

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: ΜΙΑ
ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ;**

ΜΠΑΖΙΓΟΥ Κ.

Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αργυρούπολης
e-mail: katbazigou@hotmail.com

ΕΚΤΕΝΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία εξετάζονται δύο βασικές έννοιες: της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) για την αειφορία και της επαγγελματικής αντίληψης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια ανασκόπηση – κριτική των κυριότερων τάσεων της ΠΕ τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της ΠΕ για την αειφορία καθώς και η ιδεολογική τους σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Το βασικό επιχείρημα της ενότητας αυτής είναι ότι η ΠΕ για την αειφορία έχει στόχο την ανάπτυξη ενός «πολιτικού αλφαριθμητισμού» για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών ενεργών και παρεμβατικών στη λήψη αποφάσεων. Κατά από αυτό το πρίσμα η ΠΕ έχει μια «κοινωνικά μετασχηματιστική» προοπτική σε αντίθεση με αυτή του αναλυτικού προγράμματος που είναι «κοινωνικά αναπαραγωγική». Μέσα σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός και διαφοροποιημένος, όχι μόνο από το ρόλο του μέσα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και από αυτόν που είχε μέχρι τώρα στην ΠΕ. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζονται οι διαφορετικές μορφές της διδακτικής παράδοσης και συνδέονται με τους κώδικες περιχάραξης και ταξινόμησης του Berstein. Τέλος, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές ενός επαγγελματικού μοντέλου που προκύπτει από τις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης και το οποίο βρίσκει εφαρμογή στο ρόλο που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την ΠΕ για την αειφορία.

BAZIGOU K.

Argyrouropoli Centre of Environmental Education
e-mail: katbazigou@hotmail.com

ABSTRACT

In the present study two are the main notions under examination: Environmental Education (EE) for Sustainability and the professional perception of secondary education teachers. The first section deals with an overview of the main trends of EE during the last two decades. Next, the principles of EE for Sustainability are presented and their ideological relation with the curriculum. The main argument of the section is that pupils should be engaged in active and personal involvement in order to develop ecoliteracy and political literacy for full and active citizenship. Under this perspective, EE has a “socially transformative” potential rather than “a socially reproductive” approach of the main curriculum. Within this ideological framework teacher’s role is differentiated not only from the role he/she has in the curriculum subjects, but even from the one he/she used to have in EE so far. In the second section the discussion moves to different kinds of teaching culture and their relation with Berstein’s educational codes of classification and framing. Finally, the study discusses the principles of post-modern professionalism arguing that if the teachers are to implement effectively the aims of EE for Sustainability they have to alter their professional attitude.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία – Αναλυτικό πρόγραμμα – πολιτικός αλφαριθμητισμός – κοινωνία πολιτών – μεταμοντέρνος επαγγελματισμός.

1. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΙ ΕΧΘΡΟΙ;

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) αποτελεί μια πολύπλευρη καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πτυχές της ΠΕ που συνιστούν τον καινοτόμο χαρακτήρα της έχουν συζητηθεί στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία των τελευταίων είκοσι ετών και έχουν εστιασθεί στα παρακάτω σημεία:

§ Καινοτομία που ξεκίνησε από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Βασίστηκε στην ιδεολογία και τα ενδιαφέροντα κάποιων εκπαιδευτικών και στη συνέχεια θεσμοθετήθηκε από την κεντρική εκπαίδευση.

§ Παρέχει μια εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση πολύ διαφορετική από το κυρίαρχο παιδαγωγικό μοντέλο. Στηρίζεται στην αυτόνομη μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα βιωματικό πλαίσιο και απαιτεί τη συνεργασία των μαθητών.

§ Εστιάζοντας σε πραγματικά προβλήματα το σχολείο ανοίγει και συνδέεται με την κοινωνία με έναν καινούργιο σύνδεσμο: της παρέμβασης και της ανάληψης πρωτοβουλίας για περιβαλλοντικά ζητήματα.

