). Από την άλλη μεριά, η ήδη τεταμένη πολιτική κατάσταση σε περιπτώσεις όπως στην περιοχή του Στανού στην Χαλκιδική (όσον αφορά στο έργο των μεταλλείων χρυσού) στάθηκε ένας αποτρεπτικός παράγοντας για την πραγματοποίηση της έρευνας.

3.1. Διαχωρισμός των μελετών περίπτωσης με βάση την βιωματική σχέση με το περιβαλλοντικό πρόβλημα

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να υπογραμμιστεί για τις μελέτες περίπτωσης που τελικά επιλέχτηκε να παρουσιαστούν συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι μαθητές το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα. Ως προς αυτό παρατηρήθηκε ένας διαχωρισμός: στα σχολεία του Αγ. Βασιλείου και του Κορδελίου οι μαθητές βιώνουν με άμεσο τρόπο και καθημερινά τις επιπτώσεις του τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος (αντίστοιχα την υποβάθμιση της λίμνης Κορώνεια και την ρύπανση από το διυλιστήριο της ΕΚΟ). Αντίθετα, οι μαθητές στους Ταγαράδες και στη Κατερίνη δεν βιώνουν άμεσα τις επιπτώσεις ενός ιδιαίτερου τοπικού προβλήματος. Στην πρώτη περίπτωση, ο ΧΥΤΑ των Ταγαράδων έχει πλέον κλείσει και οι μαθητές, λόγω μικρής ηλικίας, δεν είχαν κάποια εμπειρία τοπικής ή/και σχολικής δραστηριοποίησης όπως είχε αρχικά υποτεθεί από τον ερευνητή. Στην δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές του 3^{ου} δημοτικού Κατερίνης δεν ζούνε κοντά στην περιοχή του ΧΥΤΑ. Όπως φάνηκε και από την συζήτηση το εν λόγω πρόβλημα είναι κάτι για το οποίο είχαν ακούσει κάποια πράγματα αλλά δεν είχαν βιώσει τις συνέπειές του (π.χ. η δυσοσμία επηρεάζει ένα συγκεκριμένο τμήμα της πόλης και το φαινόμενο της διαφυγής των στραγγισμάτων δεν φάνηκε να έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζεται ο σχετικός διαχωρισμός και συνδέεται με το εάν έχει υπάρξει κάποια σχετική σχολική δραστηριοποίηση πάνω στο ζήτημα.

	Οι μαθητές βιώνουν τις επιπτώσεις του τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος + άμεσα - έμμεσα	Ενασχόληση στο σχολείο σε σχέση με το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα + Ναι - Όχι
Αγ. Βασίλειος- Λίμνη Βόλβη-Κορώνεια	+	+
Ταγαράδες – πρώην ΧΥΤΑ	-	-
Κορδελιό – εγκαταστάσεις ΕΚΟ	+	-
Κατερίνη – υπερχειλισμένος ΧΥΤΑ	-	+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Επαφή των μαθητών με το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα

Στις περιπτώσεις του Αγ. Βασιλείου, το περιβαλλοντικό πρόβλημα της λίμνης ήταν ένα θέμα που προέκυψε από την αρχή της συζήτησης με ένταση και αντιφατικότητα από την πλευρά των μαθητών. Όπως φάνηκε και από την συνέντευξη, οι μαθητές είχαν ασχοληθεί στα πλαίσια του σχολείου με το ζήτημα παίρνοντας μέρος σε σχολικές δραστηριότητες, οργανώνοντας συζητήσεις, κλπ.

Αγ. Βασίλειος

Ε: Υπάρχει κάτι από το περιβάλλον του τόπου σας που νοιώθετε ότι το αγαπάτε;
Το πάρκο
Η λίμνη
Την αγαπάς εσύ;

Στο Κορδελιό το τοπικό ζήτημα αναδείχθηκε άμεσα αλλά με περισσότερο πλάγιο τρόπο, μαλλον ως μέρος των υπόλοιπων περιβαλλοντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η γειτονιά του Κορδελιού. Το σχολείο δεν είχε δραστηριοποιηθεί σχετικά με το ζήτημα. Αυτό που μεταφέρθηκε στην ατομική συνέντευξη με τον διευθυντή του σχολείου είναι ότι το ζήτημα με την ΕΚΟ είχε στο παρελθόν απασχολήσει τον Δήμο της περιοχής. Παρόλα αυτά, η διαδικασία διεκδικήσεων και δραστηριοποίησης από την μεριά του δήμου σταμάτησε μετά από την παροχή κάποιου αντισταθμιστικού οφέλους. Η παύση της ενασχόλησης του δήμου με το θέμα του διυλιστηρίου λειτούργησε αποθαρρυντικά ως προς μία προοπτική ενασχόλησης του σχολείου με το ζήτημα.

Κορδελιό

Ε: Να σας ρωτήσω υπάρχει κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα στον τόπο σας εδώ στο Κορδελιό που σας ενοχλεί, που μπορεί να καταστρέψει αυτό που αγαπάτε ή που κατά κάποιο τρόπο σας δημιουργεί μία δυσφορία
Τα σκουπίδια που ξεχειλίζουν από τους κάδους
Ότι δεν έχουνε ας πούμε εκεί που μένω δεν έχει κάδους ανακύκλωσης μόνο κανονικούς
Είναι πολύ μακριά

Στην αυλή του σχολείου μας υπάρχουνε αρκετά σκουπίδια αλλά μάλλον το πιο πιθανό είναι ότι φταίμε εμείς

...

Έχουμε και καυσάερια στο Κορδελιό γιατί βγάζει εκείνο το μεγάλο το εργοστάσιο

Η ΕΚΟ

Τα αυτοκίνητα βασικά έχουν πολλά καυσάερια και δημιουργούν μεγάλο πρόβλημα στο περιβάλλον

Στα σχολεία των Ταγαράδων και της Κατερίνης τα τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα ανέκυσαν με έναν τρόπο μειωμένης έντασης. Η συζήτηση επικεντρώθηκε σε τοπικά ζητήματα που δεν αναμένονταν εκ πρώτης όψεως όπως π.χ. το ζήτημα της ρύπανσης της θάλασσας στο χωριό των Ταγαράδων και τα σκουπίδια στην αυλή του σχολείου και η έλλειψη ποδηλατοδρόμων στην Κατερίνη. Ο διαχωρισμός που αναλύθηκε σε αυτή την ενότητα διατρέχει την περιγραφή των αξόνων που θα ακολουθήσουν παρακάτω.

3.2. Αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα

Από μία πρώτη ανάγνωση των συνεντεύξεων εντύπωση προκαλεί η έντονη εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων στους μαθητές. Θα εστιάσουμε σε συναισθήματα όπως η ντροπή, ο φόβος, οι ενοχές και το πώς αυτά διαπλέκονται με την αφήγηση των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η εμφάνιση στη συνέντευξη του τοπικού προβλήματος της υποβάθμισης του περιβάλλοντος στις λίμνες Βόλβη και Κορώνεια εμφανίζεται μέσα από την διήγηση των μαθητών με άμεσα συνδεδεμένο το συναίσθημα της ντροπής.

Αγ. Βασίλειος

Ε: Και νοιώθετε ότι αυτό το πράγμα... μπορεί να καταστρέψει αυτό που αγαπάτε;

Ναι

Και μας ντροπιάζει κατά κάποιο τρόπο

Η περιγραφή εμπειριών από την ζωή των μαθητών στο χωριό φαίνεται να συνδέεται με αισθήματα φόβων και ενοχών. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης είναι συνεχής η παρουσία ενός συναισθήματος δυσανεξίας και ενόχλησης το οποίο δείχνει μία τάση απομάκρυνσης των μαθητών από τον τόπο τους και την επίδραση ενός παράγοντα που τους εμποδίζει να τον ζήσουν και να τον χαρούν. Παρόμοια συνθήκη, επίσης, εκφράζεται μέσα από εμπειρίες με ανθρώπους που είναι επισκέπτες στον τόπο των μαθητών όπως π.χ. οι μαθητές από την Αττική, οι επισκέπτες που έρχονται να φάνε το ψάρι, κ.α. Οι μαθητές φαίνεται να ενσωματώνουν την προβληματική συνθήκη που επικρατεί στον τόπο τους ως ένα θέμα προσωπικό για το οποίο ντρέπονται, νοιώθουν άσχημα και γενικότερα τους/τις ενοχλεί.

Αγ. Βασίλειος

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Εμπειρίες του μαθητή	Συναισθήματα του μαθητή
Είχαν έρθει ένα σχολείο από την Αττική τους νίκησαμε στην μπάλα...	Ναι! και μετά όταν φύγανε δεν ξέρω τι εντύπωση κάναμε, μάλλον δεν το προσέξανε,
Γιατί συγκεκριμένα σε ένα μαγαζί που είχαν πάει κάποιοι να φάνε ένα ψάρι, γριβάδι, και λένε «δεν πιστεύουμε να είναι από την λίμνη σας»	Ναι και αυτό μας πείραζε Μας ενοχλεί
πήγαινα βόλτα το σκυλί μου	και πολλές φορές φοβάμαι να το πάω να κάνει την βόλτα... δεν μ'αρέσει να πηγαίνω εκεί... μπορεί να φάει κάτι, να το πειράξει
εμείς κύριε πηγαίναμε με τις κολλητές μου, δεν πηγαίνουμε εκεί γιατί πρώτον, μας ενοχλεί η μυρωδιά που έχει, δεύτερον, πατάμε συνέχεια τα γυαλιά που είναι κάτω και δεν μπορούμε, τρίτον, είναι βρώμικα και εμείς δεν μπορούμε να είμαστε στον δρόμο όλη μέρα, στον ήλιο	Αλλά φταίμε και εμείς
Η λίμνη ξεράθηκε και αρχίζει και μυρίζει	και νοιώθουμε πολύ άσχημα

Στο Κορδελιό, η εμφάνιση του τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος της εγγύτητας στις εγκαταστάσεις των διυλιστηρίων συνοδεύεται με μία άρνηση περαιτέρω σχολιασμού. Μετά από επιπρόσθετες ερωτήσεις του ερευνητή φαίνεται ότι αυτή η άρνηση κρύβει ένα βαθύτερο αρνητικό συναίσθημα που εκφράζεται από την δήλωση έλλειψης συναισθήματος. Η έλλειψη συναισθήματος φαίνεται να συνδέεται με την έλλειψη της προοπτικής μίας γενικότερης αλλαγής σε σχέση με το περιβαλλοντικό πρόβλημα. Στην συνέχεια, οι αρνητικές εμπειρίες από το υποβαθμισμένο περιβάλλον στην περιοχή γύρω από το διυλιστήριο συμπληρώνονται από την σύγκριση με θετικές εμπειρίες από την εξοχή, από κάποιο εξοχικό σπίτι όπου οι μαθητές έχουν κάνει τις διακοπές τους. Η περιγραφή των εμπειριών αυτών και στις δύο τους εκφάνσεις εκφράζει μία αρνητική συναισθηματική συνθήκη η οποία είναι ενσωματωμένη στην ψυχολογία των μαθητών.

Κορδελιό

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Εμπειρίες του μαθητή	Συναισθήματα του μαθητή
Εγώ που μένω απέναντι δεν βλέπω τίποτα, μόνο την φωτιά που ανάβει πάνω της και ο καπνός που μυρίζει Εγώ μένω μετά την γέφυρα και (το) βλέπω πολύ συχνά μία μέρα που είχαμε πάει να μαζέψουμε κάτι κουκουνάρια για τα Χριστούγεννα που είχε δίπλα την ΕΚΟ τα κουκουνάρια ήτανε μαύρα από το καυσαέριο και τους καπνούς.	Άρνηση σχολιασμού
από την βεράντα μου βλέπω ακριβώς την ΕΚΟ	Δεν νοιώθω κάτι. Που να αλλάξει. Τώρα αυτό άμα γίνεται, εγώ δεν νοιώθω κάτι.
πας σε ένα χωριό και δεις ότι είναι πεντακάθαρα όλο πρασινάδα	εδώ πέρα είναι όλα μαύρα
Και εγώ επειδή το καλοκαίρι καμία φορά πηγαίνουμε εκεί στο χωριό μου στο	ήταν πολύ πιο ωραία από το να είσαι εδώ και να αναπνέεις τα καυσαέρια

Κιλκίς στην Κορομηλιά και εκεί καμιά φορά ο μπαμπάς μου με την μαμά μου ξυπνάνε πρωί και πηγαίνουν για να περπατήσουν λίγο το πρωί πηγαίνουν ανεβαίνουν σε έναν λόφο που έχει σαν βουνό και είχα πάει και εγώ μια φορά μαζί του και είχαν ανεβεί στο βουνό και	
--	--

Στην Κατερίνη, η ανάδειξη του τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος δεν συνοδεύεται με την έκφραση κάποιου αρνητικού συναισθήματος με άμεσο τρόπο. Λαμβάνει χώρα μία αντιπαράθεση των μαθητών σε σχέση με το ζήτημα και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τη θέση των κατοίκων που ζούνε κοντά ΧΥΤΑ και με το λόγο που έχουν εκφέρει για το ζήτημα. Οι μαθητές έχουν πληροφορηθεί σε σχέση με διαμαρτυρίες που έχουν λάβει χώρα από τους κατοίκους, όμως δεν γνωρίζουν πολύ καλά τις αιτίες και τις συνθήκες του προβλήματος. Παρουσιάζεται, λοιπόν, διαφωνία για το εάν θα έπρεπε να υποχωρήσουν οι κάτοικοι από «παράπονα» που φαίνεται να έρχονται σε σύγκρουση με την θέση άλλων κατοίκων της Κατερίνης.

Κατερίνη

Εε το έχω σκεφτεί και πιστεύω ότι μπορεί να προκαλέσει και προβλήματα με την υγεία Μας είπανε εκεί ότι οι κάτοικοι της γύρω περιοχής τους κάνουν παράπονα και για την μυρωδιά και εντάξει αυτό θα μπορούσαν να κάνουν μία υποχώρηση οι κάτοικοι της περιοχής βέβαια δεν ζω εκεί για να ξέρω τι συνθήκες επικρατούν Ε: Εννοείς να κάνουν υποχώρηση οι κάτοικοι εννοείς; Δεν κατάλαβα Ναι αλλά δεν ξέρω κιόλας τι συνθήκες επικρατούν για να έρθουν οι κάτοικοι σε τέτοια για να κάνουν παράπονα Εγώ διαφωνώ με την Ευαγγελία πιστεύω πως οι κάτοικοι δεν πρέπει να κάνουν υποχώρηση γιατί δεν φταίνε αυτοί για τις οσμές που βγαίνουν από τον ΧΥΤΑ πιστεύω πως το ΧΥΤΑ πρέπει να μεγαλώσουν ή να πάνε σε άλλο μέρος έξω από την Κατερίνη όπου δεν υπάρχουν σπίτια Ε: Δηλαδή από ότι κατάλαβα ο ΧΥΤΑ μυρίζει και κάποιοι κάτοικοι διαμαρτύρονται
--

σε σχέση με αυτό. Οπότε υπάρχει ένα ζήτημα που κάποιοι κάτοικοι ζητάνε να γίνει κάτι άλλο και κάποιοι τους λένε να μην το ζητάνε τόσο πολύ; Τι συμβαίνει; Μας είπαν ότι θα τον μεγαλώσουν λίγο ακόμα για να χωράει όλα τα σκουπίδια

Αργότερα στη συνέντευξη διευκρινίζονται από τους μαθητές περισσότερα πράγματα σε σχέση με την αντίληψή για την κατάσταση στο ΧΥΤΑ Κατερίνης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι εξηγήσεις των υπευθύνων στον ΧΥΤΑ οι οποίες επικέντρωναν σε μία τεχνολογικής φύσης αιτιολόγηση του προβλήματος (βλάβη στο σύστημα διαχείρισης των στραγγισμάτων) και η παράλειψη συζήτησης σε σχέση με την πολιτική διαχείρισης του ΧΥΤΑ (υπέρβαση χωρητικότητας) συνέβαλε στην ελλιπή ενημέρωση και κριτική επεξεργασία του θέματος από τους μαθητές και συνέτεινε στη διαμόρφωση της παραπάνω αντίληψης.

Κατερίνη

Ε: Κάποιοι κάτοικοι δεν το θέλουν αυτό;

Όχι το θέλουν απλά υπάρχει το πρόβλημα ότι έχει ξεφύγει ο έλεγχος με τα στραγγίσματα κλπ και υπάρχει ένας κίνδυνος σε σχέση με αυτό.

Ε: Μάλιστα. Εσείς πάντως από ότι κατάλαβα δεν νοιώθετε ότι απειλείστε από αυτό το πρόβλημα άμεσα δηλαδή δεν σας απασχολεί και τόσο πολύ όσο άλλα προβλήματα που συζητήσαμε. Θα λυθεί αυτό το πρόβλημα; Πώς το βλέπετε;

Εμείς να συμπληρώσω ότι τότε μας είχαν πει έβγαιναν αυτά τα ζουμιά γιατί κάτι είχε χαλάσει ένα εργαλείο που χρησιμοποιούν για να μην βγαίνουν και για αυτό τους δικαιολογήσαμε τώρα εκεί πέρα δεν θυμάμαι να ξανάγινε κάτι άλλο αν ξαναβγήκανε ζουμιά.

Στους Ταγαράδες, η εμπειρίες των μαθητών από τις επιπτώσεις του ΧΥΤΑ συνοδεύονται με την έκφραση ευχαρίστησης για την απομάκρυνσή του προβλήματος, πράγμα το οποίο χαρακτηρίζουν και ως «σωτηρία», με πολύ μεγάλη σημασία για την καθημερινότητά τους. Κάτι το οποίο επαναλαμβάνεται στα λόγια τους είναι η έλλειψη ανησυχίας για οτιδήποτε σχετικό με αυτό.

Ταγαράδες

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
-----------------	-----------

Εμπειρίες του μαθητή	Συναισθήματα του μαθητή
φορές προς το καλοκαίρι όταν τελειώνει το σχολείο ή και προς το χειμώνα όλη αυτή η δυσοσμία της χωματερής έφτανε και μέχρι το σχολείο πολλές φορές	Και είναι σημαντικό (ότι απομακρύνθηκε)
κάποιες φορές, τώρα δεν ξέρω ακριβώς τι βλέπαμε, βλέπαμε καπνούς από εκεί και μύριζε πολύ άσχημα	Οπότε και αυτό είναι πολύ σημαντικό Ήταν κάτι το οποίο μας έσωσε
και εμένα που ήτανε κοντά στο σπίτι μου μύριζε απαίσια	Μας έδωσε πολύ μεγάλη ευχαρίστηση Μας ωφέλησε πολύ
παλιά υπήρχε μια χωματερή εδώ και πήγαιναν όλα τα σκουπίδια εκεί, απλά μας ανησυχούσε	Τώρα δεν με ανησυχεί τίποτα ιδιαίτερο

Όπως τέθηκε στο 2^ο μέρος της εργασίας οι μαθητές των σχολείων του Αγ. Βασιλείου και του Κορδελιού αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και με την μεγαλύτερη αμεσότητα τις συνέπειες του τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος. Σε αντίθεση, οι μαθητές των Ταγαράδων και της Κατερίνης έχουν έρθει σε επαφή με τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις σε παρελθόντα χρόνο ή με έμμεσο τρόπο. Κατά την γνώμη μας σε αυτή τους την διαφορά οφείλεται το γεγονός ότι οι εμπειρίες από το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα στην πρώτη περίπτωση (Αγ. Βασίλειος και Κορδελιό) είναι άμεσα συνδεδεμένες με εκφράσεις έντονων αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών. Σύμφωνα με τους Kollmus και Agyeman (2002, σελ 255) η συναισθηματική αντίδραση είναι εντονότερη όταν βιώνουμε άμεσα την περιβαλλοντική υποβάθμιση. Όντας αντιμέτωποι με τις συνέπειες και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της περιβαλλοντικής υποβάθμισης τους δημιουργούνται συναισθήματα φόβου, λύπης/πόνου, θυμού και ενοχών. Αυτά τα συναισθήματα οδηγούν σε δευτερεύουσες ψυχολογικές αποκρίσεις οι οποίες σκοπό έχουν να ανακουφίσουν από το ψυχολογικό βάρος που προκαλείται. Ως προς αυτό ψυχολόγοι διακρίνουν διαφορετικούς μηχανισμούς άμυνας οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν την άρνηση (denial), την εκλογικευμένη αποστασιοποίηση (rational distancing), την απάθεια-παραίτηση (apathy and resignation, και την μεταβίβαση ευθύνης

(delegation). (Kollmus και Agyeman, 2002, σελ 255) Τέτοιοι μηχανισμοί άμυνας όπως εκλογικευμένη αποστασιοποίηση συναντήθηκαν στις συνεντεύξεις με παραδειγματική περίπτωση την άρνηση σχολιασμού του τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος από τους μαθητές του Κορδελιού. Σύμφωνα με τους Kollmus και Agyeman (2002, σελ 255) είναι ένας τρόπος προστασίας του ατόμου από επώδυνα συναισθήματα κατά τον οποίο το άτομο συνεχίζει να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα αλλά έχει σταματήσει να νοιώθει συναισθήματα για αυτά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργούν εκδηλώσεις των εμπεδωμένου κοινωνικού διαχωρισμού όπως για παράδειγμα εκφράστηκε από τη νύξη για «υποχώρηση των κατοίκων» σχετικά με το ΧΥΤΑ της Κατερίνης.

Στην συνέχεια της εργασίας θα επεκταθούμε σε άλλα πεδία εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών. Θα επικεντρώσουμε σε αφηγήσεις που φανερώνουν μία αίσθηση ανημποριάς και αδυναμίας και θα την συνδέσουμε με το είδος της σχολικής δραστηριοποίησης το οποίο εφαρμόζεται σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

3.3. Αίσθηση αδυναμίας των μαθητών

Παραπάνω αναφερθήκαμε σε αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα. Στην συνέχεια της εργασίας θα δούμε ότι η έκφραση συναισθημάτων αδυναμίας είναι ένα κοινό στοιχείο το οποίο συναντιέται στο σύνολο σχεδόν των συνεντεύξεων και έχει να κάνει με διαφορετικές εκφάνσεις του θετικιστικού παραδείγματος στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Για να δώσουμε την γενική εικόνα της παραπάνω σύνδεσης θα παραθέσουμε εδώ παραδειγματικά μία αντιθετική εικόνα για το πώς οι ίδιοι μαθητές εκλαμβάνουν τον εαυτό τους και τον ρόλο τους ως κοινωνικά υποκείμενα. Στην συνέχεια θα προσδιορίσουμε την αίσθηση αδυναμίας πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την σχετική σχολική δραστηριοποίηση (εθελοντισμός & μάζεμα των σκουπιδιών, το γράμμα στον δήμαρχο).

3.3.1. Γενικά: Μία σύνδεση με το ζήτημα της σχολικής δραστηριοποίησης

Στο δημοτικό των Ταγαράδων οι μαθητές εκφράζουν μία αίσθηση αδυναμίας η οποία φαίνεται να απορρέει από το γεγονός ότι έχουν περιορίσει την δραστηριοποίησή τους στο εσωτερικό του σχολείου. Οι μαθητές νοιώθουν ότι ο ρόλος τους ως μαθητές ενός δημοτικού σχολείου μαζί με την μικρή τους ηλικία συνιστούν ένα όριο που δεν μπορεί να ξεπεραστεί και ότι οι ίδιοι δεν θα μπορούσαν ποτέ να επηρεάσουν κάποιο αρμόδιο θεσμό όπως π.χ. ο δήμος. Στην πορεία της συζήτησης η εμφάνιση μίας προοπτικής απόκρισης στο πρόβλημα (διαδήλωση) αντιμετωπίζεται αρνητικά λόγω της δυσκολίας αλλά και της ματαιότητας της διεύρυνσης της συλλογικοποίησης. Έτσι η διήγηση των μαθητών καταλήγει στην εμπέδωση της αποδοχής της κατωτερότητάς τους σε σύγκριση με τους «απλούς πολίτες» η οποία συνοδεύεται με συναισθήματα επιπλέον ενοχών.

