



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας  
Τομέας Παιδαγωγικής

# Η ΧΑΡΗ ΘΕΛΕΙ ΑΝΤΙΧΑΡΗ

Αφιέρωμα  
στον Καθηγητή

ΑΝΤΩΝΙΟ ΔΑΝΑΣΣΗ - ΑΦΕΝΤΑΚΗ

ΑΘΗΝΑ 2011

# ΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΙΔΕΥΟΥΝ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ Η ΕΜΠΡΑΚΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΚ-ΠΑΙΔΕΥΟΥΝ.

Τελικά, ποιος και πώς μπορεί να διδάξει σήμερα περιβαλλοντική και, γενικότερα, κοινωνική συνείδηση;

Λαυρέντιος Γ. Δελλασούδας  
*Ομότιμος Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.*

Άρθρο στον αφιερωματικό Τόμο: «**Η Χάρη θέλει Αντίχαρη**»,  
προς τιμήν τού ομότιμου καθηγητή Αντωνίου Δανασσή-Αφεντάκη,  
Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής

Περίληψη	31
1 Εισαγωγή: Προσδιορισμός τού πεδίου αναφοράς.	32
2 Έννοια τού περιβάλλοντος και στάση απέναντι σ' αυτό: Ολιστική θεώρηση. Ποιότητα ζωής. Πρότυπα.	38
3 Το δίλημμα τής Περιβαλλοντικής Αγωγής: Μεταλλαγμένα πρότυπα ή ισότητα και κοινωνική συναντίληψη;	43
3.1. Νέα-«μεταλλαγμένα» πρότυπα.	43
3.2. Η «νομιμοποίηση» αντικοινωνικών ενεργειών εμποδίζει τη λειτουργική ανάδειξη θετικών προτύπων.	50
3.3. Ο «δεσμευμένος» από την οικονομία ρόλος τού Σχολείου και η κοινωνική συναντίληψη	54
4 Αντικείμενο και επάρκεια τής παιδαγωγικής προετοιμασίας τού εκπαιδευτικού.	58
5 Βιβλιογραφία	64

**Τα γνωστικά αντικείμενα παιδεύουν.  
Το παράδειγμα και  
η έμπρακτη συμβολή εκ-παιδεύουν.**

Τελικά, ποιος και πώς μπορεί να διδάξει σήμερα  
περιβαλλοντική και,  
γενικότερα, κοινωνική συνείδηση;

*Λαυρέντιος Γ. Δελλασούδας  
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

**Περίληψη**

*Το ζήτημα τής αρνητικής στάσης και δράσης των ανθρώπων απέναντι στο περιβάλλον –και τού μεγέθους των γενικότερων επιπτώσεων που προκαλεί η «σύμφωνη» προς τη στάση αυτή συμπεριφορά του– αποτελεί ένα από τα μεγάλα σημερινά κοινωνικά προβλήματα. Κατά τα καθημερινώς επαναλαμβανόμενα, η αιτία των επιπτώσεων αυτών είναι η ανεξέλεγκτη συμπεριφορά όλων των ανθρώπων, αδιακρίτως, με αποτέλεσμα, αφενός μεν, να μην επιδιάλλεται αναλογική (ως προς το μέτρο τής ευθύνης) επιδιάρρυσή τους και, αφετέρου, να προδικάζεται ως αδύνατη –τουλάχιστον σύμφωνα με τα παροντικά δεδομένα– η ανατροπή τής υφιστάμενης κατάστασης. Οπότε, και η αντιμετώπιση της απαιτεί ενέργειες σε βάθος χρόνου με τη συμβολή όχι μόνο όλων των ανθρώπων αλλά και περισσότερων τής μιας γενιών. Η αντίληψη αυτή δεν προκαλεί μια απλή κοινωνική αγωνία για το σήμερα, αλλά δημιουργεί, μακροπρόθεσμα(;), ζητήματα που συνδέονται με την εξέλιξη των χαρακτηριστικών τού πλανήτη Γη και, κατά συνέπεια, με βασικές προϋποθέσεις τής αυριανής παρουσίας τού ανθρώπου πάνω σ' αυτόν. Όμως, αναζητώντας –ανετηρέαστοι από κατευθυνόμενες φωνές– τις απαρχές τού προβλήματος, παρατηρούμε ότι η γενεσιουργός αιτία δεν συνίσταται στην καθολική και κατά το ίδιο ποσοστό ευθύνη των μελών τού κοινωνικού συνόλου, όπως υποστηρίζουν όσοι καταγγέλλουν για κάθε πρόβλημα τον σχετικά υπεύθυνο Άλλο και όχι τον απόλυτα υπεύθυνο Εαυτό. Από την άλλη πλευρά, αναζητώντας «λύσεις» για το πρόβλημα αυτό –καθώς και για άλλα συναρτώμενα ή και ανεξάρτητα κοινωνικά προβλήματα–*

καταλήγουμε στο σύνηθες αλλά χωρίς πρακτική εφαρμογή συμπέρασμα ότι, δηλαδή, οι συνιστώσες των λύσεων θα πρέπει να αναζητηθούν στον ρόλο των παραγόντων τής αγωγής και, γενικότερα, τής **Παιδείας**. Αλλά, σήμερα, ο ρόλος αυτός δεν υπηρετείται με τον ίδιο τρόπο από το σύνολο των παραδοσιακών και των νέων παραγόντων τής αγωγής. Διότι τόσο η αντιμετώπιση τού περιβαλλοντικού προβλήματος, ειδικά, όσο και ο προσδιορισμός τού ρόλου και των δυνατοτήτων τής Παιδείας, γενικά, αντί να συνιστούν αντικείμενο μιας ενρύτερης κοινωνικής συναντίληψης, αποτελούν –κατά την άποψή μας– ζητήματα που, δυστυχώς, συνδέονται με την τακτική με την οποία το παροντικό οικονομικό όφελος των ολίγων, αφενός μεν, «παράγει» και προάγει το πρόβλημα «προσφέροντας» αρνητικά παραδείγματα και, αφετέρου, εκμεταλλεύεται την ανάγκη επιδίωξης τής ανθρωπότητας υπαγορεύοντας νέους τρόπους αγωγής. Αυτό δέδαια το επιτυγχάνει διότι, από τη μία πλευρά, έχει ως «στήριγμα» την παθητικότητα και τη μοιρολατρική στάση των παραγόντων που υπηρετούν την ανθρωπιστική εκπαίδευση και, από την άλλη, έχει συμβάλει το ίδιο στη μετατροπή τής εκπαίδευσης σε διαβίου επαγγελματική κατάρτιση, αποκλειστικώς, και μάλιστα χωρίς ανθρωποκεντρικό στόχο. Με αφετηρία τη συλλογιστική αυτή, στη θεματική τού παρόντος άρθρου περιλαμβάνονται –ως κατάθεση προσωπικών αντιλήψεων τού συντάκτη τού άρθρου– τα εξής θέματα: (i) Εισαγωγή: Προσδιορισμός τού πεδίου αναφοράς, (ii) Έννοια του περιβάλλοντος και στάση απέναντι σ' αυτό: Ολιστική θεώρηση. Ποιότητα ζωής και Πρότυπα, (iii) Το δίλημμα της Περιβαλλοντικής Αγωγής: Μεταλλαγμένα πρότυπα ή ισότητα και κοινωνική συναντίληψη: [Νέα - «μεταλλαγμένα» πρότυπα. Η «νομιμοποίηση» αντικοινωνικών ενεργειών εμποδίζει τη λειτουργική ανάδειξη θετικών προτύπων. Ο «δεσμευμένος» από την οικονομία ρόλος τού Σχολείου και η κοινωνική αντίληψη] και –κατά συνεκδοχή, αλλά και επειδή ορισμένοι εξακολουθούμε να πιστεύουμε ή, έστω, να αναφερόμεθα στον ρόλο τού εκπαιδευτικού– (iv) Αντικείμενο και επάρκεια τής παιδαγωγικής προετοιμασίας τού εκπαιδευτικού.

## 1. Εισαγωγή: Προσδιορισμός τού πεδίου αναφοράς

Έχοντας προ οφθαλμών, αφενός μεν, τη θεματική που έχει οριστεί για το περιεχόμενο τού ανά χειράς τόμου και, αφετέρου, τα επιτεύγματα τού προσώπου που τιμάται με το συλλογικό αυτό έργο, θεωρώ ότι ενδείκνυται ο συνδυασμός τού άρθρου τού τιμώντος με ένα έργο τού τιμώμενου, ώστε να αναδεικνύεται –και μέσα από την εξέταση επιμέρους πτυχών τής δράσης του– η προσωπικότητα, η κοινωνική προσφορά και η διαχρονική συμβολή του στην πρόοδο τής επιστήμης και, εν προκειμένω, τής Παιδαγωγικής. Για τους λόγους αυτούς καταθέτω –με το παρόν άρθρο– ορισμένες προσωπικές εκτιμήσεις και απόψεις, έχοντας ως βάση αναφοράς μία από τις σημαντικότερες δημιουργίες τού Αντωνίου Δαναοσσή-Αφεντάκη. Η σημασία τής δημιουργίας του αυτής αναδει-

κνύεται από τη μεγάλη σημερινή κοινωνική αγωνία για ένα πρόβλημα που όλο και μεγεθύνεται. Όμως, με το πρόβλημα αυτό συναρτάται και μία παράμετρος ενός άλλου σημαντικού κοινωνικού ζητήματος, στο οποίο οφείλω να αναφερθώ, όχι μόνο λόγω της ειδικής βαρύτητάς του, αλλά και διότι εμπίπτει στο αντικείμενο τού ερευνητικού, συγγραφικού, διδακτικού και κοινωνικού έργου μου. Πρόκειται για τα εξής δύο ζητήματα:

Το πρώτο αφορά στην αγωνία που προκαλεί το περιβαλλοντικό πρόβλημα, ένα από τα μεγάλα θέματα με τα οποία –καθημερινά και με αυξανόμενο, κατά γεωμετρική πρόοδο, ρυθμό– ασχολούνται, από τη μία πλευρά, οργανισμοί, ενώσεις, κυβερνήσεις, οργανώσεις, φορείς, ομάδες, πρόσωπα και, από την άλλη, παράγοντες της οικονομίας και Μ.Μ.Ε. Δηλαδή, αφορά στο πρόβλημα της οποιοδήποτε βαθμού (από ελάχιστο έως μέγιστο) αρνητικής στάσης (ενσυνείδητα ή ασυνείδητα, εθελούσια ή αναγκαστικά) όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων απέναντι στο περιβάλλον. Αυτή ακριβώς η στάση –είτε των *αυθαίρετων* και *ανεξέλεγκτων* είτε των «υποχρεωτικών» δραστηριοτήτων τού κοινωνικού συνόλου– έχει δημιουργήσει –όπως υποστηρίζει, «τεχνηέντως», η πλευρά που εκφράζει την κατ' ευφημισμό παγκοσμιοποιημένη οικονομία– μη αναστρέψιμες καταστάσεις, τουλάχιστον παροντικά. Δηλαδή, συνθήκες που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν άμεσα –ή, έστω, μέσα σε μία γενιά– και χωρίς την πολύπλευρη συνδρομή όλων. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί, απλώς, κοινωνική αγωνία αλλά δημιουργεί, δικαιολογημένα, υπαρκτικό πρόβλημα, υπό την έννοια τού φόβου για σταδιακή εξαφάνιση ή μεταλλαγή φυσικών στοιχείων και όρων που αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις παρουσίας τού ανθρώπου πάνω στη γη. Όμως, αναζητώντας –ανεπηρέαστοι από κατευθυνόμενες φωνές– τα αίτια τού προβλήματος παρατηρούμε ότι η περιβαλλοντική μεταλλαγή οφείλεται, πράγματι, στη γενική ατομικιστική συμπεριφορά τού ανθρώπου, πλην όμως η ευθύνη αυτή δεν είναι, απαρχής, συνολική ούτε έχει το ίδιο μέγεθος για όλους και, επομένως, το οποιοδήποτε «τίμημα αποκατάστασης τής βλάβης» δεν μπορεί να καταλογιστεί ισομερώς σε όλους τους υπαίτιους. Διότι η μεταλλαγή αυτή οφείλεται, πρωτίτως, σε συγκροτημένα συμφέροντα (προσώπων, ομάδων, κρατών), τα οποία –με τις ενέργειες που πραγματοποιούν προς ίδιον όφελος– προκαλούν, αλυσιδωτά και με τη μορφή τού φαινομένου τού ντόμινο, συνεπακόλουθες δράσεις αλλά και αντιδράσεις. Έτσι, η δράση αυτή, αντί να οδηγεί σε λύσεις, αποτελεί διαδικασία απλής διαπιστωτικής πράξης –ως προς το ποιοι και όχι σε ποιο βαθμό είναι οι υπεύθυνοι τού προβλήματος– δημιουργώντας ισομερείς ευθύνες σε όλο και περισσότερους ανθρώπους, ο αριθμός των οποίων αυξάνει κατά γεωμετρική πρόοδο. Παρ' όλα αυτά –και ανεξάρτητα από τον βαθμό ευθύνης κάθε πλευράς– όλοι ανεξαιρέ-

τως οι άνθρωποι δεν παύουμε να είμαστε υπόλογοι, είτε με την παθητική στάση μας είτε με τη δράση μας απέναντι στον εαυτό και το κοινωνικό σύνολο, λόγω υποκειμενικών-προσωπικών-ατομικών και όχι υπερατομικών αξιακών επιλογών. Για τους λόγους αυτούς –κυρίως, όμως, επειδή ο καταλογισμός των ευθυνών δεν έχει αναλογικό χαρακτήρα– διαιωνίζεται το πρόβλημα, αφού οι κατ' εξοχήν υπαίτιοι εξακολουθούν να δρουν δυνάμει τής εικονικής συμβολής ή συμμετοχής τους, η οποία δεν αντιστοιχεί ούτε κατ' ελάχιστον στο μέγεθος τής βλάβης που δημιουργούν.

Το δεύτερο κοινωνικό ζήτημα –στο οποίο θα αναφερθώ επ' ευκαιρία και επιγραμματικά– αφορά στην εκ μέρους τού κοινωνικού συνόλου μη έμπρακτη αποδοχή μιας παραμέτρου τής λεγόμενης «ένταξης» (σχολικής, επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής) των Προσώπων με Αναπηρία/Ατόμων με Αναπηρία, η οποία, όπως θα δούμε παρακάτω, συνδέεται και με το περιβάλλον.

Είναι προφανές ότι πρόκειται για δύο ζητήματα, τα οποία είναι, κατ' αρχήν, θέματα *Παιδείας*. Άλλωστε, το συμπέρασμα αυτό αποτελεί και τη γνωστή επωδό σε κάθε συζήτηση, που υποτίθεται ότι αναζητά λύση σε κάθε κοινωνικό πρόβλημα. Με την προοπτική αυτή, εάν θελήσουμε να προσδιορίσουμε το ειδικό γνωστικό πεδίο στο οποίο ανήκουν τα δύο αυτά ζητήματα, βλέπουμε ότι το πρώτο αποτελεί, ασφαλώς, αντικείμενο *Περιβαλλοντικής Αγωγής*. Στη συνέχεια, εάν δεχτούμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ περιβάλλοντος και ποιότητας ζωής όλων των ανθρώπων –και κυρίως των «μειονεκτουσών κοινωνικών ομάδων»– τότε αντιλαμβανόμαστε ότι το περιβαλλοντικό πρόβλημα είναι και θέμα τής *Ειδικής Αγωγής*, δεδομένου ότι συνδέεται με το ζήτημα τής ενταξιακής πορείας των Προσώπων με Αναπηρία. Οπότε, το συνολικά ζητούμενο και για τις δύο περιπτώσεις αποτελεί, τελικά, αντικείμενο τού σκοπού τής Αγωγής σήμερα. Αλλά ο σκοπός αυτός, όπως προσδιορίζεται από τις σύγχρονες τάσεις τής αγωγής [1· 2· 3· 4· 5· 6· 7· 8· 9· 10· 11] με βάση διαχρονικές αξίες [12, 232-235], ενώ θεωρητικά είναι αποδεκτός –και, μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό– από τους εκπροσώπους τής Παιδαγωγικής ή Ανθρωπαγωγικής [14, 11 και 15], στην πράξη παρακολουθεί τις εκάστοτε ισχύουσες αντιλήψεις, που έχουν ως κριτήριο το ατομικό ή το «εταιρικό» όφελος. Βέβαια –για τα μάτια τού κόσμου– η τακτική αυτή «επιχρωμάσσεται» χρησιμοποιώντας έννοιες κοινωνικής ευαισθησίας (βλ., π.χ., τους όρους ατομική και εταιρική κοινωνική... ευθύνη [!]).

Οπότε η χρήση τού όρου *αγωγή*, κατά τον προσδιορισμό των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων, δεν σημαίνει και γενική αποδοχή του με ενιαίο εννοιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή, ότι λειτουργεί ως παράγοντας μορφωτικός τής προσωπικότητας. Διότι η σημερινή κοινωνική τάση και στάση, εν ονόματι τής ελεύθερης αναζήτησης τής γνώσης, αποφεύγει τις έννοιες τής «δεσμευτι-

κής» *αγωγής* και *μόρφωσης* και εισηγείται και εφαρμόζει τη θεωρητικά ελεύθερη και πρακτικού χαρακτήρα *εκπαίδευση/κατάρτιση*. Άλλωστε, κατά την επιχειρηματολογία προς δικαιολόγηση και υιοθέτηση τής αντίληψης αυτής, η εκπαίδευση/κατάρτιση επιτρέπει στους νέους ανθρώπους να προετοιμάζονται στοχεύοντας απευθείας στην κάλυψη των αναγκών τής αγοράς εργασίας, δηλαδή να επιλέγουν «ελεύθερα» το επάγγελμα στο οποίο θα καταρτιστούν, προκειμένου –μέσω αυτού– να ενταχθούν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Όμως, όπως προκύπτει εκ τού αποτελέσματος, η ελευθερία αυτή είναι δεσμευμένη από τις υποχρεωτικές «διεξόδους» που δημιουργεί και τους όρους που επιβάλλει με μονομέρεια η αγορά εργασίας. Μια αγορά που οργανώνεται με βάση τη διασφάλιση των συμφερόντων των οικονομικά «ισχυρών» και την εκμετάλλευση των οικονομικά «αδυνάτων» (προσώπων, ομάδων, κρατών).