Ο στόχος των πρώτων χρόνων της ΠΕ στην Ελλάδα ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Το τρίπτυχο *γύρω από, από και για* το περιβάλλον κυριαρχούσε στη βιβλιογραφία και έβρισκε την εφαρμογή του στα σχολικά προγράμματα ΠΕ. Η εκπαίδευση *γύρω από* το περιβάλλον έχει κατακριθεί σαν τεχνοκρατική προσέγγιση που στοχεύει βασικά στην απόκτηση πραγματιστικών γνώσεων σχετικών με το περιβάλλον (Pepper 1984, Sterling 1996, Huckle 1990). Σύμφωνα με αυτή τη διάσταση το περιβάλλον περιορίζεται μόνο στις βιοφυσικές του παραμέτρους, ενώ η εκπαιδευτική εφαρμογή του περιορίζεται σε ακαδημαϊκά στεγανά πολύ μακριά από τη διεπιστημονική και ολιστική του θεώρηση (Φλογαΐτη 1993). Η εκπαίδευση *από (ή μέσα)* στο περιβάλλον το χρησιμοποιεί σαν δεξαμενή μαθησιακών εμπειριών με στόχο να επιτευχθούν καθαρά εκπαιδευτικοί στόχοι προσανατολισμένοι σε ηθικές αξίες. Το ιδεαλιστικό όραμα των οικοκεντρικών και το προοδευτικό ρεύμα των παιδαγωγών συναντώνται σε αυτή την πτυχή της ΠΕ. Η φύση παρέχει το πεδίο για την απελευθέρωση της διδασκαλίας και μάθησης από τα συμβατικά όρια της εκπαίδευσης.

Η ΠΕ *γύρω από και από (ή μέσα)* στο περιβάλλον έχουν δεχθεί κριτική σαν συντηρητικές περιβαλλοντικές προσεγγίσεις. Η βασική ένσταση είναι ότι και οι δύο αυτές προσεγγίσεις περιορίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης απογυμνώνοντας την ΠΕ από οποιαδήποτε πολιτική θεώρηση. Στην πραγματικότητα και η ΠΕ *γύρω από και από (ή μέσα)* στο περιβάλλον είτε με την έλλειψη κοινωνικής κριτικής και αμφισβήτησης είτε με τη φυσιολατρική θεώρηση δεν φθάνουν στην καρδιά του περιβαλλοντικού ζητήματος και στις γενεσιουργές του αιτίες που σχετίζονται με την οικονομική και πολιτική διαχείριση των φυσικών πόρων. Το τρίτο όμως σκέλος η εκπαίδευση *για* το περιβάλλον έδωσε ώθηση σε μια ριζοσπαστική συζήτηση σχετικά με τον σκοπό της ΠΕ.

Η Εκπαίδευση *για* το περιβάλλον στοχεύει στην κατανόηση της στενής αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο περιβαλλοντικό ζήτημα και τις πολιτικές του ρίζες. Είναι προσανατολισμένη στη μύηση των μαθητών στην περιβαλλοντική πολιτική και ζητά από αυτούς να διαμορφώσουν τη δική τους κρίση (Pepper 1984). Από αυτή τη σκοπιά η ΠΕ γίνεται μια ριζοσπαστική αγωγή πολιτών. Η ΠΕ πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στο μαθητή να προβληματιστεί πάνω στο κυρίαρχο σύστημα αξιών και ταυτόχρονα να διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον για τον επανακαθορισμό μιας νέας ιεραρχίας αξιών. Ο στόχος της ΠΕ έτσι όπως διαμορφώνεται κάτω από αυτή την οπτική είναι η μετάβαση των μαθητών από την κυρίαρχη ιδεολογία στη συγκρότηση εναλλακτικών τρόπων ύπαρξης στον κόσμο.