Ταγαράδες

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Συναισθήματα του μαθητή
αν συνεχίσουμε, που και θα συνεχίσουμε μπορούμε να καταφέρουμε αρκετά ...για το χωριό μας Έχουμε βοηθήσει μόνο το σχολείο δεν πιστεύω ότι έχουμε βοηθήσει και τίποτα άλλο	Εμείς σαν μαθητές επειδή είμαστε ανήλικοι ακόμα δεν έχουμε, ας πούμε το δικαίωμα να απαιτήσουμε οπότε και μέχρι τώρα αυτά που έχουμε κάνει σαν μαθητές νομίζω ότι είναι αρκετά
Ναι μακάρι να μπορούσαμε να συγκεντρώσουμε πολλά άτομα ώστε να μπορέσουν να ... να διαδηλώσουν;	Το δήμο, το δήμο δεν μπορούμε να τον βοηθήσουμε σαν άτομα γιατί λόγω της ηλικίας Ένας μαθητής εεε ένα μαθητή η φωνή δεν μπορεί να ακουστεί στον δήμο, μόνο ενός σχολείου

Αρα οι απλοί πολίτες και αυτοί που οι φωνές τους είναι ποιο ισχυρές από τις δικές μας, αυτοί πρέπει να συμβάλουν στο έργο περισσότερο	Και πάλι όσα παιδιά να συγκεντρωθούν για αυτό το θέμα νομίζω πώς δεν θα γίνει τίποτα Θα το θεωρούσα σαν μία σπατάλη χρόνου
...σε μία μέρα όλα θα ξεκινούσαμε ξέρω εγώ από σήμερα και θα τελειώναμε σε 5 χρόνια αλλά τουλάχιστον να το κάναμε	Λένε λένε και τίποτα δεν κάνουν Εμείς φταίμε, ποιος φταίει. Και αναφέρομαι και στον εαυτό μου, για να μην κατηγορώ και τους άλλους

Στην Κατερίνη το κλίμα είναι διαφορετικό. Οι μαθητές εκφράζουν με θετικά συναισθήματα την ενασχόλησή τους με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και με ενδιαφέρον την επαφή τους με την γειτονιά. Φαίνεται ότι έχουν αντλήσει νόημα και ενδιαφέρον από την διαδικασία δραστηριοποίησης τους το οποίο εντοπίζουν και όσον αφορά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Κατερίνη

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Συναισθήματα του μαθητή
Ναι. Πέρυσι όλο τον χρόνο αυτό κάναμε δηλαδή παίρναμε ώρες από τα μαθήματα και ασχοληθήκαμε πολύ πήγαμε εκδρομές σε σχέση με αυτό κάναμε φυλλάδια ενημερωτικά	και ήταν ωραία.
πετύχαμε κάτι για τους ανθρώπους της	Πολύ ενδιαφέρον

γειτονιάς και θα θέλαμε πάρα πολύ όλοι αυτοί οι άνθρωποι της γειτονιάς να μπορούσαν να μην πετάνε σκουπίδια κάτω τουλάχιστον να κάνουμε κάτι να ευαισθητοποιηθούν αυτοί οι άνθρωποι	
Θα ήθελα να συμπληρώσω όμως ότι αφού το κάναμε εμείς σημαίνει ότι και εμείς ευαισθητοποιηθήκαμε και αυτό για εμάς είναι κέρδος γιατί αν ευαισθητοποιηθήκανε 24 παιδιά αυτό για εμάς είναι κέρδος, Θέλω να συμπληρώσω ότι δεν ευαισθητοποιηθήκαμε μόνο εμείς αλλά και τα άλλα τμήματα της 6 ^{ης} (τάξης)	αυτό σημαίνει πολλά για εμάς.

Η παραπάνω παρατήρηση αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον μέσα από την αντιπαράθεση των μαθητών σε σχέση με την επιτυχία ή όχι της κοινωνικής απεύθυνσης της δράσης τους.

Κατερίνη

Εγώ πιστεύω με την αφίσα δεν τους ευαισθητοποίησαμε γιατί άμα τους είχαμε ευαισθητοποιήσει θα έκαναν κάτι παραπάνω

Φαίνεται ότι ανεξάρτητα από την αποτυχία επίτευξης κάποιου αντικειμενικού στόχου (π.χ. έμφαση δίνεται από τις μαθητές στην έλλειψη ανταπόκρισης από τη γειτονιά) η ευαισθητοποίηση των εν λόγω μαθητών, αλλά και ακόμα περισσότερο, η επίτευξη της ευαισθητοποίησης περισσότερο των συμμαθητών τους εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως ένα θετικό στοιχείο το οποίο απορρέει από την υπόθεση της δραστηριοποίησής τους και που λειτουργεί ενδυναμωτικά.

Στο 1^ο παράδειγμα το οποίο προέρχεται από το σχολείο των Ταγαράδων κυριαρχούν τα συναισθήματα κατωτερότητας και ενοχών. Αυτό δεν αποτελεί φυσικά ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου σχολείου και όπως θα δούμε παρακάτω στην εξέταση των υπόλοιπων περιπτώσεων. Σύμφωνα με την έρευνα των Hillcoat et al⁸ (1995, σελ 169) η αδυναμία των παιδιών και η αίσθηση αποδυνάμωσης που νοιώθουν

συνδέεται με την έλλειψη εμπειρίας και γνώσης για τον τρόπο παρέμβασης (π.χ. σε ποιόν να στραφούν, τι να κάνουν) το οποίο εκφράζεται από δηλώσεις ότι «άλλοι είναι υπεύθυνοι» και παράλληλα ότι «με κάποιους μικρούς τρόπους μπορούν να βοηθήσουν ως άτομα». Η διαφορά με την περίπτωση της Κατερίνης οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα εστίασης του εν λόγω σχολείου αποτελείται από παιδιά που έχουν συγκροτηθεί ως περιβαλλοντική ομάδα και έχουν δραστηριοποιηθεί με διάφορους τρόπους με μία συνέχεια σε σχέση με περιβαλλοντικά ζητήματα. Φαίνεται ότι αυτή τους η ενασχόληση συσχετίζεται με την παρουσία ή/και την διαμόρφωση ενός ισχυρού εσωτερικού σημείου ελέγχου. Με την έννοια του εσωτερικού σημείου ελέγχου (locus of control) εννοούμε την αντίληψη του ατόμου ως προς το εάν αυτός/ή έχει την ικανότητα να εκφέρει μία αλλαγή με την δικιά του συμπεριφορά. Άτομα με ισχυρό εσωτερικό σημείο ελέγχου πιστεύουν ότι οι πράξεις τους μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα. Από την άλλη μεριά άτομα με εξωτερικό σημείο ελέγχου νοιώθουν ότι οι δράσεις τους είναι ασήμαντες και ότι αλλαγές μπορούν να λάβουν χώρα μόνο από κάποιους άλλους ισχυρούς παράγοντες. (Kollmus και Agyeman 2002, σελ 255-256)

Θα συνεχίσουμε να διερευνούμε τα αισθήματα αδυναμίας των μαθητών και πιο συγκεκριμένα τη συσχέτισή τους με την δραστηριοποίηση στο σχολείο και την ύπαρξη ή/και διαμόρφωση ασθενούς σημείου εσωτερικού ελέγχου

3.3.2. Αίσθηση αδυναμίας σε σχέση με την άγωνα διαδικασία του εθελοντισμού

Στο δημοτικό σχολείο του Αγ. Βασιλείου οι μαθητές περιγράφουν την δραστηριότητα του μαζέματος των σκουπιδιών από την λίμνη ως κάτι που δεν προκύπτει με δικιά τους πρωτοβουλία αλλά που επιβάλλεται από τα έξω. Η περιγραφή της δραστηριότητας συνδέεται με εκφράσεις που δηλώνουν συναισθήματα αδυναμίας και εκνευρισμού. Η έλλειψη τόσο προοπτικής όσο και επανατροφοδότησης σε σχέση με τη δραστηριότητα αυτή φαίνεται να παράγει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές. Η κωδικοποίηση, από τους μαθητές, αυτού του τύπου δραστηριοποίησης ως «εθελοντισμό» έρχεται σε αντιπαράθεση με την πιο ρεαλιστική λύση η οποία θα μπορούσε να είναι η επιβολή κάποιου προστίμου και αναφέρεται ρητά από τα παιδιά.

Παρόλο που προσδιορίζεται η αναγκαιότητα μίας ευρύτερης συλλογικότητας για την παραγωγή κάποιου αποτελέσματος αυτή φαίνεται να καλύπτεται, στην διήγηση των μαθητών, από μία υποβόσκουσα τάση για αυτό-υπονόμηση την οποία οι μαθητές δικαιολογούν λόγω της μικρής τους ηλικίας και της ανωριμότητας κάποιων συμμαθητών τους.

Αγ. Βασίλειος

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Συναισθήματα του μαθητή
Και εμείς από την 4η τάξη καθαρίζουμε	Μία 6η τάξη τι μπορεί να κάνει Και εμείς όσο μπορούμε προσπαθούμε
είμαστε ένα σχολείο και προσπαθήσαμε να κάνουμε κάτι για αυτό μόνοι μας δεν θα μπορέσουμε να καταφέρουμε κάτι τόσο καλά όσο αν θα ενδιαφερόνταν όλο το χωριό	... είμαστε λίγα παιδιά πρώτον και δεύτερον είναι δημοτικό, δεν έχουν ωριμάσει αρκετά μερικά κάποια παιδιά και δεν μπορούν να το καταλάβουν
και πάντοτε όποτε πηγαίνουμε μας δίνουν στο τέλος της εκδρομής από ένα πάκο να το καθαρίζουμε αλλά μόνο εμείς όμως δεν μπορούμε να αλλάξουμε κάτι θα πρέπει και οι άλλοι άνθρωποι να ενδιαφερθούν	... να τα μάζεψουμε κι από πάνω...
...δεν βάζουν πρόστιμο εδώ πέρα γιατί θέλουν ...εθελοντισμό, κάπως έτσι λέγετε	Και τα μικρά παιδιά πιστεύω ότι δεν τα πιστεύουνε και τόσο Δεν τους δίνουνε σημασία

Πολύ παρόμοια είναι η αφήγηση των μαθητών από το Κορδελιό. Η διαδικασία συλλογής των σκουπιδιών την ώρα της γυμναστικής από την αυλή του σχολείου τους, φαίνεται να τους επιβάλλεται από τα έξω και συνδέεται με την έκφραση αισθημάτων

αδυναμίας, ματαιότητας και την επίκληση βοήθειας κάποιου μεγαλύτερου σε ηλικία και με μεγαλύτερη εμπειρία. Η αδυναμία μεταφράζεται ως έλλειψη προσοχής από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και συνδέεται με την έλλειψη γνώσης από την μεριά των μαθητών. Επίσης, η έκφραση αδυναμίας συνδέεται και την ανικανότητα αντιμετώπισης του τοπικού περιβαλλοντικού ζητήματος και το αρνητικό αποτέλεσμα που έχουν εκλάβει από τις προσπάθειες που έχουν κάνει μέχρι τώρα συνολικά.

Κορδελιό

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Συναισθήματα του μαθητή
Για παράδειγμα στην ώρα της γυμναστικής μας είχε βάλει να μαζέψουμε τα σκουπίδια της αυλής που είχε εδώ στο σχολείο Εμείς προσπαθούμε να κάνουμε ανακύκλωση	αλλά μόνοι μας δεν μπορούμε να τα καταφέρουμε
Έχουμε κάνει πολλές προσπάθειες όπως είπα πριν χρειαζόμαστε	όμως κάποιον με μεγαλύτερη εμπειρία σε αυτά τα θέματα για να μας βοηθήσει
Γιατί άμα βγούμε μόνοι μάλλον δεν θα μας προσέξουν πολύ	πολύ επειδή δεν ξέρουμε τόσα πολλά πράγματα
και θα τα ξαναπετάνε ενώ αν βρεθεί κάποιος μεγαλύτερος να μιλήσει για αυτό και το καταλάβουν και τους αρέσει μπορεί να αρχίσουν να κάνουν πιο πολλά από ανακύκλωση	Ή όπως για το καυσαέριο και για την ΕΚΟ δεν μπορούμε να το πούμε άντε ... να σας κλείσουμε
Έχουμε κάνει πολλές προσπάθειες	αλλά δεν είναι αρκετές και μερικές από αυτές τις προσπάθειες το αποτέλεσμα είναι αρνητικό είναι αρνητικό

Στους Ταγαράδες, εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι η διαδικασία μαζέματος των σκουπιδιών δεν συνοδεύεται από κάποιο αρνητικό συναίσθημα αλλά ότι λειτουργεί διδακτικά.

πριν μερικά χρόνια εδώ στο σχολείο έβαζαν μερικές τάξεις, επειδή πετούμε πολλά σκουπίδια κάτω στο σχολείο να μαζέψουν τα σκουπίδια, ναι, η μία τάξη μετά την άλλη, και αυτό νομίζω ότι βοήθησε, τα παιδιά να καταλάβουνε ότι τα σκουπίδια δεν πρέπει να τα πετάμε κάτω και πρέπει να τα πετάμε στους κάδους. Και επίσης τώρα που βάλανε εδώ έξω κάδους ανακύκλωσης αυτό βοήθησε πολύ στο να μην σπαταλάμε
Και πετάμε κάτω τα σκουπίδια

Επιπλέον, όμως, ενδιαφέρον ως προς τις προεκτάσεις της δραστηριοποίησης έχει η διήγηση ενός μαθητή σε σχέση με την εμπειρία από μία βόλτα που έκανε στο δάσος. Η συνάντηση του μαθητή με το πρόβλημα των σκουπιδιών φαίνεται να του δημιουργεί μία πίεση η οποία, σύμφωνα με την διήγησή του, τον οδηγεί σε μία αυτοματοποιημένη απόκριση «να μαζεύει τα σκουπίδια όπου τα βρει». Η γενίκευση της αντίδρασης όπως την περιγράφει παραπέμπει περισσότερο σε μία ψυχολογική αντίδραση σε ένα εξωτερικό ερέθισμα παρά σε μία συνειδητή απόφαση για δράση.

Ταγαράδες

Αιτιακές συνθήκες	Φαινόμενο	Συνέπειες
Εμπειρίες σε σχέση το περιβάλλον	Συναισθήματα του μαθητή	Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα
Είχε τύχει χτες, μία φορά να πάω στο σχολείο και πήγα στο δασάκι, είχε πέσει ο κάδος, είχε πέσει και όλα τα σκουπίδια είχαν γεμίσει το δάσος	και αυτό δεν μ'άρεσε πώς να το πω	δηλαδή εκείνη την ώρα μου ήρθε να αρχίσω να μαζεύω και εντάξει...όπου βλέπω σκουπίδια δηλαδή να αρχίσω να τα μαζεύω...

Στην Κατερίνη, το πρόβλημα της συσσώρευσης των σκουπιδιών στην αυλή του σχολείου οδηγεί σε μία παρόμοια με τις προηγούμενες περιπτώσεις απόφαση της

διευθύντριας να μαζεύουν τα παιδιά τα σκουπίδια ανά τάξη. Η απόφαση αυτή αν και κρίνεται από τα παιδιά ως δικαιολογημένη αποτελεί μία εξωτερική απόφαση η οποία αποτυγχάνει να επικοινωνήσει τον σκοπό της με το σύνολο των μαθητών. Η στρατηγική αλληλεπίδρασης της συγκεκριμένης ομάδας στην αποτυχία αυτή είναι η δημιουργία μίας αφίσας η οποία έχει ως στόχο την προώθηση της ιδέας να φέρνουν ταπεράκια στο σχολείο ώστε να μην παράγονται σκουπίδια πράγμα. Η συνέπεια αυτής της δράσης είναι η εκδήλωση ενός κοινωνικού-σχολικού στερεοτύπου των υπολοίπων μαθητών οι οποίοι τους κατευθύνουν την «κατηγορία» της «μωρουδίστικης συμπεριφοράς».

Κατερίνη

Αιτιακές συνθήκες	Φαινόμενο	Πλαίσιο	Συνθήκες που παρεμβαίνουν	Δράση / στρατηγική αλληλεπίδρασης	Συνέπειες
Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Κοινωνικοί παράγοντες (ρόλος σχολείου)	Περιβαλλοντικό πρόβλημα	Κοινωνικοί παράγοντες	Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Κοινωνικοί παράγοντες (κοινή γνώμη)
ότι παρόλα αυτά που κάναμε αυτή την προσπάθεια που τα βάλαμε δεν έγινε τίποτα, δηλαδή συνέχισε	και φέτος αναγκάστηκα εγώ η διευθύντρια μας να βάζει κάθε Παρασκευή ένα τμήμα να μαζεύει τα σκουπίδια από την αυλή	Επειδή είμαστε ένα πολύ μεγάλο σχολείο αν πετούσε ο καθένας κάτω θα γέμιζε όλη η αυλή.	όλα τα παιδιά σκέφτονται «ας ρίξω και εγώ ένα σκουπίδι, δεν θα πειράζει»	είχαμε κάνει αφίσες που γράφαμε για να παίρνουν τα παιδιά ταπεράκια και τέτοια και μετά πήραμε και εμείς για να δείξουμε το παράδειγμα	μας έλεγαν όλοι «είστε σαν μωράκια, είστε σαν μωράκια»

Μετά από περισσότερες ερωτήσεις του ερευνητή φαίνεται ότι η προσπάθεια των μαθητών «πέφτει στο κενό» και ότι η συγκεκριμένη δραστηριοποίηση συνεχίζεται με το παραπάνω στερεότυπο συνεχίζει να εκφράζεται πιο διευρυμένα με το κορόιδεμα των παιδιών προς κάθε τάξη που είναι σειρά της να μαζέψει τα σκουπίδια. Η αναπαραγωγή του φαίνεται να συνδέεται με το κοινωνικό στερεότυπο της κατωτερότητας του επαγγέλματος του «σκουπιδιάρη».

ήθελα να συμπληρώσω το ότι όλα τα παιδιά κοροϊδεύουν τα παιδιά που μαζεύουν τα σκουπίδια αυτή την εβδομάδα ενώ όταν έρχονται στην θέση τους τα κοροϊδεύουν αυτά που ήτανε την προηγούμενη εβδομάδα.

Ε: Μάλιστα, γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό; Γιατί κοροϊδεύουν οι μεν τους δε και μετά πάλι από την αρχή; Τι φταίει για αυτό;

Γιατί θεωρούνε τους σκουπιδιάρηδες και θεωρούν ότι ο σκουπιδιάρης είναι ένα κατώτερο επάγγελμα...

Ότι τους κοροϊδεύουν επειδή μαζεύουν τα σκουπίδια με γάντια και τέτοια.

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι η συγκεκριμένη τύπου προώθηση μίας «εθελοντικής» συλλογής των σκουπιδιών από τους μαθητές, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο συνδέεται και αναπαράγει το αίσθημα αδυναμίας των μαθητών (Αγ. Βασίλειος, Κορδελιό) ή / και αποτελεί μέρος κοινωνικών αυτοματισμών και στερεοτύπων (Ταγαράδες, Κατερίνη). Το πρόβλημα των σκουπιδιών αντιμετωπίζεται συχνά από παράγοντες του θεσμού του σχολείου είτε ως ατομικό ζήτημα που χρήζει ατομικής λύσης (εθελοντισμός) είτε ως αποκομμένο, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, από το κοινωνικό πλαίσιο που το τροφοδοτεί (π.χ. καταναλωτισμός, τρόπος ζωής, σύγχρονο lifestyle). Σε κάθε περίπτωση δεν φαίνεται ότι το ζήτημα αντιμετωπίστηκε στις παραπάνω περιπτώσεις με στόχο τη διαμόρφωση μίας άποψης (γιατί πρέπει να μαζεύουμε τα σκουπίδια μας;) η οποία να συμβαδίζει με τον στόχο (μάζεμα των σκουπιδιών) αλλά ότι τέθηκε ως αυτοσκοπός. Εκεί έγκειται η σημαντική διαφορά μεταξύ συμπεριφοριστικής αλλαγής (behavioural change) και δράσης (action). Σχετικά με την απόφαση για ανάληψη δράσης υπάρχει πάντα μία συνειδητή διαμόρφωση άποψης ενώ αυτό δεν είναι απαραίτητο για μία αλλαγή συμπεριφοράς η οποία θα μπορούσε να προκαλείται από την πίεση από άλλους ανθρώπους (π.χ. τον δάσκαλο) ή από την επιρροή κάποιας διαφήμισης. (Jensen και Schnack 1997, σελ 476). Μία κριτική που σε ένα βαθμό εμπίπτει στα παραπάνω, σύμφωνα με τον

Γεωργόπουλο (2011) είναι η επικέντρωση στη γνωστική διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία είτε από άγνοια, είτε από αμηχανία κύριος σκοπός της φαίνεται να είναι η μεταφορά κάποιων σημαντικών πληροφοριών από τα βιβλία ή τους ειδικούς προς τα παιδιά (τα οποία παρεμπιπτόντως αρκετές φορές αδυνατούν να τις κατανοήσουν) υπερτονίζοντας με αυτό τον τρόπο τη διάσταση για και παραγκωνίζοντας τις διαστάσεις μέσα και (πολύ περισσότερο) υπέρ του περιβάλλοντος. Τέλος, στις διηγήσεις των μαθητών μία συμπεριφορά παρουσιάστηκε έντονα τόσο μέσα από την επίκληση των μαθητών για βοήθεια προς τους μεγαλύτερους ως «ειδικούς της γνώσης» όσο και μέσα από το «κορόιδεμα» των μαθητών προς τους συμμαθητές που αναλαμβάνουν το πρακτικό κομμάτι της συλλογής των σκουπιδιών είναι η μεταβίβαση ευθύνης ως συναισθηματικός μηχανισμός άμυνας των μαθητών. Σύμφωνα με τους Kollmus και Agyeman (2002, σελ 255) η μεταβίβαση ευθύνης (delegation) είναι ένας τρόπος μετατόπισης αισθημάτων ενοχής. Το άτομο που μεταβιβάζει τις ευθύνες του αρνείται να δεχτεί οποιαδήποτε προσωπική ευθύνη όταν για παράδειγμα κατηγορεί άλλους για την περιβαλλοντική καταστροφή (δηλαδή μία απλοποιητική λογική που περιορίζεται σε ένα «κατηγορώ» ότι για όλα φταίνε οι πολυεθνικές, οι πολιτικοί, κλπ).

Παρακάτω θα εξετάσουμε ένα φαινόμενο παρόμοιο με αυτό του «μαζέματος των σκουπιδιών», την δραστηριοποίηση που στόχευε στην αποστολή μίας επιστολής προς τον δήμαρχο.

3.3.3. Αίσθηση αδυναμίας από άστοχες διαδικασίες δραστηριοποίησης

3.3.3.1. Το γράμμα στον δήμαρχο

Η δραστηριότητα που κωδικοποιούμε εδώ με τον τίτλο «το γράμμα στο δήμαρχο» έχει να κάνει με την ατομική ή/και σχολική δραστηριότητα μέσα από την οποία οι μαθητές μπαίνουν σε μία διαδικασία εμπλοκής με το περιβαλλοντικό ζήτημα μέσω της προσπάθειας πραγματοποίησης μίας επικοινωνίας με τον θεσμό του δήμου.

Στον Άγιο Βασίλειο οι μαθητές είχαν γράψει ένα γράμμα στο οποίο ζητούσαν από τον δήμαρχο να φέρει κάδους για την λίμνη. Τα συναισθήματα που φαίνεται να αντλούν

οι μαθητές από έλλειψη επανατροφοδότησης από αυτή την προσπάθεια είναι η ματαίωση, το αίσθημα κατωτερότητας, η παραίτηση.

Αγ. Βασίλειος

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Συναισθήματα του μαθητή
Είχαμε γράψει ένα γράμμα για να φέρουνε κάδους για την λίμνη	Έχουμε προσπαθήσει
Εγώ προσωπικά έχω γράψει έχω γράψει ένα γράμμα να τους στείλω	δεν έκαναν τίποτα, δεν, δεν μπορώ να ξανασχόληθω Νοιώθω σαν να μας έχουνε γράψει, σαν να μην μας υπολογίζουν ... ως κάτοικοι του χωριού

Στο δημοτικό της Κατερίνης, η επίσκεψη του δημάρχου λειτουργεί απογοητευτικά για τους μαθητές. Φαίνεται ότι οι μαθητές επικοινωνήσαν την προσπάθειά τους για την δημιουργία ποδηλατοδρόμων και συνάντησαν ως προς αυτό τις διαφορετικές προτεραιότητες του δήμου.