Διότι η φιλοσοφία πάνω στην οποία οικοδομείται η απόκτηση θεμιτού ή αθέμιτου κέρδους, δεν είναι άλλη από τη θεμελιώδη οικονομική αρχή ελαχιστοποίησης τού κόστους και μεγιστοποίησης τού κέρδους, στην πρώτη περίπτωση, και τον κυνισμό τού δόγματος Μακιαβέλι: «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα», στη δεύτερη. Έτσι, ακόμη και στην περίπτωση τής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης –η προφανής αναγκαιότητα τής οποίας αποτελεί πλέον κοινή συνείδηση– η εκπαίδευση/κατάρτιση καθίσταται αναποτελεσματική, αφού οι επιδιωκόμενοι μέσω αυτής στόχοι συνδέονται με μη άμεσα ορατά παροντικά οικονομικά συμφέροντα. Απλό παράδειγμα τής αναποτελεσματικότητας τού τρόπου εφαρμογής τής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελεί και το γεγονός ότι, μία από τις συνιστώσες τού υγιούς περιβάλλοντος, το πράσινο –ως βιωματική εμπειρία και φροντίδα– λείπει παντελώς, ακόμη και από σχολεία που διαθέτουν ή μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλους χώρους με τη συμμετοχή τής μαθητικής κοινότητας. Αντιθέτως, απέναντι σ' αυτή τη, σχετικά «ασήμαντη», σταθερή απραξία υπάρχουν διαρκώς πολλαπλασιαζόμενα παραδείγματα από τη διεύρυνση τής συμμετοχής όλων στην έντονη δραστηριότητα που παράγει... «αγαθά», όπως: *ρύπανση* (χημική, αισθητική, ηχητική, λεκτική), *ακτινοβολία* [από πηγές είτε μη άμεσα αντιληπτές («ουράνιες», πυρηνικές, ατομικές) είτε «ορατές» (βλ. τις παντός είδους κεραιές ασύρματης μετάδοσης σήματος)], *άνοδο τής θερμοκρασίας* και *φυσικές καταστροφές*. Ως προς το συνεξεταζόμενο ζήτημα –που αφορά στη λειτουργική ένταξη και την ποιοτική κοινωνική ενσωμάτωση των *Ειδικών Μειονεκτουσών* [2, 80-81] ή, όπως έχει αρχίσει να καθιερώνεται, *Ενυπόδητων Κοινωνικών* (και κατά την άποψή μας *Κοινωνικά Ενυπόδητων*) *Ομάδων*, κυρίως δε των Προσώπων με Αναπηρία [5, 25]–, περισεύει –κατ' αναλογία προς το πλήθος των επιπτώσεων– η υπερπαραγωγή λόγων.

Οι απόψεις αυτές μπορεί να προκαλέσουν ειλικρινείς απορίες εκ μέρους ορισμένων ή ενστάσεις και αντιδράσεις εκ μέρους κάποιων άλλων, οι οποίοι προσποιητά υπεραμύνονται νεωτεριστικών αντιλήψεων που εκφράζουν με το αφοπλιστικό ερώτημα:

– *Οπότε θα πρέπει να γυρίσουμε στην εποχή τής αυταρχικής αγωγής ή τής φασιστικής επιβολής συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς;*

Η απάντησή μου είναι, ασφαλώς, αρνητική («συνάδοντας», βέβαια, με τις σύγχρονες τάσεις τής αγωγής [1· 9, 335-372 και 449-518]) και διευκρινίζοντας παράλληλα, ότι υιοθέτηση των σύγχρονων αντιλήψεων περί αγωγής σημαίνει αποδοχή μιας βασικής αρχής: ότι, δηλαδή, τα θέματα τής Παιδείας και τής Εκπαίδευσης (τής οποιασδήποτε εκπαίδευσης) είναι αρμοδιότητα τού εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού κάθε ειδικότητας, όχι για την απλή «μετάδοση» τού περιεχομένου ενός γνωστικού αντικείμενου αλλά και για την κάλυψη –μέσω τής ενημέρωσης, τής αναζήτησης και τής προβολής παραδειγμάτων– θεμελιωδών αναγκών των νέων ανθρώπων. Πρόκειται για ανάγκες που αφορούν στην ανάπτυξη όλων των πτυχών τής προσωπικότητάς τους (βλ. σχετ. και παρ. 4.α) και στην πολύπλευρη ενίσχυσή τους για να είναι σε θέση να απορρίπτουν το αρνητικό παράδειγμα. Μια τέτοια προσπάθεια –προς επίτευξη αυτών των στόχων– θα πρέπει να αποβλέπει στην εκ μέρους των νέων κατανόηση των όρων και των παραμέτρων που συναποτελούν θεμελιώδεις κοινωνικές συνιστώσες, όπως: π.χ., σύστημα αξιών [1, 71], ανθρώπινα δικαιώματα, περιβάλλον, κατάργηση τής διάκρισης και τής διαφοράς (λόγω φυλετικής καταγωγής, αναπηρίας, οικονομικής κατάστασης και άλλων χαρακτηριστικών τού ανθρώπινου γένους) κ.ά.

Επομένως, για την επίτευξη ενός τόσο φιλόδοξου στόχου [και, εν προκειμένω, για την κατανόηση εκ μέρους των νέων ανθρώπων των όρων, των συνιστωσών και των παραμέτρων τής Περιβαλλοντικής Αγωγής, καθώς και για την αποκάλυψη και κατανόηση, σε κάθε περίπτωση, και τής άλλης όψης τού νομίματος] είναι απαραίτητο, κατά την άποψή μας, να γνωρίζουν οι νέοι –αφού βέβαια έχουμε μάθει εμείς πριν απ’ αυτούς– ότι: (i) Η κάθε σχετική δράση υπέρ τού περιβάλλοντος δεν αποτελεί ένα νέο μέσο μη αναλογικής επιδάρυνσης όλων των ανθρώπων προς όφελος οικονομικό τόσο αυτών που παγίως εκμεταλλεύονται υπαρκτές ή δημιουργούμενες ανθρώπινες ανάγκες [7, 111-150] και ισχύοντες ή δημιουργούμενους νέους θεσμούς όσο και αυτών που δεν φυλάσσουν ή δεν εφαρμόζουν τους νόμους. (ii) Τα ΜΜΕ –στο πλαίσιο τού ρόλου τους που, ασφαλώς, αφορά στην ενημέρωση– δεν πρέπει να προσβάλλουν μόνο τις καταστροφικές συνέπειες τής στάσης τού ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον, διότι αυτή είναι μια ενημέρωση μονομερής. Είναι απαραίτητο, αφενός μεν, να

αποκαλύπτουν και τους θεμελιακά υπαίτιους των καταστροφών, και, αφετέρου, να προβάλλουν το θετικό έργο κάποιων άλλων, το οποίο αποκρύπτεται ή απορρίπτεται, διότι δεν είναι μετρήσιμο μέγεθος μέσω των δεικτών τής... τρομολαγνείας και τού αποπροσανατολισμού. (iii) Στο πλαίσιο τής ατομικής ευθύνης, όλοι οι εκπαιδευτικοί (όλων των ειδικοτήτων) πρέπει να κατανοήσουν ότι δεν είναι δυνατόν να θεωρούν εκτός ύλης τις αναφορές και συνδέσεις των γνωστικών τους αντικειμένων με ζητήματα όπως αυτά που προαναφέραμε [14, 267-340 και 399-447], είτε επ' ευκαιρία [π.χ., 15, 19-25] είτε *διαθεματικά* και, κυρίως, *συνεργατικά* [16, 287-9 και 509-536· 3, 159 και 305-306]. (iv) Για να δημιουργηθεί η αντίστοιχα κατάλληλη τάση και στάση εκ μέρους τού εκπαιδευτικού χρειάζεται θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση καθώς και μετεκπαίδευση και επιμόρφωση [17, 4].

Προς αυτή ακριβώς την κατεύθυνση –τής κατάλληλης προετοιμασίας τού εκπαιδευτικού– κινήθηκε ή την ικανοποίηση αυτής ακριβώς τής ανάγκης υπηρέτησε και ο Αντώνιος Δανασσης-Αφεντάκης, όταν διαδλέποντας –οιονεί προφητικά την εξέλιξη τού περιβαλλοντικού προβλήματος– ίδρυσε, προ πολλών ετών, το **Κέντρο** (σήμερα **Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Αγωγής**, στη Φιλοσοφική Σχολή τού Πανεπιστημίου Αθηνών, με στόχο την εκπαίδευση των φοιτητών τού Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, κατ' αρχάς, και των φοιτητών των άλλων Τμημάτων, στη συνέχεια, οι οποίοι με τη σειρά τους θα συμβάλουν, ως εκπαιδευτικοί, στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης. [Σημείωση: αργότερα, δημιουργήθηκαν στο Ε.Κ.Π.Α. και άλλες εκπαιδευτικές μονάδες που ασχολούνται με το περιβάλλον.]

Με αφορμή λοιπόν τις παραπάνω σκέψεις θεωρήσαμε ότι δεν θα ήταν άτοπο να περιληφθούν στον παρόντα τόμο κάποιες απόψεις που αναφέρονται σε τρία ζητήματα, τα οποία εντάσσονται στους θεμελιώδεις όρους για τη λειτουργία τής κοινωνίας των ανθρώπων. *Πρώτον*: στον προσδιορισμό τής έννοιας τού περιβάλλοντος, η οποία περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, και στην περιγραφή τού τρόπου διαμόρφωσης τής στάσης μας απέναντι σ' αυτό. Σημειώνουμε, ότι μεταξύ των παραμέτρων αυτών περιλαμβάνονται: η κατοικία και το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον των Προσώπων με Αναπηρία [5, 81-99], ο γνωστικός χάρτης των ανθρώπων που έχουν προβλήματα όρασης, δηλαδή η εσωτερική νοητική αναπαράσταση τού χώρου που τους περιβάλλει [2, 230-235], οι πάσης φύσεως ήχοι που μας κατακλύζουν καθημερινά και ένα πλήθος άλλων στοιχείων, στα οποία θα αναφερθούμε, ενδεικτικά και με ενιαίο τρόπο, παρακάτω. *Δεύτερον*: στο ρόλο που διαδραματίζει η Παιδεία και η Εκπαίδευση, σε σχέση με το περιβαλλοντικό πρόβλημα και, *τρίτον*: στην εκπαίδευση τού Εκπαιδευτικού.

Τα τρία αυτά ζητήματα εξετάζονται και σε συνάρτηση με το σημερινό αίτη-

μα/στόχο/προσοδοκία τής ποιοτικής ένταξης των Προσώπων με Αναπηρία [2· 3· 4· 5]. Διότι: (α) Όπως προαναφέραμε, θεωρούμε ότι το θέμα αυτό περιλαμβάνει παραμέτρους που αφορούν και στην περιβαλλοντική αγωγή και εκπαίδευση. (β) Σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων ερευνητών, μία από τις τρεις βασικές θεωρίες για τον τρόπο αξιολόγησης τής ποιότητας ζωής των Προσώπων με Αναπηρία επικεντρώνεται στις περιβαλλοντικές συνιστώσες της (οι άλλες δύο είναι η προσωπική ικανοποίηση και η ικανότητα προσαρμογής, η οποία συναρτάται με συμπεριφορές που θεωρούνται κοινωνικά προσαρμοσμένες) [18, 30-32]. Επίσης, ορισμένοι κοινωνιολόγοι μελετούν τους δείκτες ποιότητας ζωής χρησιμοποιώντας μία από τις εξής τρεις διαφορετικές πορείες: τη μελέτη κοινωνικών δεικτών, τη μελέτη ψυχολογικών δεικτών και την οικολογική ανάλυση [19, 503-504]. Όμως –ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους– και η συνδυαστική χρήση των δεικτών αυτών δίνει απαντήσεις σε πλήθος σχετικών ερωτημάτων. Ένας τύπος δείκτη αυτής τής κατηγορίας περιλαμβάνει τέσσερα μέρη, τα οποία αντιστοιχούν σε τέσσερις τομείς τής ζωής τού Προσώπου με Αναπηρία: επικοινωνίας (κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και δεσμοί με το εξωτερικό περιβάλλον), αυτονομίας, ελευθερίας και ταυτότητας [20]. Σημειώνεται ότι αυτό το μέσον, το πλέον γνωστό στους ασχολούμενους με τη νοητική υστέρηση, έχει προσαρμοστεί για να χρησιμοποιείται στον τομέα τής εργασίας [21]. (γ) Η κατανόηση και επίλυση των προβλημάτων των προσώπων αυτών καλύπτει όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους.

Είναι λοιπόν προφανές ότι η προσέγγιση τού εννοιολογικού περιεχομένου τού όρου *περιβάλλον* απαιτεί ολιστική –και όχι περιορισμένη ή μονόπλευρη– θεώρηση, η οποία θα έχει ως προεξάρχουσες αρχές τόσο την αναζήτηση τού αληθούς σκοπού τής αγωγής και των παραγόντων επίτευξής του όσο και τον περιορισμό τού σημερινού υπερκέρδους των ολίγων, ώστε να υπάρξει όφελος όλων αύριο.

## **2. Έννοια τού περιβάλλοντος και στάση απέναντι σ' αυτό: Ολιστική θεώρηση, ποιότητα ζωής, πρότυπα**

Σύμφωνα με τους θεωρητικά ισχύοντες, σήμερα, γενικότερους σκοπούς τής αγωγής, η πορεία τού τρόπου ζωής κάθε ανθρώπου θα πρέπει να διαμορφώνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εκφράζει το αποτέλεσμα των ενεργειών μιας ελεύθερης, δημοκρατικής και υπεύθυνης προσωπικότητας, η οποία μετέχει ενεργά και με βάση τις αρχές αυτές στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτός ο τρόπος ζωής, δηλαδή οι προσωπικές επιλογές συμπεριφοράς τού κάθε ανθρώπου, τελεί σε συνάρτηση με τις γενετικές καταβολές του, την ατομικότητα/μοναδικότητά του και

τους εκάστοτε περιβαλλοντικούς όρους και προϋποθέσεις [22, 23-25], στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσει μία συνεχή (εμφανή ή αφανή) διαδραστική-συναντησιακή σχέση (αλληλεπίδραση) με το περιβάλλον, βάζοντας πάνω σ' αυτό τη δική του σφραγίδα, που αφήνει έντονα ή ασθενή ίχνη.

Κατά τη διαχρονική πορεία τού ανθρώπου η συναντησιακή αυτή σχέση εξελίσσεται, δηλαδή τροποποιείται. Έτσι, σήμερα, ο λόγος έχει επικεντρωθεί στη σχέση του με το φυσικό περιβάλλον, η οποία και έχει διαμορφωθεί ως σχέση «αντιπαράθεσης» τους, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί το γεγονός ότι για ένα μεγάλο μέρος της εχθρικής «συμπεριφοράς» τού περιβάλλοντος ευθύνεται πλέον ο ίδιος. Και ενώ οι άνθρωποι δεν αμφιβάλλουν πλέον –τουλάχιστον με τα μέχρι στιγμής υποστηριζόμενα– ότι από την αντιπαράθεση αυτή, αργά ή γρήγορα, αυτοί θα είναι οι μεγάλοι ηττημένοι, έρχονται –ως κατέχοντες τη σωτήρια λύση– οι λίγοι και, κατά κύριο λόγο, υπεύθυνοι για τη δημιουργία τού προβλήματος και επιρρίπτουν –ως νέοι ιεροεξεταστές– την ευθύνη στους λιγότερο υπεύθυνους. Παράλληλα, παγώνουν –με ποικίλες μεθοδεύσεις– την αντίληψη ότι η δυσκολία αναστροφής τής όλης εξέλιξης οφείλεται στη μη συμμόρφωση των άλλων, των πολλών, οι οποίοι, παρά τις επιβαλλόμενες ποινές, αποδεικνύεται ότι είναι «αδιόρθωτοι». Βέβαια, το γεγονός αυτό τους καθιστά ευτυχείς, αφού οι ίδιοι, βραχυπρόθεσμα και προς ίδιον πάντοτε όφελος, αναδεικνύονται διαχειριστές των κρίσεων που δημιουργούν.

Στο πλαίσιο αυτό η αντιπαράθεση δεν περιορίζεται, πλέον, μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος αλλά και ανθρώπων μεταξύ τους, ενώ ο λόγος για το περιβάλλον αυξάνει και οι διακηρυκτικές παρεμβάσεις διανθίζονται, όλο και συχνότερα, με τη χρησιμοποίηση νέας ορολογίας αλλά και νέων τακτικών. Έτσι, περνώντας από την ανακύκλωση, την αειφόρο και την πράσινη ανάπτυξη, την οικολογία και τον οικολογικό εξοπλισμό, την ενεργειακή αναβάθμιση, τα φιλικά προς το περιβάλλον υλικά, τα προϊόντα υγιεινής διατροφής και άλλα πολλά (στην πράξη βλ. ανεμόμυλους τού Δον Κιχώτη), φθάνουμε στην εταιρική κοινωνική ευθύνη και στις έξυπνες αγορές με «έξυπνες» τακτικές. Π.χ., αντικατάσταση (=αγορά) αυτοκινήτων όσο γίνεται γρηγορότερα για να... «φεύγει» όχι μόνο το ρυπογόνο όχημα αλλά και το νέο στοκ οχημάτων από τις αποθήκες τής παραγωγής, μείωση τής διάρκειας «ζωής» μιας μπαταρίας ρολογιού σε τέτοιο βαθμό, ώστε, να χρειάζεται πλέον, κάποιος τέσσερις έως οκτώ για χρονική περίοδο που χρησιμοποιούσε μία. Τελικά, δια τής «ποιοτικής αναβάθμισης» των ρυπογόνων και μη φιλικών προς το περιβάλλον συσκευών, αφενός, και τής «νόμου» εξουσιαστικής αρχής, αφετέρου, έχουμε επιβολή ταχύτερου ρυθμού αντικατάστασης κάθε συσκευής, κατ' αναλογία προς τον ρυθμό

χρήσης και απόρριψης μιας χαρτοπετσέτας.