Η ΠΕ *για* το περιβάλλον δημιούργησε το κατάλληλο υπόβαθρο για την ιδεολογική συγκρότηση μιας νέας τάσης: της ΠΕ *για* την αειφορία. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση *για* την αειφορία είναι μια άσκηση κοινωνικής εκπαίδευσης που στόχο θα πρέπει να έχει τη διαμόρφωση πολιτών που θα κάνουν δυνατή τη σημαντική αλλαγή που απαιτείται για την «Αειφόρο Ανάπτυξη»¹. Η αλλαγή

¹ Ο όρος χρησιμοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και σημασιοδοτεί τον τρόπο να ζούμε σε αρμονία με το περιβάλλον (Glasby 2002). Η Έκθεση Brundlant (1987) όμως έκανε τον όρο «αειφορία» στο προσκήνιο και ανέδειξε την ανάγκη του πλανήτη για αλλαγή στους ρυθμούς ανάπτυξης και έπεισε κάποιες κυβερνήσεις των αναπτυσσόμενων χωρών να εντάξουν τη διάσταση αυτή στην πολιτική τους.

αφορά σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και στόχο έχει τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών ενεργών και παρεμβατικών στη λήψη αποφάσεων. Οι μαθητές μέσα από την προσωπική και ενεργό συμμετοχή τους «αναπτύσσουν οικολογικό και πολιτικό αλφαριθμητισμό με στόχο την πλήρη και ενεργή συνειδητοποίηση τους σαν πολίτες» (Sterling 1996:35). Κατά τον Huckle (1990) οι μαθητές θα πρέπει να έχουν αντίληψη της ιστορίας και γνώση της επίδρασης που έχουν οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές δομές στο περιβάλλον, να είναι ενήμεροι της ταξικής πάλης για να είναι σε θέση να αντιληφθούν την ανισοκατανομή στην πρόσβαση των φυσικών πόρων και να αναπτύξουν ένα «πολιτικό αλφαριθμητισμό» για να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται και να συμμετέχουν στην περιβαλλοντική πολιτική.

Μέσα από αυτό το σκεπτικό η ΠΕ γίνεται το όχημα για την εισαγωγή του πολιτικού προβληματισμού στην εκπαίδευση. Είναι φανερό ότι μια τέτοια προσέγγιση είναι ασύμβατη με τις παραδοσιακές αρχές της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Bourdieu «το σχολείο έχει θεσμοθετημένες φόρμες πολιτισμικού κεφαλαίου, οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων έξω από αυτό» (Giroux 1981:77). Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο αναπαράγει τις κυρίαρχες δομές, αλλά προκαθορίζει και διδάσκει στους μαθητές τη θέση που θα πρέπει να καταλάβουν μέσα στις κοινωνικές δομές. Με άλλα λόγια το σχολείο δεν μεταδίδει μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. Η ΠΕ για την αιεφορία μπορεί να γίνει ένα αμφιλεγόμενο θέμα για την επίσημη εκπαίδευση, γιατί οι βασικές αρχές της, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω (Pepper 1984, Huckle1990, Sterling 1996), στηρίζονται σε έννοιες που ασκούν κριτική στις ίδιες κοινωνικές και πολιτικές αξίες που το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει.

