

# Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημοκρατικές Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

Γιώργος Μπλιώνης

Διδάσκων, Τμήμα Βιολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
[blionis@bio.auth.gr](mailto:blionis@bio.auth.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Οι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνδέονται με δημοκρατικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αυτές δεν θα πρέπει απλά και μόνο να προσεγγίζονται και να εξετάζονται θεωρητικά. Αντίθετα, πρέπει να δοκιμάζονται με την πρακτική και την εμπειρία εντός της σχολικής αίθουσας και να εφαρμόζονται στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της μάθησης. Τα Αειφόρα Σχολεία ή θα είναι και Δημοκρατικά ή δεν θα είναι Αειφόρα!*

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:** Διδακτική μεθοδολογία και προτάσεις

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Δημοκρατία, αειφορία, αντι-αυταρχική εκπαίδευση, ελεύθερα σχολεία

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο βιβλίο του με τίτλο «Δημοκρατία και εκπαίδευση», ο John Dewey αναφέρεται στην ανάγκη να μετατραπεί η σχολική τάξη σε μια δημοκρατικά οργανωμένη μικροκοινωνία, ώστε να προσφέρει αυθεντικές εμπειρίες βίωσης της δημοκρατικής συμπεριφοράς και δράσης (Dewey, 1916). Σε αυτό του το έργο, ο Dewey προσπάθησε να συνθέσει, να ασκήσει κριτική και να επεκτείνει τις δημοκρατικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες του Πλάτωνα και του Ρουσσώ, συνδυάζοντας τις ατομικιστικές με τις κοινωνικές προσεγγίσεις. Πίστευε ότι θα έπρεπε να δοθεί περισσότερη έμφαση στη διεύρυνση των διανοητικών οριζόντων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, επειδή έβλεπε το σχολείο ως ένα όργανο προσαρμογής, βελτίωσης και εξέλιξης της κοινωνίας.

Ο Chomsky (1994), σε μια διάλεξή του με τον ίδιο ακριβώς τίτλο, αναδεικνύει τις ριζοσπαστικές διαστάσεις της φιλελεύθερης σκέψης του Dewey: «Για μεγάλο μέρος της ζωής του, ο Dewey αισθανόταν ότι οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να είναι ένας από τους κύριους μοχλούς κοινωνικής αλλαγής. Θα μπορούσαν να δείξουν το δρόμο προς μια πιο δίκαιη και ελεύθερη κοινωνία, μια κοινωνία στην οποία, σύμφωνα με τα λόγια του "ο ύστατος στόχος της παραγωγής δεν είναι η παραγωγή αγαθών, αλλά η παραγωγή ελεύθερων ανθρώπων, που σχετίζονται μεταξύ τους με όρους ισότητας"».

Βέβαια, ο Dewey είχε υπόψη του τις μεγάλες αντιδημοκρατικές δυνάμεις του καιρού του. Όπως μεταφέρει τα λόγια του ο Chomsky: «Η δύναμη, η εξουσία σήμερα βρίσκεται στον έλεγχο των μέσων παραγωγής, συναλλαγής, δημοσιότητας,

μεταφοράς και επικοινωνίας. Εκείνος που τα κατέχει ρυθμίζει τη ζωή της χώρας, ακόμη κι αν παραμένουν δημοκρατικές δομές. Επιχειρήσεις ιδιωτικού κέρδους, μέσω του ιδιωτικού ελέγχου των τραπεζών, της γης, της βιομηχανίας, ενισχυμένες από την κυριαρχία τους στον τύπο και άλλα μέσα δημοσιότητας και προπαγάνδας, αποτελούν στην ουσία το σύστημα εξουσίας, την πηγή του εξαναγκασμού και του ελέγχου και μέχρι αυτό να καταργηθεί, δεν μπορούμε σοβαρά να μιλάμε για δημοκρατία και ελευθερία». Έλπιζε ότι η εκπαίδευση, όπως εκείνος την αντιλαμβανόταν, δηλαδή η παραγωγή ελεύθερων ανθρώπων, θα ήταν ένα από τα μέσα υπονόμησης αυτού του «απολυταρχικού τερατουργήματος», κατά Chomsky.