Ο αντίλογος, με μορφή ερωτήματος, έχει ως εξής:

– *Δεν βλέπετε την ανάπτυξη, την παραγωγικότητα, τις νέες θέσεις εργασίας;*

Απάντηση: *Το μόνο που βλέπουμε, καθημερινά, είναι το προσοδευτικά «λιγότερο» κοινωνικό κράτος, η παντός είδους κλοπή και η δημιουργία καταναλωτικών ρομπότ για την κάλυψη όχι απλώς παγιωμένων αλλά συνεχώς «κατασκευαζόμενων» αναγκών.*

Εξαιτίας των μεθοδεύσεων αυτών, επέρχεται αποπροσανατολισμός τού καταναλωτή-στόχου, ο οποίος –εν ονόματι ενός θεωρητικά προβαλλόμενου συμφέροντός του (αύξηση θέσεων εργασίας, απασχόληση, αμοιβή, αγορά «αγαθών», ποιότητα ζωής)– «ευλογεί» τη διαρκή και ανεξέλεγκτη αύξηση τής βιομηχανικής, γεωργικής και κάθε άλλης παραγωγής, παρ' όλο ότι ο τρόπος παραγωγής επιβαρύνει το περιβάλλον. Τελικά, οι μεθοδεύσεις αυτές βλάπτουν, μακροπρόθεσμα, όλους ανεξαιρέτως και σε μεγαλύτερο βαθμό τις «Κοινωνικά Ευπαθείς Ομάδες». Μάλιστα στην τυπική βάση θεμελίωσης τού αποπροσανατολισμού, αναφορικά με τις επιπτώσεις εις βάρος των ομάδων αυτών, εντάσσεται και η χρησιμοποίηση τού όρου *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*, καθώς και τού νεότερου *Ενυπόδητες Κοινωνικές Ομάδες*, ο οποίος έχει αρχίσει να επικρατεί. Διότι, αντί να αναφερόμαστε στα αίτια τού προβλήματος και στον τρόπο αντιμετώπισής τους «ωραιοποιούμε» τη μειονεκτική θέση των ομάδων αυτών προβάλλοντας –με τη μορφή προσομοίωσης, δηλαδή, εικονικής πραγματικότητας– μία στάση ευγένειας, συμπάθειας, φιλάνθρωπων και άλλων παρόμοιων συναισθημάτων προς τα πρόσωπα των ομάδων αυτών, ως εάν τα ίδια να είναι υπεύθυνα των δεινών τους.

Έπειτα από τις ενδεικτικές αυτές αναφορές –και εάν δεχτούμε ότι είναι απολύτως απαραίτητο να συνεκτιμούμε, σε κάθε περίπτωση διερεύνησης τής σχέσης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, όλες τις συνιστώσες τού περιβαλλοντικού προβλήματος, ώστε να μην καθίσταται αλυσιτελής η προσπάθεια τής σχετικής αγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας– θα πρέπει να προσδιοριστεί, κατά τρόπο ενιαίο και κατανοητό σε όλους μας, το εννοιολογικό πεδίο τού όρου περιβάλλον, ως συνιστώσας τής ανθρώπινης ύπαρξης και συμπεριφοράς. Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να συμβάλει, κατά την άποψή μας, η κατάταξη και ομαδοποίηση που επιχειρείται παρακάτω, σύμφωνα με την οποία η έννοια τού περιβάλλοντος προσεγγίζεται μέσα από την κατηγοριοποίηση των παραμέτρων που το συναποτελούν, σημειώνοντας, εισαγωγικά, ότι: *«Η σχέση τού ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον προσδιορίστηκε πάντοτε από την ερμηνεία τής σχέσεώς του με τον Θεό και με τον κόσμο [και ότι] κοινός τόπος των δύο ετερόκεντρων ερμηνειών υπήρξε και παραμένει πάντοτε ο άνθρωπος, αλλά*

με τις διαφορετικές προσεγγίσεις τής σχέσεώς του με τον Θεό από τη θρησκεία (θεοκεντρική) και από τη φιλοσοφία (ανθρωποκεντρική)» [15, 19].

Με αφητηρία, λοιπόν, τη δεύτερη θεώρηση (την ανθρωποκεντρική), σε μια πρώτη κατηγορία εντάσσουμε το **ανθρώπινο**, το **φυσικό** και το **τεχνητό** περιβάλλον. Σε μια δεύτερη, το **εσωτερικό** ή ατομικό/προσωπικό (συντίθεται από γενετικές καταβολές και βιολογικές και πνευματικές ανάγκες και κίνητρα) και το **εξωτερικό** (ανθρώπινο, φυσικό και τεχνητό), το οποίο προσδιορίζεται **τοπικά** (εγγύς ή ευρύτερο) και **τροπικά** (άμεσο ή έμμεσο). Οι έννοιες αυτές μας είναι περισσότερο κατανοητές μέσα από γνωστούς όρους, όπως π.χ.: κληρονομικότητα, παράγοντες μάθησης, μαθησιακό περιβάλλον, ατομική και υπερατομική στάση και συμπεριφορά κ.ά. Σε μια τρίτη κατηγορία, παράγωγη των δύο πρώτων, εντάσσεται το **διαχρονικό** περιβάλλον (ανθρώπινο, φυσικό και τεχνητό) –είτε ως χθεσινό, σημερινό και αυριανό είτε ως εγγύς ή απέχον χρονικά–, η επίδραση τού οποίου είναι άμεση ή έμμεση.

Ως **χθεσινό** περιβάλλον χαρακτηρίζουμε την κληρονομούμενη πανανθρώπινη εμπειρία [μέσω τού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας (προφορικός και γραπτός λόγος), τού παραδείγματος και κάθε άλλης μορφής κληροδοτήματος]. Η εμπειρία αυτή θεμελιώνει, δυναμικά, τη φιλοσοφία τής στάσης μας –ως μονάδας και συγχρόνως ως στοιχείου/μέλους ομάδας– τόσο απέναντι στον *Εαυτό* και το *Δικό* μας όσο και απέναντι στον *Άλλο* και το *Δικό* του. Έτσι, και η φιλοσοφία που διαμορφώνεται κατ' αυτόν τον τρόπο εκφράζει τη συνολική ερμηνευτική και αξιολογική θεώρηση και χρησιμοποίηση εκ μέρους μας τού εκάστοτε περιβάλλοντος (ανθρώπινου, φυσικού και τεχνητού). Ως **σημερινό**, χαρακτηρίζουμε αυτό που προκύπτει από τη συγχρονική επίδραση και αλληλεπίδραση τού συνόλου των στοιχείων που προαναφέραμε, και ως **αυριανό**, τη διαθήκη ή το κληροδότημα με το οποίο το εκάστοτε σημερινό περιβάλλον προικίζει το αυριανό.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο τής διαδραστικής σχέσης τού ανθρώπου με το περιβάλλον παρατηρούμε δύο, ακόμη, βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία, αντιπροσωπεύει σχέσεις, οι οποίες τελούν σε συνάρτηση με το υποκείμενο, το αντικείμενο, το κατηγορήμα και, γενικά, τους προσδιορισμούς που τις περιγράφουν, οπότε οι **σχέσεις** αυτές: (i) συνιστούν διάφορα **είδη** (π.χ., δυαδικές, οικογενειακές, εργασιακές, κοινωνικές, ευκαιριακές, ουσιαστικές, τυπικές, ιδεολογικές, αξιακές, τοπικές, υπερτοπικές, εθνικές, διεθνείς, παγκόσμιες κ.ά), (ii) δημιουργούνται σε κάποιο **χώρο** και κάτω από τις **συνθήκες** που επικρατούν κάθε φορά μέσα στο φυσικό ή τεχνητό περιβάλλον τού χώρου αυτού (π.χ., σπίτι, σχολείο, υπηρεσία, λεωφορείο, κατάσταση, κοινότητα, χωριό, πόλη, κράτος, ήπειρος, γη, θάλασσα, ατμόσφαιρα, διάστημα, οικονομικό πεδίο, πεδίο παραδοσιακής μάχης κ.λπ.), δηλαδή, (iii) πραγματοποιούνται **τυχαία ή σκοπίμα** (μας προκύ-

πουν ή τις επιζητούμε, τις επιθυμούμε ή μας τις επιβάλλουν), (iv) έχουν **διάρκεια** (διαρκούν λίγο, πολύ, όσο ζούμε κ.λπ.), και (v) **συχρότητα** (διακόπτονται, ξαναρχίζουν κ.λπ.). Η **δεύτερη κατηγορία**, αφορά στην ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της **συμπεριφοράς** του ανθρώπου, η οποία εκδηλώνεται τόσο μέσα στο φυσικό περιβάλλον –που ο ίδιος αξιοποιεί, εκμεταλλεύεται και μεταλλάσσει– όσο και μέσα στο τεχνητό περιβάλλον –που και πάλι ο ίδιος κατασκευάζει και χρησιμοποιεί. Και στις δύο περιπτώσεις τα αποτελέσματα που έχουμε –σε επίπεδο ή μεγέθη γενεών– είναι συνήθως τα εξής: (i) παροντική ή βραχυπρόθεσμη βελτίωση της ποιότητας της δικής του ζωής και, ενδεχομένως, και των άλλων, (ii) βραχυπρόθεσμη βελτίωση της δικής του ζωής και μεσοπρόθεσμη υποβάθμιση της ζωής των άλλων –σε πολλές δε περιπτώσεις ακόμη και της δικής του– και (iii) μακροπρόθεσμη υποβάθμιση της ζωής όλων ανεξαιρέτως. Με την τακτική αυτή –και εφόσον βέβαια οι σχετικές επιστημονικές παρατηρήσεις και μετρήσεις για το περιβάλλον και τα εξ αυτών συμπεράσματα είναι αξιόπιστα– δεν ξέρω για ποια ζωή, ποιων οργανισμών, ποιοι άνθρωποι θα μιλάνε στις επόμενες γενιές.

Τελικά, συνεκτιμώντας όλες αυτές τις παραμέτρους και τις παράγωγες εκδοχές τους, αξιολογούμε το αποτέλεσμα, δηλαδή την ποιότητα αλλά και τη σημαντικότητα της σχέσης της εκάστοτε επίδρασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και «περιβάλλοντος» και επομένως της ποιότητας ζωής του, συγχρονικά και διαχρονικά ή οριζόντια και κάθετα. [Σημείωση: στα επόμενα, ο όρος περιβάλλον χρησιμοποιείται με το εννοιολογικό περιεχόμενο που ορίσαμε παραπάνω.] Η διαδικασία αυτής της συγχρονικής και διαχρονικής επίδρασης και αλληλεπίδρασης αποτελεί συνεχή «προσαρμογή» του ανθρώπου στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, με τροποποίηση των όρων της σχέσης του με αυτό. Δηλαδή, μαθαίνει να συμπεριφέρεται μέσα σ' αυτό άλλοτε αυτοπροστατευόμενος, άλλοτε «συνεργαζόμενος» μ' αυτό και άλλοτε επεμβαίνοντας καταστροφικά στη φυσική λειτουργία του. Όμως, η διαδικασία μάθησης «κοινωνικής συμπεριφοράς» και, γενικότερα, συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι έχει έναν ειδοποιό χαρακτήρα αποφασιστικής σημασίας. Αποτελεί είτε επιλογή, αποδοχή και μίμηση ποικίλων προτύπων τα οποία χρησιμοποιούνται (υποχρεωτικώς ή ελεύθερως, ενσυνειδήτως ή ασυνειδήτως και στις δύο περιπτώσεις) ολικώς ή μερικώς τροποποιημένα, σε αυτοτελή ή συνδυαστική μορφή είτε, αντίθετα, απόρριψη. Έτσι, τα πρότυπα αυτά –στο πλαίσιο τόσο της κατά σύστημα όσο και της ελεύθερης αγωγικής διαδικασίας– μπορεί να αφορούν: (i) Σε ένα ορατό ή αισθητό πρότυπο. Αυτό δηλαδή που έχουμε προ οφθαλμών και το οποίο μπορεί να προέρχεται από τους γονείς, τα λοιπά μέλη της οικογένειας, τους δασκάλους, τους πολιτικούς, τους κληρικούς, τους φίλους, τους συμμαθητές, τους γείτονες,

τους μικρούς ή μεγάλους αστέρες τής μικρής και τής μεγάλης οθόνης, τού αθλητισμού, τού μικροφώνου, τής πασαρέλας και άλλων χώρων και, γενικά, από κάθε άνθρωπο τού οποίου η συμπεριφορά (κοινωνική ή αντικοινωνική) μπορεί να εμπνέει κάποιον άλλο. (ii) Σε ένα πρότυπο το οποίο περιγράφεται με τον γραπτό ή προφορικό λόγο. (iii) Σε ένα θετικό ή αρνητικό πρότυπο, σύμφωνα με τις επικρατούσες αξιακές αντιλήψεις. (iv) Σε ένα ιδεατό πρότυπο, ως σύλληψη που δημιουργούμε σύμφωνα με τη δική μας κοσμοθεωρία ή αυτή που μας «επιβάλλει» η συστηματική «πλύση εγκεφάλου» εκ μέρους των Μ.Μ.Ε. (v) Στη συμπεριφορά άλλων όντων –εκτός των ανθρώπων– και, γενικότερα, φαινομένων. (vi) Στη μέθοδο αντιμετώπισης προβλημάτων. (vii) Στον τρόπο αναζήτησης τής αλήθειας. (viii) Στον τρόπο εξωτερικής εμφάνισης κ.ο.κ.

Μετά τα παραπάνω, το ερώτημα που τίθεται, και στο οποίο θα πρέπει να υπάρξει απάντηση, είναι το εξής:

– *Ποιος μπορεί, τελικά, να είναι ο ρόλος τής Παιδείας στη διαμόρφωση «συνεργατικής» σχέσης ανθρώπου και περιβάλλοντος και τι μπορεί να συμβάλει στην αντιστροφή τής υφιστάμενης αρνητικής σχέσης;*

### **3. Το δίλημμα τής Περιβαλλοντικής Αγωγής: «Μεταλλαγμένα» πρότυπα ή ισότητα και κοινωνική συναντίληψη;**

#### **3.1. Νέα - «μεταλλαγμένα» πρότυπα**

Σύμφωνα με τα όσα σημειώσαμε παραπάνω, η εκ μέρους κάθε ανθρώπου επιλογή και υιοθέτηση ενός κοινωνικού προτύπου γίνεται επί τη βάση ορισμένων κριτηρίων, τα οποία παραλλάσσουν ανάλογα με τις περιβαλλοντικές επιδράσεις που δέχεται [στο πλαίσιο τής άτυπης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τής κατά σύστημα ή στοχευμένης αγωγικής διαδικασίας (σχολείο, εκπαιδευτικό σύστημα κ.λπ.)] και τη σύμφωνα μ' αυτές διαμόρφωση τής προσωπικότητάς του. Έτσι, άλλος μεν επιλέγει κριτήρια που υπαγορεύουν υπερατομικά ιδεώδη και άλλος ατομικά οφέλη, άλλος διαχρονικές αξίες, ιδεώδη και αγαθά και άλλος αντίστοιχα παροντικά (π.χ., ηρωικό ιδεώδες, γεωργικό, πολιτειακό, εθνικό, δημοκρατικό, κοινωνικό [12, 213-231], πολιτιστικών αγαθών [11], ατομοκεντρικό, εμπορικό-οικονομικό, παγκοσμιοποίησης, επιβολής/εξουσίας κ.ά.).

Απέναντι σ' αυτές τις δυνατές διαφορετικές επιλογές, ο συνήθης προβληματισμός έχει τη μορφή ερωτήματος, το οποίο συνοψίζεται στο εάν μπορεί να υπάρξουν πρότυπα που εκφράζουν υπερατομικές και διαχρονικές αξίες και –σε καταφατική περίπτωση– κατά πόσον είναι δυνατή και εύκολη η αναζήτηση, επι-

λογή και μίμησή τους. Όμως, και λαμβανομένου υπόψη ότι υπάρχουν πρότυπα που εκφράζουν ιδεώδη αυτής τής φιλοσοφίας (π.χ., αποδοχή και σεβασμός τού Άλλου –ως προσώπου ή ως συνόλου προσώπων τής κοινωνίας– και ανιδιοτελής προσφορά προς αυτόν –συγχρονικά και διαχρονικά–), η προσπάθεια μίμησης αυτών των προτύπων δεν είναι δύσκολη μόνο για τις επιλογές που στηρίζονται σ' αυτά, αλλά και για ενέργειες αντίθετων αντιλήψεων. Δηλαδή, και για τις επιλογές εκείνες που έχουν ως προσανατολισμό τις επικρατούσες κάθε φορά ατομοκεντρικές αντιλήψεις και ενέργειες με παροντική προοπτική.