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ενοποιημένο, κεντρικά σχεδιασμένο και κατακερματισμένο σε γνωστικά αντικείμενα. Έχει ακαδημαϊκό χαρακτήρα και θεσμική ισχύ. Κάποια μαθήματα έχουν υψηλότερο κύρος (πρωτεύοντα) και κάποια άλλα χαμηλότερο (δευτερεύοντα). Στο περιθώριο της σχολικής ζωής βρίσκονται οι καινοτόμες δράσεις όπως η ΠΕ. Είναι ευνόητο ότι ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι κατακερματισμένο σε γνωστικά ακαδημαϊκά αντικείμενα, χρησιμοποιεί σαν διδακτικό μέσο τον γραπτό λόγο και την αποστήθιση και τέλος αξιολογεί μέσα από ένα αυστηρό εξεταστικό σύστημα δεν μπορεί να διαταράξει το κοινωνικό status quo. Είναι «κοινωνικά αναπαραγωγικό» και όχι «κοινωνικά μετασχηματιστικό» (Morrison 1994). Κατά τον Giroux οτιδήποτε προκαλεί και αμφισβητεί παραδοσιακές αξίες και αρχές συνιστά «επικίνδυνη γνώση» (1983). Η ΠΕ για την αιεφορία εστιάζει στη λήψη-απόφασης σε πολιτικό επίπεδο και στην ανάδειξη και κριτική των κοινωνικών υποδομών. Προτείνει νέες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων οι οποίες στηρίζονται στη συνεργασία και όχι στον ανταγωνισμό και στη συνειδητοποίηση ότι αν οι πολίτες δράσουν συλλογικά μπορούν να είναι αποτελεσματικοί. Ο Sterling (1996) προτείνει μερικά θέματα τα οποία πρέπει να υπάρχουν σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ανεξάρτητα αν αυτό διατηρεί τον χωρισμό του σε γνωστικά αντικείμενα ή όχι:

- § Πολιτική Εκπαίδευση και Πολιτική Οικολογία
- § Οικολογία και Βιοποικιλότητα
- § Θεωρία συστημάτων και συστημική σκέψη
- § Κοινωνικές σχέσεις
- § Επίλυση συγκρούσεων
- § Ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη
- § Τοπικές σπουδές και μελέτη τοπικών ειδών
- § Χτίσιμο σχέσεων στην κοινότητα και αγωγή του πολίτη (citizenship)
- § Πλανητικό περιβάλλον και ζητήματα ανάπτυξης
- § Ανθρωπιστική ψυχολογία και διαπροσωπικές σχέσεις
- § Υγεία και περιβάλλον
- § Νεωτερικότητα, επιστήμη και τεχνολογία κ.ά.

Ο συγγραφέας τονίζει βέβαια ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου αναλυτικού προγράμματος εξαρτάται από τις θεσμικές δομές.

Στην Ελλάδα το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα περιβάλλεται από ισχυρό θεσμικό μανδύα σε αντίθεση με την ΠΕ που παραπαίει και ασφυκτιά ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι ιδιαίτερα έντονα, η ΠΕ αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα

επιβίωσης. Ο λόγος των περιβαλλοντικών προγραμμάτων συχνά μοιάζει να έχει ενσωματώσει και να έχει ενσωματωθεί αναπαράγοντας μερικές από τις πιο συντηρητικές πτυχές του θεσμικού «ηγεμονικού λόγου». Θέματα που αφορούν απλές καταγραφές, φυσιολατρικές εξορμήσεις, εξωραϊσμός χώρων και πολιτιστικά θέματα μετατρέπουν το λόγο της ΠΕ σε ανώδυνη δραστηριότητα και την αποστερούν από την πολιτική της διάσταση.

Μέσα σε ένα τέτοιο ιδεολογικό πλαίσιο ο ρόλος του δασκάλου αναδεικνύεται καθοριστικός μοχλός αλλαγής. Αν πρόκειται δηλαδή η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία να αναπτύξει την πολιτική και κοινωνική συνείδηση των μαθητών ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ διαφοροποιημένος όχι μόνο από αυτόν που έχει στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και από αυτόν που είχε μέχρι τώρα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια η προσωπική ιδεολογία του δασκάλου, αλλά και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το ρόλο του σαν παιδαγωγού είναι καθοριστικοί παράγοντες για την κατεύθυνση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που θα εφαρμοσθεί στα σχολεία. Στην επόμενη ενότητα εξετάζεται η διδασκαλική παράδοση όπως διαμορφώνεται σε σχέση με το είδος του αναλυτικού προγράμματος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για τον επαναπροσδιορισμό του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού με στόχο να πλησιάσει τις απαιτήσεις και τα ζητούμενα της ΠΕ για την αειφορία.