Ο Dewey αναγνώριζε τις διαφορές που υπήρχαν μεταξύ της μορφής της δημοκρατίας που εφαρμόζοταν στην κλασική Αθήνα και αυτής των σημερινών δημοκρατικών κυβερνήσεων. Γι' αυτό, επέμενε στην ανάδειξη του πλήρους δυναμικού και των δυνατοτήτων της δημοκρατίας. Δεν αρκούσαν απλά σε ένα πολιτικό σύστημα, στο οποίο κυβερνήσεις εκλεγμένες με πλειοψηφία κάθε τέσσερα χρόνια ψήφιζαν νόμους, αλλά οραματιζόταν μια κοινωνία διαποτισμένη με τις αρχές του αμοιβαίου σεβασμού, της συλλογικότητας και της ανάδειξης της ποικιλομορφίας των ταλέντων και των δεξιοτήτων όλων των μελών της (βλ. και Smith 2001).

## **ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**

Σύμφωνα με τη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού «Δημοκρατία και Φύση» (1996), το γεγονός ότι η κύρια μορφή εξουσίας στο πλαίσιο της οικονομίας ανάπτυξης είναι η οικονομική εξουσία και το ότι η συγκέντρωση οικονομικής εξουσίας εμπλέκει τις άρχουσες ελίτ σε έναν επίμονο αγώνα να κυριαρχήσουν στους ανθρώπους και στη φύση θα μπορούσε να εξηγήσει σε μεγάλο βαθμό τη σημερινή οικολογική κρίση. Με άλλα λόγια, για να κατανοήσουμε την οικολογική κρίση, πρέπει να αναφερθούμε όχι μόνο στο επικρατούν σύστημα αξιών και στις συνακόλουθες τεχνολογίες, ούτε μόνο στις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, αλλά στις σχέσεις εξουσίας που προκύπτουν από τη συγκέντρωση εξουσίας και τη συνακόλουθη ιδέα της κυριαρχίας επί της φύσης.

Σύμφωνα με το Γεωργόπουλο (2006), η αποκέντρωση, η συμμετοχική δημοκρατία και οι αυτόνομες κοινότητες είναι θεμελιώδεις έννοιες του οικολογικού κινήματος και πράσινων οικολογικών κομμάτων. Αυτές φαίνεται να αναδύονται ως αντίδραση στους «μεγάλους θεσμούς» (βιομηχανία, αγορά, στρατοί, γραφειοκρατία, πόλεις κλπ) και τη χωρίς ευαισθησία τάση τους για αέναη μεγέθυνση που κατασυντρίβει ανθρώπους και βίοςφαιρα. Ως αντίδοτο προτείνεται μια αποκεντρωμένη, δημοκρατική κοινωνία που να λειτουργεί λαμβάνοντας αποφάσεις σε όσο το δυνατόν μικρότερη κλίμακα (πόλη, γειτονιά) που συνήθως αποκαλείται «πολιτική ανθρώπινης κλίμακας». Γίνεται γενικά αποδεκτό από τους θεωρητικούς του πράσινου κινήματος πως με τον τρόπο αυτό οι άνθρωποι θα αισθάνονται μέρος της κοινότητάς τους, και θα έχουν κίνητρο να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων συναντώντας πρόσωπο με πρόσωπο τα άλλα μέλη της ίδιας κοινότητας, για την οποία θα έχουν πολύ πληρέστερη εποπτεία από αυτήν που είχαν π.χ. για το κράτος τους ή την διοικητική περιφέρεια όπου κατοικούν, με αποτέλεσμα μια βαθύτερη αίσθηση δημοκρατίας και αλληλεγγύης.