Επομένως, το κριτήριο διερεύνησης μιας τέτοιας δυνατότητας δεν μπορεί να είναι και ο βαθμός δυσκολίας τού αγώνα –διότι και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει αγώνας– αλλά ο επιθυμητός στόχος (αγώνας κατά τού εγώ ή κατά τού άλλου). Το στοιχείο αυτό δεν διαφοροποιεί, απλώς, τα χαρακτηριστικά τού αγώνα, αλλά προσδιορίζει, αποφασιστικά, και την προσωπικότητα ή την ταυτότητα τού αγωνιζόμενου. Επίσης, η διαφορά στις δύο αυτές μορφές αγώνα δεν περιορίζεται στην κατεύθυνση τού επιδιωκόμενου στόχου (κοινωνικού ή ατομοκεντρικού), αλλά είναι ευρύτερη, διότι περιλαμβάνει και την τακτική και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν προς επίτευξή του.

Αναλυτικότερα, ο αγώνας τής πρώτης περίπτωσης συνιστά άθληση δικαιοσύνης για προσφορά προς τον Άλλο και το *διαχρονικό περιβάλλον*, γενικότερα, ξεκινώντας από τον έλεγχο και τη συγκράτηση τού εαυτού. Σ' αυτή την κατηγορία –που τελικά δεν γνωρίζω αν είναι μικρή ή μεγάλη– ανήκουν όλοι εκείνοι που αγωνίζονται για την τελείωση μέσω τής μίμησης ενός αιωνίου προτύπου, όπως, π.χ., είναι αυτό που προβάλλει η χριστιανική διδασκαλία, δηλαδή η πολυδιάστατη ενέργεια αγάπης και θυσίας τού ανθρώπου για τον άνθρωπο, την οποία και οφείλει καθένας να τη συνεχίζει. Η μορφή τού προτύπου μ' αυτά τα σημειολογικά χαρακτηριστικά –ακόμη και στην πλέον περιορισμένη έκτασή τους– φωτίζει, θερμαίνει και ενθαρρύνει τον άνθρωπο παρωθώντας τον στην ευγενή άμιλλα. Δεν τον εξαπατά, σπρώχνοντάς τον στον εξοντωτικό ανταγωνισμό, αλλά τον οδηγεί στο στίβο τής άθλησης για απόκτηση τής δύναμης που απαιτεί η προσφορά και η θυσία και τον καταξιώνει, δίνοντάς του τη δυνατότητα να βιώσει την ταπεινότητα. Η εφαρμογή τής κοσμοθεωρίας αυτής, αν και φαντάζει ουτοπική, θα μπορούσε να συμβάλει στον τρόπο λειτουργίας και αξιοποίησης τής διεπιστημονικής σκέψης, προκειμένου η Παιδεία, που προσφέρεται σύμφωνα μ' αυτή, να παρέχεται όχι προς επιδίωξη μελλοντικής ατομικής διακρίσης εκ μέρους τού «εκπαιδευμένου» και μάλιστα τού αποκαλούμενου «χαρισματικού μαθητή», αλλά προς επίλυση των πολυσύνθετων προβλημάτων που δημιουργούνται σήμερα στον άνθρωπο. Διότι, οι λύσεις των προβλημάτων που προκύπτουν σήμερα, εάν έχουν ως βάση παλαιότερες μεν αλλά εμφανιζόμενες

ως νεοανακαλυφθείσες ανθρωπιστικές αξίες –όπως αυτή τής αληθούς ισότητας– δεν θα μπορούν να αγνοούν όλες τις κοινωνικές ομάδες και, κατ' αρχήν, εκείνες οι οποίες αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες, για αντικειμενικούς λόγους. Μεταξύ των ομάδων αυτών περιλαμβάνονται και τα Πρόσωπα με Αναπηρία, τα παιδιά που πεθαίνουν κάθε τρία λεπτά από λιμοκτονία καθώς και άλλες κατηγορίες προσώπων.

Ο αγώνας τής δεύτερης περίπτωσης, αποτελεί διαρκή πάλη ατομικής-προσωπικής επικράτησης εις βάρος τού Άλλου και σε κάθε έκφραση τής ζωής, ξεκινώντας από την εκμετάλλευση και εξόντωση τού αδυνάτου ή αυτού που βρίσκεται σε δεινή θέση. Σ' αυτή την κατηγορία θεωρούμε ότι συνωθούνται αυτοί που –στο πλαίσιο τού κακώς εννοούμενου συναγωνισμού– ξεχνούν ότι: (i) δεν προέρχονται από παρθενογένεση, αλλά ότι υπάρχουν γιατί υπήρξαν πριν απ' αυτούς κάποιοι άλλοι (ως γεννήτορες, τροφοί, δάσκαλοι), και (ii) μετά απ' αυτούς ακολουθούν άλλοι (οι απόγονοι όλων), οπότε είναι υποχρεωμένοι, τουλάχιστον, να διατηρήσουν ό,τι θετικό παρέλαβαν οι ίδιοι από τους προηγούμενους, προκειμένου να το βιώσουν μαζί με τον κάθε Άλλο τού σήμερα και να το κληροδοτήσουν στη συνέχεια –εμπλουτισμένο με τα νέα θετικά βιώματά τους και όχι μεταλλαγμένο, απαξιωμένο, κατεστραμμένο–, στους Άλλους τού αύριο. Όμως, η πιο σημαντική διαφορά έγκειται στην εμφανή ή αφανή στρατηγική, η οποία ακολουθείται στον αγώνα τής δεύτερης περίπτωσης, προκειμένου να περιοριστούν και να αποσβεστούν πρότυπα που εκφράζουν διαχρονικά ιδεώδη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τής στρατηγικής που εφαρμόζεται, όταν επιδιώκεται να επικρατήσει ένα προβαλλόμενο ως νέο πρότυπο εις βάρος ενός άλλου που υπάρχει ή προϋπήρξε, αποτελούν και οι αναφερόμενες παρακάτω τακτικές.

Σύμφωνα με τη μία τακτική, που αποκτά όλο και περισσότερες εφαρμογές, είτε απαξιώνουμε ένα προϋπάρχον πρότυπο [Παρενθετική σημείωση: πρβλ. την τακτική που εφαρμόζεται εις βάρος τού δημόσιου Πανεπιστημίου –και πολύ σύντομα, όπως διαφαίνεται, θα εφαρμοστεί και εις βάρος τού δημόσιου Σχολείου γενικής εκπαίδευσης– και όχι εις βάρος αυτών που αποτελούν αρνητικά παραδείγματα ή τα διευκολύνουν, και σε κάθε περίπτωση ξεκινώντας από τα ίδια και τα τού οίκου τους και φθάνοντας στα αλλότρια], είτε το αποκρύπτουμε, με κάθε δυνατό τρόπο, προβάλλοντας –ως πρόοδο ή αναγκαίο νεωτερισμό– μεταβολές που υπαγορεύουν οικονομικά συμφέροντα (κερδοφορία) και όχι αντικειμενικοί λόγοι ποιότητας (π.χ., περιεχομένου και στόχου μιας πράξης ή συστατικά στοιχεία ενός αντικειμένου). Πρόκειται για κίνητρα, τα οποία αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομούν τις θεωρίες τους όλες οι τυπικές και άτυπες εξουσιαστικές δομές και ομάδες, με προεξάρχουσα δομή αυτή που εκφράζει, μέσω των ΜΜΕ, τα «διαπλεκόμενα» συμφέροντα.

Αλλά υπάρχει και η αντίθετη τακτική, αυτή τής χρησιμοποίησης προεξαγγελτικών διακηρύξεων –υπέρ κοινωνικών ομάδων που δοκιμάζονται και τής αντιμέτωπισης διαφόρων προβλημάτων όλων των ανθρώπων (μεταξύ των οποίων και το περιβαλλοντικό)– η αφετηρία, ο στόχος και το περιεχόμενο των οποίων, τουλάχιστον θεωρητικά, είναι αποδεκτά. Όμως, στην πράξη και εκ τού αποτελέσματος προκύπτει ότι, τελικά, οι μόνοι που καρπώνονται το οποιοδήποτε όφελος είναι αυτοί που, απλώς, διακηρύσσουν τη χρησιμότητα των λύσεων που προτείνουν και συγχρόνως τις διαχειρίζονται, ενώ οι «χρειάν έχοντες» δέχονται νέες επιβαρύνσεις. Για παράδειγμα, εν ονόματι μιας ψευδεπίγραφης αγάπης προς τον άλλο –και προκειμένου να καταργηθεί, φαινομενικά, η διάκριση και η διαφορά και να εγκαθιδρυθεί η καταλλαγή– ενεργούμε υποκριτικά ή αποπροσανατολιστικά επικαλούμενοι τη φιλοσοφία τής ισότητας και τής αλληλοαποδοχής, ενώ οι ενέργειές μας ενισχύουν τη διατήρηση τής οποιασδήποτε διαφοράς. Ενδεικτικές περιπτώσεις των διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων των εννοιών τής *ισότητας*, τής *αναλογικότητας* και τής *κατάργησης τής διάκρισης και τής διαφοράς* αποτελούν ή θα μπορούσαν να θεωρηθούν (αυτοτελώς ή συνδυαστικά) και τα παρακάτω *παραδείγματα*.

α) Επικαλούμαστε, υποστηρίζουμε και προβάλλουμε, εν ονόματι τής *ισότητας*, την ανάγκη οργάνωσης των περιβαλλοντικών όρων και προϋποθέσεων με στόχο τη βελτίωση τής ποιότητας ζωής όλων. Όμως, κανείς δεν επισήμανε ποτέ ότι η οποιαδήποτε, και κατά ενιαίο τρόπο, δυνατότητα ή παροχή –σε δύο μη ίσους από πλευράς δυνατοτήτων ανθρώπους– συνεπάγεται διατήρηση τής ανισότητας. Διότι, τόσο η αρχή τής έμπρακτης και χωρίς παρερμηνείας ισότητας –για την ανεμπόδιστη διεκδίκηση και κατάκτηση κοινωνικών αγαθών [όπως, π.χ., η Παιδεία, η Εκπαίδευση, η Επαγγελματική Κατάρτιση, η συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι (κατά το «χάρισμα» και την προθετικότητα καθενός με συνδυασμό εξατομίκευσης, συνεκπαίδευσης, συνεργατικότητας)]– όσο και η λειτουργία Κράτους Δικαίου μπορεί να ισχύουν όταν και μόνο όταν συντρέχουν και οι αρχές τής *αναλογικότητας* και τής *συμπληρωματικότητας*. Χαρακτηριστική έκφραση έμπρακτης εφαρμογής αυτών των αρχών αποτελεί ο αθλητισμός των Προσώπων με Αναπηρία, στον οποίο βλέπουμε ότι το «χάρισμα» και η πρόθεση δεν αναδεικνύονται, εάν δεν συντρέχουν οι όροι και οι προϋποθέσεις εκδήλωσής τους, όπως, π.χ., συμβαίνει στην περίπτωση τού δρομέα ή τού άλτη με προβλήματα όρασης. Έτσι, προκειμένου περί Προσώπων με Αναπηρία και, γενικότερα, για Κοινωνικά Ευπαθείς Ομάδες, χρειάζεται *αναλογική συμπληρωματική υποστήριξη*, ώστε και αυτά τα μέλη τού κοινωνικού συνόλου να μπορέσουν να βελτιώσουν τη θέση στην οποία βρίσκονται [24, 143-145· 2, 54-56].

Με αφετηρία τη συλλογιστική αυτή, η βελτίωση τής ποιότητα ζωής των Προ-

σώπων με Αναπηρία προϋποθέτει δημιουργία κατάλληλων για τον σκοπό αυτό προϋποθέσεων και επιτυγχάνεται όταν υπάρχει μετάβαση σε ανώτερο λειτουργικό, γνωστικό, κοινωνικό ή άλλο επίπεδο από αυτό που βρίσκονται. Π.χ., εάν δεχτούμε ότι: (i) μία βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση των όρων τής ποιότητας ζωής ενός νέου ανθρώπου με αναπηρία είναι η παροχή περισσότερης εκπαίδευσης και (ii) για την επίτευξη αυτού τού στόχου είναι απαραίτητος ο εφοδιασμός του με ένα μεγάλο αριθμό βιβλίων, δεν μπορούμε να δεχτούμε, αυτομάτως, ότι η κατά ισονομία παροχή σ' αυτόν βιβλίων και μόνο ή ακόμη και η ελεύθερη χρήση των βιβλίων μιας βιβλιοθήκης εκ μέρους του είναι παράγοντες που συμβάλλουν στη μετάβασή του σε ανώτερο γνωστικό επίπεδο. Διότι, η συμβολή των παραγόντων αυτών δεν συνεπάγεται, αυτόματα, και δυνατότητα χρήσης των βιβλίων εάν, προηγουμένως, δεν έχει εξασφαλιστεί η συνδρομή δύο βασικών μεταβλητών όρων: *πρώτον*, ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης και αξιοποίησης τού περιεχομένου τους (εκ μέρους τού προσώπου που επιθυμεί τη μόρφωσή του ή για το οποίο παρέχουμε τις υπηρεσίες μας) και, *δεύτερον*, δυνατότητα «πρόσβασης» στα βιβλία (μορφή των βιβλίων, προσβασιμότητα στη βιβλιοθήκη, εργονομικές διευθετήσεις, υποστηρικτικά μέσα και, γενικά, κατάλληλο περιβάλλον).

Επίσης, εν ονόματι τής ελεύθερης –χωρίς διακρίσεις– διακίνησης παρεμβάλουμε ειδικούς διαδρόμους στα πεζοδρόμια για διευκόλυνση τής κινητικότητας προσώπων με προβλήματα όρασης και αμέσως μετά, αφενός μεν, καταλαμβάνεται είτε η πρόσβαση ή η έξοδος απ' αυτούς είτε ολόκληρο το πλάτος τού πεζοδρομίου σε διάφορα σημεία (βλ. σχετ. και παράγρ. 3.2., iii) και, αφετέρου, διαπιστώνεται –εκ των υστέρων βέβαια– η μη τήρηση των προδιαγραφών, ως προς τα πρότυπα κατασκευής και τοποθέτησης των ειδικών διαδρόμων. Πώς, λοιπόν, να δεχτείς την ενέργεια αυτή ως εφαρμογή τής συμπληρωματικότητας προς επίτευξη τής ισότητας, όταν μάλιστα έχουν πραγματοποιηθεί πρόσθετες δαπάνες χωρίς αντίστοιχο αποτέλεσμα;

Οπότε στην πράξη το ζητούμενο –εν ονόματι τής ισότητας και τής θεωρητικής δυνατότητας ελεύθερης διεκδίκησης αγαθών (*Παιδεία*, στο ένα παράδειγμα, ελεύθερη *μετακίνηση* εμποδιζόμενων και μη εμποδιζόμενων ανθρώπων, στο άλλο)– είναι το κέρδος μας (ως κατασκευαστών, προμηθευτών, «διευκολυντών» κ.ά.) και όχι και η διασφάλιση των δικαιωμάτων τού Άλλου.

β) Ζητάμε από τα παιδιά να συλλέγουν πόματα πλαστικών φιαλών και τενεκεδάκια αναψυκτικών, να απορρυπαίνουν παραλίες, να φυτεύουν δέντρα και να προβαίνουν σε διάφορες ενέργειες απόκτησης περιβαλλοντικής συνείδησης –δηλαδή να συμφιλωθούν με τις έννοιες τής ατομικής ευθύνης και τής συμμετοχικής προσπάθειας– και την ίδια ώρα **πληροφορούνται** ότι δεν υπέγραψαν τη

συνθήκη τού Κιότο οι εκ των πρωταγωνιστών τής ρύπανσης, η πυρηνική ενέργεια (βλ. απειλή) παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, τα βιολογικά όπλα... ζουν και βασιλεύουν, τα φυτοφάρμακα χρησιμοποιούνται ανεξέλεγκτα. Παράλληλα, **κα- νείς δεν τους υπενθυμίζει** (Παιδεία ή διαφήμιση) ότι όλα αυτά που συνιστούν την καταδίκη τής γης και τού ανθρώπου δεν προέρχονται από τη δράση εξωγή- ινων εχθρών, ούτε τα έχουν παρασκευάσει οι «πτωχοί τω πνεύματι». Οι δημι- ουργοί τους είναι αριστούχοι τής Χημείας, τής Φυσικής, τής Βιολογίας και άλ- λων επιστημών (στο πλαίσιο τής έρευνας υπέρ τής παραγωγικής διαδικασίας), καθώς και αυτοί που «παίζουν στα δάχτυλα» θέματα οικονομίας και παραγω- γής, αυτοί που ασχολούνται με την προώθηση τής κατανάλωσης των προϊόντων που δημιουργούνται κ.ο.κ.