2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ Π.Ε. ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: ΣΧΕΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗΣ.

Οι βασικές αρχές της ΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν μια σημαντική πρόκληση σε μερικά από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της υπάρχουσας διδακτικής παράδοσης. Έχει υποστηριχθεί ότι αλλαγές στην παράδοση μιας οργάνωσης αρχίζουν από τους ανθρώπους. Όσο καλά και να είναι σχεδιασμένη μια καινοτομία, στο επίπεδο της εφαρμογής θα αντιπαρατεθεί με το ήδη εγκαθιδρυμένο περιεχόμενο της κάθε διδακτικής παράδοσης (teaching culture), το οποίο βασίζεται σε κοινά αποδεκτές «πεποιθήσεις, αξίες, συνήθειες και αυτονόητους τρόπους να γίνονται κάποια πράγματα ανάμεσα στις κοινότητες των δασκάλων» (Hargreaves 1992:217). Το περιεχόμενο μιας διδακτικής παράδοσης διαμορφώνεται μέσα από την πρακτική των δασκάλων στο πεδίο και από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Στην εργασία αυτή θα ασχοληθούμε με αυτό που ο Hargreaves ονομάζει *μορφή* (form) της διδακτικής παράδοσης, το οποίο συνιστάται από «σχήματα σχέσεων και μορφές συσχέτισης» (ό.π.) ανάμεσα στα μέλη μιας παράδοσης. Το περιεχόμενο της διδακτικής παράδοσης εκφράζεται και αναπαράγεται μέσα από τη συγκεκριμένη μορφή που μια παράδοση μπορεί να έχει. Ο Hargreaves (1992) κατηγοριοποιεί τα είδη της διδασκαλικής παράδοσης σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες:

§ Ατομικιστική. Οι καθηγητές είναι απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους μέσα στις τάξεις τους, οι οποίες κρατούν τον αδιαπέραστο χαρακτήρα τους. Οι καθηγητές δεν εκτίθενται σε οποιαδήποτε ανατροφοδότηση ή παρώθηση έξω από την τάξη. Σαν αποτέλεσμα αυτής της 'υπερπροστατευμένης' παράδοσης αναπτύσσουν ένα παιδαγωγικό συντηρητισμό.

§ «Κατακερματισμός» (Balkanisation). Οι καθηγητές οργανώνονται σε ομάδες συναδέλφων. Ο σχηματισμός αυτών των ομάδων μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων που έχουν να κάνουν με τα μαθήματα, την κοινωνικοποίηση στο σύλλογο κ.ά. Αυτή η οργάνωση της σχολικής παράδοσης μπορεί να δημιουργήσει ανταγωνιστικές διεκδικήσεις και ταυτότητες που θα αποτελέσουν εμπόδιο σε οποιαδήποτε αλλαγή απαιτεί συνεργασία ανάμεσα στους καθηγητές.

§ Συνεργατική παράδοση. Οι σχέσεις των καθηγητών βασίζονται στο μοίρασμα και στην αμοιβαία ανταλλαγή. Οι συνεργατικές παραδόσεις έχουν τις ρίζες τους στις επαγγελματικές και προσωπικές ιστορίες των καθηγητών. Οι καθηγητές αναγνωρίζουν ότι η δουλειά τους στο σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προσωπική τους εξέλιξη. Έτσι λοιπόν κάθε αλλαγή στην παράδοση των καθηγητών πρέπει να βασίζεται στην προσωπική τους εξέλιξη.

§ Τεχνητή συνεργατικότητα. Συνήθως είναι μια ενδιάμεση μεταβατική κατάσταση ανάμεσα σε ατομικιστικές και κατακερματισμένες παραδόσεις σε άλλες πιο συνεργατικές.

Μπορεί να θεωρηθεί σαν τεχνητή συνεργασία –σε αντίθεση με την αυθόρμητη- που στοχεύει να φέρει τους καθηγητές σε επαφή με τα οφέλη και τις μεθόδους της συνεργασίας.