Θα μπορούσε να υπάρξει ο αντίλογος ότι μια κυβέρνηση ίσως χρειαστεί να λάβει κάποια αυταρχικά μέτρα περιβαλλοντικής προστασίας. Ως ακραία περίπτωση θα μπορούσαμε να φανταστούμε ένα οικο-ολοκληρωτικό καθεστώς, το οποίο δια μέσου

του νόμου και της τάξης, της τιμωρίας, της απαγόρευσης και της επιβολής συγκεκριμένων συμπεριφορών δημιουργεί μια κοινωνία που θεωρείται αειφόρος, με βάση κάποια κριτήρια. Από την άλλη μεριά, θα μπορούσαμε να φανταστούμε μια δημοκρατική κοινωνία, με διαφάνεια στη λήψη των αποφάσεων, με πολίτες που έχουν ικανότητα δράσης, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά και κριτικά στη λύση των προβλημάτων και στη λήψη των αποφάσεων, που εκτιμούν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, που αξιολογούν και δρουν. Μπορεί η κοινωνία αυτή από καθαρά οικολογική άποψη να είναι λιγότερο αειφόρος από την οικο-ολοκληρωτική, όμως οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι, ευτυχείς και ίσως καλύτερα προετοιμασμένοι και ικανοί να αντιμετωπίσουν τα αναδυόμενα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα.

Το σχήμα αυτό συνδέεται και με την εκπαίδευση (Φλογαίτη, 2006). Στη μια περίπτωση, η εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως εργαλείο από τις κυβερνήσεις και τα διάφορα κέντρα της εξουσίας, προκειμένου να συμβάλει στη δημιουργία ενός αειφόρου κόσμου, όπως αυτά τον ερμηνεύουν. Στη δεύτερη περίπτωση, που είναι χειραφετική, η εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στη δημιουργία ενός περισσότερο δημοκρατικού και δίκαιου κόσμου. Δηλαδή, η εκπαίδευση θεωρείται μέσο που προάγει την αυτονομία και τη διάπλαση πολιτών που ψάχνουν νοήματα, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και βρίσκουν συλλογικά λύσεις, αποφασίζουν και νοηματοδοτούν την αειφορία.

### **ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**

Οι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) αναπόφευκτα συνδέονται με δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες. Η Φλογαίτη (2006) θεωρεί ότι στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, αυτές οι διαδικασίες δεν θα πρέπει απλά και μόνο να προσεγγίζονται και να εξετάζονται θεωρητικά. Το να διδάσκεις τις αρχές της δημοκρατίας με τρόπους που αποτελούν υποδείγματα αυταρχισμού είναι απαράδεκτο. Αντίθετα, η συγγραφέας τονίζει ότι πρέπει να δοκιμάζονται με την πρακτική και την εμπειρία και να εφαρμόζονται στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της μάθησης.

Στην κατεύθυνση αυτή, στις ομάδες που συμμετέχουν σε προγράμματα Π.Ε. θα πρέπει να γίνεται διαρκής εξάσκηση σε διαδικασίες όπως η συμμετοχή και η διατύπωση απόψεων από όλα τα μέλη, η αντιπαράθεση απόψεων και επιχειρημάτων, η διαπραγμάτευσή τους και η δημιουργία συνασπισμών απόψεων, η προσπάθεια επίτευξης συναίνεσης ή η επιλογή της άποψης που υποστηρίζει η πλειοψηφία, η εφαρμογή της απόφασης που έλαβε η πλειοψηφία από όλους ή η διαφοροποιημένη ανάληψη δράσης, με σεβασμό και της άποψης της μειοψηφίας, κ.ο.κ. (Μπλιώνης, 2009).

Μια τέτοια εκπαίδευση, η οποία προϋποθέτει εξάσκηση στην επικοινωνία, στην εμπιστοσύνη, στη συνεργασία, στην ανοχή των διαφορετικών απόψεων, στη λύση των διαφορών με δημιουργικότητα και χωρίς βία, στη συλλογική λήψη των αποφάσεων, δεν φαίνεται να προσφαιρείται ολοκληρωμένα από το ελληνικό σχολείο σήμερα (Μπλιώνης 1993). Η εφαρμογή συλλογικών δημοκρατικών πρακτικών στα προγράμματα Π.Ε. μπορεί να δώσει νέα ώθηση στις ευρύτερες προσπάθειες για σχολεία, αλλά και κοινωνίες, με δημοκρατικότερες σχέσεις και λειτουργίες.

## ΤΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα εάν έχουμε παραδείγματα σε σχέση, όχι μόνο με δημοκρατικές παιδαγωγικές μεθόδους, αλλά και με σχολεία πιο δημοκρατικά και πιο ελεύθερα. Ο Fletcher (2005) δίνει αρκετά σύγχρονα παραδείγματα εμπλοκής μαθητών και μαθητριών στις σχολικές διαδικασίες διδασκαλίας, αξιολόγησης, διοίκησης, σχολικής έρευνας, λήψης αποφάσεων και θεσμικής αλλαγής. Στην Ελλάδα, δυστυχώς, τα ζητήματα της δημοκρατικής εμπλοκής των μαθητών στις σχολικές διαδικασίες παραμένουν περιορισμένα ή και δυσφημισμένα.

Μια διογκούμενη διεθνής βιβλιογραφία, έχει να μας επιδείξει αρκετά στάδια ανάπτυξης μιας πραγματικής και με νόημα μαθητικής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η ακόλουθη περιγραφή των σταδίων μιας κλίμακας αυξανόμενης μαθητικής συμμετοχής έχει βασιστεί στο έργο του Hart (1994) και έχει εμπλουτιστεί από τις εργασίες των Fielding (2001) και Rudduck & Flutter (2004), ενώ η τελική τους μορφή παρουσιάζεται από τον Fletcher (2005):

- 1) **Χειραγωγημένη συμμετοχή** – Οι ενήλικοι χρησιμοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες για να υποστηρίξουν στόχους, υποκρινόμενοι ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπνεύστηκαν αυτούς τους στόχους.
- 2) **Διακοσμητική συμμετοχή** – Οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν ή να ενισχύσουν έναν στόχο με σχετικά έμμεσο τρόπο – οι ενήλικες δεν υποκρίνονται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπνεύστηκαν αυτούς τους στόχους. Οι στόχοι καθορίζονται από τους ενήλικες, οι οποίοι λαμβάνουν και όλες τις αποφάσεις.
- 3) **Μηχανική προσπάθεια** – Οι μαθητές και οι μαθήτριες εμφανίζονται ως έχοντες ευκαιρίες έκφρασης, αλλά στην πραγματικότητα έχουν λίγες ή καμιά επιλογή σχετικά με το τι κάνουν ή το πώς συμμετέχουν.
- 4) **Ανάθεση συμμετοχής**. Η μαθητική συμμετοχή ανατίθεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναθέτουν συγκεκριμένους ρόλους, καθορίζουν το πώς και διδάσκουν το γιατί οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να εμπλακούν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- 5) **Συμβουλευτική συμμετοχή**. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμβάλουν με ιδέες και παρατηρήσεις σε σχέδια, μαθήματα ή δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί και πραγματοποιούνται από ενήλικες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώνονται για το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι δικές τους συμβολές, όπως και για τα αποτελέσματα των αποφάσεων που θα ληφθούν από τους ενήλικες.
- 6) **Κοινή λήψη αποφάσεων σε δράσεις που αποφάσισαν ενήλικες**. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν στο σχεδιασμό έργων, μαθημάτων ή δραστηριοτήτων που αποφάσισαν ενήλικες. Πολλές δραστηριότητες, περιλαμβανομένων της λήψης αποφάσεων, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, γίνονται από κοινού με τους μαθητές και τις μαθήτριες.
- 7) **Δράσεις που αποφασίζουν και πραγματοποιούν μαθητές και μαθήτριες**. Η μαθητική συμμετοχή προωθείται από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες και δημιουργεί ευκαιρίες για να αποφασίσουν και να διεξάγουν μόνοι τους σχέδια, μαθήματα ή δραστηριότητες. Ενήλικες συμμετέχουν μόνο σε υποστηρικτικούς ρόλους.
- 8) **Συνεργατικές δράσεις μαθητών και ενηλίκων**. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεκινούν δράσεις και λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού με ενήλικες. Η μαθητική συμμετοχή επεκτείνεται σε κάθε επίπεδο που αφορά τη βελτίωση του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες λαμβάνουν αποφάσεις

και έχουν το δικαίωμα να εισάγουν αλλαγές σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων βελτίωσης του σχολείου.

Σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πειραματισμοί που έγιναν κατά την εξέγερση του Μάη του '68 στη Γαλλία, ιδιαίτερα στο Πανεπιστήμιο Paris VIII – Vincennes (σημερινό Saint-Denis) και στο Paris X – Nanterre, οι οποίοι άντεξαν ως τη δεκαετία του '80. Το Πανεπιστήμιο Paris VIII – Vincennes ξεκίνησε το 1969 ως «Πειραματικό Πανεπιστημιακό Κέντρο» και μαθήματα μπορούσαν να παρακολουθήσουν και όσοι δεν είχαν απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές του ζητήματος θα ανέφεραν ως κύριο και μακροβιότερο παράδειγμα δημοκρατικού και ελεύθερου σχολείου το Summerhill στη Βρετανία (<http://www.summerhillschool.co.uk/>).

Ο Smith (2001), στο άρθρο του σχετικά με την «εκπαίδευση για τη δημοκρατία», αναφέρει αμέσως μετά τον Dewey, το Σκωτσέζο δάσκαλο A.S. Neill, ο οποίος υπήρξε ο ιδρυτής του Summerhill, το 1921. Αναφέρει ότι ήταν εκείνος ο παιδαγωγός που εισήγαγε στοιχεία από την παράδοση της ψυχανάλυσης στην εκπαίδευση. Μια περιγραφή της λειτουργίας του σχολείου έχει δοθεί από τον ίδιο το Neill (1960). Το σχολείο δίνει έμφαση στην «πλήρη και ίση» συμμετοχή μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν πως θα διαθέσουν το χρόνο τους. Δεν υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα. Ωστόσο, μαθήματα γίνονται κανονικά ενώ προσφέρεται και ένα μεγάλο εύρος άλλων δραστηριοτήτων, αθλητικών, καλλιτεχνικών, κοινωνικών, κ.ο.κ. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ελεύθεροι και ελεύθερες να ασχοληθούν με όποια δραστηριότητα θέλουν και για όσο χρονικό διάστημα θέλουν. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν υποστήριξη στα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών. Οι αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου και τυχόν προβλήματα που εμφανίζονται λαμβάνονται σε κοινές εβδομαδιαίες συνελεύσεις μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών.

Σήμερα βρίσκονται σε λειτουργία πάνω από 100 άλλα σχολεία στον κόσμο που εμπνεύστηκαν από το Summerhill ή που ιδρύθηκαν επάνω σε παρόμοιες κατευθύνσεις. Αυτά αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «Ελεύθερα Σχολεία» (Free Schools) ή ως δημοκρατικά σχολεία.

Η κριτική δεν λείπει και για αυτά τα σχολεία, τόσο από συντηρητικούς, όσο και από ριζοσπαστικούς κύκλους. Ο Χρυσοφίδης (1994) κάνει λόγο για «ακραίες περιπτώσεις αντι-αυταρχικής αγωγής» και «τον άκρατο αυθορμητισμό και την ατομικιστική αντιμετώπιση της διδακτικής διαδικασίας». Άλλες κριτικές εστιάζουν περισσότερο στο γεγονός ότι πρόκειται ουσιαστικά για ιδιωτικά σχολεία με δίδατρα (σε άλλα οι μαθητές είναι οικότροφοι και σε άλλα όχι), τα οποία καθώς δεν έχουν ενταχθεί και σε έναν πολιτικό αγώνα για ευρύτερες αλλαγές, έχουν αφομοιωθεί τελικά στο υπάρχων οικονομικό σύστημα. Ο Fotopoulos (2003), μάλιστα, σαρκαστικά αναφέρει ότι οι περισσότεροι απόφοιτοι από πρώην χίπηδες έχουν γίνει γιάπηδες και ευημερούν στη νεοφιλελεύθερη «νέα οικονομία»! Ωστόσο, θα ήταν λάθος να παραγνωρίσουμε την αξία τους και τη συμβολή τους σε μια διογκούμενη σε εμπειρίες και αριθμό ανθρώπων κίνηση που αλλάζει συνειδήσεις και τελικά και την κοινωνία την ίδια (βλ. και Μπλιώνης, 2009).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών στην εκπαιδευτική δραστηριότητα δεν είναι μια εύκολη υπόθεση! Στην περίπτωση της Π.Ε., ωστόσο, ο πειραματισμός, η ενθάρρυνση και η επιμονή στη χρήση τους, με στόχο την απόδοση περισσότερων πρωτοβουλιών στους μαθητές και τις μαθήτριες και την ενδυνάμωσή τους για ουσιαστικότερη εμπλοκή τους στην υπεύθυνη λήψη των αποφάσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις μεθοδολογίες και τη φιλοσοφία της.