Επίσης, **μαθαίνοντας** τα παιδιά μας ότι ο εθνικός στρατός «προστατεύει» τα σύνορά μας από τον... **εξωτερικό εχθρό** –και μάλιστα με σύγχρονα μέσα και «ανέσεις»– ίσως θα αρχίσουν να **διερωτώνται** κάποια στιγμή μήπως πρέπει, πλέον, οι ένοπλες δυνάμεις μας να στρατοπεδεύουν και στα δάση και τις ρεμα- τιές για να προστατεύουν τη χώρα μας από τον **εσωτερικό εχθρό**, ο οποίος την καίει, τη μπαζώνει, τη ρυπαίνει, την καταστρέφει. Έτσι, θα βρει μία ακόμη εφαρμογή και το ζήτημα τής εναλλακτικής κοινωνικής υπηρεσίας. Όμως, για την αντιμετώπιση μιας τέτοιας λύσης, ίσως, χρειάζεται μια ακόμη πρόβλεψη στο ...Μηχανογραφικό Δελτίο που συμπληρώνουν οι απόφοιτοι τού Λυκείου, εν όψει επιλογής πανεπιστημιακού Τμήματος στο οποίο επιθυμούν να εισαχθούν. Εκτός εάν κριθεί ότι δεν είναι αναγκαία μια τέτοια δράση, διότι ως εσωτερικός εχθρός αναγνωρίζεται μόνο αυτός που αδυνατεί να «συμμορφωθεί», υποτασσό- μενος σε κάποιες «ειδικές προδιαγραφές», οπότε πρέπει να τού επιβληθεί και ει- δική τιμωρία (π.χ., απαξίωση των σπουδών του κατά τη διάρκεια πραγματοποί- ησής τους και, κυρίως, μετά απ' αυτές). Ευτυχώς, όμως, που υπάρχει και η με- γαλοφυξία, η οποία αντί τής καταστολής προτιμά την πρόληψη. Έτσι, αντί να ενεργούμε ως Επιμηθείς, λειτουργούμε –και σωστά– ως Προμηθείς, προσφέρο- ντας ευκαιρίες ασφαλών(;) «επενδύσεων» [για άμεση(;) ένταξη στην αγορά ερ- γασίας] μέσω τής επί πληρωμή εκπαίδευσης. Άλλωστε, όπως πληροφορούμεθα καθημερινά, ακόμη και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι τής ημεδαπής ή τής αλλο- δαπής ενστερνίζονται, πλέον, την αντίληψη ότι πρέπει να προετοιμάζουν όχι έναν επιστήμονα με ανθρωπιστική-κοινωνική συνείδηση, αλλά έναν άριστο ατο- μικιστή επιστήμονα (μήπως αυτό είναι το αριστείον;), εν ονόματι τής σύνδεσης τής εκπαίδευσης με την παραγωγή (πρβλ. και αγορά εργασίας). Ένα προγραμ- ματισμένο ρομπότ, που θα συμβάλει στην παραγωγή ενός προϊόντος ευχάρι- στου σήμερα αλλά επικίνδυνου ή άχρηστου αύριο. Δηλαδή, τότε που ο νέος θα **συνειδητοποιήσει**, κατόπιν εορτής βέβαια, ότι ή έρευνα μερικές φορές(;) υπηρε-

τεί, παράλληλα ή αποκλειστικά, και συμφέροντα ατομικά-οικονομικά-παροντικά και όχι το διαχρονικό κοινωνικό συμφέρον.

γ) Εν ονόματι τής κατάργησης τής διάκρισης, τής διαφοράς και τής μισαλλοδοξίας, διαγράφουμε από κάθε χώρο και με κάθε μέσο τα προς αποφυγή «ιστορικά σφάλματα», τα οποία –όσο και αν θέλουμε να το αρνηθούμε– συνδέονται και με το περιβάλλον. Όμως, πώς θα αποφύγεις αρνητικά πρότυπα, εάν δεν τα έχεις γνωρίσει, ώστε να κατανοείς τις πραγματικές τους διαστάσεις και τις συνέπειες που επιφυλάσσουν, εξελικτικά; Και πώς, τέλος πάντων, θα προετοιμαστούν κατάλληλα οι νέοι άνθρωποι ώστε να είναι σε διαρκή ετοιμότητα, για να μην τους βρει αύριο στον ύπνο οποιασδήποτε μορφής προσπάθεια «αιχμαλωσίας»; Στο ερώτημα αυτό θα δώσουμε σχεδόν όλοι, αμέσως ή εμμέσως, μια απάντηση που θα υποδεικνύει ως λύση την **εκπαίδευση**, ενώ οι εναπομένοντες ελάχιστοι υπόλοιποι θα θέσουν τα εξής νέα ερωτήματα, με τις συμπληρωματικές επεξηγήσεις-απαντήσεις τους:

– *Ποια εκπαίδευση; Αυτή που δίδασκε χθες ή αυτή που διδάσκει σήμερα; Διότι χθες δίδασκε το σχολείο (η κατά σύστημα εκπαίδευση), ενώ σήμερα διδάσκουν άλλες «δομές», οι οποίες τυπικά μεν παρέχουν (στο πλαίσιο τής κοινωνικής αγωγής) επ' ευκαιρία εκπαίδευση, ουσιαστικά όμως κάνουν πλήση εγκεφάλου με τη χρησιμοποίηση όλων των παιδαγωγικών, ψυχολογικών, τεχνικών κ.ά. μέσων (αρχίζοντας από την παιγνιώδη μορφή μάθησης και φθάνοντας στις θεωρίες των παιγνίων και τις πρακτικές τής προπαγάνδας και, γενικότερα, ελέγχου τού νου). Μεταξύ των δομών αυτών περιλαμβάνεται και το διαδίκτυο –με την απεριόριστη ευκολία που προσδεντικά παρέχει– χωρίς να παραβλέπουμε και τον τρόπο επίδρασης ακόμη και τού τύπου που διανέμεται δωρεάν, ώστε να μη μένει κανείς έξω από τη σύγχρονη «γραμμή πληροφόρησης». Έτσι, σε λίγο καιρό κανείς δεν θα ξέρει κατά πόσον μαθαίνει ή παραπληροφορείται.*

– *Διότι, ποιο είναι το περιεχόμενο τού μαθησιακού «αγαθού» που προσφέρεται από τις δομές αυτές; Αυτό που είναι πραγματικά αναγκαίο στον άνθρωπο ή ό,τι πουλιέται [«ό,τι πουλάει», όπως λένε];*

– *Τι πουλιέται; Προφανώς ό,τι είναι εύπεπτο και ανταποκρίνεται στην ενστικτώδη συμπεριφορά και τη δημιουργία πλασματικών-«επίκτητων» αναγκών.*

Κατά την εκτίμησή μου, η παραπάνω θεώρηση δεν είναι εύκολο να αμφισβητηθεί, διότι, όπως βλέπουμε καθημερινά, όλα τα Μ.Μ.Ε. –έχοντας μεταβληθεί στον σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικής αγωγής (λόγω τής δυνατότητας συνεχούς, άμεσης και εύπεπτης πληροφόρησης)– λειτουργούν ως εξής: «Πωλούν» και προβάλλουν ως μοναδικά γεγονότα, δηλαδή «διδάσκουν» –σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα και κατά κύριο λόγο προς αποκάλυψη τής... αλήθειας–, κατ' αρχάς, διαπλοκή, συναλλαγή, απάτη, βία, ψεύδος, υποψία, υποκρισία και, στη

συνέχεια, κάθε τι που, εκ πρώτης όψεως ή φαινομενικά, θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του ανθρώπου. Όμως, ο πραγματικός αλλά υποκρυπτόμενος στόχος αυτής της τακτικής είναι, από τη μία πλευρά, η εξοικείωση του ανθρώπου με απαξιωτικές για την ανθρώπινη υπόσταση στάσεις και δράσεις –και, κατά συνέπεια, η άμβλυνση της συνείδησης– και, από την άλλη, η με ποικίλους τρόπους οικονομική εκμετάλλευση των πολλών εκ μέρους των ολίγων. Με άλλα λόγια, καλλιεργείται η μοιρολατρία, η παθητικότητα, η αδράνεια και η παραδοχή ότι η μεταλλαγή του περιβάλλοντος συνδέεται, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, με τις επιθυμίες και τη δράση όλων και όχι, κατά κύριο λόγο, με την «ειδική δράση» ολίγων. Θέλω να πιστεύω ότι μακροπρόθεσμα (ίσως και μεσοπρόθεσμα, αν τελικά επαληθευτούν με γρηγορότερο ρυθμό οι δυσμενείς εκτιμήσεις των ειδικών –κάτι το οποίο απευχόμαστε, ανεξαρτήτως χρονικού ορίζοντα–) θα αναγεννηθεί η αντίδραση και η αντίσταση των πολλών, ώστε να ακυρώσει τα σχέδια των ολίγων. Διότι, η ταχύτητα διάδοσης της πληροφορίας, η πρόωμη ενημέρωση των νέων ανθρώπων και τα ανταγωνιστικά συμφέροντα συντομεύουν, πλέον, τον χρόνο εκδήλωσης των αντιδράσεων και, έτσι, δεν λειτουργεί η διαδικασία της απόσβεσης (ψυχολογικά) και της παραγραφής (πολιτικοοικονομικά). Διαφορετικά, οι τελικές επιπτώσεις –εάν δεν αποφευχθούν και ανεξάρτητα από τα πραγματικά αίτια που θα τις προκαλέσουν– δεν θα εξαιρέσουν κανένα.

### **3.2. Η «νομιμοποίηση» αντικοινωνικών ενεργειών εμποδίζει τη λειτουργική ανάδειξη θετικών προτύπων**

Τα παραδείγματα και οι τακτικές που αναφέραμε –για τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της έννοιας της ισότητας, της αναλογικότητας και της κατάργησης της διάκρισης και της διαφοράς μέσω «μεταλλαγμένων προτύπων»–, αφενός μεν, ενισχύουν και επιβεβαιώνουν την άποψη για τα κατά εποχή μεταβαλλόμενα κριτήρια επιλογής προτύπων και, αφετέρου, αναδεικνύουν την αντινομία μεταξύ δημοκρατικών διακηρύξεων, στη θεωρία, και δεσμευμένων ενεργειών, στην πράξη. Διότι, για το τι πρέπει να γίνει (υπέρ του περιβάλλοντος, της εκπαίδευσης, της Παιδείας) αποφασίζει η Οικονομία, δηλαδή οι παράγοντες που ατομικά ή ομαδικά-«συνεργατικά» καθίστανται με κάθε μέσο (νομικά «θεμιτό» ή «στιγμαία» παράνομο) οικονομικά ισχυροί. Αυτοί λοιπόν, χρησιμοποιώντας τις μεθοδεύσεις και τις τεχνικές που προαναφέραμε, αναδεικνύονται και ρυθμιστές των όρων λειτουργίας της αγοράς εργασίας. Έτσι, αποκτούν τη δυνατότητα να καταπιέζουν, να εξαπατούν, να παραπλανούν, να κάνουν πλύση εγκεφάλου, να εξαγοράζουν σώματα ή/και συνειδήσεις, να αυτοπροβάλλονται ως σωτήρες και,

παράλληλα, να εμποδίζουν την αποκάλυψη ολόκληρης τής αλήθειας. Τής αλήθειας εκείνης που μας λέει ότι υπάρχουν εκατομμύρια ανθρώπων, οι οποίοι αποτελούν τα ακριβώς αντίθετα πρότυπα, δηλαδή είναι παραδείγματα εργατικότητας, δημιουργικότητας, ειρήνης, και, γενικά, τιμότητας και ανθρωποκεντρικών αντιλήψεων.

Έπειτα απ' αυτά, τίθεται ένα νέο ερώτημα:

*Πώς μπορεί να αποκαλυφθούν και τα θετικά πρότυπα και ποιος θα τα προβάλλει, έτσι, ώστε να αποκτήσουν λειτουργικό χαρακτήρα;*

**Το σχολείο**, θα απαντήσει και πάλι κάποιος. Ποιο όμως σχολείο, αφού, ακόμη και σήμερα –και παρά το πλήθος των διακηρύξεων περί φιλελευθερισμού, ατομικής ευθύνης κ.λπ.– το βλέπουμε να παραμένει ουδέτερο ή, στην καλύτερη περίπτωση, δέσμο τής κάθετης οργάνωσής του και τής γραφειοκρατικής αντίληψης στον τρόπο λειτουργίας του. Διότι, ακόμη και όταν επιτυγχάνεται «υπέρβαση» τού τείχους τής τυποποίησης δεν προβάλλονται –ούτε και μέσα στο Σχολείο– οι σχετικές υποδειγματικές «ενδοοικογενειακές» ενέργειες (π.χ., συνεργασία εκπαιδευτικών λειτουργών και μαθητών από τη μία πλευρά, σχολείου και οικογένειας από την άλλη), τις οποίες πραγματοποιούν πολλοί λειτουργοί τής εκπαίδευσης και γονεϊκοί φορείς, χωρίς να επιδιώκουν να επιδείξουν ή να αποκτήσουν... «κομματική» ταυτότητα. Επομένως, η επικράτηση τής τακτικής τής μη ανάδειξης υποδειγματικών ενδοσχολικών ενεργειών και μη αναζήτησης και προβολής θετικών εξωσχολικών προτύπων δεν θα σταματήσει, εάν δεν σταματήσει –πρώτα εξωσχολικά– η αντινομία μεταξύ θεωρητικών κοινωνικών διακηρύξεων και καθημερινής πρακτικής εκ μέρους όλων μας για διάφορα θέματα, όπως αυτά που, ενδεικτικά, παραθέτουμε στη συνέχεια:

i) Εάν, αντί να προσφέρουμε πολλαπλές επιλογές στην ατομική κοινωνική πορεία κάθε νέου ανθρώπου, χαράζουμε, κατασκευάζουμε και «επιβάλλουμε» την φαινομενικά εκούσια πορεία σε έναν τυποποιημένο μονόδρομο αποκρύπτοντας, απαξιώνοντας ή διαγράφοντας κάθε άλλο δρόμο. Έτσι, προοδευτικά, το ενδιαφέρον του για ατομική προσπάθεια και δημιουργία απομειώνεται, αφού δεν έχει τη δυνατότητα αδέσμευτης επιλογής, όταν μάλιστα το... ωροσκόπιο, το γρήγορο, το τυποποιημένο, η απομίμηση (η οποία καταλήγει να έχει για τον καταναλωτή κόστος, ουσιαστικά, πολλαπλάσιο τού αυθεντικού) λειτουργούν, καταλυτικά, ως οδηγοί και ιδανικά πρότυπα στη λήψη αποφάσεων, σε όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα τής ανθρωπίνης συμπεριφοράς.

ii) Εάν, αντί να επιδιωχθεί η διασφάλιση των δικαιωμάτων αυτού που ζημιώνεται (όχι αυτού που αναζητά ερείσματα αιτιολόγησης τής αρνητικής, μειωμένης ή μηδαμινής προσφοράς του), επιλέγεται η «νομική» προστασία των παντός είδους «καταπατητών» και «κλεπταποδόχων», τότε γεννάται θέμα πρωταρχι-

κού επιδιωκτέου στόχου που δεν μπορεί να είναι διαφορετικός από την εγκαθίδρυση κράτους δικαίου.

iii) Εάν, αντί να διευκολύνουμε τη διαδρομή των Προσώπων με Αναπηρία (βλ. ενότητα 3.1), τού υπερήλικα, τής εγκύου, τής μητέρας με το νήπιο και καθενός εμποδιζόμενου ανθρώπου, τους αναγκάζουμε να πραγματοποιούν ελιγμούς (“slalom”) ανάμεσα στις «πόρτες» που δημιουργούν τα πάσης φύσεως εμπόδια, διότι σταθμεύουμε το όχημά μας, εκθέτουμε την πραμάτεια μας, σκάβουμε αφήνοντας ανοικτό το όρυγμα και, γενικά, ενεργούμε ως εάν ο κάθε χώρος να είναι «το αμπέλι ή το χωράφι μας». Οπότε, με ποιο ηθικό έρεισμα θα καταγγείλουμε τα παιδιά που κλειδώνουν τις εισόδους των σχολείων, γαλουχημένα με την αντίληψη ότι είναι καλύτερα να βρίσκονται στο βόλεμα τού «εκτός» ή τού τίποτα, παρά μέσα στον χώρο τής προσπάθειας; Διότι, η απαίτηση για αγώνα και για κάθε προσπάθεια εκ μέρους των παιδιών –χωρίς «αποβολή» και από τον χώρο τής Παιδείας των ποικίλων αντικοινωνικών στερεοτύπων– δεν μπορεί απ’εαυτής να βοηθήσει τον νέο άνθρωπο να αρχίσει να κατανοεί ότι η έννοια τού περιβάλλοντος εμπερικλείεται και μέσα στις παντός είδους δράσεις τους μέσα και έξω από το Σχολείο.

iv) Εάν για το γεγονός τής ρύπανσης, π.χ., τού Ασωπού και τού εγγύς υδροφόρου ορίζοντα, λαμβάνονται μέτρα για τη... μη λύση τού προβλήματος και, συγχρόνως, δημιουργούνται επιφυλάξεις ως προς τα ακριβή αίτια δημιουργίας του, πώς θα πείσεις τον Άλλο ότι, π.χ., ενδείκνυται να γίνει κοντά στη δική του περιοχή Χ.Υ.Τ.Α. και ότι θα είναι προστατευμένος απέναντι σε όποια παρανομία αυτών που θα τον λειτουργούν; Διότι, αντί να ελέγχονται οι ιδιοκτήτες των γειτονικών προς τη διαδρομή τού ποταμού βιομηχανιών, απλώς... «διαχέονται» διαρκείς προεξαγγελτικοί λόγοι για επιβολή κυρώσεων εις βάρος τους και παράλληλα «καταγγέλλονται» –ως πιθανοί συντελεστές τού προβλήματος– τα βουνά τής Εύβοιας. Κατ’ αυτό τον τρόπο, αυτοί μεν απαλλάσσονται των ευθυνών τους –για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον– οι δε κάτοικοι τής περιοχής, και όχι μόνο, χρεώνονται τις συνέπειες (βιολογικές, οικονομικές και κοινωνικές), ενώ όλοι ανεξαιρέτως οι συνεπείς φορολογούμενοι βαρύνονται με νέες δαπάνες για νέα «σωτήρια» μέτρα.

v) Εάν, οι ατομικές και πυρηνικές δοκιμές, οι πόλεμοι (θερμοί, ηλεκτρονικοί, χημικοί, βιολογικοί, κλιματικοί, οικονομικοί κ.ά.), οι χωρίς φίλτρα βιομηχανικές καπνοδόχοι, τα φυτοφάρμακα, τα πάσης φύσεως απόβλητα και κατάλοιπα... παύουν να αποτελούν απειλή για την ανθρωπότητα, εφόσον αιτιολογούνται σύμφωνα με τα σχετικά νομικά ή τα εκάστοτε πολιτικά-κυβερνητικά επιχειρήματα. Δηλαδή όταν «αποβλέπουν» στο παροντικό συμφέρον τής ανθρωπότητας (βλ. όφελος των παραγωγών των σχετικών προϊόντων). Επομένως, πώς ο άλλος