Στις περισσότερες διδασκαλικές παραδόσεις στοιχεία από τις δύο πρώτες μορφές συνυπάρχουν. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε απομόνωση στις τάξεις τους και κοινωνικοποιούνται σε συγκεκριμένες ομάδες. Ο κατακερματισμός της διδασκαλικής παράδοσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα εκφράζεται με τη δημιουργία παράπλευρων παραδόσεων (subcultures). Οι καθηγητές σαν μέλη της ίδιας επαγγελματικής και κοινωνικής ομάδας αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και περιορισμούς που γεννούν μια λειτουργική παράδοση που μπορεί να οριστεί 'επίσημη' παράδοση (Becker & Geer 1971). Η επίσημη παράδοση εκφράζει τους ρόλους και τις ταυτότητες, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα γενικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ομάδας των καθηγητών. Καμιά όμως παράδοση δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα ομογενοποιημένο σύνολο ανθρώπων που μοιράζονται ακριβώς τις ίδιες απόψεις και προοπτικές για την πρακτική τους και το ρόλο τους. Είναι πολύ πιθανό ότι οι άνθρωποι σαν μέλη μιας κοινωνικής ομάδας μπορεί να αναπτύξουν ταυτόχρονα και μια παράπλευρη ταυτότητα που να εμπνέεται από ένα άλλο κοινωνικό χώρο. Οι άνθρωποι που μοιράζονται την ίδια παράπλευρη ταυτότητα έχουν και μια κοινή αντίληψη η οποία συνυπάρχει με την επίσημη παράδοση.

Η διδακτική παράδοση στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ισχυρό ατομικισμό και απομόνωση όσο αφορά στη δουλειά των καθηγητών. Παρ' όλο που η ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι κατακερματισμένη σε γνωστικά τμήματα, όπως σε άλλες χώρες, υπάρχουν πολύ ισχυρά στεγανά στην οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Ο Berstein (1991) έχει καταγράψει δύο κώδικες οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων: α) τον «συλλογικό» κώδικα (collection code) ο οποίος στηρίζεται στην αυστηρή ταξινόμηση και περιχάραξη ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά πεδία και β) τον «συγχωνευμένο» κώδικα (integrated code), όπου η ταξινόμηση περιορίζεται για χάρη πιο ενοποιημένων μορφών γνώσης. Η συγχώνευση όπως χρησιμοποιείται από τον Berstein αναφέρεται «αφαιρετικά στην υπαγωγή προηγουμένως γνωστικών αντικειμένων ή θεμάτων διδασκαλίας σε κάποια συσχετιστική ιδέα, που κάνει ασαφή τα σύνορα μεταξύ τους» (σ. 75).

Η εφαρμογή της ΠΕ θα μπορούσε να λειτουργήσει σαν ένα πολύ καλό παράδειγμα συσχετιστικής ιδέας που διαπερνά τα μαθήματα. Η φιλοσοφία και το περιεχόμενο της ΠΕ απαιτεί μια διαθεματική προσέγγιση για να είναι λειτουργική στο επίπεδο του σχολείου. Τα περιβαλλοντικά προγράμματα, αν εφαρμόζονται σωστά, προϋποθέτουν το σπάσιμο των συνόρων ανάμεσα στα μαθήματα και τη συνεργασία των καθηγητών για την εκπόνηση τους. Με άλλα λόγια η αυστηρή ταξινόμηση της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δέχεται μια πρόκληση από μια καινοτόμο δράση για την εφαρμογή της οποίας η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος με τη μορφή συγχωνευμένου κώδικα είναι προϋπόθεση. Οι Γεωργόπουλος & Τσαλίκη (1993) δίνουν ένα παράδειγμα συγχώνευσης που αφορά την ΠΕ σχολιάζοντας τα δύο μαθήματα του δημοτικού σχολείου: Μελέτη Περιβάλλοντος και Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο. Στα μαθήματα αυτά έγινε προσπάθεια συγχώνευσης ξεχωριστών μαθημάτων όπως Βιολογία, Φυσική Πειραματική και Χημεία. Παρ' όλα αυτά το κύριο πρόγραμμα του σχολείου παραμένει στενά δεμένο στον κώδικα συλλογής. Όσο αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκεί δεν υπάρχει ούτε ένα ανάλογο παράδειγμα συγχώνευσης με αυτό του δημοτικού.