Κατερίνη

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο	Πλαίσιο
Κοινωνικοί παράγοντες	Συναισθήματα του μαθητή	Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα
και όταν ήρθε ο δήμαρχος εδώ πέρα μας είπε ότι προτεραιότητα του είναι τα πεζοδρόμια και όχι ποδηλατόδρομοι και ότι θα κάνει κάποιους	και αυτό εμένα με απογοήτευσε	εμείς είχαμε κάνει κάτι προσπάθειες να φτιαχτούν στην κατερίνη ποδηλατόδρομοι

ποδηλατόδρομους όχι εδώ πέρα που είναι πιο στενός ο δρόμος αλλά εκεί πέρα που είναι πιο φαρδύς		
--	--	--

Αξίζει να τονιστεί εδώ ότι οι μαθητές φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τον δήμο μέσα από μία κριτική ματιά καθώς είναι σε θέση να αξιολογήσουν το πραγματικό ενδιαφέρον από τη μεριά του θεσμού. Από την μία μεριά, δηλώνουν θετικά συναισθήματα ενδυνάμωσης ως προς την επίσκεψη αυτή καθεαυτή αλλά, παράλληλα, αντιμετωπίζουν κριτικά τις προθέσεις του για την ουσιαστική επίτευξη μίας κατάσταση επικοινωνίας.

Κατερίνη

Εμείς βασικά χαιρόμαστε που ήρθε και ο δήμαρχος στην τάξη μας γιατί πιστεύαμε ότι δεν θα έρθει και η προηγούμενη τάξη που είχαμε πάει και βοηθηθήκαμε για να κάνουμε και κάτι παραπάνω.

Ο δήμαρχος όμως με αυτό που τον καλέσαμε δεν ασχολήθηκε και πολύ, έτσι πιστεύω εγώ

Συμφωνώ με την Κλαρίσα και θέλω να προσθέσω ότι εγώ είμαι πολύ χαρούμενη που το κάναμε αυτό γιατί νομίζω πώς στην δικιά μας την ηλικία πολλά παιδιά δεν το κάνουνε και ότι οι μεγαλύτεροι μας πήραν στα σοβαρά επειδή κάναμε ιδιαίτερη δουλειά και αυτό.

Ναι ο δήμαρχος είχε ασχοληθεί όμως γιατί βρήκε χρόνο, διάβασε το γράμμα μας, ήρθε στην τάξη μας μετά όμως δεν άκουσε τα αιτήματά μας

Στους Ταγαράδες, η αναφορά στη δραστηριότητα του γράμματος στο Δήμο προκύπτει, στη διήγηση των μαθητών, συνδεδεμένο με τη δραστηριότητα του μαζέματος των σκουπιδιών. Στα λόγια τους είναι ξεκάθαρη η ψυχολογική αντίδραση της μεταβίβασης των ευθυνών τους «προς τον δήμο» που εκφράζεται παράλληλα με συναισθήματα αδυναμίας, ματαίωσης και απογοήτευσης. Οι μαθητές επιχείρησαν να γράψουν κάποιο γράμμα στο δήμαρχο σε σχέση με το περιβαλλοντικό πρόβλημα της ρύπανσης της θάλασσας. Η απουσία απόκρισης σε αυτή την προσπάθεια φαίνεται ότι δημιουργεί στους μαθητές δυσαρέσκεια και απογοήτευση.

Ταγαράδες

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Συναισθήματα του μαθητή
Ναι, που είχα πριν και προηγουμένως ότι μας είχαν βάλει πέρισυ πρόπερσι να μαζεύουμε τα σκουπίδια του σχολείου, τίποτα άλλο δεν έχει συμβεί,	Για την θάλασσα δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα γιατί είναι και επικίνδυνο
βοηθάμε λίγο στο μάζεμα των σκουπιδιών, και... αυτό εντάξει	δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα περισσότερο,
Τα υπόλοιπα θα τα κάνει ο δήμος	Αν τα κάνει
Μία φορά είχαμε στείλει και γράμμα στον δήμο Και δεν απάντησε Ναι από ότι θυμάμαι δεν έγινε τίποτα	Τζάμπα το μολύβι

Στο Κορδελιό προκύπτει μία αντιπαράθεση των μαθητών για το εάν η επαφή με το δήμο θα μπορούσε να αποφέρει καρπούς όσον αφορά στην αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού προβλήματος.

Ναι επειδή θα μπορούσαμε εμείς οι ίδιοι να πάμε να το πούμε αυτό στο δήμαρχο και να έκανε κάτι αυτός
Εγώ διαφωνώ με την δέσποινα γιατί εμείς και να πάμε να το πούμε στον δήμαρχο ο δήμαρχος δεν θα μας ακούσει εφόσον δεν έχει λεφτά θα μας πει εντάξει και δεν θα μας ακούσει

Μετά από την διατύπωση των αντιτιθέμενων απόψεων των μαθητών προκύπτει η διήγηση της δραστηριοποίησης της συγγραφής μιας έκθεσης προς τον δήμαρχο η οποία όμως ποτέ δεν στάλθηκε. Αυτό που έλαβε χώρα ήταν μία συνάντηση με τον δήμαρχο στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η ανάμνηση της ημιτελούς αυτής δράσης και η απουσία κάποιου είδους ανατροφοδότησης από την επαφή με τον θεσμό του δήμου συνοδεύει την έκφραση του συναισθήματος απογοήτευσης από τους μαθητές.

Κορδελιό

Αιτιακή συνθήκη	Φαινόμενο
Απόκριση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα	Συναισθήματα του μαθητή
Εμείς στην Δευτέρα ή στην Τρίτη δεν θυμάμαι ακριβώς είχαμε κάνει ένα μάθημα για το περιβάλλον και είχε να γράψουμε κάτι σαν μικρή έκθεση για να στείλουμε ένα γράμμα στον δήμαρχο του δήμου μας για να τον ενημερώσουμε για τα προβλήματα αλλά στο τέλος δεν το στείλαμε Στο ΚΠΕ που είχαμε πάει είχε έρθει ο δήμαρχος και του είχαμε πει τα προβλήματά μας	από τότε όμως δεν έχει κάνει τίποτα Αυτό ήταν στην Τρίτη τάξη όταν ήμασταν ... μόνο δεν έχει γίνει τίποτα από όλο αυτό που του είπε πριν τρία χρόνια

Βλέπουμε ότι στις παραπάνω αφηγήσεις η δραστηριότητα του γράμματος στο δήμαρχο στις αφηγήσεις των παιδιών φαίνεται να συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα απογοήτευσης, ματαίωσης και αδυναμίας. Το γράμμα στο δήμαρχο λειτουργεί ως μηχανισμός μεταβίβασης ευθύνης (delegation) (Kollmus και Agyeman 2002, σελ 255) στον θεσμό του δήμου ο οποίος απορρέει και συνοδεύεται από συναισθήματα παραίτησης, απογοήτευσης και ενοχών. Ως προς αυτό, χαρακτηριστική είναι η έκφραση «δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα περισσότερο» που συνδυάζει το αίσθημα της αδυναμίας με μία εσωτερική απαίτηση η οποία δεν βρίσκει διέξοδο. Εξαίρεση στα παραπάνω αποτελεί, σε ένα βαθμό, το δημοτικό της Κατερίνης όπου τα αρνητικά συναισθήματα φαίνεται να βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση από τους μαθητές. Η κριτική εξέταση του θεσμού του Δήμου είναι ενδεικτική αυτής της στάσης πράγμα που αποτελεί στοιχείο αναπτυγμένης κριτικής σκέψης και προσέγγισης της πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τους Jensen και Schnack (1997, σελ 477) η εστίαση μίας δράσης πρέπει να είναι στην αλλαγή προοπτικής και αυτό είναι δεύτερο σημαντικό στοιχείο (το πρώτο προσδιορίστηκε στην προηγούμενη ενότητα ως η διαφορά μεταξύ

συμπεριφορικής αλλαγής και δράσης) που καθορίζει την έννοια της δράσης. Για παράδειγμα, η δραστηριοποίηση μίας τάξης ως προς την συλλογή σκουπιδιών από μία παραλία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως δράση αν το πρόβλημα είναι η ρύπανση του θαλάσσιου περιβάλλοντος. Αν και η διαδικασία του καθαρίσματος της παραλίας μπορεί να οδηγεί στην άμεση εξαφάνιση κάποιων ρυπαντικών στοιχείων η δραστηριότητα δεν θα έχει καμία επίδραση στο πρόβλημα γιατί δεν στοχεύει στην αιτία του προβλήματος αλλά, αντίθετα, επικεντρώνεται μόνο στα συμπτώματά του. Έτσι, οι Jensen και Schnack (1997, σελ 477) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μία τέτοιου είδους δραστηριοποίηση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως δράση ενάντια στο περιβαλλοντικό πρόβλημα υπό διερεύνηση.

	Οι μαθητές πιέζονται να κάνουν κάτι	Οι μαθητές εμπλέκονται στην απόφαση του τι να κάνουν
Δραστηριότητα μόνο ως αντίβαρο στην ακαδημαϊκή διδασκαλία		
Δραστηριότητα που στοχεύει στην λύση του προβλήματος		ΔΡΑΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 . Κριτήρια για μία δράση

ΠΗΓΗ: Αναπροσαρμοσμένο από (Jensen και Schnack 1997, σελ 477)

3.3.3.2. Έλλειψη στόχευσης και προοπτικής από διαδικασίες

δραστηριοποίησης στο σχολείο – Επικέντρωση στην «γνώση για το περιβάλλον»

Θα συμπληρώσουμε την ενότητα των άστοχων διαδικασιών δραστηριοποίησης διευρύνοντας δύο παραδείγματα που ξεφεύγουν τόσο από «το γράμμα στο δήμαρχο» όσο και από «το μάζεμα των σκουπιδιών» στα οποία αναφερθήκαμε.

Στον Άγιο Βασίλειο οι μαθητές εκφράζουν συναισθήματα ματαιώσης για την έλλειψη ανταπόκρισης από την πλευρά της τοπικής κοινωνίας σε σχέση με τη δουλειά που προετοίμασαν για τον πελαργό. Η πρόσκρουση της δραστηριότητας αυτής στην

αδιαφορία της τοπικής κοινωνίας (μικρή προσέλευση στην παρουσίαση της εργασίας) και η έλλειψη ανατροφοδότησης σε σχέση με αυτό φαίνεται να αναιρεί τα θετικά στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής δουλειάς των μαθητών και να αφήνει τα παιδιά με το συμπέρασμα ότι «δεν έγινε τίποτα». Το ενδιαφέρον στοιχείο εδώ είναι ότι αν και έχει περάσει αρκετό χρονικό διάστημα από τότε που έλαβε χώρα αυτή η προσπάθεια (περίπου τρία χρόνια) φαίνεται ότι ο απόηχος της εμπειρίας παραμένει. Χαρακτηριστική του αρνητικού στίγματος με την οποία είναι φορτισμένη η συγκεκριμένη δραστηριοποίηση είναι η προσπάθεια των μαθητριών να δικαιολογήσουν την απουσία της τοπικής κοινωνίας με διάφορα επιχειρήματα (π.χ. άγνοια, εργασία, κλπ) κάτι το οποίο μεταδίδεται έντονα στην τρόπο της αφήγησης.

Αγ. Βασίλειος

Τους πελαργούς εμείς τους κάναμε, η τάξη μας
Η τάξη μας και κυκλοφορούσαμε σε όλο το χωριό, στις κολώνες που βλέπαμε τους πελαργούς που ήταν, ρωτούσαμε κατοίκους γιαγιάδες και παππούδες, πότε έφυγαν και για ποιόν λόγο,
Ναι, ρωτούσαμε, πόσοι ... επειδή μία κολώνα μέσ' στο σπίτι είναι στην αυλή...απ'τους πελαργούς πως γίνεται,
Κάνανε επίσης και πέρισυ η έκτη τάξη είχε κάνει ένα κάτι σαν σκετσάκι στον τοίχο, και είχανε καλέσει από τα χωριά... τα παιδιά του δημοτικού για να δούνε κάποια πράγματα για την λίμνη μας ... όταν είχαμε κάνει με τους πελαργούς ήμασταν μία ομάδα, είχαμε ενωθεί όλα τα παιδιά και... να κάνουμε κάτι να βγει κάποιο αποτέλεσμα
και πήγαμε και ξεσηκώσαμε όλο το χωριό και δεν έγινε τίποτα
Ε: Είπατε ότι μετά έγινε εδώ πέρα μία συζήτηση, ότι ήρθαν διάφοροι κάτοικοι εδώ πέρα και παρουσιάσατε το ...
Όχι εδώ, κάτω στον πύργο
Όχι
Ναι
Μόνο ένα σχολείο ήρθε ...με κάποιους γονείς... και κάποιοι γονείς
Για την ακρίβεια ... ότι δεν ενδιαφέρονται οι περισσότεροι για την λίμνη
Εγώ πιστεύω ότι δεν το ήξεραν κάποιοι ότι θα γίνει κάτι τέτοιο
Ότι το είχαν ξεχάσει

Ε: Ας πούμε είχατε δώσει προσκλήσεις; Το είχαν μάθει ή δεν το είχαν μάθει;
Το είχαν μάθει
Και...
Τώρα αν δούλευαν κάποιοι...

Μία παρόμοιας φύσης δραστηριότητα μεταφέρετε ως εμπειρία από μία μαθήτριά του Κορδελιού της οποίας η αδερφή έλαβε χώρα σε μία δράση που φαίνεται ότι δεν είχε συγκεκριμένο περιεχόμενο και προσανατολισμό (μέτρηση οχημάτων κυκλοφορίας & ανάρτηση πανό).

Κορδελιό

Δεν θυμάμαι πότε αλλά τα μεγαλύτερα παιδιά τα οποία τώρα είναι στο γυμνάσιο, ήτανε και η αδερφή μου, είχανε βγει σε μία πλατεία στον κεντρικό τον δρόμο όπου περνάν πολλά αυτοκίνητα και είχανε διάφορα πανό και μετρούσαν τα αυτοκίνητα που περνούσανε, τα ποδήλατα και τα μηχανάκια και ... από ότι μου έχει πει η αδερφή μου πιο πολλά ήτανε τα αυτοκίνητα και τα μηχανάκια παρά τα ποδήλατα και τα πανό που είχανε δεν κάνανε τίποτα κανένας δεν ενδιαφέρθηκε για αυτό που είδε

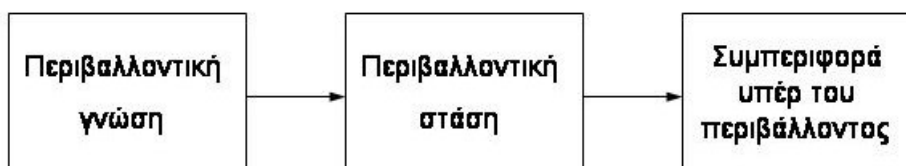
Στο Κορδελιό, η επίσκεψη στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης φαίνεται να έχει συσχετιστεί, σύμφωνα με την αφήγηση των μαθητών, περισσότερο με την μεταφορά γνώσεων. Ιδιαίτερη εντύπωση φαίνεται να έχει κάνει στους μαθητές η θέαση αρνητικών εικόνων που σοκάρουν σε σχέση με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος πράγμα το οποίο φαίνεται να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα.

Κορδελιό

Ε: Να σας ρωτήσω για αυτό το θέμα με το ΚΠΕ, εσείς τι νοιώθετε ότι κερδίσατε;
Γνώσεις σε σχέση με το περιβάλλον
Πώς να προσέχουμε το περιβάλλον πώς να ανακυκλώνουμε, είδαμε εικόνες από όλον τον κόσμο και από όλη την Ελλάδα κι όλα αυτά που είχα δει τα θυμάμαι και ήτανε απαράδεκτα
Ειδικά σε ένα μέρος που είχε δείξει μία φωτογραφία ότι ήτανε κάτι σπίτια ψηλά και στηριζότανε σε κάτι ξύλα ή σίδερα και από κάτω ήταν γεμάτο σκουπίδια

Μία πρώτη παρατήρηση όσον αφορά στα παραπάνω παραδείγματα δραστηριοτήτων είναι ότι φαίνεται να διακρίνονται περισσότερο από τον σκοπό της *επίτευξης της γνώσης* ως προς αντικείμενο της έρευνας (ο πελαργός, η κυκλοφορία στην πόλη). Αυτό συνιστά μία θετικιστική οπτική η οποία είναι διαφορετική από την οπτική γωνία της κριτικής παιδαγωγικής η οποία θα επικέντρωνε στη σχέση με το αντικείμενο της εκπαίδευσης (δες Πίνακα 2). Σύμφωνα με την δεύτερη οπτική η θεματική της έρευνας θα επικέντρωνε στην σχέση των μαθητών με το αντικείμενο της έρευνας κάτι το οποίο θα έπρεπε να ενσαρκώνεται σε διαφορετικού τύπου ερευνητικές διαδικασίες και στοχεύσεις. Παραδειγματικά, προτάσεις μίας κοινωνικά κριτικής έρευνας θα αφορούσαν στην ολιστικότερη (κοινωνικές και οικονομικές αιτίες) αλληλεπίδραση των μαθητών με το πρόβλημα της λίμνης του Αγίου Βασιλείου ή αντίστοιχα σε προτάσεις αντιμετώπισης του κυκλοφοριακού προβλήματος στο Κορδελιό.

Το θέμα το οποίο θίγεται εδώ αφορά στην σχέση της γνώσης με την περιβαλλοντική εκπαίδευση το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο επίκαιρα ζητήματα της δημόσιας συζήτησης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Τα παλαιότερα και πιο απλοποιημένα μοντέλα για την διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς βασίστηκαν σε μία γραμμική προσέγγιση κατά την οποία η περιβαλλοντική γνώση οδηγεί σε περιβαλλοντική στάση η οποία με την σειρά της οδηγεί σε διαμόρφωση συμπεριφοράς υπέρ του περιβάλλοντος. Αυτά τα ορθολογιστικά μοντέλα υπέθεταν ότι η εκπαίδευση των ανθρώπων για περιβαλλοντικά θέματα θα είχε αυτόματα σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη των συμπεριφορών υπέρ του περιβάλλοντος.



ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Πρώιμα μοντέλα φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς
ΠΗΓΗ: Αναπροσαρμοσμένο από Kollmus και Agyeman 2002, σελ 241

Σύμφωνα, όμως, με τους Kollmus και Agyeman (2002, σελ 241) αυτά τα μοντέλα ήδη από τη δεκαετία του 1970 αποδείχθηκαν ανακριβή. Οι έρευνες δείχνουν ότι στις πιο πολλές περιπτώσεις η αύξηση της γνώσης και της ευαισθητοποίησης δεν οδηγεί σε

φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά, ακόμα και σήμερα πολλές μη-κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) οργανώνουν τις επικοινωνιακές τους καμπάνιες στην απλοποιητική υπόθεση ότι περισσότερη γνώση θα οδηγήσει σε περισσότερο «διαφωτισμένη» συμπεριφορά. Επίσης, ενδιαφέρον έχει το συμπέρασμα του Finger (1994, σελ 146-147) η έρευνα του οποίου δείχνει ότι στις περιπτώσεις ατόμων με τυπική περιβαλλοντική συμπεριφορά «όχι μόνο η γνώση για το περιβάλλον δεν οδηγεί σε αλλαγή συμπεριφορών σε σχέση με το περιβάλλον αλλά ότι σε ένα βαθμό λειτουργεί ως υποκατάστατο της κοινωνικής δράσης».

3.4. Τι βρίσκεται πίσω από τις εναλλακτικές προτάσεις των μαθητών;

Στην παρούσα υποενότητα της εργασίας θα εξετάσουμε την διαπλοκή εναλλακτικών προτάσεων που διατυπώνονται από τους μαθητές με την κοινωνική συνθήκη που εμπεριέχει το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα.

Στον Άγιο Βασίλειο οι μαθητές παρουσιάζουν, κατά την διάρκεια της συνέντευξης, ως αίτημά τους την δημιουργία ενός πάρκου κοντά στην λίμνη. Επίσης, το αίτημα αυτό φαίνεται να έχει μεταφερθεί μέσω του γράμματος που έχουν απευθύνει στον δήμο.

Αγ. Βασίλειος

μπορούμε να κάνουμε και εμείς ένα πάρκο

Αρχικά, το αίτημα αυτό μας έκανε εντύπωση από την άποψη ότι η δημιουργία ενός πάρκου δεν συνδέεται άμεσα με τις αιτίες υποβάθμισης της λίμνης. Με επόμενες ερωτήσεις, όμως, φαίνεται ότι η διαμόρφωση μίας τέτοιου τύπου πρότασης έχει βαθύτερα αίτια που βρίσκονται στην στάση της κοινής γνώμης να μην περιλαμβάνει σε ένα πλαίσιο μελλοντικής εξέλιξης του χωριού την παρέμβαση και βελτίωση του τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος.

και αφού δεν ωφελούνται τόσο πολύ κάποιοι άνθρωποι ξεχνούν ότι υπάρχει αυτή η λίμνη στο χωριό μας

άλλοι σκέφτονται να ομορφύνουν το χωριό μας χωρίς την λίμνη

Σύμφωνα με την διήγηση των μαθητών, ο σκοπός ενός πάρκου κοντά στην λίμνη θα ήταν να αποτελέσει έναν πόλο έλξης ιδιαίτερα προς τις μητέρες που έχουν μικρά παιδιά ώστε να μπορούν να πηγαίνουν βόλτα τα παιδιά τους εκεί και μέσω αυτού του γεγονότος να ενδιαφερθούν για την λίμνη και να ασχοληθούν με το πρόβλημα.

υπάρχουν πολλά μικρά παιδάκια που ζητάνε από τις μαμάδες τους να τα πάνε στο πάρκο, οι μαμάδες τους...τους λένε όχι επειδή είναι χάλια η λίμνη, και έτσι μπορεί να τους τραβήξει το ενδιαφέρον και να ασχοληθούν όσο να είναι με την λίμνη

Η πεποίθηση που φαίνεται να εκφράζεται από τους μαθητές είναι ότι η δημιουργία του πάρκου με έμμεσο τρόπο θα αποτελούσε ένα μέσο αύξησης της φροντίδας προς την λίμνη και συνιστά για τους ίδιους ένα σύμβολο αλλαγής της περιοχής της λίμνης προς μία θετική κατεύθυνση.

Και πιστεύω ότι άμα το προσπαθήσουμε αυτό εδώ θα πάψουμε να πετάμε σκουπίδια ...θα μπορούσαμε να το φροντίζουμε περισσότερο
Γιατί θα βλέπουμε ότι όλα μπορούν να αλλάξουν

Παρόμοιας φύσης αίτημα με τους μαθητές του Αγ. Βασιλείου προβάλλουν οι μαθητές του Κορδελιού ζητώντας να χτιστεί ένα γυμνάσιο στην αλάνα της γειτονιάς τους. Αυτό που οι μαθητές με έμμεσο τρόπο διεκδικούν είναι μία βελτίωση της κατάστασης της γειτονιάς τους (λιγότερα σκουπίδια) και στον τρόπο ζωής τους (μεγαλύτερο χώρο για αυλή).

Κορδελιό

Το Κορδελιό να βελτιωθεί αν ο δήμαρχος θα μπορούσε να χτίσει το 3ο γυμνάσιο δίπλα στην αλάνα

Ε: Για πιο λόγο αυτό;

Γιατί στην αλάνα υπάρχουν πολλά σκουπίδια και αν χτιστεί εκεί ο 3ο θα λιγοστέψουν τα σκουπίδια

Και θα έχουμε κι εμείς μεγαλύτερο χώρο για αυλή

Το αίτημα των παιδιών συνδέεται με το πρόβλημα των σκουπιδιών το οποίο στον δήμο του Κορδελιού σχετίζεται με την προβληματική λειτουργία της αποκομιδής των σκουπιδιών, τις ελλείψεις του σχετικού τομέα του δήμου και τις συνεχόμενες απεργίες στον τομέα. Η επιχειρηματολογία των μαθητών φαίνεται να κινείται αντιθετικά στο κοινωνικό αντανakλαστικό της μετάθεσης ευθυνών στους απεργούς εργαζόμενους. Επίσης, οι προτάσεις των μαθητών παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς φτάνουν να προσεγγίζουν μίας ιδιαίτερης διάστασης διεύρυνση της συλλογικοποίησης η οποία θυμίζει την ενοποίηση μίας γενικής απεργίας!