θα χαμηλώσει τον θερμοστάτη τού καλοριφέρ ή δεν θα αφήσει τις ηλεκτρονικές συσκευές υπό τάση όταν δεν λειτουργούν, είτε χρησιμοποιώντας κριτήρια διαφορετικά απ' αυτά που αποβλέπουν στο παροντικό συμφέρον είτε από αδιαφορία;

vi) Εάν δεν τιμωρούνται –σε όλα τα επίπεδα– η παρανομία και τα τόσα άλλα «εάν» [ακόμη και όταν «νομιμοποιούνται» ως γενικευμένη κοινωνική συμπεριφορά ή αντιμετωπίζονται και ελέγχονται με επιχειρήματα όπως:... *ταύτα συμβαίνουν και εις Παρισίους ή η κοινωνία μας δεν είναι κοινωνία... αγγέλων*, οπότε –εκ των πραγμάτων– σε κάθε επίπεδο δράσης και για κάθε ενέργεια θα συναντούμε... «ανθρώπινη» συμπεριφορά], πώς θα αναπτυχθεί, π.χ., η περιβαλλοντική συνείδηση; Ή μήπως με τους ορατούς κάδους «ανακύκλωσης» (που τους μετακινούμε για να παρκάρουμε) θα αντιμετωπιστούν οι μη άμεσα ορατές επιπτώσεις από τα χημικά απόβλητα που διοχετεύονται, θάβονται και βυθίζονται στη γη ή στη θάλασσα;

vii) Εάν, κατά την προσέγγιση τού ζητήματος τής εκπαίδευσης τής νέας γενιάς με στόχο την εκπλήρωση των υποχρεώσεών μας απέναντί της, ενεργούμε ακολουθώντας τη φιλοσοφία τής **διαφοράς**, αντί να στηριζόμαστε στην αρχή ότι **οι άνθρωποι πολύ περισσότερο μοιάζουν μεταξύ τους παρά διαφέρουν**. Βέβαια, υπάρχει ως αντίλογος και η κατασκευασμένη αντίληψη ότι όλοι είμαστε ίδιοι, πλην όμως το συμπέρασμα αυτό έχει ως στόχο και αποκλειστικό σημείο αναφοράς μόνο την αιτιολόγηση αρνητικών παραδειγμάτων και την απαξίωση των πάντων και όχι την απόρριψη της ενστικτώδους συμπεριφοράς. Οπότε, για την αναστροφή τής τακτικής αυτής είναι αναγκαία, αφενός μεν, η ανάδειξη των κοινών θετικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων και των προσωπικών υπερατομικών ενεργειών και, αφετέρου, η απερίφραστη καταδίκη των μη κοινών αρνητικών, αντίστοιχα. Κατ' αυτό τον τρόπο και η έννοια τής κοινωνικής συναντίληψης δεν καταργείται και η μοναδικότητα τού κάθε προσώπου –με τις διαφορετικές δυνατότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα– δεν παραθεωρείται.

Τα ενδεικτικά αυτά παραδείγματα, ασφαλώς, δεν περιγράφουν το μέγεθος τής ανάγκης απόκτησης περιβαλλοντικής συνείδησης, ούτε υπηρετούν, αποκλειστικά, τον τρόπο απόκτησής της. Άλλωστε, σε ό,τι αφορά στο ρόλο τής εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές σχετικές προτάσεις (π.χ., για τη συμβολή της στη βιώσιμη και αειφόρο ανάπτυξη [25, 207-218]). Παρ' όλα αυτά, έχοντας υπόψη ότι το παράδειγμα αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα τροποποίησης τής συμπεριφοράς, θεωρούμε ότι θα πρέπει να καταθέσουμε –συμπληρωματικά και γενικεύοντας– ότι, σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαία η ύπαρξη παραδειγμάτων δύο προσανατολισμών. Δηλαδή, πρώτον, αυτών που μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες και μέσα πρόληψης και, δεύτερον, εκείνων που επι-

διώκουν τον πραγματικό κατασταλακτικό έλεγχο –με παραδειγματικές και όχι «συμβολικές-παρωθητικές» ποινές–, χωρίς να εξαιρούνται αυτές που επιβάλλονται εις βάρος όλων των παραβατών, ανεξαιρέτως. Αλλά και πάλι ανακύπτει ένα μεγάλο ερώτημα: *Με ποιο τρόπο θα τιμωρηθεί για την εις βάρος τής ανθρωπότητας δράση του, αυτός που διαθέτει την υλική δύναμη και την κάθε εξουσία που απορρέει απ’ αυτή, όταν το πρακτέο στην περίπτωση αυτή δεν το υπαγορεύει η κοινωνική ανάγκη αλλά το επιβάλλει η ισχύς και το συμφέρον του;* Έτσι, μη έχοντας να προβάλουμε σχετικά παραδείγματα μέσα από τη δομημένη καθημερινή πράξη, αρκούμαστε σε ρητορείες επαναλαμβάνοντας, στερεοτύπως: (i) τη σημασία τού **κοινωνικού ρόλου τού Σχολείου** που πρέπει να ενεργεί προληπτικά, (ii) τού εκπαιδευτικού που θα τον εκφράζει, λόγω και έργω, και (iii) τής κοινωνίας που θα τον τροφοδοτεί με τα κατάλληλα μέσα και, πρώτα απ’ όλα, με τα θετικά παραδείγματα που αποκρύπτονται.

### **3.3. Ο «δεσμευμένος» από την οικονομία ρόλος τού Σχολείου και η κοινωνική συναντίληψη**

Ο προβληματισμός, για το πώς το σχολείο θα συμβάλει στην αλλαγή τής κοινωνικής στάσης –μέσω ενός μαθήματος ή κάποιων σχετικών προγραμμάτων–, ασφαλώς δεν αφορά μόνο στο ζήτημα απόκτησης περιβαλλοντικής συνείδησης. Πέραν αυτού, είναι άγνωστο, εάν η συνεχής εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων –ή η διεύρυνση αυτών που ήδη υπάρχουν– θα συμβάλει στην επίτευξη τού ειδικού κάθε φορά στόχου και, τελικά, σε τι είδους αντίδραση των νέων θα οδηγήσει, με ωφελιμένη, βέβαια, πάντοτε την κερδοσκοπία. Διότι, εξαιτίας τής συνεχούς αύξησης των σχολικών μαθημάτων, δεν είναι απίθανο να αρχίσουμε να βλέπουμε τα παιδιά –από τις πρώτες τάξεις τού δημοτικού– να σύρουν, για λόγους ιατρικούς, το καροτσάκι με την «πραμάτεια» τους, όπως σύρει κανείς τα προϊόντα τής τοπικής λαϊκής αγοράς. Όμως, μια τέτοια εξέλιξη δεν προδιαγράφεται ως αναμενόμενη με μεγάλες πιθανότητες, δεδομένου ότι υπάρχει η τεχνολογική λύση –ασφαλώς αποδεκτή πλέον από όλο και περισσότερους–, δηλαδή, αυτή που προσφέρουν ή σύγχρονη τεχνολογία (ελαφρύς φορητός υπολογιστής, CD-RW ή DVD-RW, USB flash drive κ.ά.) σε συνδυασμό με την ηλεκτρονική μάθηση (“e-learning”). Άλλωστε, τα μέσα αυτά δίνουν λύσεις σε πολλά ζητήματα οικονομικής, κυρίως, φύσεως, διότι, π.χ.: (i) τα βιβλία που διανέμονται δωρεάν –παρόλο ότι έχουν υψηλό κόστος– καταλήγουν στους κάδους των απορριμμάτων, (ii) οι εκπαιδευτικοί είναι πολλοί και άρα έχουν και αυτοί... υψηλό κόστος και (iii) το κόστος αυτό πολλαπλασιάζεται αν ληφθεί υπόψη ότι απουσιάζουν, απεργούν, «δεν ξέρουν γράμματα», έχουν ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης κ.ά.

Οπότε, για να μη διατίθενται, ασκόπως, υπερβολικές δαπάνες για την Παιδεία, θα πρέπει ή οι μαθητές να καταβάλλουν δίδακτρα ή να περιοριστούν οι «μη ανταποδοτικές» δαπάνες, ώστε, προοδευτικά, να αντιμετωπιστεί... «φυσιο-λογικά» και το έργο του εκπαιδευτικού (όπως έγινε με τον αραμπά, το μόνιππο, τον πολύγραφο –και τόσα άλλα μέσα– και όπως, πλέον, γίνεται με τα αυτοκίνητα και, εν γένει, με τις συσκευές που δεν είναι συμβατές με τη νέα... τεχνολογία). Τώρα, εάν βρεθεί και κάποιος που δεν θα συμφωνεί με κάθε νεωτερισμό άγνωστου αποτελέσματος, δεν πρέπει να προβληματιζόμαστε, διότι αυτός θεωρείται συντηρητικός, αναχρονιστικός, καθυστερημένος, αντιπροοδευτικός και άλλα πολλά. Με άλλα λόγια, σύγχρονος και νοήμων θεωρείται, πλέον, μόνο αυτός ο οποίος ανήκει σε εκείνους τους ολίγους που εκμηδενίζουν τον αδύναμο και, γενικά, ενεργούν εις βάρος των πολλών. Αντιθέτως, οι πολλοί –ως «καθυστερημένοι»– είναι υπαίτιοι παντός κακού, αφού δεν φροντίζουν με την εργασία τους να οικοδομούν αενάως (βλ., αντίστοιχα, και αειφορία) νέες εγκαταστάσεις και να τις προσφέρουν –έχοντάς τις προηγουμένως εξοπλίσει– σ' αυτούς που γνωρίζουν τις βασικές αρχές τής οικονομίας και τής συναλλαγής.

Η σχετική επιχειρηματολογία (για την υποχρέωση των πολλών απέναντι στους λίγους) είναι πλούσια και συνεχώς ανανεώνεται. Επιχειρώντας να αποδώσουμε, επιγραμματικά, τις απόψεις τής πλευράς που αντιπροσωπεύει αυτούς τους γνώστες (μεταφρασμένες με τη βοήθεια τού λεξικού τής καθημερινότητας και τη χρησιμοποίηση πρώτου προσώπου για να είναι σαφέστερες) έχουμε την εξής θέση:

– *Εγώ, αν και ασκώ κοινωνικό έργο, είμαι αδικημένος, διότι –ενώ στην παραγωγική μου μονάδα κατασκευάζω προϊόντα σύγχρονης τεχνολογίας (ή ως ελεύθερος επιχειρηματίας παρέχω τις υπηρεσίες μου, ή ως...), ενώ προσφέρω εργασία σε τόσους ανθρώπους που εργάζονται μαζί μου και με την αμοιβή τους ζουν την οικογένειά τους, ενώ...– κερδίζω ετησίως –όπως προκύπτει και από τους... αδιάψευστους σχετικούς δείκτες που μας δίνουν οι δηλώσεις φόρου εισοδήματος– λιγότερα απ' όσα εισπράττει ο χαμηλότερα αμειβόμενος υπάλληλος και συνταξιούχος... Όμως ο Φ.Π.Α. και τα υλικά ανεβαίνουν, η τεχνολογία τρέχει, οι ανταγωνιστές καρδοκοούν και, ως εκ τούτου, οποιαδήποτε λογιστικής φύσεως «δυσαρμονία», μεταξύ κόστους «παραγωγής» και τιμής «διάθεσης των προϊόντων που παράγω», οφείλεται στις υπερβολικές απαιτήσεις τού κράτους και των εργαζομένων. Πρέπει λοιπόν όλοι αυτοί (κράτος, μισθωτοί, συνταξιούχοι) να κατανοήσουν τα προβλήματά μου και να συμβάλουν –καθένας κατά το μέτρο τής κοινωνικής ευθύνης του– ώστε να διασφαλίζομαι με μέτρα πρόληψης, με εικονική αύξηση τής αξίας των μετοχών μου και, γενικά, με κάθε πρόσφορο υπέρ εμού, και μόνο υπέρ εμού, μέτρο... Για να μη χάσετε λοιπόν εσείς τα πολλά*

και εγώ τα λίγα τρέξετε..., και πρώτα απ' όλα πληρώστε για την εκπαίδευση των παιδιών σας και τη μετεκπαίδευση και επιμόρφωση τη δική σας για να μη μείνετε όλοι χωρίς δουλειά.

Όμως τι σημαίνει τρέχω –ή πώς καθέννας εφαρμόζει την «οδηγία»/προτροπή αυτή– το βλέπουμε, καθημερινά, σε διαφορετικές μορφές, όπως –για παράδειγμα– στις παρακάτω τέσσερις εικόνες.

**Εικόνα 1η:** Το πρωί στη δουλειά, το απόγευμα στην επιμόρφωση και το βράδυ σε μια δεύτερη δουλειά για να πληρωθεί η επιμόρφωση, ώστε στο τέλος και νέες ανάγκες να δημιουργηθούν και νέα προϊόντα να προσφερθούν για την κάλυψη των αναγκών αυτών. Η εικόνα αυτή, μάλιστα, έχει χαραχτεί τόσο έντονα στη σκέψη όλων ώστε, εάν ρωτήσουμε τα παιδιά μας πώς ονομάζεται αυτή η διαδικασία, θα δούμε ότι θα μας απαντήσουν αμέσως: *δια βίου εκπαίδευση ή συνεχιζόμενη μάθηση*. [Σημείωση: εάν δεν δώσουν αυτή την απάντηση, ζητήστε να τους αλλάξουν δάσκαλο].

**Εικόνα 2η:** (αντίθετη προς την προηγούμενη): Εργάσιμη ημέρα τής εβδομάδας, εξωτερικός χώρος καφετέρας, ώρα 12 το μεσημέρι, θερμοκρασία 9° C: τα αυτοκίνητα παρκαρισμένα σε διπλή σειρά, τα καθίσματα πλήρη, οι ηλικίες των καθημένων κάτω των 35 χρόνων (οι περισσότεροι). [Σημείωση: άραγε, από ποια επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση προέρχονται όλοι αυτοί ή εν όψει ποιας επιμόρφωσης αποκτούν εργασιακή δύναμη και ποιος, τελικά, τους χρηματοδοτεί όλους αυτούς;]

**Εικόνα 3η:** Δύο κυρίες συζητούν: – Δεν πηγαίνω γυμναστήριο κάθε Πέμπτη, γιατί έχω γυναίκα στο σπίτι και, εάν δεν είμαι πάνω από το κεφάλι της, δεν κάνει τίποτε. – Γιατί δεν την αλλάζεις; – Που να τη βρω; Άλλωστε, βρίσκεις εύκολα διαθέσιμη; Είναι όλες κλεισμένες... [Σημείωση: από τη μία πλευρά, πάλι δεν έκανε καλά τη δουλειά της η εκπαίδευση και, από την άλλη, ο δείκτης ανεργίας (κατά τη σύνταξη τού άρθρου) έχει την τιμή 12%].

**Εικόνα 4η:** Στο πλαίσιο μιας «χρηματοδοτούμενης» έρευνας, μπαίνει κάποιος σε μια πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη-σπουδαστήριο για να ρωτήσει τους φοιτητές για τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την παραμονή τους στους χώρους αυτούς. Δεν βλέπει παρά δύο τρία πρόσωπα, η ηλικία των οποίων –πλην ενός– δεν προδίδει φοιτητές, και γι' αυτό ρωτά τη βιβλιοθηκονόμο πού μπορεί να τους βρει. Στις αίθουσες διδασκαλίας, τού απαντά. Έπειτα απ' αυτά, και επειδή είχε περάσει και από εκεί, χωρίς να συναντήσει τον πληθυσμό που ζητούσε, στρέφεται στον μικρότερο από τους αναγνώστες, προκειμένου να τού υποβάλει τα σχετικά ερωτήματα (=να τού αφήσει το ερωτηματολόγιο για να το συμπληρώσει και να το ταχυδρομήσει στον ερευνητή). Κατά τη διάρκεια τής συζήτησης που επακολουθεί, πληροφορείται –μεταξύ άλλων– με

έκπληξη και τα εξής: ότι ο συνομιλητής του δεν ήταν φοιτητής αλλά μαθητής, ότι βρισκόταν εκεί με την παρόθηση τού καθηγητή του [έναν από εκείνους που προσπαθούν να μυήσουν τους μαθητές τους στην αναζήτηση τής γνώσης, αναθέτοντάς τους προαιρετικές εργασίες, χωρίς την άδεια των γονέων τους, οι οποίοι θέλουν να μην τους απασχολούν οι καθηγητές τους με... «αλλότρια έργα», και χωρίς την επικρότηση πολλών συναδέλφων τους, οριζοντίως ή/και καθέτως], ότι κατεβαίνοντας από το λεωφορείο είδε πολλούς φοιτητές στις καφετέριες που είναι εκεί κοντά, ότι... Μπαίνοντας, λοιπόν, στον πειρασμό –μετά απ' αυτά που άκουσε– τον διακόπτει για να τον ρωτήσει πώς κατάλαβε ότι ήσαν φοιτητές και παίρνει την εξής απάντηση: *Ρωτώντας τα παιδιά στις καφετέριες για το πώς θα πάω στη βιβλιοθήκη τής Σχολής που ήθελα να επισκεφθώ, μου είπαν: εμείς δεν γνωρίζουμε γιατί είμαστε φοιτητές διπλανών Σχολών. Με έκδηλη απορία, πλέον, αλλά και περιέργεια τον διακόπτει και πάλι για να τον ρωτήσει πώς βρήκε το σπουδαστήριο, οπότε παίρνει την εξής απάντηση. Ένα παιδί, που δούλευε δίπλα σε ένα μαρμαράδικο, έτυχε να τον ακούσει και να τού πει ποια, ακριβώς, πορεία πρέπει να ακολουθήσει, επειδή συνέβαινε να είναι φοιτητής τού τμήματος στο οποίο ανήκε η βιβλιοθήκη... [Σημείωση: ουδέν σχόλιον...]*