Προφανώς η μορφή της διδακτικής παράδοσης εξαρτάται στενά από τον τύπο του αναλυτικού προγράμματος. Η ατομικιστική παράδοση και ο κατακερματισμός συνήθως χαρακτηρίζουν τη διδασκαλική παράδοση μέσα σε πλαίσια κωδίκων συλλογής. Η απομόνωση και το κλείσιμο μέσα στα όρια ενός και μόνο γνωστικού αντικειμένου δεν προωθούν τη συνεργατικότητα και συναδελφικότητα μεταξύ των καθηγητών. Ο συγχωνευμένος κώδικας από την άλλη βασίζεται στην αλληλεξάρτηση μεταξύ των καθηγητών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι συγχωνευμένοι κώδικες απαιτούν ισχυρές σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό που εκφράζεται μέσα από συνεργασία, άλλοτε αυθόρμητη και άλλοτε τεχνητή (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Είδη διδακτικών παραδόσεων ταξινομημένα ανάλογα με τον τύπο των αναλυτικών προγραμμάτων.

Κώδικας Συλλογής	Συγχωνευμένος κώδικας
Ατομικιστική παράδοση	Συνεργατική παράδοση
Κατακερματισμός	Τεχνητή Συνεργατικότητα

Η ΠΕ για την αειφορία για να κατακτήσει τους ιδεολογικούς στόχους που περιγράφηκαν στην πρώτη ενότητα της εργασίας προϋποθέτει την ύπαρξη ενός συγχωνευμένου κώδικα με τις αντίστοιχες διδακτικές παραδόσεις: τεχνητή συνεργατικότητα ίσως αρχικά, η οποία θα μπορέσει να μετεξελιχθεί σε συνεργατική παράδοση.

Αυτό σημαίνει ότι καθηγητές και μαθητές που έχουν συνηθίσει να δραστηριοποιούνται μέσα στο πλαίσιο ενός κώδικα συλλογής μέσα από την ανάμειξη τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα βρίσκονται αντιμέτωποι με την ανάγκη για «επανακοινωνικοποίηση» (Berstein 1970). Ο Lacey (1977) επεκτείνει τη μελέτη μιας καινοτομίας αντιμετωπίζοντας την σαν «μαζική επανακοινωνικοποίηση». Εννοείται ότι ο βαθμός ευελιξίας που έχει η δομή ενός κοινωνικού συστήματος είναι ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την πορεία μιας καινοτομίας. Μια καινοτομία που στοχεύει τη συμπεριφορά των ατόμων προκαλεί αλλαγές στα σχήματα των σχέσεων και σε ένα δεύτερο επίπεδο «εδραιώνει νέα σχήματα και δυνατότητες στη σχέση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον» (ό.π.). Η εισαγωγή της ΠΕ στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση φέρνει μια δυναμική για συλλογική επανακοινωνικοποίηση των καθηγητών και στηρίζει την ανάπτυξη ενός εναλλακτικού επαγγελματικού προφίλ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Το περιεχόμενο που ο εκπαιδευτικός δίνει στον επαγγελματικό ρόλο του μπορεί να τον ενδυναμώσει ή αντίθετα να τον αποδυναμώσει και στο παιδαγωγικό του έργο. Οι Hargreaves & Goodson (1996) έχουν σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου επαγγελματικού προφίλ των καθηγητών. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι αγώνες για τη μελλοντική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος «δεν πρέπει να καθοδηγούνται από το συμφέρον της προσωπικής καταξίωσης (όπως είναι συνηθισμένο στον κλασικής μορφής επαγγελματισμό) ούτε πρέπει να περιορίζονται σε ζητήματα τεχνικής ικανότητας και προσωπικού στοχασμού σχετικά με τον πρακτικό τρόπο μετάδοσης των εκπαιδευτικών στόχων που άλλοι έχουν θέσει. Ο αγώνας [...] πρέπει να καθοδηγείται από ηθικά και κοινωνικο-πολιτικά οράματα τα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να υπηρετήσει μέσα σε ενεργά δραστήριες κοινότητες και ισχυρές κοινωνικές δημοκρατίες» (σ. 20). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δηλαδή προσανατολίζεται στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών υπεύθυνων, ενεργών και ικανών να ασκήσουν κριτική και να αρθρώσουν πολιτικό λόγο.