Όσο και να καθαρίζει ο δήμος μας πάλι κάποιοι θα πάνε να τα βρωμίσουν δεν υπάρχει περίπτωση να μείνει καθαρό

Πιστεύω ότι δεν φταίνε οι άνθρωποι που μαζεύουν τα σκουπίδια όταν κάνουν απεργία γιατί είναι δύσκολες εποχές και για αυτό γίνονται και οι απεργίες δεν φταίνε όμως αυτοί

Εγώ νομίζω ότι πρέπει να γίνει κάτι μία συγκέντρωση όλου του δήμου και να ενημερώσουνε όλους για τα σκουπίδια γιατί κάποιοι μπορεί να μην ξέρουνε κάποια πράγματα

Εγώ συμφωνώ με την σοφία σε αυτό που είπε για τους ανθρώπους που μαζεύουν τα σκουπίδια που κάνουν απεργίες και για αυτό φταίμε και εμείς με αυτούς τους ανθρώπους που κάνουν απεργίες δεν πάμε και εμείς να κάνουμε μαζί τους και λέμε ότι έχουν άδικο ενώ μετά ζητάμε και εμείς απεργία και εμείς για το ίδιο πράγμα στον δικό μας τον τομέα οπότε δεν φταίνε μόνο αυτοί

Τέλος, αξίζει να προστεθεί ότι το αίτημα αυτό λαμβάνει μεγαλύτερη διάσταση εάν λάβουμε υπόψη ότι πολλές φορές μεταφέρθηκε στη συνέντευξη η σκέψη των οικογενειών των παιδιών που εκφράστηκαν για μετακόμιση από το Κορδελιό πράγμα που έχει να κάνει με ένα φάσμα κοινωνικών παραγόντων που συμπεριλαμβάνει τη χαμηλή ποιότητα ζωής εν γένει.

Εμείς του χρόνου ή του παραχρόνου επειδή έχει πολύ καυσαέριο χτίζουμε ένα σπίτι κοντά στο χορτιάτη και μάλλον θα πάμε εκεί, ο μπαμπάς μου λέει ότι εκεί είναι πιο καθαρό το περιβάλλον

...

Εμένα ο παππούς μου μας αγόρασε ένα οικόπεδο στην χα... (εννοεί Χαλκιδική)...μας αγόρασε ένα οικόπεδο και μπορεί να το φτιάξουμε για να μείνουμε εκεί πέρα

Εμένα η μαμά μου δεν της αρέσει να μείνουμε εδώ πέρα στην πόλη για τον λόγο που έχει καυσαέριο και θέλει να πάμε στο Ωραιόκαστρο...

Ανακεφαλαιώνοντας, βλέπουμε ότι και στα δύο παραπάνω παραδείγματα, το αιτήματα που εκφράζονται από τους μαθητές έχουν ως στόχο την έμμεση άσκηση επιρροής στο τοπικό πρόβλημα μέσω μίας προσπάθειας παράκαμψης του κοινωνικού παράγοντα που λειτουργεί ως εμπόδιο στην λύση του. Στην πρώτη περίπτωση ο κοινωνικός παράγοντας σχετίζεται με την απάθεια και παραίτηση των κατοίκων του Αγ. Βασιλείου σε σχέση με το ζήτημα της λίμνης. Στην περίπτωση του Κορδελιού ο κοινωνικός παράγοντας αφορά στο ζήτημα των σκουπιδιών και σχετίζεται με την προβληματική λειτουργία του Δήμου (αποκομιδή των σκουπιδιών), τους κοινωνικούς διαχωρισμούς (π.χ. μεταξύ απεργών στον τομέα αποκομιδής του Δήμου και κατοίκων) και την απουσία κάποιας προοπτικής κοινωνικής δραστηριοποίησης σε σχέση με το ζήτημα. Η ενασχόληση των μαθητών και η προσπάθειά τους με έμμεσο τουλάχιστον τρόπο να επηρεάσουν το ζήτημα συνδέεται με το όραμα των μαθητών για μία περιβαλλοντικά φιλική κοινότητα το οποίο αντανακλάται τόσο μέσα από τις διηγήσεις της δικιάς τους παρούσας κατάστασης ως χρήστες των τοπικών δημόσιων χώρων όσο επίσης και μέσα από την έκφραση της συνειδητοποίησης ως προς τους κινδύνους της αυξανόμενης αστικοποίησης και την απώλεια των φυσικών πόρων. (Hicks και Holden 2007, σελ 505-509) Το όραμα, όμως, των μαθητών για μία περιβαλλοντικά φιλική κοινότητα έρχεται σε σύγκρουση με κοινωνικά καθιερωμένες στάσεις όπως η απάθεια και η παραίτηση οι οποίες συνιστούν σημάδια κοινωνικής στασιμότητας και παρακμής που έρχονται σε αντίθεση με οποιαδήποτε προοπτική ουσιαστικής περιβαλλοντικής αλλαγής. Σύμφωνα με τους Kollmus και Agyeman (2002, σελ 255) η υποχώρηση στην απάθεια, την παραίτηση, τον σαρκασμό είναι εκδηλώσεις ενός ατόμου ή μίας ομάδας που νοιώθει ότι δεν μπορεί να αλλάξει την κατάσταση και είναι μάλλον απίθανο να δραστηριοποιηθεί στο μέλλον υπέρ του περιβάλλοντος με ουσιαστικό τρόπο. Η απόκριση των μαθητών σε αυτή την πραγματικότητα μέσω της προβολής προτάσεων οι οποίες να παρακάμπτουν την προαπαιτούμενη, για τα ζητήματα της κοινότητας, κοινωνική ενεργοποίηση εμφανίζεται ως ανάγκη για μία προοπτική πραγμάτωσης του οράματός τους και

ενδυνάμωσης μέσα από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας της οποίας αποτελούν μέλη ως μαθητές. Σύμφωνα με τους Hicks και Holden (2007, σελ 505-509) η ανάγκη για μία γεφύρωση του χάσματος μεταξύ γνώσης και δράσης, με άλλα λόγια, η ζωτική σημασία τόσο του εκπαιδευτικού πλαισίου όσο και της ενδυναμωτικής παιδαγωγικής είναι ένα στοιχείο που τονίζεται σε πολλές εκπαιδευτικές έρευνες. Παρόλα αυτά, είναι γεγονός ότι η διαμόρφωση μίας παιδαγωγικής διαδικασίας με την οποία τα παιδιά θα σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά για το μέλλον είναι τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά πολύ λίγο αναπτυγμένη.

3.5. Οι αντιπαραθέσεις των μαθητών ως ανεπεξέργαστο υλικό για την κοινωνικά κριτική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Με την έννοια «αντιπαραθέσεις των μαθητών» εννοούμε την εμφάνιση, κατά την διάρκεια της συνέντευξης, αντίθετων απόψεων, ερωτημάτων αμφισβήτησης, απορίας και έκφραση πίεσης. Σε αυτή την υποενότητα θα εξετάσουμε τα παραπάνω όσον αφορά στην δημιουργική ένταση που θεωρούμε ότι φέρει. Τα παραδείγματα που θα εξετάσουμε αφορούν αντιπαραθέσεις σχετικά με περιβαλλοντικά προβλήματα, συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ εμπλεκομένων παραγόντων και γενικότερα ζητήματα αντίληψης της κοινωνικής και περιβαλλοντικής κατάστασης.

Στον Αγ. Βασίλειο οι μαθητές έρχονται σε αντιπαράθεση αναφορικά με το εάν οι παππούδες ενδιαφέρονται και δραστηριοποιούνται υπέρ της λίμνης για ιδιοτελείς ή ανιδιοτελής σκοπούς. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης η φιγούρα των παππούδων εμφανίζεται ως παράγοντας που προκαλεί τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών. Φαίνεται ότι η παρέμβαση ενός παππού στην τάξη και το μοίρασμα θετικών εμπειριών για το περιβάλλον το οποίο έλαβε χώρα λειτούργησε ενδυναμωτικά για τα παιδιά και τα ώθησε να ασχοληθούν με το ζήτημα της λίμνης. Η αμφισβήτηση των κινήτρων του παππού αποτελεί ένα κεντρικό σημείο της συζήτησης το οποίο αποτελεί το έναυσμα για την ανάδυση νέας αιτίας του προβλήματος (ρύπανση υδάτων) και νέες αποκρίσεις στο περιβαλλοντικό ζήτημα (εισαγωγή νομοθεσίας).

εμείς δεν είχαμε ξεσηκωθεί στην αρχή αλλά εγώ θυμάμαι είχαν έρθει κάποιοι παππούδες και μας είχαν μιλήσει για τα παλιά τα χρόνια ... και είχε έρθει και ο δικός μου παπούς

και μας είχε μιλήσει για διάφορα θέματα για διάφορα πράγματα και επειδή έχει μία ταβέρνα που έκανε το γριβάδι το ψάρι... και μας μίλησε περισσότερο για το ψάρι... την ιστορία της λίμνης και αυτός μας ξεσήκωσε, οι παππούδες μας ξεσήκωσαν

...

Γιατί αν ενδιαφέρονται μερικοί παππούδες που έχουν ταβέρνες, ψαροταβέρνες πάντα, τους ενδιαφέρει γιατί ψαρεύουν από την λίμνη την δικιά μας το γριβάδι, είναι καθαρή,

...δεν θα πηγαίνουν αλλού, τους ενδιαφέρει

Για να βγάλουν χρήματα

Και τους νοιάζει επίσης γιατί τα παλιά χρόνια που ήταν γεμάτη η λίμνη πηγαίνανε και τη βλέπανε, ψάρευαν και τους έχει μείνει κάτι και στεναχωρέθηκαν όταν ξεράθηκε

...και όταν γεμίσει ξανά η λίμνη και θα γίνει όχι τόσο ωραία όσο ήταν πριν αλλά πολύ ωραία θα έχουμε περισσότερο κόσμο στο χωριό μας

να επισκέπτονται

αλλά θα πρέπει να μπει και κάποιος νόμος γιατί κάποιοι μπορεί πάλι να αρχίσουν να ρίχνουν τα απόβλητά τους

Βλέπουμε ότι με αφετηρία την αμφισβήτηση της οικοκεντρικής θεώρησης των παππούδων εμφανίζονται στην πλήρη τους διάσταση τα ζητήματα σύγκρουσης συμφερόντων που σχετίζονται με την υποβάθμιση της λίμνης. Η συζήτηση που διεξάγεται χαρακτηρίζεται από ζωντάνια παράλληλα όμως η πληθώρα ανεπεξέργαστων ζητημάτων που συνεχώς εμφανίζονται κατά την διάρκεια της συνέντευξης (π.χ. απορίες επίσης εμφανίστηκαν ανάμεσα στους μαθητές σχετικά με τελευταίες εξελίξεις για το ζήτημα ή/και ζητήματα παραπληροφόρησης π.χ. αν τελικά ο δήμος «έχει γυρίσει κάποιο ρέμα προς την λίμνη», κτλ) καταλήγει σε ένα μία συνθήκης πίεσης η οποία φαίνεται να εκτονώνεται μέσα από την έκφραση της αίσθησης αδυναμίας των μαθητών ότι «δεν μπορούμε να τα κάνουμε και όλα».

εκατό τις εκατό μέχρι να γεμίσει η λίμνη οι αγρότες πάντα θα μπαίνουν στο νερό

(πολλά λόγια-διαφωνία)

αλλά τώρα το εργοστάσιο που μόλυνε περισσότερο την λίμνη έχει κλείσει πλέον γιατί το κάνανε μήνυση, για την μόλυνση εδώ πέρα

Α, ναι, οι αγρότες μπορεί να μην παίρνουν τόσο πολύ νερό, γιατί τώρα έχει σχετικά η βρύση...μπορούνε να κάνουνε...(εννοεί να παίρνουν από το δίκτυο ύδρευσης)

Ναι όμως τώρα με την οικονομική ανάπτυξη που υπάρχει είναι πιο καλό για αυτούς να παίρνουν από την λίμνη που είναι έτοιμο το νερό παρά από την βρύση και να πληρώνουν πάρα πολλά λεφτά

Α, ναι, οι αγρότες μπορεί να μην παίρνουν τόσο πολύ νερό, γιατί τώρα έχει σχετικά η βρύση...μπορούνε να κάνουνε...

Ναι όμως τώρα με την οικονομική ανάπτυξη που υπάρχει είναι πιο καλό για αυτούς να παίρνουν από την λίμνη που είναι έτοιμο το νερό παρά από την βρύση και να πληρώνουν πάρα πολλά λεφτά

Είναι πιο οικονομικό

ναι

...

Ε: Άρα υπάρχει ένα θέμα με το νερό σε σχέση με αυτό

Από την άλλη έχουμε το οικονομικό θέμα

Δεν μπορούν να πληρώσουνε πολλά χρήματα για να γίνει κάτι γιατί έχουμε μία οικονομική κρίση

Μπορεί αυτοί να μην θέλουνε να δώσουν

Μπορεί... μπορεί πολλά μπορεί...

Ε: Πολλά μπορεί...πιστεύετε ότι όλα αυτά τα μπορεί τα έχετε επεξεργαστεί στο σχολείο...

...Όχι όλα

Μερικά ναι αλλά όχι όλα γιατί είναι πολλά

...Ναι

Αν τα κάναμε όλα

Ε: Είναι πάρα πολλά ε; Φαίνονται σαν βουνό!

Ναι

(γέλια)

Στο Κορδελιό μία αντιπαράθεση μεταξύ των μαθητών που λειτουργεί αποκαλυπτικά ως προς το ζήτημα της ρύπανσης της θάλασσας αφορά εάν θα μπορούσε η θάλασσα

της Θεσσαλονίκης να είναι καθαρή. Η ανταλλαγή απόψεων και η σύνδεση του ζητήματος με την λειτουργία του λιμανιού οδηγεί σε περαιτέρω ανάλυση του περιβαλλοντικού προβλήματος και στην δημιουργία εναλλακτικής πρότασης για την λύση του.

Κορδελιό

Εγώ θα συμφωνήσω με την σοφία και επειδή η θάλασσα της Θεσσαλονίκης είναι πολύ όμορφη το καλύτερο θα ήταν να ήταν και καθαρή
Δεν μπορεί να είναι και πολύ καθαρή αυτή η θάλασσα εδώ πέρα που είναι ο πύργος γιατί πηγαινοέρχονται πλοία
Ναι οπότε όσο και να την καθαρίζουμε θα ξαναβρωμίζει
Τουλάχιστον τα σκουπίδια που έχει μέσα όχι οι βρωμιές από τα πλοία τα σκουπίδια να τα καθαρίζουμε και μετά να μην πετάμε μέσα

Στο Κατερίνη μία διαφωνία αφορά μία προτεινόμενη απόκριση στο πρόβλημα των σκουπιδιών που αφορά στον κάδο κομποστοποίησης. Τα ζητήματα που προκύπτουν αφορούν την λειτουργία του κάδου και τα ουσιαστικά ζητήματα της κοινωνικής αντιμετώπισης αυτού του καινούργιου τρόπου.

Κατερίνη

Είχαμε πει να φέρουμε έναν κάδο κομποστοποίησης ακόμα δεν έγινε αλλά δεν το είχαμε συζητήσει και τόσο πολύ εγώ αυτός πιστεύω ότι θα ήτανε ένας καλός τρόπος γιατί πολλά παιδιά παίρνουνε φρούτα στο σχολείο διάφορα φαγητό που μπορούν να μπουν στον κάδο κομποστοποίησης
Θέλω να διαφωνήσω με την Δώρα γιατί τα παιδιά δεν τα πετάνε στους κάδους θα τα πετάξουν στους κάδους κομποστοποίησης; Θα τα ξαναπετάξουν πάλι κάτω.
Ναι και επίσης με τον κάδο κομποστοποίησης θα μαζευτούν φίδια στο σχολείο
Κι άμα έρθουν οι κάδοι κομποστοποίησης αυτοί δεν θα το καταλάβουν και θα το πετάξουν ή κάτω ή στον κάδο τον κανονικό

Επίσης μία ενδιαφέρουσα αντιπαράθεση μεταξύ των μαθητών λαμβάνει χώρα σχετικά με το «ποιοι είναι οι άνθρωποι που ενδιαφέρονται για το περιβάλλον». Η ανάδυση της φιγούρας των ψηφοφόρων των οικολόγων-πράσινων ως ένα τέτοιο υποκείμενο αντιμετωπίζει μία κριτική η οποία αναδεικνύει την διάσταση των κοινωνικών

διαχωρισμών σε σχέση με το περιβάλλον (οικονομικά συμφέροντα vs προστασία περιβάλλοντος). Η εξέλιξη της κουβέντας καταλήγει στην έκφραση μίας άποψης που κρίνεται αρκετά προωθημένη η οποία αφορά στο ότι το περιβαλλοντικό ζήτημα δεν είναι θέμα διαχείρισης της εξουσίας (με την έννοια του ποιο κόμμα θα ψηφίσουμε) αλλά κάτι διαφορετικό.

Πιστεύω ότι αυτοί που ενδιαφέρονται είναι αυτοί που ψηφίζουνε τους οικολόγους πράσινους...

Ήθελα να πω ότι υπάρχουν και πολλά ακόμη άτομα που ψηφίζουν κάποιο άλλο κόμμα και δεν είναι απαραίτητο να ψηφίζουν τους οικολόγους πράσινους και αυτοί που δεν ενδιαφέρονται είναι αυτοί που έχουν τα πολλά χρήματα τα πλούτη και δεν τους νοιάζει και τόσο πολύ το περιβάλλον

Θέλω να συμπληρώσω πάνω σε αυτό που είπε η αναστασία ότι και αυτοί που έχουν μεγάλη ιδέα για τον εαυτό τους πιστεύω πως δεν ασχολούνται και βέβαια τα πλούτη **αλλά θα διαφωνήσω με την Νεφέλη** γιατί δεν νομίζω πως μόνο αυτοί που ψηφίζουν οικολόγοι πράσινοι είναι αυτοί που ενδιαφέρονται για το περιβάλλον

Ναι γιατί στις εκλογές ψηφίζουν αυτούς που θέλουν να κυβερνήσουν καλύτερα ενώ δεν έχει σχέση δηλαδή το περιβάλλον με αυτό

Όπως δείχθηκε από τα παραπάνω αποσπάσματα βλέπουμε ότι, στα πλαίσια της συνέντευξης, η ανάδειξη αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών συνοδεύεται από την ανάπτυξη μίας κριτικής ανάλυσης απέναντι στα ζητήματα η οποία φαίνεται να έχει μεγάλο περιθώριο επέκτασης. Αυτό έχει να κάνει και με την φύση της μεθόδου των ομαδικών συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης στην οποία σύμφωνα με τους Hillcoat et al (1999, σελ 163) υπάρχει μεγαλύτερο περιθώριο για ξεπέρασμα των κυρίαρχων πολιτιστικών περιορισμών από ότι σε μία ατομική συνέντευξη. Στην εφαρμογή της παρούσας έρευνας αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις ελλείψεις όσον αφορά στην σχολική επεξεργασία των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων (π.χ. σε σχέση με την λίμνη του Αγ. Βασιλείου, να σημειωθεί ότι στο Κορδελιό δεν έχει υπάρξει κάποια ενασχόληση με το θέμα του διυλιστηρίου) πράγμα που θεωρείται ενδεικτικό μίας τάσης αποφυγής της ενασχόλησης στο σχολείο με ζητήματα συγκρούσεων συμφερόντων. Αυτή η έλλειψη, όμως, φανερώνει ένα υλικό το θα μπορούσε να αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο ενασχόλησης μίας κοινωνικά κριτικής προσέγγισης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Breiting

et al. (1999, σελ 46-48) για να καταλάβουμε τα ζητήματα συγκρούσεων συμφερόντων (conflict interests) πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι τα άτομα, συχνά, υπόκεινται σε δομικούς μηχανισμούς και δυνάμεις από τις οποίες δεν μπορούν να απαλλαχθούν άμεσα. Έτσι, για να καταφέρει η περιβαλλοντική εκπαίδευση να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τα μελλοντικά περιβαλλοντικά ζητήματα είναι αναγκαία μία περιεκτική, αναστοχαστική και κριτική προσέγγιση. Σύμφωνα με θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής όπως ο Gibson, (αναφέρεται από Breiting et al. 1999, σελ 47) η αναγνώριση συγκρούσεων συμφερόντων είναι πολύ πιο αληθινά αποκαλυπτική από άλλες προσεγγίσεις γιατί ερευνά τα συμφέροντα που εξυπηρετούνται από τη γνώση και τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές, αναζητά τις πηγές της ανθρώπινης δράσης αποκαλύπτοντας τις ρίζες της αδικίας και της ανισότητας. Κρίνεται ότι τα σημεία αντιπαραθέσεων των μαθητών ειδικά όταν πραγματεύονται συγκρούσεις συμφερόντων αλλά και γενικότερα όταν τίθενται πάνω σε ζητήματα της δράσης των μαθητών ή/και γενικότερης αντίληψης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, όπως τέθηκαν στα παραπάνω παραδείγματα, μπορούν να λειτουργήσουν με έναν αποκαλυπτικό τρόπο. Όπως υπογραμμίζουν οι Fien και Giroux (αναφέρεται από Breiting et al. 1999, σελ 47) η πιο σημαντική πρόκληση της κριτικής παιδαγωγικής είναι η συμπλήρωση της «γλώσσας της κριτικής» η οποία βοηθάει στην αναγνώριση του ζητήματος, με την «γλώσσα της δυνατότητας» η οποία βοηθάει στην δημιουργία μία ορατής, πραγματοποιήσιμης και φέρουσας νοήματος, λύσης.

3.6. Η επίδραση της διαδικασίας της συνέντευξης στους μαθητές

Στο τελευταίο αναλυτικό άξονα της εργασίας θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο επιδρά η διαδικασία της ομαδικής συνέντευξης σε ομάδες εστίασης (focus group) στους μαθητές.

Στον Αγ. Βασίλειο οι μαθητές εκφράζουν θετικά συναισθήματα για την διαδικασία της συνέντευξης. Δηλώνουν ότι εξέφρασαν τα συναισθήματά τους, ότι εισέπραξαν ενδιαφέρον και ότι άντλησαν ενθάρρυνση. Ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση μίας μαθήτριας που παρομοιάζει την συνέντευξη με ένα είδος ψυχανάλυσης.

Αγ.Βασίλειος

Και εγώ πιστεύω ότι μας κάνατε ψυχανάλυση
Και ότι μας ξαναενηθαρρύνετε
βγάλαμε τα συναισθήματά μας για την λίμνη και για το χωριό
γιατί μας μας άνθρωπος που δεν κατοικεί στο χωριό μας ενδιαφέρθηκε

Στην Κατερίνη, επίσης τα παιδιά εκφράζουν θετικά συναισθήματα από την διαδικασία της συνέντευξης, τόσο για τις συμφωνίες όσο και τις διαφωνίες που εμφανίστηκαν μεταξύ τους. Δηλώνουν ότι εισέπραξαν κουράγιο, εκφράζουν συναισθήματα ενδυνάμωσης, συγκρότησης της σκέψης τους για την συνέχιση των προσπαθειών τους και ελπίδας.