Όλες οι παραπάνω εικόνες και προσεγγίσεις, καθώς και άλλες παρατηρήσεις, που δεν είναι δυνατόν να εκτεθούν στο πλαίσιο αυτού τού άρθρου, θα πρέπει να αρχίσουν να μας προβληματίζουν για το κατά πόσο η απόκτηση γνώσεων και κοινωνικής συνείδησης και συμπεριφοράς μπορεί, πλέον, να αποτελεί αντικείμενο επί μέρους γνωστικών αντικειμένων που προσφέρονται στο χώρο τού Σχολείου. Διότι, το αυτόνομο και αποξενωμένο από την ηθική τού σκοπού τής χρήσης του γνωστικό αντικείμενο, δεν μπορεί να αποτελεί μαθησιακό αγαθό που προσφέρει το σχολείο, αλλά προϊόν μιας παραγωγικής μονάδας κινέζικου τύπου (ως προς την ποιότητα και το κόστος παραγωγής) και με τελική τιμή (για τον καταναλωτή) αυτή που αντιστοιχεί σε προϊόν ποιότητας και προέλευσης δυτικοευρωπαϊκής μονάδας παραγωγής. Δηλαδή, η κοινωνική γνώση και συναντίληψη δεν μπορεί να είναι αντικείμενο αυτοτελών γνωστικών αντικειμένων, αλλά μαθησιακής προσέγγισης σε διαθεματικό πλαίσιο. Όμως, η διαδικασία αυτή, για να μην είναι αλυσιτελής, οφείλει να περιλαμβάνει υπαρκτά παραδείγματα (τόσο στη θεωρητική εκπαίδευση όσο και στην πρακτική άσκηση) και βιωματική εμπειρία μέσα από την επίσκεψη και παραμονή όχι μόνο σε μονάδες, π.χ., παραγωγής μύρας ή άλλες ανάλογες, αλλά και σε φορείς προσφοράς κοινωνικού έργου. Διαφορετικά, τι νόημα έχει να διδάσκεις στον εκπαιδευτικό τη θεωρία περί μιμήσεως προτύπων (σε όσες βέβαια ειδικότητες έτυχε να διδάσκεται Παιδαγωγική Ψυχολογία), προκειμένου να την αξιοποιήσει στο πλαίσιο τής προσπάθειας για την πρόοδο τού νέου ανθρώπου, εάν δεν προβάλλονται (ενδοσχολικά και

εξωσχολικά) πρότυπα κοινωνικής συναντίληψης;

Βέβαια, οι προσεγγίσεις αυτές προϋποθέτουν ανθρωποκεντρική εκπαίδευση τού εκπαιδευτικού κάθε ειδικότητας και αποδοχή των κοινωνικών ιδεωδών εκ μέρους του και όχι απλή θεωρητική ή/και πρακτική διδακτική άσκηση. Διότι την ισότητα δεν τη διδάσκει ο ειδικευμένος στο «πρώην» μάθημα των Θρησκευτικών ή τής Κοινωνιολογίας, τη μη μεταλλαγή τού περιβάλλοντος ο ειδικευμένος στο μάθημα τής Περιβαλλοντικής Αγωγής, τη μη παραγωγή καρκινογόνων φυτοφαρμάκων ο ειδικευμένος στο μάθημα τής Χημείας κ.ο.κ., αλλά κάθε εκπαιδευτικός, κάθε ειδικότητας, που θα είναι έτοιμος να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να αποτελέσουν μέλη ενός Κράτους Δικαίου με αλληλοσεβασμό, αλληλοαποδοχή και συναντίληψη.

#### **4. Αντικείμενο και επάρκεια τής παιδαγωγικής προετοιμασίας τού εκπαιδευτικού**

Πριν αναφερθούμε στο θέμα τής ανάγκης ολιστικής προετοιμασίας τού εκπαιδευτικού, οφείλουμε να επισημάνουμε την προοδευτική αλλαγή τής στάσης τής πλευράς που ασχολείται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έστω μόνο απέναντι στο θέμα ενός γνωστικού αντικειμένου, τής Διδακτικής Μεθοδολογίας. Διότι, ακόμη και οι μέχρι χθες υποστηρικτές μιας παλαιάς στερεότυπης άποψης –ότι αρκεί να γνωρίζει κανείς αυτό το οποίο πρόκειται να διδάξει (ως εκπαιδευτικός μιας ειδικότητας)– υποστηρίζουν πλέον, και μάλιστα με ζήλο, την ανάγκη συνδρομής και άλλων προϋποθέσεων. Όμως σχεδόν όλοι –και, κυρίως, οι ασχολούμενοι με την προετοιμασία των φοιτητών των καθηγητικών σχολών– σταματούν στη θεωρητική ενημέρωση των φοιτητών πάνω σε θέματα Διδακτικής και Ψυχολογίας. Αλλά κάτι τέτοιο –ακόμη και στις περιπτώσεις που καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους χαρισματικών διδασκόντων για πληρέστερη αλλά, σε κάθε περίπτωση, «συντετμημένη» προετοιμασία των φοιτητών αυτών των σχολών– δεν εξαρκεί για πολλούς λόγους, οι κυριότεροι των οποίων είναι οι ακόλουθοι.

α) Μέσα στο «τι» και το «πώς» πρέπει να διδάξει ο εκπαιδευτικός όλων ανεξαιρέτως των ειδικοτήτων ενυπάρχει –και μάλιστα πριν απ' όλα– η ανάγκη συμβολής του στην ανάπτυξη όλων των πτυχών τής προσωπικότητας τού νέου ανθρώπου. Πρόκειται για ζήτημα, το οποίο αποτελεί το κατ' εξοχήν ερευνητικό αντικείμενο τής Παιδαγωγικής/Ανθρωπαγωγικής επιστήμης με στόχο τη βοήθεια τού νέου ανθρώπου που βρίσκεται εν εξελίξει, ώστε, προοδευτικά, να συγκροτήσει ελεύθερη, δημοκρατική και υπεύθυνη προσωπικότητα, αναλαμβάνο-

ντας την ευθύνη των πράξεών του και σκεπτόμενος πάντοτε ότι ο πριν απ' αυτόν δεν υπήρξε αλλά συνυπήρξε και ότι αυτός δεν υπάρχει αλλά συνυπάρχει για να υπάρξουν άλλοι αύριο.

Επομένως, το έργο τού εκπαιδευτικού δεν αποτελεί μια μηχανική μετάδοση γνώσης, αλλά συγκροτεί μια δημιουργία μορφωτική, την οποία –σύμφωνα με την υφιστάμενη αντιπαράθεση σε επίπεδο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης– κατ' άλλους ερμηνεύουν και κατ' άλλους παρερμηνεύουν, αφενός μεν, οι επίσημες διακηρύξεις Σορβόννης (Παρίσι, 1998-Μπολόνια, 1999) και, αφετέρου, η διαδικασία προώθησής τους, η οποία υποστηρίζεται από Γραμματεία τής διαδικασίας τής Μπολόνια και λαμβάνει κατευθυντήριες γραμμές από υπουργικές διασκέψεις που πραγματοποιούνται ανά διετία (Πράγα 2001, Βερολίνο 2003, Bergen 2005, Λονδίνο 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve 2009) [25, 67-74· 26· 27]. Μάλιστα, μία άποψη υποστηρίζει ότι: πρώτον, η όλη φιλοσοφία των διακηρύξεων αυτών εκφράζεται με ένα από τα συμπεράσματα τής 4ης Διάσκεψης των Ευρωπαϊών Υπουργών Εκπαίδευσης (Ρουμανία, Ιούνιος 2000), σύμφωνα με το οποίο: *πρώτον, «ο ρόλος τής εκπαίδευσης τόσο στην κοινωνική όσο και στην οικονομική ανάπτυξη υποδηλώνει πως η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται, με οικονομικούς όρους, σαν επένδυση» και, δεύτερον, «οι ανάγκες που καλείται να καλύψει [η εκπαίδευση] συνδέονται με το διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό και την τεχνολογική έκρηξη τής εποχής μας»* [28].

Εάν, λοιπόν, συντασσόμενοι με τη φιλοσοφία αυτή επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε το ποιος είναι ο επενδυτής –έχοντας υπόψη ότι αυτός πρέπει να πληρώσει, προκειμένου να ισχύσει την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα–, θα διαπιστώσουμε ότι η καθημερινή πρακτική δεν τον απεικονίζει. Διότι, όπως βλέπουμε, η εκπαίδευση ναι μεν μετατρέπεται σε οικονομική επένδυση, πλην όμως αποτελεί επισφαλή «επένδυση» γι' αυτόν που πληρώνει και ασφαλή «επένδυση» –χωρίς, μάλιστα, οποιαδήποτε οικονομική συμβολή– για εκείνον που θα προσφέρει, αύριο, θέσεις εργασίας (έναντι στοιχειώδους αμοιβής) σε όποιον σήμερα συμβαίνει να πληρώνει για να εκπαιδευτεί/καταρτίζεται δια βίου [Σημείωση: από την ημέρα που γεννήθηκε μέχρι την ημέρα που θα πεθάνει, διότι στην ελληνική γλώσσα αυτό σημαίνει «δια βίου»]. Άλλωστε, ήδη έχει τεθεί το θέμα τού ρόλου που θα πρέπει να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και των αντίστοιχων υποχρεώσεών τους, σύμφωνα με τις οποίες *«ίσως μετατραπούν σε υπαλλήλους όσο ποτέ άλλοτε, χάνοντας τμήμα τής διδακτικής ελευθερίας [οπότε] και θα πρέπει να ανταποκριθούν σε φαινόμενα που τίθενται σε μέτρηση και σύγκριση»* [28].

β) Λαμβανομένου υπόψη ότι: (i) η μόρφωση δεν αποτελεί αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο (για να διδάσκεται, όπως διδάσκονται τα μαθηματικά, η φιλοσοφία, η χημεία, η γεωγραφία, η ψυχολογία κ.λπ.) και (ii) η Παιδαγωγική συνενώ-

νει τις επί μέρους επιστήμες και κλάδους, που συμβάλλουν ή θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αγωγική διαδικασία μόρφωσης τού νέου ανθρώπου, θα πρέπει –πριν από κάθε βήμα στήριξης τής αναπτυξιακής εξελικτικής πορείας του– να έχει απαντηθεί το ερώτημα: *Υπό ποία έννοια και με ποιες προϋποθέσεις κάθε εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως ειδικότητας, τοποθετείται –κατ’ αρχήν– απέναντι στον σκοπό και την αναγκαιότητα τής μόρφωσης και –σε κάθε περίπτωση– κατά πόσον μπορεί να τον υπηρετήσει, όταν ο ίδιος εντέλλεται να παίζει το ρόλο τού «υπαλλήλου διεκπεραιωτή»;*

γ) Το περιορισμένο εύρος τού μαθήματος τής «Διδακτικής» [το οποίο θεωρείται ότι μπορεί να καλύπτει τον «εξοπλισμό» τού εκπαιδευτικού, ενός βασικού παράγοντα τής αγωγής (για πόσο καιρό, άραγε, ακόμη;)], όταν προσφέρεται υπό μορφή αυτοτελούς και μοναδικού διδακτικού αντικειμένου τής παιδαγωγικής προετοιμασίας του. Δηλαδή, όταν παραθεωρείται το γεγονός ότι η Διδακτική συγκεντρώνει στο πεδίο εφαρμογής των θεωριών και των μοντέλων της συμπεράσματα ή θεωρίες διαφόρων επιστημών ή/και κλάδων τής Παιδαγωγικής, οπότε ο φοιτητής των καθηγητικών σχολών δεν μπορεί να κατανοήσει και να εφαρμόσει τη Διδακτική Μεθοδολογία, ως «μέσον» βοήθειας για την κατάκτηση τού μαθησιακού αγαθού εκ μέρους των αυριανών μαθητών του [23· 29], εάν δεν διδαχτεί και Ψυχολογία, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Κοινωνιολογία τής Παιδείας, Φιλοσοφικά Ρεύματα, Είδη Προγραμμάτων, Διδακτικά Μέσα, Αξιολόγηση, Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (αλήθεια πώς μπορεί να χαρακτηριστεί η απαίτηση μεταβολής τού μαθητή σε ερευνητή εκ μέρους τού εκπαιδευτικού, όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει διδαχτεί μεθοδολογία έρευνας;) κ.ά.

δ) Πέραν από το «τι» και το «πώς» τής διδασκαλίας, σε επίπεδο θεωρητικής εκπαίδευσης, υφίστανται τα ίδια ζητήματα και σε επίπεδο πρακτικής εκπαίδευσης. Όπως είναι γνωστό, ο εκπαιδευτικός –κυρίως τής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης– δεν εκπαιδεύεται όπως εκπαιδεύεται κάθε άλλος επιστήμονας, δηλαδή όπως ο γιατρός, ο δικηγόρος, ο σκηνοθέτης, ο ζωγράφος κ.ά. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα ζήτημα-ερώτημα και η απάντηση δεν είναι καθόλου εύκολη. Και δεν είναι εύκολη, όχι γιατί δεν μπορεί να είναι πειστική ή εύκολα αποδεκτή αλλά γιατί η συζήτηση, για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να προσφέρεται στον εκπαιδευτικό προετοιμασία ανάλογη προς αυτή που προσφέρεται σε άλλους επιστήμονες, προϋποθέτει τη γνώση και την αντιμετώπιση πολλών παραμέτρων. Τέτοιες παράμετροι είναι τόσο αυτές που προαναφέραμε όσο και αυτές που θα αναφέρουμε στη συνέχεια, χωρίς βέβαια με αυτές να εξαντλείται το ζήτημα, οπότε τίθεται, πλέον, και το θέμα τού περιεχομένου τής ολοκληρωμένης/ολιστικής προετοιμασίας τού εκπαιδευτικού.

ε) Η προβληματική τής ολοκληρωμένης προετοιμασίας τού εκπαιδευτικού,

περιλαμβάνει έναν βασικό άξονα τον οποίο μπορεί να κινήσει η απάντηση στο εξής διαζευκτικό ερώτημα:

i) *Μήπως πρέπει να υπάρξει αυτοτελής εκπαίδευση υπό μορφή πρόσθετης θεωρητικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης, ώστε οι πτυχιούχοι κάθε επισημονικού κλάδου –που έχουν ως όραμα ή ως στόχο τον χώρο της εκπαίδευσης– να μπορούν να ασκήσουν το έργο τού εκπαιδευτικού;*

ii) *Αντί της πρόσθετης εκπαίδευσης, μήπως πρέπει να έχουν απ' αρχής ολοκληρωμένη προετοιμασία; Δηλαδή, τελειώνοντας τις σπουδές τους να έχουν πραγματοποιήσει και την πρακτική τους άσκηση στο πλαίσιο της τετραετούς (ή πενταετούς όπου αυτή εφαρμόζεται) εκπαίδευσής τους;*

Σημειώνεται ότι, από πλευράς Α.Τ.Ε.Ι., η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα έχει δοθεί, αφού τη διαδικασία αυτή την εφαρμόζουν, επιτυχώς, ήδη προ πολλών ετών. Δηλαδή, το να πραγματοποιεί ο φοιτητής, κατά τη διάρκεια τού τελευταίου έτους σπουδών του, την πρακτική του άσκηση σε εκπαιδευτικές μονάδες τού Δημοσίου (χωρίς να εξαιρείται, εάν το επιθυμεί, και ο ιδιωτικός τομέας), οι οποίες αποτελούν –δυνάμει– χώρο μελλοντικής απασχόλησής του. Η άσκηση αυτή, σύμφωνα με τα ισχύοντα για τα Α.Τ.Ε.Ι., αμειβεται –έστω και συμβολικά– και ασφαλίζεται. Βέβαια, για τον λόγο και μόνο ότι πρόκειται περί αμειβόμενης κατάρτισης, καθίσταται αυτόματα λύση απορριπτέα με επιχειρήματα που θα επικαλεστεί είτε η πλευρά τής εκάστοτε οικονομικής πολιτικής είτε η πλευρά που θα βλέπει τον κίνδυνο «μεταλλαγής» τού αρχικού σκοπού και επικράτησης των νέων τακτικών που εφαρμόζονται κάτω από τον μανδύα τού θεσμού τής πρακτικής άσκησης με επιδότηση (“stage”). Επομένως, τέτοιου τύπου αιτιολογίες το μόνο που θα μπορούσαν να επιτύχουν είναι τη «νομιμοποίηση» τής απουσίας τής πρακτικής άσκησης. Διότι και η εναλλακτική λύση, δηλαδή η θεωρητική και πρακτική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση μετά τη λήψη τού πτυχίου επί τού πεδίου (ίσως, ως «Συμπλήρωμα τού διπλώματος»), δεν θα πρέπει να προϋποθέτει αμοιβή και μάλιστα πλήρη;

Κατά την άποψή μας, εάν η πραγματική αιτία (μη εφαρμογής μιας από τις παραπάνω μορφές πρακτικής άσκησης) είναι καθαρώς οικονομική, η εξεύρεση τού τρόπου αμοιβής ίσως δεν είναι τόσο δύσκολη, όπως εκ πρώτης όψεως φαίνεται. Εάν υπάρχει διάθεση κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, τότε μπορεί να βρεθούν οι αναγκαίοι οικονομικοί πόροι. Μια πρώτη σκέψη θα μπορούσε, ίσως, να αποτελέσει η άντληση πόρων από το εκάστοτε κοινοτικό πλαίσιο στήριξης ή η χρησιμοποίηση αυτών που διατίθενται για την «ενισχυτική διδασκαλία», την οποία θα μπορούσε –και κατά την άποψή μας πρέπει– να αναλάβει ο ασκούμενος εκπαιδευτικός (και όχι ίδιος ο διδάσκων), ο οποίος ενδείκνυται να συμβάλλει και στο θεσμό τής ένταξης.