Είναι σαφές ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχτεί στην πληρότητά τους τέτοιες διαδικασίες. Όπως αναφέρει και ο Γεωργόπουλος (2009), «ποιος ή ποια φοίτησε σε ένα αντι-αυταρχικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που είχε ως σκοπό να προωθήσει την πρωτοβουλία, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα; Εγώ δεν γνωρίζω κανέναν. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση συνιστά και το "τραγικό" στοιχείο της Π.Ε., αφού η τελευταία καλείται κυριολεκτικά να εφεύρει τέτοιες μεθόδους που να προάγουν τη συγκεκριμένη εναλλακτική εκπαιδευτική ατμόσφαιρα που "παράγει" ενεργούς πολίτες».

Παρά τις δυσκολίες και την έλλειψη εμπειριών, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν δημοκρατικές διαδικασίες, αν όχι σε πλήρη δημοκρατικά προγράμματα, έστω ως επιμέρους στοιχεία στις εφαρμογές της Π.Ε. που επιλέγουν, ώστε με την επικοινωνία και τη συζήτηση με άλλους εκπαιδευτικούς εντός της ελληνικής κοινότητας των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να γίνει κατορθωτό να προαχθεί η «συγκεκριμένη εναλλακτική εκπαιδευτική ατμόσφαιρα».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργόπουλος Α. (2006). Οικολογία και Αυτονομία: Μπορεί το πράσινο κίνημα να συγκροτήσει μια διακριτή και ρεαλιστική πολιτική εναλλακτική λύση; Περιλαμβάνεται στο συλλογικό τόμο «*Η Πολιτική Οικολογία στην Ελλάδα*». Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σελ. 24-47.
- Γεωργόπουλος Α. (2009). Πρόλογος στο Μπλιώνης Γ. «*Στα Μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*». Κέδρος, Αθήνα, σελ. 15-16.
- Chomsky N. (1994). *Democracy and Education*. Mellon Lecture, Loyola University, Chicago (October 19, 1994):  
<http://www.zmag.org/chomsky/talks/9410-education.html>
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.). Free Press, New York. Ολόκληρο το αγγλικό κείμενο μπορεί να βρεθεί στην ιστοσελίδα:  
[http://en.wikisource.org/wiki/Democracy\\_and\\_Education](http://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education)
- Fielding M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 23: 123-131.
- Fletcher A. (2005). *Guide to Students as Partners in School Change*. CommonAction, Olympia, WA. <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>
- Fotopoulos T. (2003). From (mis)education to Paideia. *Democracy & Nature*, 9(1): 15-50. [http://www.democracyandnature.org/dn/vol9/takis\\_paideia.htm](http://www.democracyandnature.org/dn/vol9/takis_paideia.htm)
- Hart R. (1994). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. London: Earthscan.
- Neill A.S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*.  
<http://www.vidyaonline.net/arvindgupta/Summerhill.zip>

- Μπλιώνης Γ. (1993). Εκπαίδευση στην ειρήνη και τη δημοκρατία. Αντίδοτο στον εθνικισμό, το ρατσισμό και τον πόλεμο. *Οικοτοπία*, 24 (πρώτη περίοδος): 48-49.
- Μπλιώνης Γ. (2009). *Στα Μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Κέδρος, Αθήνα.
- Rudduck J. & Flutter J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. New York: Continuum.
- Smith M.K. (2001). Education for democracy. The encyclopedia of informal education: <http://www.infed.org/biblio/b-dem.htm>
- Συντακτική Επιτροπή περιοδικού «Δημοκρατία και Φύση» (1996). Οι στόχοι μας. *Δημοκρατία και Φύση*, 1: 7-12.
- Φλογαΐτη Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Χρυσαφίδης Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα (ανατύπωση: 2006).