Κατερίνη

Ένοιωσα πιο πολύ οικολόγος (γέλια)
μου άρεσε που συμφωνήσαμε και διαφωνήσαμε σε κάποια πράγματα συμφωνώ με όλα τα παιδιά σαν να ήμουν και εγώ ενήλικας και να τα έλεγα όλα αυτά
τα ξαναθυμηθήκαμε λίγο γιατί είχε περάσει αρκετός καιρός και διαφωνήσαμε
Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ γιατί άκουσα και τις απόψεις και των υπολοίπων παιδιών εκτός από την δική μου που την ξέρω
Αυτή η συνέντευξη μου έδωσε πολύ κουράγιο για κάτι παραπάνω από ότι έκανα πριν και ελπίζω να γίνει κάτι με θέμα τα σκουπίδια
Επίσης ένοιωσα ότι όλος ο κόσμος ή μάλλον το περιβάλλον θα σωθεί αν η νεά, εμείς τα παιδιά κάνουμε κάτι καλύτερο και προσπαθήσουμε να ευαισθητοποιήσουμε τους άλλους

Στους Ταγαράδες, οι μαθητές εκφράζουν την αίσθηση της απόκτησης γνώσης όμως τα συναισθήματα αδυναμίας, απογοήτευσης και αυτοποτίμησης συνεχίζουν να είναι πολύ ισχυρά. Ιδιαίτερη εντύπωση κάνει το ξέσπασμα ενός μαθητή που εκφράζει την πίεση και την απογοήτευσή του για την έλλειψη δραστηριοποίησης σε σχέση με τα ζητήματα του περιβάλλοντος.

Ταγαράδες

Αλλά και πάλι που συζητήσαμε δεν πιστεύω ότι

Δεν μας άκουσε κανείς

Τουλάχιστον μάθαμε κάτι

Από εμάς ξεκινάει κι αυτή η πράξη επειδή είμαστε ακόμα μικροί μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα στο μέλλον...

...

Γιατί μας αναγκάζεται να κάνουμε αυτές εδώ τις ερωτήσεις όταν θα μπορούσαμε να μην ούτε καν να τα σκεφτόμασταν αυτά τα πράγματα; Γιατί να κάνουμε τέτοιες ερωτήσεις; Κανονικά ενώ δεν θα έπρεπε να κάνουμε τέτοιες ερωτήσεις, διότι έπρεπε να έχουμε απαντήσεις εξ αρχής να διατηρήσουμε ζωντανό το περιβάλλον γιατί κι αυτό έχει ζωή...

Βλέπουμε από τα παραπάνω παραδείγματα ότι η διαδικασία της συνέντευξης λειτουργεί ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων, θετικών και αρνητικών, και ως παράγοντας συγκρότησης της σκέψης των μαθητών. Ο Hicks (1998, σελ 171) παρατηρεί στην έρευνά του, η οποία επίσης αφορά ομαδικές συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης (focus group), ότι η διαδικασία της συνέντευξης μετατρέπεται από μόνη της σε πηγή ελπίδας για τους μαθητές πράγμα που προκύπτει από δηλώσεις των μαθητών «ότι ένοιωσαν ότι πήραν τροφή για σκέψη, ανανεωμένοι, πιο ξεκάθαροι για όλα αυτά που τους κινητοποιούν». Επίσης θα μπορούσε κανείς να συσχετίσει την παραπάνω διαδικασία με το μοντέλο που προτείνει ο Μπακιρτζής (2002: 272) για το «πέρασμα» προς τις καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες μέσα από την παιδαγωγική του ακούω-προτείνω-συνοδεύω. Αυτό ακριβώς το τρίπτυχο και ιδιαίτερα η «συνοδεία» (από τον εκπαιδευτικό) φαίνεται να είναι απαραίτητη για να μπορέσει το νεαρό άτομο να αντιμετωπίσει την υπαρξιακό-συναισθηματική κρίση που πυροδοτείται από την επαφή με την καινούργια γνώση. (Γεωργόπουλος 2011) Παρόλο που το γενικό κλίμα από τις συνεντεύξεις ήταν ότι θα μπορούσαν να αποτελούν ένα θετικό σημείο στην εξέλιξη της μετέπειτα σχολικής και περιβαλλοντικής δραστηριοποίησης των μαθητών, τα αρνητικά συναισθήματα που παρουσιάστηκαν ίσως είναι ενδεικτικά ότι δεν αρκεί από μόνη της μία κατάσταση (φαινομενικής τουλάχιστον) στιγμιαίας ενδυνάμωσης. Ενδιαφέρον, ως προς αυτό το σημείο παρουσιάζει σχετική αυτοκριτική του Paolo Freire. Ο Freire (1992, σελ 103) ασκεί κριτική στο αρχικό του έργο Educacao como practica da liberdade ως προς το ότι θεώρησε ότι η στιγμή της αποκάλυψης της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία λαμβάνει χώρα στην διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης⁹, λειτουργεί από μόνη της ως ψυχολογικό

κίνητρο για τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Προσθέτει ότι ακόμα και αν η αποκάλυψη δίνει καινούργια προοπτική δεν είναι αρκετή για να καταστήσει αυθεντική την κριτική συνειδητοποίηση. Σύμφωνα με τον Freire η αυθεντικότητα της συνειδητοποίησης ενυπάρχει στην δυναμική και διαλεκτική ενότητα με την πρακτική του μετασχηματισμού της πραγματικότητας. Κατά μία έννοια αυτό που εννοεί συνδέεται με το γεγονός ότι η διαδικασία μάθησης σε ένα γνωσιακό κύκλο δεν μπορεί να μένει στην απόκτηση της γνώσης αλλά να προχωράει στο στάδιο της δημιουργίας καινούργιας γνώσης η οποία θα αποτελέσει μέρος της πρακτικής μετασχηματισμού της πραγματικότητας.

Κεφάλαιο 3. Συμπεράσματα: Για ποια κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση μιλάμε;

Η ΠΕ ιστορικά έχει υπάρξει ένα στοιχείο της εκπαίδευσης που αναδείχθηκε μέσα από τις κοινωνικές-περιβαλλοντικές εξελίξεις της εποχής ως αποτέλεσμα των ανησυχιών και της δημιουργικότητας των κοινωνιών που αναζητούν λύσεις για ζητήματα που προκύπτουν από την αναπτυξιακή διαδικασία. Στην δεκαετία του 60 γίνεται φανερό ότι η νέα αυτή προσέγγιση η οποία κωδικοποιήθηκε με την ονομασία ΠΕ είχε έντονα ενσωματωμένο το στοιχείο της προσπάθειας σύνδεσης με πολίτες οι οποίοι όλο και περισσότερο καλούνταν να πάρουν αποφάσεις που θα επηρέαζαν την ποιότητα του περιβάλλοντος. (Jickling και Spork 1998, σελ 310) Μέσα σε αυτή την εξελικτική διαδικασία, η ΠΕ αποτέλεσε και αποτελεί μία αμφιλεγόμενη έννοια. Η συγκρότησή της, τα μέσα και οι σκοποί της ΠΕ κατηγοριοποιήθηκαν σε χοντρικά τρεις σχολές σκέψεις (θετικιστικό, ερμηνευτικό και κοινωνικά κριτικό Παράδειγμα) οι οποίες βρίσκονται σε μία διαλεκτική αντιπαράθεση. Η αβεβαιότητα η οποία χαρακτηρίζει την εξέλιξη της ΠΕ και η τάση μετατροπής της σε ΕΑΑ, σύμφωνα με τις πολιτικές προτεραιότητες της εποχής, κρίνεται ότι πρέπει να ειπωθούν μέσα από την κριτική προσέγγιση της γενικότερης κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα αυτή η εξέλιξη.

Η πράσινη ανάπτυξη αποτελεί ένα ιδεολόγημα το οποίο καλείται μέσα στα πλαίσια του καπιταλισμού να βελτιώσει το σύστημα, να προσφέρει λύσεις στα προβλήματα που δημιουργεί και να το βοηθήσει να δημιουργήσει νέους κύκλους συσσώρευσης (μέσα από νέες πράσινες αγορές, εμπορευματοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, κλπ) και την κατασκευή-ενσωμάτωση καινούργιων νοημάτων (καλύτερη ποιότητα ζωής, περιβαλλοντική προστασία-ασφάλεια, χρήση καθαρών μορφών ενέργειας, κλπ). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ΠΕ καλείται να αναλάβει ένα ρόλο και να θέσει τις δικές της προτεραιότητες. Αν προσπαθούσαμε να ομαδοποιήσουμε χοντρικά τους δρόμους που έχει την δυνατότητα να ακολουθήσει η ΠΕ στο μέλλον, θα λέγαμε ότι από την μία μεριά υπάρχει ο ρόλος της ΠΕ ως συμπληρωματικός παράγοντας της αειφορικής-πράσινης ανάπτυξης δηλαδή της βελτιωμένης συνέχισης του υπάρχοντος αναπτυξιακού μοντέλου και από την άλλη μεριά υπάρχει η προοπτική μίας ουσιαστικής κριτικής διαδικασίας η οποία καλείται

να συνδεθεί με την κοινωνική πραγματικότητα και να δημιουργήσει νέα γνώση ως προς την κατεύθυνση της λύσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την γενικότερη κοινωνική-οικολογική χειραφέτηση. Κρίνεται ότι ως προς αυτό, τίποτα δεν είναι προδιαγεγραμμένο.

Η πρόθεση της έρευνας είναι να διερευνήσει τη δυνατότητα μίας τέτοιας κοινωνικά κριτικής ΠΕ μέσα από την επαφή με κοινωνικές πραγματικότητες οι οποίες συνυπάρχουν με έντονες μορφές περιβαλλοντικών προβλημάτων. Μιλάμε δηλαδή για μελέτες περιπτώσεων που βρίσκονται χωρικά δίπλα σε σημαντικά τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα που βιώνονται καθημερινά από τους μαθητές και διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του τόπου τους. Φιλοδοξία της εργασίας είναι να αφουγκραστεί και να εξάγει συμπεράσματα μέσα από τις αφηγήσεις των εν λόγω μαθητών και με αυτό τον τρόπο να μπορέσει να ξεπεράσει τους σκοπέλους μίας στείρας συνθηματολογίας η οποία δηλώνει ότι κατέχει εκ των προτέρων την μαγική συνταγή μίας ΠΕ «υπέρ του περιβάλλοντος».

Οι αναλυτικοί άξονες και τα ευρήματα που θα τεθούν προς συζήτηση παρουσιάστηκαν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων και την παρατήρηση πάνω σε ομοιότητες και διαφορές που αναδείχθηκαν:

1. Διαχωρισμός των μελετών περίπτωσης με βάση την βιωματική σχέση με το περιβαλλοντικό πρόβλημα. Μία παρατήρηση που διατρέχει την ανάλυση της έρευνας είναι ότι οι περιπτώσεις των σχολείων όπου το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα βιώνεται άμεσα και με έντονο τρόπο (Αγ.Βασίλειος και Κορδελιό) παρουσιάζουν διαφορές σε σχέση με περιβαλλοντικά ζητήματα που είτε δεν υφίστανται σε παρόντα χρόνο (Ταγαράδες), είτε οι επιπτώσεις τους είναι έμμεσες και μακρινές στα υποκείμενα της έρευνας (Κατερίνη). Αυτές η διαφορές αφενός έχουν να κάνουν με τον τρόπο που αναδεικνύεται το τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα και με τον βαθμό έντασης της συναισθηματικής-εμπειρικής επίδρασης που έχει στα παιδιά.

2. Αρνητικά συναισθήματα vs κριτική συνειδητοποίηση. Στις περιπτώσεις των σχολείων του Αγ. Βασιλείου και του Κορδελιού αρνητικά συναισθήματα (φόβος, ντροπή, ενοχή, αδυναμία) συνδέθηκαν με τις αρνητικές εμπειρίες των μαθητών που προέρχονται από τρόπους επιρροής της καθημερινότητάς τους από τα τοπικά

περιβαλλοντικά προβλήματα (π.χ. αδυναμία βόλτας στην λίμνη, η θέαση των καυσαερίων της ΕΚΟ, κλπ). Τα προβλήματα αυτά εκφράζονται στην διήγηση των μαθητών ως πηγές ντροπής, αδυναμίας, ενοχών πράγμα το οποίο εμφανίζεται συνεχόμενα μέσα από τις φράσεις «φταίμε και εμείς», «μας ντροπιάζει», «νοιώθουμε άσχημα», «δεν νοιώθω κάτι που να αλλάζει», «με απογοήτευσε» η οποίες ηχούν βαριά προερχόμενες από παιδιά 10 με 12 χρονών. Είναι λογικό να παρουσιάζεται η παραπάνω σύνδεση αφού οι πρωταρχικές συναισθηματικές αντιδράσεις που βιώνουμε όταν βρισκόμαστε αντιμέτωποι άμεσα με την περιβαλλοντική υποβάθμιση χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα τα οποία μακροπρόθεσμα οδηγούν σε δευτερεύουσες ψυχολογικές αποκρίσεις όπως η άρνηση, μετάθεση ευθυνών, η απάθεια κ.α. (Kollmus και Agyeman 2002, σελ 255)

Εδώ εμπίπτει η κριτική του Γεωργόπουλου (2011) σε σχέση με το ζήτημα της επικράτησης των γνωστικών στοιχείων στην ΠΕ. Σύμφωνα με τον Γεωργόπουλο (2011) οι παράμετροι των αρνητικών συναισθημάτων και εμπειριών δεν τυγχάνουν σχεδόν ποτέ διερεύνησης (πόσο μάλλον διαχείρισης) στα πλαίσια ενός «καθώς πρέπει» μαθήματος προσανατολισμένου στη γνώση, μηδενίζοντας έτσι τις πιθανότητες είτε για την καλλιέργεια της προσωπικής ενδυνάμωσης (empowerment) των σπουδαστών-μέσα από την παράθεση θετικών σεναρίων για το μέλλον- όσο και της (πιθανής) ανάληψης δράσης από μέρους τους που θα είναι όμως ενημερωμένη από όλες τις προηγούμενες γνώσεις, από την εξερεύνηση των συναισθημάτων και από την αύξουσα αυτοπεποίθηση.

Στον αντίποδα των ελλείψεων που περιγράφηκαν, προτείνεται η επικέντρωση στην έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης (critical conscientization) (Freire 1992). Η κριτική συνειδητοποίηση εστιάζει στην επίτευξη μίας εις βάθος κατανόησης του κόσμου επιτρέποντας την αντίληψη και έκθεση των αντιλαμβανόμενων κοινωνικών και πολιτικών αντιφάσεων. Η κριτική συνειδητοποίηση επίσης συμπεριλαμβάνει την ανάληψη δράσης ενάντια στα καταπιεστικά στοιχεία στην ζωή του ατόμου τα οποία διαφωτίζονται από αυτή την κατανόηση. Αν προσπαθήσουμε να μεταφέρουμε την έννοια αυτή στην πραγματικότητα των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων που συναντήσαμε θα λέγαμε ότι πρόκειται για μία διαδικασία αντίληψης του ατόμου ως κομμάτι της κοινωνικής συνθήκης δημιουργίας του περιβαλλοντικού προβλήματος δηλαδή ως αποτέλεσμα μίας ποικιλίας θεσμικών, κοινωνικών και ατομικών

παραγόντων, ιεραρχιών, διαχωρισμών αλλά παράλληλα αγώνων και αλληλεπιδράσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής, η έννοια της ενδυνάμωσης, η οποία τέθηκε παραπάνω από τον Γεωργόπουλο, σημαίνει κάτι παραπάνω από μία μορφής προσωπική αυτοεπιβεβαίωση. Αναφέρεται στην διαδικασία με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να ερευνούν, να οικειοποιούνται επιλεκτικά εκείνες τις όψεις της κυρίαρχης κουλτούρας που θα τους προσφέρουν τη βάση πάνω στην οποία θα μπορέσουν να ορίσουν και να μετασχηματίσουν, παρά απλώς να υπηρετήσουν, την ευρύτερη κοινωνική τάξη πραγμάτων. (Peter McLaren 2010, σελ 315-316)

Στα σχολεία των Ταγαράδων και της Κατερίνης οι μαθητές αναφέρονται σε διαφορετικά τοπικά ζητήματα από αυτά που υποτέθηκε ότι θα αναδειχθούν στις υποθέσεις εργασίας. Στους Ταγαράδες, αντί για τον πρώην ΧΥΤΑ, αναδεικνύεται ως σημαντικό τοπικό περιβαλλοντικό ζήτημα η ρύπανση της θάλασσας η οποία συνδέεται άμεσα με το αίσθημα αδυναμίας των μαθητών. Στην περίπτωση της Κατερίνης, οι μαθητές φαίνεται να μην είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το πρόβλημα του ΧΥΤΑ το οποίο αποτελεί αντικείμενο διαφωνίας ως προς τις επιπτώσεις του στους κατοίκους που ζουν δίπλα του. Στις περιπτώσεις αυτές αναδεικνύεται μία πιο γενικευμένη αναφορά σε περιβαλλοντικά προβλήματα που αφορά στην απώλεια πάρκων και των χώρων όπου παίζουν οι μαθητές, στην αυξανόμενη ρύπανση, στα κοψίματα των δέντρων, στα σκουπίδια, στην απώλεια της άγριας πανίδας, στα «περισσότερα εργοστάσια» καθώς επίσης σε λιγότερη κίνηση στους δρόμους, καλύτερους δρόμους, ασφαλείς οδηγούς, περισσότερους ποδηλατόδρομους και πεζοδρόμια. (Hicks και Holden 2007, σελ 505)

3. Επιβεβαίωση της κριτικής που ασκείται από τη σχολή της ΠΕ που αναφέρεται στην ικανότητα δράσης (action competence). Το ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής που αφορά στην ικανότητα δράσης ασκεί μία εύστοχη κριτική σε τρόπους δραστηριοποίησης που εφαρμόζονται στο παραδοσιακό μοντέλο ΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, οι Jensen και Schnack (1997, σελ 477) υποστηρίζουν 1) ότι η εστίαση μίας δράσης πρέπει να έγκειται στην αλλαγή της ίδιας της κοινωνικής και περιβαλλοντικής συνθήκης, δηλαδή να αφορά στην ρίζα του προβλήματος και όχι απλά να είναι «δράση για την δράση» (π.χ. η δράση του μαζέματος των σκουπιδιών στην περιοχή γύρω από την λίμνη του Αγ. Βασιλείου δεν ανταποκρίνεται στα

πραγματικά αίτια της υποβάθμισης της λίμνης) ως τρόπο αντιμετώπισης και 2) η απόφαση για ανάληψη δράσης να συνοδεύεται από τη συνειδητή διαμόρφωση άποψης και όχι από την επιρροή κάποιου εξωτερικού παράγοντα (π.χ. του δάσκαλου ή κάποιας διαφήμισης).

Η παραπάνω κριτική εμπίπτει απόλυτα σε δράσεις που περιγράφηκαν από τους μαθητές και αφορούν στην προώθηση του «εθελοντισμού» (π.χ. μάζεμα των σκουπιδιών στην λίμνη, στην αυλή του σχολείου, κλπ) και στην πρακτική που περιγράφηκε ως «το γράμμα στον δήμαρχο». Και στους δύο παραπάνω τύπους ομαδοποίησης δράσεων παρατηρήθηκε σύνδεση των συγκεκριμένων πρακτικών με την αναπαραγωγή συναισθημάτων αδυναμίας των μαθητών. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι δράσεις αυτές λαμβάνουν χώρα ως αποτέλεσμα της παρέμβασης των δασκάλων. Στην περίπτωση των σχολείων του Αγ. Βασιλείου και του Κορδελιού η συλλογή των σκουπιδιών συνδέεται άμεσα με το αίσθημα αδυναμίας ενώ στην περίπτωση των Ταγαράδων και της Κατερίνης αποτελεί μέρος κοινωνικών στερεοτύπων (π.χ. της κοινωνικής κατωτερότητας του επαγγέλματος του σκουπιδιάρη) τα οποία δεν τυγχάνουν κάποιας επεξεργασίας και έτσι έμμεσα αναπαράγουν αρνητικά συναισθήματα. Το «γράμμα στον Δήμαρχο» παράγει συναισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης στις περιπτώσεις όλων των σχολείων που εξετάστηκαν καθώς φαίνεται να συμπυκνώνει ελπίδες και ενεργητικότητα οι οποίες διοχετεύονται στην συγκεκριμένη πρακτική με άστοχο τρόπο. Σε σχέση με το «γράμμα στο δήμαρχο» αξίζει να σημειωθεί ότι εξαίρεση αποτελεί το σχολείο της Κατερίνης όπου η ανεπτυγμένη δραστηριοποίηση (λόγω ίσως της συμμετοχής στην περιβαλλοντική ομάδα του σχολείου) και η κριτική ικανότητα των μαθητών φαίνεται ότι τους καθιστά ικανούς να επεξεργαστούν την εμπειρία της επαφής με τον θεσμό του δήμου, να την αξιολογήσουν και να επανακαθορίσουν την στάση τους.

4. Υπάρχει ελπίδα; Υπάρχει ανάγκη για αλλαγή! Ερχόμενοι αντιμέτωποι με την συχνή συνθήκη έλλειψης πηγών ελπίδας και νοήματος στο κοινωνικό μας περιβάλλον και πολύ περισσότερο στις τάξεις διδασκαλίας του αντικειμένου της ΠΕ είναι λογικό να μας τίθεται συχνά το ερώτημα: Υπάρχει ελπίδα; Στα πλαίσια της έρευνας η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δίνεται, κατά κάποιο τρόπο έμμεσα, μέσω της εστίασης σε αυτό που κρίνεται ότι συνιστά την ανάγκη των μαθητών για αλλαγή. Η περιγραφή της λειτουργίας-εξέλιξης αυτής της ανάγκης ίσως θα μπορούσε να

περιγραφεί ως μία σπειροειδής εξέλιξη: η ανάγκη για αλλαγή, αν αξιοποιηθεί με έναν κατάλληλο-δημιουργικό-κοινωνικά κριτικό τρόπο θεωρούμε ότι δημιουργεί και εμπεριέχει το σπέρμα της ελπίδας η οποία, με την σειρά της, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της δραστηριοποίησης για την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας. Η ανάγκη για αλλαγή στην παρούσα πραγματικότητα ανιχνεύτηκε μέσα από α) την ανάδειξη των αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών που προέκυψαν μέσα από την συζήτηση, β) την προσπάθεια έμμεσης αλλαγής της πραγματικότητας μέσω των εναλλακτικών προτάσεων των μαθητών και γ) η ανάδειξη της σημασίας μίας κοινωνικά κριτικής βιωματικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

α) Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε αρκετά στην αναγνώριση στιγμών «αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών» δηλαδή στην έκφραση αντίθετων απόψεων, ερωτημάτων αμφισβήτησης, απορίας, κλπ. Η εστίαση αυτή ανέδειξε την σημασία της επικέντρωσης σε καταστάσεις συγκρούσεων συμφερόντων (conflict interests) (π.χ. για το ζήτημα της λίμνης) καθώς επίσης και στην τάση του παρόντος εκπαιδευτικού μοντέλου ΠΕ να αποφεύγει ζητήματα που συνοδεύονται από κοινωνική ένταση με αποτέλεσμα να αναπαράγει την άγνοια των μαθητών για θέματα που τους αφορούν άμεσα. Μέσα από τις αντιπαραθέσεις των μαθητών για ζητήματα όπως η ρύπανση της θάλασσας, η λειτουργικότητα προτεινόμενων λύσεων σε περιβαλλοντικά προβλήματα (π.χ. κάδοι κομποστοποίησης στην αυλή του σχολείου) καθώς και ευρύτερα πολιτικά θέματα (π.χ. ο ρόλος της αντιπροσώπευσης στη λύση του περιβαλλοντικού ζητήματος) φάνηκε η σημασία του ανοιχτού διαλόγου στην εμβάθυνση και στην «αποκάλυψη» δομικών στοιχείων και μηχανισμών από τα οποία οι εμπλεκόμενοι δεν μπορούν να απαλλαχθούν άμεσα. Θεωρούμε ότι οι αντιφάσεις-αντιπαραθέσεις των μαθητών και τα ζητήματα συγκρούσεων συμφερόντων αποτελούν γόνιμο ανεπεξέργαστο όμως υλικό στα χέρια του παραδοσιακού μοντέλου ΠΕ το οποίο υλικά συνιστά πρόσφορο έδαφος για τη διαλεκτική διαδικασία της κριτικής παιδαγωγικής καθώς η συνεργατική μάθηση και το μοίρασμα των ανησυχιών με άλλους μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ξεπεράσουν την αρχική απαισιοδοξία και απελπισία τους

β) Μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση της έρευνας αφορά στην ανίχνευση του οράματος των μαθητών για μία φιλική προς το περιβάλλον κοινότητα όπως εκφράζεται μέσα από εναλλακτικές προτάσεις λύσης περιβαλλοντικών προβλημάτων τις οποίες θέτουν. Αυτό το όραμα των μαθητών ενυπάρχει στις διηγήσεις τους όσον αφορά

στους δημόσιου χώρους που χρησιμοποιούν και στην ανησυχία τους για ζητήματα της απώλειάς τους, της αυξανόμενης αστικοποίησης και της απώλειας των φυσικών πόρων. (Hicks και Holden, 2007) Οι προτάσεις που ανιχνεύτηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έχουν προωθηθεί μέσω του «γράμματος στον δήμαρχο» και έχουν ως στόχο να επηρεάσουν με έμμεσο τρόπο το περιβαλλοντικό πρόβλημα παρακάμπτοντας ή θα μπορούσε να πει κανείς αποπροσανατολίζοντας ως προς την κοινωνική συνθήκη (αδιαφορία, απραξία) που το συντηρεί. Στην περίπτωση του Αγ. Βασιλείου οι μαθητές προτείνουν την δημιουργία ενός πάρκου δίπλα στην λίμνη με απώτερο σκοπό να αποτελέσει πόλο έλξης των κατοίκων και των πιο νέων παιδιών ώστε να ενδιαφερθούν για το ζήτημα. Στο Κορδελιό, οι μαθητές προτείνουν την κατασκευή ενός σχολείου σε μία αλάνα γεμάτη σκουπίδια ώστε να απαλλαγούν από το πρόβλημα των σκουπιδιών. Ίσως δεν είναι τυχαίο ότι μία τέτοιου είδους απόκριση συναντιέται σε μελέτες περιπτώσεων όπου τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα είναι ιδιαίτερα έντονα και επηρεάζουν άμεσα τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών.