Όμως, ανεξάρτητα από τον τρόπο ελαχιστοποίησης τής οποιασδήποτε δαπάνης, το ερώτημα: *Πρακτική άσκηση πριν ή μετά τη λήψη τού πτυχίου, έχει –κατά την άποψή μας– μία και μόνη απάντηση και μάλιστα κατηγορηματική: Οποσδήποτε πριν.* Τη θέση μας αυτή την στηρίζουμε στην ανάγκη να λειτουργεί η πρακτική άσκηση αυτής τής μορφής, αφενός μεν, ως διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης ταυτόχρονα –είτε προς επιβεβαίωση είτε, αντιθέτως, προς διερεύνηση αμφισβητήσεων των κατά περίπτωση θεωρητικών προτάσεων– και, αφετέρου, ως διάλογος μεταξύ ομόλογων ασκούμενων και όχι μεταξύ ενός ασκούμενου και ενός επιβλέποντος διδάσκοντος.

Σημειώνεται ότι, σε περίπτωση που υιοθετηθεί η λύση τής ολοκληρωμένης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο τής τετραετούς φοίτησης, τότε κάθε τμήμα, που έχει τη δυνατότητα διορισμού πτυχιούχων του στην εκπαίδευση, θα πρέπει στο τελευταίο έτος να δημιουργήσει δύο κατευθύνσεις σπουδών και αντίστοιχων τίτλων: μία αμιγώς ακαδημαϊκή και μία εκπαιδευτικού προσανατολισμού, ώστε να μπορεί να υπάρξει αντίστοιχη επιλογή εκ μέρους τού κάθε φοιτητή [17]. Η ένσταση, για το ποια θα είναι η «τύχη» αυτού που θα αλλάξει γνώμη μετά τη λήψη τού πτυχίου του, καταπίπτει, εάν προβλεφθεί δυνατότητα εγγραφής του στο έτος (ή εξάμηνο) στο οποίο δεν φοίτησε.

ς) Ο τρόπος προετοιμασίας τού φοιτητή δεν είναι ανεξάρτητος από τον τρόπο διορισμού τού καθηγητή του. Αυτό αποτελεί ένα άλλο ζήτημα, που συνδέεται τόσο με τον τρόπο ίδρυσης και στελέχωσης των Τμημάτων των Α.Ε.Ι. όσο και με την τακτική τής εν συνεχεία οργάνωσης των προγραμματίων σπουδών, τα οποία εκπονούνται σε συνάρτηση με την επιστημονική ταυτότητα των μελών Δ.Ε.Π. που υπηρετούν κάθε φορά σ' αυτό και όχι με την προοπτική κάλυψης των αυριανών αναγκών των εκπαιδευτικών που προετοιμάζουν. Όμως, ακόμη και αν τα προγράμματα σπουδών προσαρμοστούν στις ανάγκες τής αγοράς εργασίας, οι ανάγκες των νέων ανθρώπων για μόρφωση θα εξακολουθούν, δυστυχώς, να μη λαμβάνονται υπόψη.

ζ) Η επ' ευκαιρία ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία τμημάτων, η οποία και αποτελεί τη μία όψη τού νομίσματος, διότι υπάρχει και η άλλη, η οποία αφορά στην κρατούσα κατάσταση ως προς τις διαμορφωμένες «ταυτότητες» των Τμημάτων. Η αντιμετώπιση και τού ζητήματος τής διατήρησης ή τής προσαρμογής τής ταυτότητας ενός Τμήματος έχει προτεραιότητα και πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο μιας γενικής κριτικής θεώρησης, δεδομένου ότι η ταυτότητα αυτή καταξιώνεται ή απαξιώνεται όταν συνδέεται και με την προσβασιμότητα στην αγορά εργασίας, η οποία και αυξάνει, συνεχώς, τις απαιτήσεις της. Άλλωστε, είτε η πραγματική ή τεχνητή απαξίωση ενός Τμήματος είτε οι κοινωνικές ανάγκες(;) στηρίζουν και την επιχειρηματολογία για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών μονάδων.

η) Βέβαια, υπάρχουν και άλλα ζητήματα, όπως τα εξής:

i) Η θεωρητική εκπαίδευση και η πρακτική άσκηση όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να υπηρετήσουν το σημερινό σχολείο της «ένταξης» τού μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [2], τού αλλοδαπού και τού μαθητή τού οποίου η οικογένεια παλιννοστεί [30· 31].

ii) Η παντελής απουσία ή η ελάχιστη παρουσία στα προγράμματα σπουδών των καθηγητικών σχολών γνωστικών αντικεμένων, όπως αυτό τής Περιβαλλοντικής Αγωγής, γεγονός το οποίο αποτελεί αρνητικό παράγοντα για τη «μόρφωση» περιβαλλοντικής συνείδησης. Το ίδιο, βέβαια, ισχύει και για το έλλειμμα που αντιστοιχεί σε κάθε κοινωνική αξία.

Ίσως, λοιπόν, θα πρέπει, αντί... να κυνηγάμε φαντάσματα με συνεχή επιβάρυνση των πολιτών, να εξετάσουμε το ζήτημα τής εισαγωγής –και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση– τής διαδικασίας ανάπτυξης τής περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω δύο δρόμων. Αφενός μεν, μέσα από τη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση γνώσεων που συμβάλλουν στην απόκτηση βιωματικής ορθής συμπεριφοράς των νέων ανθρώπων απέναντι στο δικό τους παρόν και το μέλλον των παιδιών τους και, αφετέρου, με τη ζωντανή παρουσίαση και ανάδειξη προσώπων και έργων που σέβονται τον άλλο. Διότι, η περιβαλλοντική συνείδηση δεν αποκτάται, π.χ., με τη συγκέντρωση τής πλαστικής σακούλας από την παραλία –παρουσία τής τηλεόρασης–, αλλά με την ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας τής «γραμμής» παραγωγής, διάθεσης και χρήσης τού προϊόντος αυτού, απ' αρχής μέχρι τέλους. Δηλαδή, ξεκινώντας (τόσο για το προϊόν αυτό όσο και για κάθε άλλο) από τον ερευνητή που εφηύρε το αρχικό υλικό, αυτούς που εμπλέκονται στην παραγωγή, διαφήμιση, εκμετάλλευση και τον τρόπο χρήσης διάφορων επικίνδυνων για την υγεία προϊόντων (τα οποία παράγονται με βάση την αρχική ανακάλυψη) και φθάνοντας στην απόκρυψη, κάλυψη ή δικαιολογία των τυχόν επιπτώσεων. Όμως, πριν από τον ερευνητή βρίσκεται αυτός που –κατά τη διάρκεια τού σχετικού μαθήματος– στηρίζει τη διδασκαλία του πάνω στη διακήρυξη τής σύνδεσης τού Πανεπιστημίου με τα συμφέροντα που διαμορφώνουν τον τρόπο λειτουργίας τής αγοράς εργασίας. Μιας αγοράς μέσα στην οποία κινούνται και οι «αρμόδιοι» που πληρώνουν (με χρήματα και φορολογουμένων μη υπεύθυνων για την περιβαλλοντική κρίση) την ίδρυση μονάδων και συστημάτων η λειτουργία των οποίων συνεπάγεται παντός είδους επιπτώσεις. Π.χ., κατασκευή, λειτουργία/χρησιμοποίηση πυρηνικών εργοστασίων, χημικών και άλλων μορφών όπλων και συστημάτων, είτε για «επανεξοπλισμό» [32] και «διάσωση» τού πλανήτη που κατοικούμε είτε για «προετοιμασία»... Ξένων πλανητών. Βέβαια, μεταξύ των επινοήσεων αυτών περιλαμβάνεται και η λειτουργία συστημάτων με αντιφατικές για τη χρησιμότητα ή την επικινδυνότητά τους το-

ποθετήσεις, όπως συμβαίνει με τα μεταλλαγμένα προϊόντα (κατ' άλλους «θεικά» και κατ' άλλους «διαβολικά» δημιουργήματα). Πρόκειται για δράσεις τής... «Γεωμηχανικής»(;), όπως το: H.A.A.R.P. (High frequency Active Auroral Reasearch Program-Υψηλής Συχνότητας Ενεργό Σελαϊκό Πρόγραμμα), και άλλες –επιπέδου Νόμπελ– «επινοήσεις» της [33]. Έτσι, απέναντι στην προσπάθεια τού ανθρώπου για «ανακατασκευή/επισκευή» τού πλανήτη [32], αντιπαρατίθεται το επιχείρημα ότι ένας τέτοιος στρατηγικός σχεδιασμός δεν αντιμετωπίζει αίτια, αλλά «ρυθμίζει» τις συνέπειες, βραχυπρόθεσμα (με κέρδος ποιων σήμερα;), παραβλέποντας ή αγνοώντας τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Σε κάθε περίπτωση –και ανεξάρτητα, από το εύρος των ειδικών γνώσεων που πρέπει να διαθέτει κανείς για να κατανοήσει την έννοια τής Γεωμηχανικής– μπορεί να έχει μία «πρώτη γεύση» από την εικόνα και μόνο τού εξωφύλλου τής Έκθεσης (δηλαδή, χωρίς ανάγνωση τής έκθεσης), η οποία σημειώνεται στην παραπομπή 32.

Επομένως, θα πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος καθιέρωσης μιας διδασκαλίας με πολυεπίπεδη-ολιστική μορφή, ώστε ο σημερινός φοιτητής –ως αυριανός ερευνητής– να είναι σε θέση να παρακολουθήσει τις απόψεις για όλες τις πλευρές των ερευνητικών προτάσεων συμπερασμάτων και «φημών»(;)-συγχρονικά και στο πλαίσιο τού διδακτικού διαλόγου και όχι μέσω μιας ανεύθυνης(;)-πληροφόρησης ή παραπληροφόρησης. Ενός διαλόγου, τον οποίο θα διευρύνει και θα καταξιώνει η συμμετοχή σε συνεργατικά διακρατικά-διαπανεπιστημιακά ερευνητικά προγράμματα υπέρ όλων των ανθρώπων και όχι υπέρ των ολίγων και εις βάρος των πολλών.

iii) Η επιμορφωτική στήριξη και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση/κατάρτιση τού εκπαιδευτικού, ο οποίος μάχεται με μόνο όπλο τη φιλοτιμία.

iv) Η προμήθεια τεχνολογικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών μονάδων και η μη χρησιμοποίησή του από το αρμόδιο προσωπικό (εκπαιδευτικό-τεχνολογικό).

v) Η αξιολόγηση και η εισαγωγή στα Πανεπιστήμια [34].

vi) Η πρόωπη παροχή γνώσεων στους μικρούς μαθητές με στόχο την όσο το δυνατόν ανέξοδη και σύντομη ένταξή τους στους μηχανισμούς στήριξης τής αένας κερδοφορίας κ.ά.

## Βιβλιογραφία

1. Δανασσής-Αφεντάκης, Κ. Α. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τόμ. Γ, Σύγχρονες τάσεις τής Αγωγής* (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
2. Δελλασούδας, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, τόμ. Α', Σχολική*

- ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
3. Δελλασούδας, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, τόμ. Β', Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  4. Δελλασούδας, Λ. (2004). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, τόμ. Γ, Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  5. Δελλασούδας, Λ. (2006). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, τόμ. Δ', Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία: Δείκτης κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  6. Παπάς, Ε. Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική (τόμ. Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  7. Παπάς, Ε. Α. (χ.χ.). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη τής Παιδείας (Νέα επαυξ. έκδ., τόμ. Α')*. Αθήνα: Δελφοί.
  8. Παπάς, Ε. Α. (χ.χ.). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη τής Παιδείας (Νέα επαυξ. έκδ., τόμ. Β')*. Αθήνα: Δελφοί.
  9. Μάρκου, Π. Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  10. Παρθένης, Χ. (2009). *Επιστημολογικές παραδοχές τής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (τόμ. Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  11. Χριστοφιλόπουλος, Γ. Δ. (2005). *Προστασία πολιτιστικών αγαθών*. Αθήνα: Π. Ν. Σάκκουλας.
  12. Δανασσής-Αφεντάκης, Κ. Α. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τόμ. Α', Θεματική τής Παιδαγωγικής Επιστήμης (4η έκδ.)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  13. Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2005). *Θεωρία και πράξη τής διδασκαλίας, τόμ. Α', Θεωρία τής διδασκαλίας (2η έκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg.
  14. Μαρκαντώνης, Σ. Ι. (1990). *Ανθρωπαγωγική, τόμ. 2, Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  15. Φειδάς, Β. (2010). Προσκνηματικές περιηγήσεις: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονες προοπτικές. *Εκκλησία, 1*, 19-25.
  16. Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2001). *Θεωρία και πράξη τής διδασκαλίας, τόμ. Β', Στρατηγικές διδασκαλίας (5η έκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg.
  17. Δελλασούδας, Λ. (2005). Η παιδαγωγική προετοιμασία του εκπαιδευτικού. *Το Καποδιστριακό, 71* (<http://www.kapodistriako.uoa.gr/>).
  18. Magerotte, G. (directeur de la recherche). (1991). *La qualité de vie des personnes présentant un handicap, vol. 2, Qualité de vie et qualité des services*, Université de Mons – Hainaut. Ministère des Affaires sociales de la Communauté française.
  19. Dennis, R. E., Williams, W., Giangreco, M. F. & Cloninger, C. J. (1993). Quality of life as context for planning and evaluation of services for people with disabilities. *Exceptional Children, 59*(6), 499-512.

20. Centre Butters (1991). *I.Q. Index de qualité de vie* (5e ed.). Brigham: Institut des Erables. Από Magerotte, G. (1995). La qualité de vie des personnes présentant un handicap mental. Perspectives en Francophonie. Paper presented at the *Second European Conference on Quality of Life*, 22-27 Nov., Porvoo, Finland.
21. Fournier, D. (1994). *Index de qualité de vie au travail*. Sierre: Thèse de maître socio-professionnel. Από Magerotte, G. (1995). La qualité de vie des personnes présentant un handicap mental. Perspectives en Francophonie. Paper presented at the *Second European Conference on Quality of Life*, 22-27 Nov., Porvoo, Finland.
22. Δαναασής-Αφεντάκης, Κ. Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία, τόμ. Α', Μάθηση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
23. Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία* (τόμ. Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
24. Δελλασούδας, Λ. (2008). Παραολυμπιακοί αγώνες και ΜΜΕ. Από την Αθήνα στο Πεκίνο. Στα Πρακτικά τού 3ου Διεθνούς Συνεδρίου τής ΓΓΕ-ΓΓΕ: *Άτομα με Αναπηρία και ΜΜΕ*. Αθήνα: ΓΓΕ-ΓΓΕ. (<http://www.ameamedia.gr/conference/proceedings-2008>).
25. Καραμάνος, Ι. Α. (2009). *Παιδείας κείμενα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
26. Stamelos, Y. (2001). La Déclaration de Bologne et ses conséquences sur le système de l'Education Tertiaire: l'exemple grec. In *Actes du Colloque international* organisé à Bruxelles du 9 au 12 Mai 2001, pp. 45-55.
27. ESIB - The National Unions of Students in Europe (2007). *Bologna with students eyes* (<http://www.esib.org/documents/publications/bwse2007.pdf>).
28. Παπασπύρου, Δ. (2009). *Ελλάδα-Ευρώπη: η εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι διαφορετικές προσδοκίες από τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης -Προς ένα ενιαίο ευρωπαϊκό σύστημα εκπαίδευσης;* (<http://194.63.195.130/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=202>).
29. Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία, τόμ. Β', Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση τής διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
30. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2001). *Ένταξη των μεταναστών. Ελληνο-Ολλανδικό Σεμινάριο*. Αθήνα.
31. Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
32. Swedish Society for Nature Conservation (2009). *Retooling the planet: Climate chaos in a geoengineering age* ([http://www.etcgroup.org/upload/publication/pdf\\_file/Retooling%20the%20Planet%201.2.pdf](http://www.etcgroup.org/upload/publication/pdf_file/Retooling%20the%20Planet%201.2.pdf)).
33. α) *Γεωμηχανική: Η έσχατη λύση για την υπερθέρμανση. Έξι τρελές (αλλά όχι παράλογες) προτάσεις. ΤΟ ΒΗΜΑ, 28.01.2007* (<http://www.tovima.gr/default.asp?-pid=2&artid=178723&ct=33&dt=28/01/2007>).

- β) Walsh, B. (2007). Geoengineering. *Time*, 9.12.2007 ([http://www.time.com/time/specials/2007/article/0,28804,1686204\\_1686252\\_1690226,00.html](http://www.time.com/time/specials/2007/article/0,28804,1686204_1686252_1690226,00.html)).
- γ) Walsh, B. (2008). Geoengineering. *Time*, 13.3.2008 ([http://www.time.com/time/specials/2007/article/0,28804,1720049\\_1720050\\_1721653,00.html](http://www.time.com/time/specials/2007/article/0,28804,1720049_1720050_1721653,00.html)).
- δ) Καφαντάρης, Α. (2008). Η κραυγή των σεισμών. *Το Βήμα*, 15.06.2008 (<http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=189399&ct=33&dt=15/06/2008>).
- ε) Το τελευταίο πράσινο ταμπού: Η γεωμηχανική (<http://www.physics4u.gr/news/2007/scnews3038.html>).
- στ) Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Γεωπεριβάλλον: Χθες, σήμερα, αύριο». *Το Καποδιστριακό*, 110 ([http://koapodistriako.uoa.gr/stories/110\\_sy\\_01/index.php?m=1](http://koapodistriako.uoa.gr/stories/110_sy_01/index.php?m=1)).
34. Δελλασούδας, Λ. (2007). Συνιστώσες, όροι και ενδεχόμενες επιπτώσεις τής μονοσήμαντης εφαρμογής τής αξιολόγησης. *Το Καποδιστριακό*, 105 και 107 (<http://www.kapodistriako.uoa.gr/>).