γ) Τέλος, ένα σημείο που αναδείχθηκε από την έρευνα είναι η σημασία μίας διαδικασίας κριτικής διερεύνησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων που ενδιαφέρουν τους μαθητές μέρος της οποίας, θα μπορούσε να πει κανείς, αποτελεί μία ομαδική συνέντευξη όπως αυτές που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της εργασίας. Οι μαθητές εξέφρασαν θετικά συναισθήματα από την διαδικασία της συνέντευξης, δηλώνουν ενδυναμωμένοι, ενθαρρυμένοι, με διάθεση να προσπαθήσουν περισσότερο. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν και τα όρια μίας τέτοιας διαδικασίας ως κάτι το μεμονωμένο το οποίο μόνο του ανοίγει κάποια καινούργια προοπτική. «Αλλά και πάλι που συζητήσαμε δεν πιστεύω ότι μας άκουσε κανείς». Ένα σημαντικό σημείο που αναδεικνύεται είναι η σημασία μίας βιωματικής παιδαγωγικής διαδικασίας η οποία να απευθύνεται στα συναισθήματα και στις εμπειρίες των μαθητών ιδιαίτερα σε σχέση με τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα που τους επηρεάζουν.

Είναι σημαντικό, λαμβάνοντας υπόψη τον Freire (1992, σελ 103) να μην παρασυρθούμε από την έκφραση θετικών συναισθημάτων ως αποτέλεσμα της συνέντευξης θεωρώντας ότι από μόνη της μία τέτοια διαδικασία οδηγεί σε μία κατάσταση αλλαγής των μαθητών προς της κατεύθυνση μιας κριτικής περιβαλλοντικής συνειδητοποίησης. Σύμφωνα με τον Freire η αποκάλυψη μίας εκμεταλλευτικής κοινωνικής συνθήκης δεν συνιστά από μόνη της μία αυθεντική

συνθήκη κριτικής συνειδητοποίησης αν δεν συνοδεύεται από την παραγωγή της γνώσης που θα οδηγήσει ως εργαλείο στην αλλαγή της πραγματικότητας.

Αν προσπαθούσαμε να συνοψίσουμε τα σημεία στα οποία αναδεικνύεται η σημασία μίας κριτικής αλλά και βιωματικής εκπαίδευσης θα λέγαμε πρέπει να ενσωματώνει τα στοιχεία α) της αποκάλυψης των κυρίαρχων ιδεολογιών της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας και την δημιουργία γνώσης που να είναι ταυτόχρονα αποτέλεσμα και εργαλείο μίας χειραφετικής διαδικασίας, β) την αναθεώρηση οποιασδήποτε συμπεριφοριστικής χειραγώγησης όπως κριτικάρεται από τη σχολή της ΠΕ που μιλάει για την «ικανότητα δράσης» και γ) την άμεση απεύθυνση και επεξεργασίας εμπειριών φόβου και άγχους των μαθητών. Σύμφωνα με τον Finger (1994, σελ 159) είναι ακριβώς τέτοιου είδους εμπειρίες που εμποδίζουν τα άτομα να ξεπεράσουν αυτό που προσδιορίζεται ως τυπική περιβαλλοντική συμπεριφορά και να προχωρήσουν προς την κατεύθυνση μίας συνειδητοποίησης που δρα με στόχο την αλλαγή της πραγματικότητας. Για την αντιμετώπιση των καταστάσεων άγχους και φόβου ο Μπακιρτζής (2000) καταλήγει στο τρίπτυχο *«ακούω (τις επιθυμίες), προτείνω (δραστηριότητες τέτοιες που να οδηγούν σε ανάπτυξη), συνοδεύω (στο δρόμο προς τη γνώση)*, έτσι ώστε τα υποκείμενα να αισθάνονται ασφάλεια απέναντι στα άγχη που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή «ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι παρών, να ενισχύει δίχως να υποκαθιστά, να προτείνει δίχως να κατευθύνει, να συνοδεύει δίχως να παραβιάζει». (Γεωργόπουλος 2011) Η οπτική του Μπακιρτζή (2000, σελ 29) δίνει προτεραιότητα στην σημασία της συναισθηματική-συγκινησιακής κινητοποίηση στα πλαίσια μικρών ομάδων ή στην πρόσωπο-με πρόσωπο-επικοινωνία όπου τα μέλη έχουν αυξημένες δυνατότητες ελευθερίας έκφρασης, αλληλεπίδρασης και αλληλοεπιρροής. Παράλληλα, όμως, θα μπορούσε να αντιτείνει κανείς ότι μειώνει των ρόλο των λογικών επιχειρημάτων και των αναλύσεων καθιστώντας την οπτική αυτή ακατάλληλη για περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτική ενασχόληση με ένα κοινωνικό-περιβαλλοντικό πρόβλημα απαιτεί μία διαδικασία πολιτικής ανάλυσης και συνειδητοποίησης των παραγόντων που το δημιουργεί. Ίσως αυτό που απαιτείται, τελικά, είναι ένας συνδυασμός των δύο, δηλαδή μία (επανα)σύνδεση του ερμηνευτικού και κοινωνικά κριτικού παραδείγματος, η οποία θα θεμελιώνει την σημασία της βιωματικής εμπειρίας πάνω στο ξεσκέπασμα των ιδεολογικών «πέπλων» που στηρίζουν κάθε μορφής εξουσίας γύρω μας και με αυτό τον τρόπο θα καθιστά

την παιδαγωγική διαδικασία απελευθερωτική τόσο σε προσωπικό όσο σε κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abramsky, Kolya. (2010). Beyond Copenhagen: Common Ownership, Reparations, Degrowth and Renewable Energy Technology Transfer. στον δικτυακό τόπο: <http://www.folkecenter.net/mediafiles/folkecenter/pdf/Beyond-Copenhagen-degrowth-reparations.pdf> (1/6/2011)
- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., Schnack, K. (1999). Action Competence, Conflict interests and Environmental education – The MUVIN Programme, Odense: Odense Universitetsforlag, στον δικτυακό τόπο: www.MUVIN.net
- Bonefeld, W. (2009). History and Human Emancipation: Struggle, Uncertainty and Openness. στον δικτυακό τόπο: <http://radicalnotes.com/content/view/98/39/> (1/6/2011)
- Finger, M. (1994). From Knowledge to Action? Exploring the Relationships Between Environmental Experiences, Learning and Behavior, Journal of Social Issues, 30, No.3, 141-160
- Freire P. (1992). Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed, New York: Continuum.
- Gonzalez, G.C. (2001). Beyond eco-imperialism: An environmental justice critique of free trade, Denver University Law Review, 78, 4, 979 – 1016.
- Hicks, D. (1998). Stories of Hope: a Response to the “Psychology of Despair”, Environmental Education Research, 4,2, 165-177.
- Hicks, D., and Holden, C. (2007). Remembering the future: what do children think?, Environmental Education Research, 13, 4, 501–512.
- Giroux, H. (2010). Συνοριακή Παιδαγωγική στην Εποχή του Μεταμοντερνισμού. Στο Π. Γούναρη / Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική: Μία συλλογή κειμένων (σελ 252-278). Αθήνα: GUTENBERG – Παιδαγωγική Σειρά.

- Hillcoat, J., Forge, K., Fien, J., Baker, E. (1995). 'I Think It's Really Great That Someone Is Listening to Us...': young people and the environment, *Environmental Education Research*, 1, 2, 159-171.
- Jensen, B., and Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education, *Environmental Education Research*, 3, 2, 163-178.
- Jickling, B., Spork, H. (1998). Education for the Environment: a critique, *Environmental Education Research*, 4, 3, 309-327.
- Kitzinger, J.(1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants, *Sociology of Health & Illnes*, 16, 1, 103–121.
- Kollmus, A., Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why Do People Act Environmentally and What Are the Barriers to Pro-environmental Behavior?, *Environmental Education Research*, 7, 3, 239-260.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μία επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη / Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική: Μία συλλογή κειμένων (σελ 279-330). Αθήνα: GUTENBERG – Παιδαγωγική Σειρά.
- Midnight Notes Collective. (2009). Promissory notes: From crisis to commons. στον δικτυακό τόπο:
<http://www.midnightnotes.org/Promissory%20Notes.pdf> (1/6/2011)
- Midnigh Notes Collective. (1990). The new enclosures. στον δικτυακό τόπο:
<http://www.midnightnotes.org/newenclos.html> (1/6/2011)
- Oceransky, S. (2008). Συγκρούσεις για τον αέρα στον Ισθμό του Tehuantepec, 7η Παγκόσμια Συνδιάσκεψη για την Αιολική Ενέργεια, 24-26 Ιουνίου, Kingston, Καναδάς. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://www.sarajevomag.gr/periskopio/prskp_20100506.html (1/6/2011)
- Rathzel, N., Uzzell, D. (2009). Transformative environmental education: a collective rehearsal for reality, *Environmental Education Research*, 15, 3, 263-277.
- Robottom I. and Hart P. (1993). Research In Environmental Education: Engaging The Debate, Australia: Deakin University Press.
- Social critical perspectives on environmental education: Exploring story telling and retelling (n.d.). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://lnx.eurekahis.eu/his/images/training_content/incorporating_concerns/rea

[ders_4/reader_4.2_social_critical_perspectives.pdf?95f2b5e6e9916ce49b080f9aeb941382=000f7ef3a735405e4e3b8ff956bd531b](http://www.re-public.gr/reader_4.2_social_critical_perspectives.pdf?95f2b5e6e9916ce49b080f9aeb941382=000f7ef3a735405e4e3b8ff956bd531b) (22/5/2011)

- Strauss A. Corbin J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, USA: SAGE Publications, Inc.

Ελληνόγλωσση

- Γεωργόπουλος Α. (2011). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Ταυτότητας, υπο δημοσίευση.
- Η Διακήρυξη της Τιφλίδας (1999), Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 2, Αθήνα
- Μπακιρτζής, Κ.(2000). Επικοινωνία και Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανικολάου, Γ. (2010). Η ομότιμη παραγωγή ενέργειας και οι κοινωνικές συγκρούσεις στην εποχή της «πράσινης ανάπτυξης». στον δικτυακό τόπο: <http://www.re-public.gr/?p=1827> (1/6/2011)
- Τσεβρένη, Ι. (2008). Μεγαλώνοντας στην Αθήνα: Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους, Διδακτορική Εργασία, Κοινωφελές ίδρυμα Ιωάννη Λάτση, Εθνικό Μέτσοβο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, Εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης του χώρου, Αθήνα.
- Το Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21 (Agenda 21). (1999). Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 4, Αθήνα.
- Τσαλίκη, Β. (2005). ...Για χάρη του Περιβάλλοντος...»: Λόγια ή πράξεις;. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...(σελ 279-292). Αθήνα: GUTENBERG.
- Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2005). Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...(σελ 755-772). Αθήνα: GUTENBERG.

- Φλογαΐτη, Ε. (2003). Αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον: Ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας, Θέματα στην Εκπαίδευση, 4, 2-3, 183-197.
- Φλογαΐτη Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα Ι. Παρουσίαση ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις προς τους μαθητές

1. Έχετε γεννηθεί εδώ; Με ποιο επάγγελμα ασχολούνται οι γονείς σας;
2. Τι σημαίνει για εσάς η λέξη «περιβάλλον»;
 - * Ποιο το νόημά της;
 - * Τι είναι το πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό;
3. Υπάρχει κάτι από το περιβάλλον του τόπου σας που νοιώθετε ότι το αγαπάτε;
 - * Κάτι που δεν θα θέλατε να αλλάξει, που είναι πολύτιμο
 - * Κάτι που να είστε έντονα συνδεδεμένοι μαζί του συναισθηματικά
4. Υπάρχει κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα στον τόπο σας που σας ενοχλεί;
 - * Που μπορεί να καταστρέψει αυτό που αγαπάτε;
5. Θα ήθελα να μου πείτε μία εμπειρία στην ζωή σας * που την έχετε συνδέσει έντονα με το περιβαλλοντικό πρόβλημα. Τι σας έμαθε αυτή η εμπειρία;
 - * Μία ανάμνηση, μία συζήτηση που ακούσατε, μία συμπεριφορά, κάτι που θυμάστε και σας έμεινε
6. Έχετε ασχοληθεί με το σχολείο για αυτό το θέμα;
 - * Αν ναι περιγράψτε: τι κάνατε; Τι νοιώθετε ότι κερδίσατε; Ο δάσκαλος τι έκανε; Θα θέλατε να ασχοληθείτε περισσότερο;
 - * Αν όχι, τι φαντάζεστε ότι θα θέλατε να γίνει;
7. Έχει λυθεί το πρόβλημα; Αν όχι τι φταίει για αυτό; Αν ναι, τι γνώμη έχετε για τον τρόπο λύσης του;
 - * Κατά την γνώμη σας ποιος έχει την δύναμη να το λύσει;
 - * Εσείς νοιώθετε ότι θα μπορούσατε να κάνετε κάτι για αυτό;
8. Τι είναι αυτό που σας δίνει ελπίδα;
 - ή
 - Τι είναι αυτό που σας αποθαρρύνει;
9. Σχετικά με όλα αυτά που συζητάμε, αν είχατε μία ευχή που τώρα μπορούσε να πραγματοποιηθεί, ποιο είναι το πρώτο πράγμα που θα αλλάζατε;
10. Πώς νοιώθετε για την συζήτηση που είχαμε;
11. Έχετε να προτείνεται κάποια επιπλέον ερώτηση την οποία θα μπορούσα να θέσω σε άλλους μαθητές που βρίσκονται σε σχολείο κοντά σε τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα;

** Βοηθητικές ερωτήσεις*

Προτεινόμενες ερωτήσεις από τους μαθητές του Αγ. Βασιλείου

- Σας επηρεάζει έτσι όπως είναι η κατάσταση;
- Αν άλλαζε το χωριό θα θέλατε να κατοικείται εκεί; Να πηγαίνετε στα μέρη που πηγαίνετε και να κάνετε τα πράγματα που κάνατε;
- Πιστεύετε ότι έχετε κάνει αρκετές προσπάθειες;
- Σας έχει περάσει από το μυαλό η ιδέα να εγκαταλείψετε το χωριό εξαιτίας του συγκεκριμένου προβλήματος;
- Να γίνει έρευνα των προβλημάτων σε διαφορετικές περιοχές και να γίνει μία σύγκριση των κοινών στοιχείων
- Να έρθουν να επισκεφτούν άλλοι κάτοικοι το χωριό και αν μπορούν να βοηθήσουν στην λύση του προβλήματος

Παράρτημα II. Πίνακας ομαδοποίησης κατηγοριών-υποκατηγοριών

Κατηγορία Α	Υποκατηγορίες	Ιδιότητες
Αντιπαράθεση μεταξύ μαθητών	2. Αντιπαράθεση μεταξύ μαθητών	Ερώτημα αμφισβήτησης Απορίας Αντίθεσης Έκφραση πίεσης Μάλωμα
Κατηγορία Β	Υποκατηγορίες	Ιδιότητες
Στοιχεία του περιβάλλοντος και σχέση με τον άνθρωπο	3. Αναφορά σε χαρακτηριστικά στοιχεία του περιβάλλοντος	Αγαπημένο στοιχείο του τοπικού περιβάλλοντος: π.χ. το πάρκο, το γήπεδο, η λίμνη, το δασάκι Κοινωνικό περιβάλλον: π.χ. οι φίλοι Με τρόπο που φορτίζει αρνητικά την λειτουργία ή / και την κατάστασή του περιβάλλοντος Με τρόπο που αναζήτησε στο περιβάλλον κάποια θετικά στοιχεία Προσδιορισμός του περιβάλλοντος: περιβάλλον είναι ...π.χ. η φύση Σε σύνδεση με ωφελιμιστικό χαρακτηρισμό π.χ. ο αέρας που αναπνέουμε, το σχολείο μας, το δασάκι που παίζουμε
	4. Επεξήγηση στάσης / συμπεριφοράς / αντίληψης	Αιτιολόγηση σύνδεσης μαθητή με στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντος: π.χ. μου αρέσει το δάσος γιατί εκεί παίζω με τους φίλους μου τις κυριακές Εντοπισμός ορίων στην εκμετάλλευση του περιβάλλοντος Αποδοχή κοινωνικών προβλημάτων που οδηγούν σε αντιπεριβαλλοντικές συμπεριφορές Δεν έχουμε αρκετά χρήματα Σχολιασμός για την χρήση κάποιου φυσικού πόρου π.χ. Έχουμε οφέλη και δεν τα εκμεταλλευόμαστε Σχολιασμός κάποιας περιβαλλοντικής δραστηριοποίησης Σε σχέση με συνέπειες κάποιας εμπειρίας με το περιβάλλον

		Σε σχέση με την διαδικασία της συνέντευξης
--	--	--

Κατηγορία Γ	Υποκατηγορίες	Ιδιότητες
Περιβαλλοντικό πρόβλημα	5. Αναφορά & ανάλυση περιβαλλοντικού προβλήματος	Αναφορά περιβαλλοντικού προβλήματος Προσδιορισμός Επεξήγηση Περιγραφή Συνέπειες Αξιολόγηση Εκτίμηση π.χ. Τα προβλήματα αυτά υπάρχουν παντού Συνδέσεις περιβαλλοντικών προβλημάτων (Άστοχες, εύστοχες) Εντοπισμός Δήλωση άγνοιας για περιβαλλοντικό πρόβλημα
	7. Ανάδυση αιτίας περιβαλλοντικού προβλήματος	Αιτία περιβαλλοντικού προβλήματος π.χ. Ανθρώπινη συμπεριφορά Τα εργοστάσια έχουν πετάξει τα απόβλητά τους Για τα σκουπίδια φταίει η τάδε συμπεριφορά Τα καυσάερια Για την ρύπανση της λίμνης Για την ρύπανση της θάλασσας Στις εκλογές ψηφίζουν αυτούς που θέλουν να κυβερνήσουν καλύτερα ενώ δεν έχει σχέση δηλαδή το περιβάλλον με αυτό

Κατηγορία Δ	Υποκατηγορίες	Ιδιότητες
Εμπειρίες σε σχέση το περιβάλλον	8. Αρνητικές εμπειρίες σε σχέση με το περιβάλλον	Με παιδιά από άλλη περιοχή Με επισκέπτες Με «ξένους» Με κίνδυνο υγείας Πρώτη επαφή με περιβαλλοντικό πρόβλημα Αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά Από κριτική σε αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά Έλλειψη ανταπόκρισης Υπαρξη κινδύνου

		Πάτησα το σκουπίδι και έπεσα Η ασχήμια της πόλης
	9. Θετικές εμπειρίες σε σχέση με το περιβάλλον	Μάθηση από τους παππούδες Ιδανική εικόνα του περιβάλλοντος Εξοχή Από εξοχικό σπίτι Από το παρελθόν Αξιολόγηση Κοινωνική εμπειρία Επαγγέλματα του παρελθόντος (ψαράδες) Από ευρωπαϊκές χώρες

Κατηγορία Ε	Υποκατηγορίες	Ιδιότητες
Συναισθήματα του μαθητή	6. Έκφραση αρνητικού συναισθήματος του μαθητή	Ενόχλησης Ντροπής Ενοχής Σε σχέση με σχολείο Σε σχέση με στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντος Σε σχέση με το ρόλο του μαθητή Υποβιβασμός Ματαίωση Αδυναμία Απογοήτευση Καταστροφολογία Κίνδυνος Αυτοσαρκασμός Ενόχληση Προεξόφληση αρνητικής έκβασης προσπάθειας Δήλωση απουσίας συναισθήματος για τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα Από σύγκριση εξοχής με την πόλη
	16. Έκφραση θετικού συναισθήματος του μαθητή	Για την συνέντευξη Για περιβαλλοντική λύση π.χ. τώρα πια δεν με ανησυχεί και ότι προκύψει...

		Για το περιβάλλον Μακάρι να τα έλεγα στο δήμαρχο Μπαίνουμε στο πνεύμα Ενθάρρυνση Ένοιωσα σαν ενήλικας Για δραστηριοποίηση
--	--	--

Κατηγορία Z	Υποκατηγορίες	Ιδιότητες
	10. Δραστηριότητα	Ατομική Σχολική Περιγραφή Άποψη για δραστηριοποίηση Συνέπεια Που προκύπτει από Συνέχιση Στόχος Προσδιορισμός Γράμμα στον Δήμο Αξιολόγηση δραστηριοποίησης Ανάγκη για ξεκίνημα Έλλειψη Φορείς Περιβαλλοντικές οργανώσεις Συνειδητοποιημένοι άνθρωποι Να χρησιμοποιήσουμε το μυαλό μας Επιθυμία Δυνατότητα – θα μπορούσαμε να πάμε να το πούμε Εμπειρία από συμμετοχή σε περιβαλλοντικό πρόβλημα Επίσκεψη στο ΚΠΕ Ανακύκλωση στο σπίτι με την οικογένεια Συνέπεια δραστηριοποίησης Εμείς όταν θα μεγαλώσουμε θα κάνουμε κάτι Εμπειρία από επίσκεψη σε ΧΥΤΑ
	15. Πρόταση λύσης του	Γενική άποψη για

Απόκριση σε περιβαλλοντικό ζήτημα	περιβαλλοντικού προβλήματος	Λύση σε περιβαλλοντικό πρόβλημα Περιβαλλοντική δραστηριοποίηση Συγκεχυμένες λύσεις Αποψη για λύση Πρόταση ως «αρχή» για μία λύση Διαδήλωση Τάση για δραστηριοποίηση Σιγά σιγά Φυγή-Μετανάστευση Μη-ικανοποιητική λύση (πάρκο δίπλα στην λίμνη) Το παράδειγμα των ευρωπαϊκών χωρών Εθελοντισμός Αναβάθμιση του συστήματος Δεν ξέρω πώς να το λύσουμε Θα μπορούσαμε να Ερώτημα προς τους άλλους μαθητές
	11. Ανάγκη ευρύτερης συλλογικοποίησης	Εμπόδια Κοινές απεργίες Αν μας βοηθήσει κάποιος μεγαλύτερος Κατάληψη Συγκέντρωση όλου του δήμου Επίκληση Αλλαγή Εμβάθυνση στην έννοια της συλλογικότητας Ανάδειξη του τοπικού στοιχείου Βοήθεια του μεγαλύτερου Την δύναμη την έχουν οι άνθρωποι
	17. Επιθυμία για το μέλλον	Ευχές – Ελπίζω να Πράγματα που θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά στο περιβάλλον και στην κοινωνία Να άλλαζε και να έμενε έτσι για πάντα Δεν θα ήθελα να κοπούν τα δέντρα Για ενασχόληση με το τοπικό ζήτημα στο σχολείο Επιστροφή στο παρελθόν

	18. Μαθησιακή απόκτηση	Να μην πετάμε τα σκουπίδια μας Από τους παππούδες Το διάβασα Από την συνέντευξη Δεν ξέρω πως
--	------------------------	--

Κατηγορία Η	Υποκατηγορίες	Ιδιότητες
Κοινωνικοί παράγοντες	12. Θεσμική Λειτουργία	Δήμος Δημοτικό συμβούλιο Κράτος Άποψη Υποσχέσεις Ευθύνες Δράση Περιβαλλοντικές οργανώσεις Περιβαλλοντικά προγράμματα ΚΙΠΕ Τηλεόραση Κυβέρνηση Πρωθυπουργός Έμφαση Οικολόγοι πράσινοι – ψηφοφόροι
	13. Επίδραση εκπαιδευτικής κοινότητας (δάσκαλοι-διευθύντρια-σχολείο-γονείς)	Ενδιαφέρον Αδιαφορία Οδηγίες Αμφισβήτηση οδηγίας Σύγκριση μεταξύ δασκάλων Παραδοχή οδηγίας δασκάλων Επίδραση Μας είχανε βάλει να
	14. Στάση κοινής γνώμης	Οι νέοι ως φορείς κοινωνικής αλλαγής Ξεχνούν

		Τι λένε οι μεγάλοι Πετάνε το σκουπίδια κάτω ότι και να τους λεμε Αδιαφορία Απουσία από δραστηριοποίηση Οι παππούδες ενδιαφέρονται Να αλλάξουν γνώμη οι άνθρωποι Επιρροή Όλα τα παιδιά σκέφτονται ότι Δεν ενδιαφέρονται αυτοί που έχουν τα πλούτη Οι νέοι γύρω στα 25 αδιαφορούν Οι 35 ετών και άνω ενδιαφέρονται Η δική μας γενιά έχει ακούσει πολλά
--	--	--

Παράρτημα ΙΙΙ. Ενδεικτική συνέντευξη: Δημοτικό Σχολείο Αγ. Βασιλείου, 9 Νοεμβρίου 2010

Ερευνητής: Ε

Ε: Γειά σας

Γειά σας

Ε: Αρχικά η πρώτη ερώτηση που θέλω να κάνω είναι να μου πείτε τα ονόματά σας και να μου πείτε αν έχετε γεννηθεί και μεγαλώσει στον Άγιο Βασίλειο και με πιο επάγγελμα ασχολούνται οι γονείς σας (γέλια)

Λ: Με λένε Κωσταλίνα, εδώ γεννήθηκα και εδώ μένω, ο πατέρας μου είναι χειριστής και έχουμε δικό μας μαγαζί με υλικά οικοδομών και το έχει η μαμά μου. Ευχαριστώ πολύ

Θ: Με λένε Θεώνη, γεννήθηκα και κατοικώ εδώ, στον Άγιο Βασίλειο, οι γονείς μου κάνουνε ένα επάγγελμα, δεν τρελαίνομαι αλλά μ'αρέσει, ο πατέρας μου είναι φούρναρης και η μαμά μου δουλεύει στο μαγαζί του μπαμπά μου ως πωλήτρια.

Ε2: Με λένε Εύα, γεννήθηκα εδώ και μένω, ο πατέρας μου είναι ηλεκτρολόγος φορτηγών και η μητέρα μου είναι στα οικιακά.

Α: Με λένε Αναστασία, γεννήθηκα εδώ, η μαμά μου ασχολείται με τα οικιακά και ο μπαμπάς μου είναι μαγαζάτορας στο εστιατόριό μας

Α2: Με λένε Αναστασία, γεννήθηκα και μένω εδώ, ο μπαμπάς μου είναι σιδηροκατασκευαστής και η μάμα μου ασχολείται με τα οικιακά

Α3: Με λένε Αλεξάνδρα, γεννήθηκα στον Άγιο Βασίλειο, η μαμά μου δουλεύει στα οικιακά και ο πατέρας μου δουλεύει σε ένα περίπτερο

Ε: Ωραία οπότε έχουμε πολλές αναστασίες,

Δύο

Ε: Το ονομά σου;

Λ: Λίνα

Ε: Εντάξει. Πολύ Ωραία. Θα ήθελα να σας ρωτήσω τι σημαίνει η λέξη περιβάλλον για εσάς, σαν έννοια

Η φύση

Πολύ σημαντικό, γιατί με αυτό ζούμε περισσότερο, με τα φυτά που μας δίνουν οξυγόνο
Εεε...

Ε: Ποιο είναι το νόημά της ας πούμε...

Είναι η φύση

Ένα καθαρό περιβάλλον

Μας δίνει χρώμα

Το καθαρό οξυγόνο
Ομορφιά
Ναι το περιβάλλον, το πράσινο
Ένα καθαρό περιβάλλον
Με αυτό ζούμε
Η φύση

(αμηχανία)

Ε: Οπότε το πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό είναι...

Είναι η φύση
Η φύση

(αμηχανία)

Ε: Η φύση

Η φύση

Ε: Υπάρχει κάτι από το περιβάλλον του τόπου σας που νοιώθετε ότι το αγαπάτε;

Ναι
Ναι
Το πάρκο
Η λίμνη
Την αγαπές εσύ;
Αν και έχει πολλά σκουπίδια μπορεί κάπου κανείς να διακρίνει το πράσινο
Ναι κι εγώ εκεί κάποτε..... (2.50 λεπτά)
... εκπροσωπεί το χωριό
Κι ο πύργος
Ο πύργος,
Είναι ένα αρχαίο μνημείο
σαν μουσείο, αλλά έχουν βρει μέσα μόνο ένα, πώς τα λένε; Παράθυρο
όχι νεροχύτη
Α!
Ναι

(γέλια)

Ε: Μάλιστα, οπότε είστε έντονα συνδεδεμένες με την λίμνη, με τον πύργο...

Όταν κάνουμε μία εκδρομή με το σχολείο, όταν ζητάμε εκδρομή εκεί μας πάνε...

Ε: Μάλιστα, να σας ρωτήσω, υπάρχει κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα που σας ενοχλεί

Ναι
Η λίμνη, μυρίζει κάποιες φορές
Και βρωμάει
Και φέρνει και κουνούπια
Το καλοκαίρι μερικές φορές το βραδάκι που φυσάει έρχεται έντονη μυρωδιά και μας ενοχλεί
Έχει πολλά σκουπίδια

Εργοστάσια έχουν πετάξει τα απόβλητά τους και μας ενοχλεί αυτό
Και έρχονται γύφτοι το καλοκαίρι και δεν μπορεί να πάει κανείς το καλοκαίρι μερικές φορές
Και κάποιοι άνθρωποι πετάνε κάτι πράγματα,
Κανένα ηλεκτρονικό αυτοκινητάκι, καμιά λεκάνη, και πολλά σπασμένα μπουκάλια

Ε: Σκουπίδια δηλαδή

Και μπότες, παπούτσια, ότι θέλετε, ακόμα και μανταλάκια βρέθηκαν

Ε: Και νοιώθετε ότι αυτό το πράγμα ας πούμε μπορεί να καταστρέψει αυτό που αγαπάτε

Ναι

Και μας ντροπιάζει κατά κάποιο τρόπο

Εννοείται

Είχαν έρθει ένα σχολείο από την αττική τους νικήσαμε στην μπάλα...

Ασχετο!

Ναι! και μετά όταν φύγανε δεν ξέρω τι εντύπωση κάναμε, μάλλον δεν το προσέξανε,

Ήταν πορωμένοι στην μπάλα και δεν πιστεύω να προσέξανε ότι ήταν έτσι η λίμνη

Ναι

Ναι

Ε: Θέλετε να μου πείτε λίγα περισσότερα πράγματα για τα συναισθήματα ας πούμε που σας
γεννιούνται σε σχέση με αυτό το θέμα

Ναι από ότι μου έχει πει ο παππούς μου παλιά έκαναν πολλά πράγματα στην λίμνη, εεεε , και θα
ήθελα κι εγώ να υπάρχει τώρα η λίμνη για να κάνουμε κι εμείς τα ίδια

Θα θέλαμε όλοι μας να είχαμε την παλιά λίμνη που υπήρχε τα παλιά τα χρόνια γιατί ήταν πολύ πιο
ωραία και μπορούσαμε να κάνουμε μπάνιο εκεί

Είχαμε το ωραιότερο γριβάδι

Ναι (όλες μαζί)

Θα μπορούσε να έρχετε κόσμος από πολλά μέρη να επισκεφτόταν την λίμνη, τον πύργο

Αλλά αρκεί να τα αξιοποιήσουμε αυτά εδώ πέρα και όχι να πετάμε το σκουπίδι

Γιατί συγκεκριμένα σε ένα μαγαζί που είχανε πάει κάποιοι να φάνε ένα ψάρι, γριβάδι, και λένε
«δεν πιστεύουμε να είναι από την λίμνη σας»

Ναι και αυτό μας πείραξε

Μας ενοχλεί

Γιατί παλιότερα όταν ήτανε ακόμα η λίμνη,... ολόκληρη, μας είχανε πει ότι είχαμε τα πιο ωραία
ψάρια

Ναι κοίτα τώρα δεν υπάρχει ούτε ψάρεμα

Ναι δεν υπάρχει τίποτα

δεν υπάρχει τίποτα

μόνο ... (5:56)

Σκεφτόμαστε να φύγουμε

Γιατί δεν έχουμε ωραία θέα ή εμείς οι ίδιοι...

και κυρίως αυτοί που έρχονται που επισκέπτονται το χωριό μας

Ε: Ωραία μου είπατε κάποια πράγματα ήδη αλλά θα ήθελα να μου πείτε και λίγα περισσότερα σε
σχέση με κάποια εμπειρία στην ζωή σας που την έχετε συνδέσει έντονα με το περιβαλλοντικό
πρόβλημα. Με την λίμνη και τι σας έμαθε αυτή η εμπειρία. Για παράδειγμα...

Πρώτον μας έχει μάθει να μην πετάμε τα σκουπίδια
ναι

ναι

να μην πετάμε τα σκουπίδια

γιατί ... η λίμνη ξεράθηκε και αρχίζει και μυρίζει

και νοιώθουμε πολύ άσχημα

ναι

κυρίως να μην πετάμε τα σκουπίδια στην λίμνη του χωριού μας στην περιοχή που μένουμε

και γενικότερα

είναι ότι χειρότερο υπάρχει

ναι γενικά

Ε: Βρήκα πολύ ενδιαφέρον αυτό που είπε και η Λίνα και είπατε κάποια άλλα πράγματα ας πούμε για την ιστορία αυτή που άκουσα από τον παππού

ναι

Ε: ή για τα παιδιά που ήρθανε και παίζανε μπάλα στην λίμνη κτλ. Θα θέλατε να μου πείτε κάποια άλλη εμπειρία η οποία ας πουμε την έχετε έντονα στο μυαλό σας σε σχέση με την λίμνη

Ναι, ναι, πήγαινα βόλτα το σκυλί μου, ένα μικρό, και πολλές φορές φοβάμαι να το πάω να κάνει την βόλτα γιατί κάτω έχει γυαλιά και δεν μ'αρέσει να πηγαίνω εκεί γιατί υπάρχουνε σκουπίδια, μπορεί να φάει κάτι, να το πειράξει

Εγώ με την Αλεξάνδρα κάναμε κούνια και κάτι... μια φορά ... και πετούσαμε και τις παντόφλες ... κάποιες φορές ... (γέλια) ... και εγώ είχα πατήσει ένα γυαλί

βρώμικο

ναι

και μολύνει κιόλλας

ναι επειδή είναι...

και δεν πας να το καθαρίσεις...(7:40)

εμείς κύριε πηγαίναμε με τις κολλητές μου, δεν πηγαίνουμε εκεί γιατί πρώτον, μας ενοχλεί η μυρωδιά που έχει, δεύτερον, πατάμε συνέχεια τα γυαλιά που είναι κάτω, και δεν μπορούμε, τρίτον, είναι βρώμικα και εμείς δεν μπορούμε να είμαστε στον δρόμο όλη μέρα, στον ήλιο, άλλα φταίμε και εμείς...

όταν πηγαίναμε εκδρομές, εγώ τώρα... βάζαμε κάτω τα μπουφάν μας, και καθόμασταν κάτω, τώρα δεν...

τώρα δεν νομίζουμε να μπορούμε να το κάνουμε αυτό, μόνο σε παγκάκια και πάνω ...

- ... να καθόμαστε

Ε: Δηλαδή θυμάστε πριν κάποια χρόνια μπορεί να καθόμασταν κάτω...

(όλες μαζί) ναι, ναι

να καθόμαστε κάτω να κυλιόμαστε, να ανεβαίνουμε σε ένα δέντρο το οποίο ήτανε πεύκο

ναι

και μια φορά είχαμε βρεί μία μεγάλη σακούλα που είχε μέσα πάρα πολλά σκουπίδια

ναι

και μας έβαλαν να το μαζέψουμε

... να τα μαζέψουμε κι από πάνω...

και πάντοτε όποτε πηγαίνουμε μας δίνουν στο τέλος της εκδρομής από ένα πάκο να το καθαρίζουμε

αλλά μόνο εμείς όμως δεν μπορούμε να αλλάξουμε κάτι θα πρέπει και οι άλλοι άνθρωποι να ενδιαφερθούν

θα πρέπει και ο Δήμος...

ο Δήμος λέει λέει λέει θα γυρίσουμε ποτάμια, και τέτοια για να γεμίσει η λίμνη
δεν έχουν γυρίσει;
Δεν έχει και πολλούς κάδους
Έχουνε γυρίσει ποτάμι
Αδειο; Ποιο ποτάμι;
Γεμάτο
... και πρέπει να περπατάμε για πολύ ώρα για να πετάξουμε ένα σκουπίδι μας
να είναι πολύ μακριά

Ε: Θέλει κάποια να προσθέσει κάποια άλλη εμπειρία που της έρχεται στο μυαλό; Κάποια συζήτηση που έχετε ακούσει...

εεε

Ε: Πολύ ωραία, για εμένα που τα ακούω αυτά μου δίνουν πάρα πολλές πληροφορίες. Να σας ρωτήσω, έχετε ασχοληθεί με το σχολείο για το θέμα της λίμνης;

Ναι
ναι
Πάρα πολύ
Και πέρυσι έκαναν
Αρκετά
Ναι
Είχαμε γράψει γράμμα στο δημο να...
Ναι
Να το γεμίσουν με κάποιο τρόπο
Όταν ήμασταν Τρίτη τάξη το είχαμε γράψει
α
Είχαμε γράψει ένα γράμμα για να φέρουνε κάδους για την λίμνη
Έχουμε κάνει βιβλίο για την λίμνη
Ναι να σας φέρω;
Προσπαθούμε, παίρνουμε φυλλάδια...

Ε: μετά

Φυλλάδια και τα δίνουμε στο χωριό αλλά δεν γίνεται τίποτα
Ναι
Και με το σχολείο με το σχολείο κάποιες φορές πηγαίνουμε για να, εε, μια φορά που είχαμε κάνει για να καθαρίσουμε, για να εξευρενήσουμε, να, πως στο λένε;, να διευρενήσουμε τον τόπο
Και στην Τρίτη τάξη νομίζω είχαμε κάνει κι ένα πρόγραμμα για τους πελαργούς
Για τους πελαργούς
γιατί φεύγουνε και παλιά υπήρχαν πιο πολλά είδη και πουλιά και σε διάφορα άλλα
ζώα

Ε: και τι νοιώθετε θα ήθελα να μου πείτε τι νοιώθετε ότι κερδίσατε από αυτό και ο ρόλος του δασκάλου ποιος ήταν, τι έκανε ο δάσκαλος ας πούμε σε σχέση με όλο αυτό που μου περιγράφετε

Έκανε μία προσπάθεια να γίνει καλύτερο το χωριό μας
Επειδή οι δάσκαλοι που κάνουνε κάποια πράγματα για την λίμνη είναι εδώ πέρα πάρα πολλά
χρόνια
Δεν είναι ότι κατοικούνε εδώ

Σαν να κατοικούνε και αυτοί εδώ επειδή έρχονται κάθε μέρα
Κι από κάθε χωριό
Το αγαπάνε το χωριό μας και θέλουν να μας βοηθήσουνε... και με το παραπάνω
Και πιστεύω εγώ ότι αυτοί εδώ οι δάσκαλοι νοιώθουνε κάτι για αυτό το χωριό είναι σαν να
κατοικούν εδώ να μην μένουνε στην Θεσσαλονίκη
Μπορεί να μην τους νοιάζει καθόλου
Ναι
Ναι
Να λένε να να εδώ μόνο εδώ διδάσκω
Μπορεί να λέγανε ότι χάνουμε χρόνο από το μάθημά μας και πηγαίνουμε να κάνουμε άλλα
πράγματα που μπορεί τον άλλο να μην τον ενδιαφέρει
ναι
ναι

Ε: και τι νοιώθετε ότι έχετε κερδίσει από αυτά τα προγράμματα, καταλαβαίνω ότι έχετε εκλάβει ας
πούμε ένα έντονο ενδιαφέρον από κάποιους ανθρώπους που ασχολούνται, εσείς τι νοιώθετε ότι
έχετε κερδίσει από αυτή την ενασχόληση...

Ότι μπορέσαμε να καταλάβουμε, εγώ τουλάχιστον, μπόρεσα να καταλάβω τις προσπάθειες των
ανθρώπων όλων να μείνει καθαρό το περιβάλλον
Και να μην το βρωμίζουμε
Εγώ κατάλαβα αυτά που μας έλεγαν συνέχεια οι δάσκαλοι
Μην μολύνετε το περιβάλλον
Μη ρίχνετε τα σκουπίδια σας κάτω
Και εμείς τους γράφαμε επειδή λέγαμε και τι θα γίνει κι αν μολύνουμε το περιβάλλον, αν θα
ρίζουμε από ένα σκουπίδι κάτω
Είδαμε τι έγινε το καταλάβαμε
Και τώρα που μεγαλώσαμε από ένα σκουπίδι να ρίξεις κάτω
Εγώ επίσης κατάλαβα ότι πρέπει όπως εμείς γίναμε... είμαστε ένα σχολείο και προσπαθήσαμε να
κάνουμε κάτι για αυτό μόνοι μας δεν θα μπορέσουμε να καταφέρουμε κάτι τόσο καλά όσο αν θα
ενδιαφερόνταν όλο το χωριό
Ναι
... είμαστε λίγα παιδιά πρώτον και δεύτερον είναι δημοτικό, δεν έχουν ωριμάσει αρκετά μερικά
κάποια παιδιά και δεν μπορούν να το καταλάβουν

Ε: Κάπως δηλαδή ότι δεν έχετε την δύναμη να...

Ναι
Ναι
Μία 6^η τάξη τι μπορεί να κάνει
Και εμείς από την 4^η τάξη καθαρίζουμε...
Και εμείς όσο μπορούμε προσπαθούμε
Τώρα από εκεί και πέρα...

Ε: Θα θέλατε να ασχοληθείτε περισσότερο με αυτό το θέμα

Ναι
Εφόσον...
Αλλά...
Εγώ προσωπικά θα θέλα να πω ότι δεν γίνεται τίποτα ότι δεν έχουν κάνει τίποτα
Εγώ θα το ξαναπροσπαθούσα να το κάνω...
Εεε, δεν...

Εγώ προσωπικά έχω γράψει έχω γράψει ένα γράμμα να τους στείλω, δεν έκαναν τίποτα, δεν, δεν μπορώ να ξανασχοληθώ

Ε: κάπως έχει υπάρξει δηλαδή μία...

Νοιώθω σαν να μας έχουνε γράψει, σαν να μην μας υπολογίζουν

Ναι

Ναι

Ως κάτοικοι του χωριού

Ενώ όταν κάποια στιγμή όταν θα εξαφανιστεί αυτό εδώ το χωριό και δεν θα υπάρχει... λίμνη (13:42)... τίποτα θα το καταλάβουμε

Ναι

Γιατί το χωριό μας πλέον θα έχει καταστραφεί

Ε: Κατά την γνώμη σας ποιος έχει την δύναμη να λύσει αυτό το πρόβλημα;

Και εμείς θα μπορούσαμε όμως με το χωριό

Η Με τον Δήμο

Και εμείς θα μπορούσαμε αλλά και ο Δήμος

Η έννοια του Δήμου (14:10)

Όλο το χωριό είναι μία δύναμη αν ενωθούμε όλοι μαζί

Αν ενωθούμε...

... αλλά κάποιοι δεν το θέλουνε, το βρίσκουνε...

κάποιοι μπορεί να μην ενδιαφέρονται,

ακριβώς

Κάποιοι δεν ασχολούνται

Τους ξενερώνει να το πω ...έτσι κάτι τέτοιο

Δεν θέλουν να ...

Γιατί δεν τους νοιάζει

Δεν τους ενδιαφέρει

Οι πιο πολλοί πιστεύουν ότι περισσότερο τα νέα παιδιά θα θέλουν να αλλάξει γιατί ένας παππούς (...πολλά λόγια όλες μαζί...)

Ναι αλλά τα νέα παιδιά δεν ασχολούνται δεν τους νοιάζει, δεν τους ενδιαφέρει καν, δεν καταλαβαίνουν, όχι δεν ...

Και μερικοί κάτοικοι πηγαίνουνε εκεί πέρα, πηγαίνουνε παλιά και παίρνουνε νερό για να ποτίσουν τα χωράφια τους...

Για...(14:47) να δούνε το ψάρι

Για να δούνε την λίμνη, για να φάνε ένα φρέσκο ψάρι και όχι κατεψυγμένο, όχι από αλλού, θα ερχόντουσαν θα λέγανε από εδώ είναι το ψάρι πάμε να φάμε κάτι

Πάρα πολλοί κάτοικοι ήτανε ψαράδες

ναι

Ο παππούς μου, και οι δύο μου οι παππούδες ήταν ψαράδες...

και πιστεύω ότι πλέον δεν υπάρχει ζωή στην λίμνη, πηγαίνουν κάποια παιδιά εκεί πέρα ανήλικα κάνουνε το τσιγάρο τους το πετάνε κάτω και κάνουν πολλά άλλα

ναι

που δεν πρέπει να τα πούμε

Ε: Δηλαδή πιστεύετε ότι το χωριό ρε παιδί μου θα είχε την δύναμη να αλλάξει τα πράγματα ...

Εννοείται

Θα πρέπει όλοι οι κάτοικοι...

Αλλά όχι για πολύ ακόμα γιατί... ναι...

Ε: Να ρωτήσω όταν μου τα λέτε αυτά ας πούμε τι είναι αυτό που σας δίνει ελπίδα ότι αυτό θα μπορούσε να γίνει και τι είναι αυτό που σας αποθαρρύνει

Ότι τουλάχιστον ζει ακόμα, ότι έχει δέντρα, ότι έχει υγρασία
Ότι δεν έχει τελειώσει όλη
Ότι υπάρχει έστω και πολύ λίγο νερό
Ότι υπάρχει κόσμος
Εμένα με ενθαρρύνει ότι μπορεί η λίμνη να μην φτιαχτεί αλλά μπορεί εκεί πέρα... (παρεμβολή)
Αλλά μπορούμε να κάνουμε... μία ωραία πλατεία
Κάδους, να βάλουμε κάδους
Να βάλουμε δέντρα
Να πάρουμε από εκεί πέρα όλα όσα είναι
Η λίμνη μπορεί να γίνει πολύ ωραία αν προσπαθήσουμε
Ναι
Ναι
Και να πάρουν από εκεί πέρα όλα όσα είναι...
Αν προσπαθήσουμε και εμείς
Όλοι
Αν αφιερώσουμε και εμείς χρόνο νομίζω ότι θα μπορέσει να γίνει κάτι
Έχουμε προσπαθήσει
Έχουμε στείλει γράμμα στον δήμο να πάει εκεί πέρα με τις φαγάνες να βάλει ένα άλλο...
...καβαλάρη του οποίου το πάρκο του είναι πολύ όμορφο, έχει ...
μπορούμε να κάνουμε και εμείς ένα πάρκο
και βάζουνε ανθρώπους από τον δήμο να καθαρίσουνε το πάρκο
και αφού δεν ωφελούνται τόσο πολύ κάποιοι άνθρωποι ξεχνούν ότι υπάρχει αυτή η λίμνη στο
χωριό μας και άλλοι σκέφτονται να ομορφύνουν το χωριό μας χωρίς την λίμνη
εκεί πέρα που υπάρχουν καλάμια να φυτέψουνε δέντρα, να τα βγάλουνε εκείνα, να βγάλουνε
τα... πώς τα λένε; Αγριόχορτα, να βάλουνε λουλούδια,
ναι
ναι
και να κάνουν πάρκο, δίπλα στην λίμνη

Ε: Ναι αλλά, ας πούμε ότι γίνονταν αυτό το πάρκο, η ρύπανση της λίμνης ξέρω εγώ που έχει να κάνει και με διάφορα απόβλητα έχει να κάνει και με γεωργούς που παίρνουν από την λίμνη νερό πάρα πολύ...

Παλιά παίρνανε τώρα όχι

Ε: Τώρα δεν παίρνουνε...αυτά τα προβλήματα πώς θα λύνονταν, θα λύνονταν μόνο με ένα πάρκο ή...;

Υπάρχουνε πολλά μικρά παιδάκια στο χωριό που παίζουν όλη την ώρα ... βρωμάει...
... ή να ...κάποιος να το προσέχει...
εε υπάρχουν πολλά μικρά παιδάκια που ζητάνε από τις μαμάδες τους να τα πάνε στο πάρκο, οι
μαμάδες τους...τους λένε όχι επειδή είναι χάλια η λίμνη, και έτσι μπορεί να τους τραβήξει το
ενδιαφέρον και να ασχοληθούν όσο να είναι με την λίμνη
ναι
και το καλοκαίρι ...
...μεγάλα χόρτα...
... να έχει φίδια...

θα μπορούσε κάποιος να πηγαίνει να τα κόβει και να ... θα μπορούσε να πηγαίνει πιο καλά το πάρκο

θα μπορούσαμε να το φροντίζουμε περισσότερο

Αν γίνει κάτι αν δεν γίνει...

Και πιστεύω ότι άμα το προσπαθήσουμε αυτό εδώ θα πάψουμε να πετάμε σκουπίδια

Δεν θα θέλουμε και πολύ

Ναι

Γιατί θα βλέπουμε ότι όλα μπορούν να αλλάζουν

E: Να ρωτήσω, αυτό μου έχει γεννηθεί τώρα σαν απορία επειδή μιλώντας για την λίμνη καπως έχετε επικεντρώσει πάρα πολύ στο θέμα των σκουπιδιών

Ναι

Ναι

E: Θεωρείται ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει η λίμνη;

Ναι

Ναι

Τα σκουπίδια

Και η μόλυνση του περιβάλλοντος γενικώς

E: Δηλαδή;

Εε, άμα ... σε άλλες χώρες όταν πετάνε ένα σκουπίδι κάτω τους βάζουν πρόστιμο εδώ όμως δεν το κάνουν αυτό, έστω να το εκμεταλλευτούνε... μπορεί να γίνει κάτι

Γιατί λένε ότι δεν βάζουν πρόστιμο εδώ πέρα γιατί θέλουν εθελ...πώς το λένε;

Εθελοντισμό, κάπως έτσι λέγετε

Και να το κάνουμε από μόνοι μας αυτό εδώ πέρα όμως δεν γίνεται οπότε θα μπορούσαν να βάζουν πρόστιμο

Και τα μικρά παιδιά πιστεύω ότι δεν τα πιστεύουνε και τόσο

Δεν τους δίνουνε σημασία

Και τώρα που εμείς τα λέμε αυτά...αν ήταν κάποιοι μεγάλοι στην θέση μας θα λέγανε μία λίμνη είναι εμείς σε λίγο θα πεθάνουμε...είναι όλα ...(19:55)έτσι τα εννοούνε και τέτοια

E: Να ρωτήσω, τα πράγματα που κάνατε με το σχολείο, αυτό με τους πελαργούς και το ένα και το άλλο εσείς συμμετείχατε σε αυτά τα προγράμματα ενεργά;

Τους πελαργούς εμείς τους κάναμε, η τάξη μας

Ναι

Ναι

Πέρις...

E: Με πιο τρόπο δηλαδή...

Πηγαίναμε στο χωριό...

E: Ναι;

Η τάξη μας και κυκλοφορούσαμε σε όλο το χωριό, στις κολώνες που βλέπαμε τους πελαργούς που ήταν, ρωτούσαμε κατοίκους γιαγιάδες και παππούδες, πότε έφυγαν και για ποιόν λόγο,

Ναι, ρωτούσαμε, πόσοι ... επειδή μία κολώνα μέσ' στο σπίτι είναι στην αυλή...απ'τους πελαργούς πως γίνεται,

Ναι

Κάνανε επίσης και περίσυ η έκτη τάξη είχε κάνει ένα κάτι σαν σκετσάκι στον τοίχο, και είχανε καλέσει από τα χωριά... τα παιδιά του δημοτικού για να δούνε κάποια πράγματα για την λίμνη μας και ... (20:47)... να κρατήσουνε εγώ πιστεύω

ναι

E: Και αυτό πώς πήγε, δηλαδή καταρχήν, δουλέψατε σαν ομάδα εσείς, έτσι;

Ναι

Ναι

E: Αυτό σας άρεσε;

Ναι

Ναι

E: Υπήρχαν προστριβές μεταξύ σας, υπήρχαν πλεονεκτήματα από την ομαδική δουλειά που εκλάβατε;

Εεεε στείλαμε γράμματα, κάναμε πράγματα να το πω έτσι ως τάξη, αλλά δεν ... και πάλι λίγο ότι έκαναν... δηλαδή δεν έδωσαν μεγάλη σημασία

Δεν είδαμε ανταπόκριση

Ναι

E: Δεν είδατε ανταπόκριση

... όταν είχαμε κάνει με τους πελαργούς είμασταν μία ομάδα, είχαμε ενωθεί όλα τα παιδιά και... να κάνουμε κάτι

να βγει κάποιο αποτέλεσμα

και πήγαμε και ξεσηκώσαμε όλο το χωριό και δεν έγινε τίποτα

ναι

E: Είπατε ότι μετά έγινε εδώ πέρα μία συζήτηση, ότι ήρθαν διάφοροι κάτοικοι εδώ πέρα και παρουσιάσατε το ...

Όχι εδώ, κάτω στον πύργο

E: κάτω στον πύργο...

Ναι

Ναι

E: Είχαν έρθει πολλοί άνθρωποι;

Όχι

Ναι

Μόνο ένα σχολείο ήρθε ...με κάποιους γονείς... και κάποιοι γονείς

Για την ακρίβεια ... ότι δεν ενδιαφέρονται οι περισσότεροι για την λίμνη

ναι

Εγώ πιστεύω ότι δεν το ήξεραν κάποιοι ότι θα γίνει κάτι τέτοιο

Ότι το είχαν ξεχάσει
(Ψιθυριστά)
Ναι

Ε: Ας πούμε είχατε δώσει προσκλήσεις; Το είχανε μάθει ή δεν το είχανε μάθει;

Το είχαν μάθει
Και...
Τώρα αν δουλεύαν κάποιοι...
Ναι
Ναι

Ε: Ότι το είχαν μάθει και εκλάβετε μία αδιαφορία ως προς αυτό

Ναι
Ναι

Ε: Επειδή μίλησα και με τον καθηγητή σας τον κύριο Κάμτσιο μου είπε ότι έχουν γίνει κάποιες συζητήσεις στις οποίες έχουν έρθει και κάτοικοι, κάτι κάνατε μέσα στο σχολείο ένα μουσείο, έχει έρθει κόσμος στο σχολείο για να συζητήσει, αυτό ισχύει ή δεν ήταν και τόσο σημαντικό;

Μπορεί να ήταν πιο παλιά γιατί εγώ δεν...

Εε, εμείς δεν είχαμε ξεσηκωθεί στην αρχή αλλά εγώ θυμάμαι είχαν έρθει κάποιοι παππούδες και μας είχανε μιλήσει για τα παλιά τα χρόνια ... και είχε έρθει και ο δικός μου παππούς
Ναι

και μας είχε μιλήσει για διάφορα θέματα για διάφορα πράγματα και επειδή έχει μία ταβέρνα, αυτός ήταν που έκανε το γριβάδι το ψάρι, και αυτός μάλλον, και μας μίλησε περισσότερο για το ψάρι για το πώς... την ιστορία της λίμνης και αυτός μας ξεσήκωσε, οι παππούδες μας ξεσήκωσαν
Ναι

Οι παππούδες... οι παππούδες ενδιαφέρονται γιατί μπορεί άλλοι να είναι ψαράδες ή άλλοι απλά να ενδιαφέρονται επειδή...

Γιατί αν ενδιαφέρονται μερικοί παππούδες που έχουνε ταβέρνες, ψαροταβέρνες πάντα, τους ενδιαφέρει γιατί ψαρεύουνε από την λίμνη την δικιά μας το γριβάδι, είναι καθαρή, ...δεν θα πηγαίνουν αλλού, τους ενδιαφέρει (24:00)

Για να βγάλουνε χρήματα

Και τους νοιάζει επίσης γιατί τα παλιά χρόνια που ήτανε γεμάτη η λίμνη πηγαίνανε και την βλέπανε, ψάρευαν και τους έχει μείνει κάτι και στεναχωρέθηκαν όταν ξεράθηκε ...και όταν γεμίσει ξανά η λίμνη και θα γίνει όχι τόσο ωραία όσο ήταν πριν αλλά πολύ ωραία θα έχουμε περισσότερο κόσμο στο χωριό μας

ναι

να επισκέπτονται

αλλά θα πρέπει να μπει και κάποιος νόμος γιατί κάποιοι μπορεί πάλι να αρχίσουν να ρίχνουν τα απόβλητά τους

ναι

εκατό τις εκατό μέχρι να γεμίσει η λίμνη οι αγρότες πάντα θα μπαίνουν στο νερό (πολλά λόγια-διαφωνία)

αλλά τώρα το εργοστάσιο που μόλυνε περισσότερο την λίμνη έχει κλείσει πλέον γιατί το κάνανε μήνυση, για την μόλυνση εδώ πέρα

Ε: Έλεγες κάτι, Λίνα για τους αγρότες...

Α, ναι, οι αγρότες μπορεί να μην παίρνουν τόσο πολύ νερό, γιατί τώρα έχει σχετικά η βρύση...μπορούν να κάνουνε...

Ναι όμως τώρα με την οικονομική ανάπτυξη που υπάρχει είναι πιο καλό για αυτούς να παίρνουν από την λίμνη που είναι έτοιμο το νερό παρά από την βρύση και να πληρώνουν πάρα πολλά λεφτά

Ναι

Είναι πιο οικονομικό

ναι

Ε: Άρα υπάρχει ένα θέμα με το νερό σε σχέση με αυτό

Από την άλλη έχουμε το οικονομικό θέμα

Ε: ναι;

Δεν μπορούν να πληρώσουνε πολλά χρήματα για να γίνει κάτι γιατί έχουμε μία οικονομική κρίση

Μπορεί αυτοί να μην θέλουνε να δώσουν

Μπορεί... μπορεί πολλά μπορεί...

Ε: Πολλά μπορεί...πιστεύετε ότι όλα αυτά τα μπορεί τα έχετε επεξεργαστεί στο σχολείο...

Όχι όλα

Όχι όλα

Όχι

Μερικά ναι αλλά όχι όλα γιατί είναι πολλά

Ναι

Ναι

Αν τα κάναμε όλα

Ε: Είναι πάρα πολλά ε; Φαίνονται σαν βουνό!

Ναι

Ναι

(γέλια)

Ε: Να ρωτήσω, αν είχατε μία ευχή την οποία θα μπορούσατε να κάνετε, ας πουμε αναφέρατε ότι όλο το χωριό μαζί θα μπορούσε να τα κάνει όλα για παράδειγμα, αν είχατε μία ευχή που θα μπορούσατε να κάνετε η οποία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί πιο είναι το πρώτο πράγμα που θα ευχόσασταν να αλλάξει...

Να ενωθούνε τα χωριά, μπορεί να μην γίνει κάτι, να ενωθούνε τα χωριά και να προσπαθήσουνε

Να αλλάξει ο τόπος μας

Η λίμνη

Να αλλάξει η λίμνη

Το πάρκο να έχει λουλούδια

Και να γεμίσει ξανά η λίμνη μας

Ναι

(διακοπή, κάποιοι παιδάκια μπήκαν στην αίθουσα να ακούσουν και επίσης μπήκε ο δάσκαλος να ελέγξει)

Ε: Τελειώνουμε βασικά

Όχι όχι ωραία είναι
(γέλια)

Ε: Οπότε θα ήθελα λίγο αυτό να το κάνετε πιο συγκεκριμένο, ας πούμε ότι είχαμε εδώ πέρα ένα λυχνάρι το τρίβαμε και έβγαине το τζίνι, και έλεγε θα πραγματοποιήσω μία ευχή σας αλλά να είναι συγκεκριμένη ευχή

Να γινότανε όλα όπως πριν, να γινότανε η λίμνη
Να είχαμε το ωραιότερο χωριό της περιφέρειας
Να γυρνούσαμε πίσω τον χρόνο
(γέλια)

ναι

και να έμενε για πάντα έτσι, να μην άλλαζε

ναι

ναι γιατί πολλοί ψαράδες πήγαιναν ψάρευαν και τα ψάρια μας ήταν τα πιο καλά από όλα
εγώ θα εύχομουνα επίσης και να ήτανε ο πιο σημαντικός ...να ήταν μεγάλος προορισμός για πολλούς κατοίκους να ήταν πολλοί κάτοικοι εκεί πέρα
και θα μπορούσε κάποιος, όλοι, να έχουμε, μία ευχή να πραγματοποιήσουμε, ας πούμε η Εύα να πει να φτιαχτεί ένα πάρκο, η Αλεξάνδρα να πει να φτιαχτεί η λίμνη, εγώ να πω να συγκεντρωθούμε όλοι και να κάνουμε κάτι και με όλα αυτά θα έβγαине πιστεύω και τόσες προσπάθειες έχουμε κάνει και πιά έχουμε όλοι απελπιστεί και για αυτό δείχνουνε αδιαφορία για αυτό το θέμα
ναι

Ε: Βέβαια επιστροφή στον χρόνο δεν μπορεί να υπάρξει, το ποτάμι που λένε δεν γυρίζει πίσω, όλα εξελίσσονται οπότε υπάρχει κάτι πιο, τώρα εντάξει σας πιέζω λίγο αλλά μια πιο συγκεκριμένη ευχή που θα μπορούσε να γίνει, αν εγώ ήμουνα το τζίνι και...

Να γεμίσει η λίμνη

Ε: Να γεμίσει η λίμνη

Να έχουμε καλύτερο πολιτισμό

Να γίνει το χωριό μας έτσι όπως ήταν παλιά και να παραμείνει

Να μην αλλάξει

Να γίνει όλη η χώρα...

Για να γίνει όπως ήτανε παλιά όμως αυτό που θέλει να γίνει είναι απλά να γεμίσει η λίμνη αν γεμίσει η λίμνη γίνανε όλα

Να γίνουν κάποιες προσπάθειες από τον κόσμο μήπως καταφέρουμε να κάνουμε τίποτα αλλά να προσπαθήσουμε

Ε: Μία τελευταία ερώτηση, θέλω να σας ρωτήσω πώς νοιώθετε για αυτή την συζήτηση που είχαμε εδώ πέρα, τώρα μιλάμε ας πούμε για περίπου μισή ώρα

Ένοιωσα εγώ πολύ ωραία γιατί κάποιος προσπάθησε να μας κάνει κάτι και ενδιαφέρεται και ένας άλλος άνθρωπος,

Μας έφυγε ένα βάρος

Ναι

Ναι

Ενδιαφέρονται κι από αλλού

Και... περίμενε το ξέχασα

Εγώ συμφωνώ με αυτά που είπε η Αναστασία και βγάλαμε τα συναισθήματά μας για την λίμνη και για το χωριό

Ναι

Εγώ ένοιωσα ότι ενδιαφέρθηκε ακόμα ένας άνθρωπος ότι μας κατάλαβε ...

είπαμε τον πόνο μας

Ότι είπαμε τον πόνο μας, θέλουμε το χωριό μας να ξαναγίνει όπως ήτανε παλιά γιατί είναι ένα ωραίο χωριό

Και εγώ πιστεύω ότι μας κάνατε ψυχανάλυση

Και ότι μας ξαναενηθαρρύνετε

Ναι

Ναι

Ναι

...εδώ και πολύ καιρό.. από το καλοκαίρι...

νοιώσαμε ότι

χαρά

γιατί ένας άλλος άνθρωπος που δεν κατοικεί στο χωριό μας ενδιαφέρθηκε

ναι

Ε: δεν έχω κάποια άλλη ερώτηση ευχαριστώ πολύ, ήταν για μένα πάρα πολύ διδακτικό

Υποσημειώσεις

¹ Στα πλαίσια μίας απομυστικοποιημένης προσέγγισης αυτού που ευρέως έχει κωδικοποιηθεί στον δημόσιο διάλογο ως «οικονομική κρίση» θα θέλαμε να δώσουμε έμφαση σε δύο σημεία:.. Αφενός, η κρίση που βιώνουμε δεν πρόκειται για μία απλή ύφεση, όπως πίστευαν σε παλαιότερες εποχές (τον 19^ο αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}, ιδιαίτερα διαδεδομένη υπήρξε η άποψη ότι η κρίσεις του καπιταλισμού αποτελούν αυτόματο, αναπόφευκτο προϊόν των οικονομικών κύκλων που οφείλονται στην καπιταλιστική «αναρχία της παραγωγής») δηλαδή για μία προσωρινή κατάσταση «ανισορροπίας» περιορισμένης σημασίας και επιπτώσεων. Αντίθετα, είναι μία συνολική κρίση της λειτουργίας του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος και των νοημάτων που αναπαράγει, πρόκειται για μία υπαρξιακή κατάσταση που θέτει υπό αμφισβήτηση την κοινωνική σταθερότητα αλλά και την ίδια την ύπαρξή του. Αφετέρου, η εμπειρία του τελευταίου αιώνα, η οποία υπήρξε τόσο πλούσια σε επαναστάσεις, κοινωνικούς αγώνες, πολέμους και μεταρρυθμίσεις, μας δείχνει ότι τόσο οι υφέσεις όσο και οι κρίσεις δεν βρίσκονται έξω από τον ανθρώπινο έλεγχο: μπορούμε να τις προκαλέσουμε, να τις επιταχύνουμε, να τις αναβάλουμε ή να τις βαθύνουμε (Caffentzis 2004).

² Οι όροι «Βορράς» και «Νότος» χρησιμοποιούνται σχηματικά διευκολύνοντας την αναφορά στις πλούσιες βιομηχανοποιημένες χώρες και τις φτωχές αναπτυσσόμενες χώρες αντίστοιχα. Παρόλα αυτά αυτός ο διαχωρισμός δεν είναι ικανοποιητικός γιατί συγκαλύπτει τα κοινά συμφέροντα μεταξύ των ελίτ των αναπτυσσόμενων και των αναπτυγμένων χωρών καθώς και την απουσία απόλυτα ομογενοποιημένων ομάδων συμφερόντων εντός των δύο κατηγοριών (Gonzalez 2002, σελ 998).

³ Με την έννοια του «παραδείγματος», εννοούμε την γενικότερη προοπτική, την συνολική κοσμοθεωρία που διαπερνά όλα τα επίπεδα θεωρητικής αντίληψης και πρακτικής λειτουργίας του ατόμου που την ενσαρκώνει (Robottom and Hart, σελ 7).

⁴ Ενδεικτικό των διαφορετικών κατευθύνσεων που θα μπορούσε να ακολουθήσει ο τομέας των ΑΠΕ είναι το παράδειγμα της Δανίας: το κράτος της Δανίας επί χρόνια επιδοτούσε τις επενδύσεις σε ανεμογεννήτριες σε κλίμακα οικογένειας, στα χωριά όπου θα τοποθετούνταν αυτές, περιορίζοντας μάλιστα τη συμμετοχή κάθε οικογένειας έτσι ώστε να υπάρχει δίκαιη διανομή των κερδών. Μιάς και το κράτος κάλυπτε αυτές τις επενδύσεις, οι τράπεζες έτρεξαν να προσφέρουν χαμηλότοκα δάνεια σε κάθε ενδιαφερόμενο. Για αρκετά χρόνια το ζήτημα της αιολικής ενέργειας έμεινε σ' αυτήν τη μορφή, και φυσικά επεκτάθηκε εύκολα και χωρίς αντιρρήσεις. Μόλις όμως η αγορά ενέργειας στη Δανία “απελευθερώθηκε” και έκαναν την εμφάνισή τους τα μέγα-σχέδια βιομηχανικής κλίμακας, οι ίδιοι οι Δανοί στράφηκαν εναντίον τους αποφασιστικά με αποτέλεσμα να μη γίνει καμία τέτοια επένδυση εκεί. Φυσικά η “ήπια” πολιτική του κράτους της Δανίας οφείλεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και πρακτικές και καθόλου δε δεσμεύει το πώς

συμπεριφέρονται εταιρείες δανέζικης ιδιοκτησίας εκτός συνόρων. Παρόλα αυτά, είναι μια χρήσιμη απόδειξη, για χρήση στο Μεξικό και αλλού, του ότι η εναντίωση στα βιομηχανικά σχέδια εκμετάλλευσης του ανέμου (αλλά και της γης, του νερού, κλπ) δε συνεπάγεται απόρριψη της αιολικής ενέργειας, αλλά ενός συγκεκριμένου μοντέλου που εξασφαλίζει κέρδη στους βιομήχανους, μοιράζοντας τις ζημιές στους κάθε φορά ντόπιους. (Oceransky 2008)

⁵ Ο Πάουλο Φρέϊρε αποκαλεί την παραδοσιακή άποψη για την εκπαίδευση «τραπεζική αντίληψη» που σκοπό έχει να γεμίσει με αποταμιευμένες γνώσεις τους μαθητές-δοχεία και το κύριο χαρακτηριστικό της είναι η εμπέδωση της (κοινωνικής) ακινησίας και της μοιρολατρίας. Θεωρεί αντίθετα πως η προβληματίζουσα εκπαίδευση (αυτή δηλαδή που έχει τα χαρακτηριστικά της προοδευτικής εκπαίδευσης) είναι αυτή που παρουσιάζει μια κατάσταση ως πρόβλημα, συνεπάγεται λοιπόν μια κίνηση για αλλαγή και μάλιστα στο κοινωνικό πεδίο μετασχηματίζοντας τους ανθρώπους από «όντα για τους άλλους» (ανθρώπους που υφίστανται την καταπίεση και την εκμετάλλευση) σε «όντα για τον εαυτό τους» (αυτεξούσιους δηλαδή ανθρώπους που παλεύουν για την απελευθέρωσή τους). (Γεωργόπουλος 2011)

⁶ Οι ομάδες εστίασης αποτελούν ομαδικές συζητήσεις οι οποίες οργανώνονται με σκοπό την διερεύνηση ενός συγκεκριμένου συνόλου ζητημάτων. Κατά την μέθοδο η ομάδα είναι «εστιασμένη» με την έννοια ότι επικεντρώνεται σε κάποιου είδους συλλογική δραστηριότητα όπως η θέαση μίας ταινίας, η εξέταση ενός μυνήματος ή απλά η συζήτηση πάνω σε ένα ερωτηματολόγιο. Αυτό που ξεχωρίζει τις ομάδες εστίασης από την ευρύτερη κατηγορία των ομαδικών συνεντεύξεων είναι η «ρητή χρήση της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της ομάδας» ως ερευνητικά δεδομένων (Kissinger 1994, σελ 103).

⁷ Δες σχετικό άρθρο <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=251765>

⁸ Η έρευνα των Hillcoat et al (1995) διεξάχθηκε με την μεθοδολογία των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης (focus groups) μαθητών 15 έως 17 χρονών από τέσσερα σχολεία στο Brisbane της Αυστραλίας

⁹ Ως προς την διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης και σε σχέση γενικότερα σε σχέση με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας «ανάγνωσης» της κωδικοποίησης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το σχόλιο του Erich Fromm προς τον Paulo Freire (1992, σελ 55), ότι η μεθοδός του θυμίζει μία «ιστορική-πολιτισμική-πολιτική ψυχοανάλυση».