Οι Hargreaves & Goodson (1996:20) έχουν οριοθετήσει ένα μοντέλο «μεταμοντέρνου επαγγελματισμού» για τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενο σε επτά θεωρητικές αρχές. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους συγγραφείς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για να ανταποκριθεί σε μια νέα εποχή πρέπει να στηρίζεται στις παρακάτω αρχές:

§ *Αυξημένες ευκαιρίες και υπευθυνότητα για διακριτική ευχέρεια* πάνω στα ζητήματα διδασκαλίας και αναλυτικού προγράμματος.

§ *Ευκαιρίες για ανάληψη ευθύνης* για τους ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς της διδασκαλίας, μαζί με ταυτόχρονη ευθύνη για το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση, διαδικασίες όπου αυτοί οι σκοποί είναι εγγεγραμμένοι.

§ *Δέσμευση για συνεργασία* με συναδέλφους μέσα σε συνεργατικές διδασκαλικές παραδόσεις αλληλοβοήθειας και υποστήριξης όπου θα ανταλλάσσεται η εμπειρία για να επιλυθούν τρέχοντα πρακτικά προβλήματα.

§ *Επαγγελματική ετερονομία* στη θέση της αυτοπροστατευόμενης αυτονομίας, όπου οι εκπαιδευτικοί θα δουλεύουν ανεξάρτητα, αλλά ανοικτά και συνεργατικά με άλλους εταίρους της ευρύτερης κοινότητας (κυρίως γονείς και μαθητές) που έχουν ένα μεγάλο μερίδιο στη μαθησιακή διαδικασία.

§ *Αφοσίωση στην ενεργό φροντίδα και όχι μόνο ανώδυνη υπηρεσία* στους μαθητές. Ο επαγγελματισμός με αυτή την έννοια περιλαμβάνει όχι μόνο γνωστικές διαστάσεις της

διδασκαλίας, αλλά και συναισθηματικές, καθώς και δεξιότητες που δεν βρίσκουν χώρο έκφρασης στον γνωστικό τομέα.

§ Αυτοκατευθυνόμενη έρευνα και αγώνας για συνεχή μάθηση σχετική με την ειδικότητα και την πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού, και όχι συμμόρφωση με τις συνεχείς αλλαγές που κατευθύνονται από άλλους.

§ Επίτευξη των πολύπλοκων στόχων και αναγνώριση με εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με αυτό το μοντέλο «μεταμοντέρνου επαγγελματισμού» έχει περισσότερη αυτονομία, αφού έχει προσωπική κρίση πάνω στη μαθησιακή διαδικασία. Το παράδοξο είναι ότι ενώ στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση η κυρίαρχη παράδοση είναι ακόμα ατομικιστική και ο βαθμός περιχάραξης και ταξινόμησης της γνώσης υψηλός, οι βασικές αρχές της ΠΕ για την αιεφορία προϋποθέτουν μορφές συγχωνευμένου κώδικα και συνεργατικές διδακτικές παραδόσεις. Με άλλα λόγια ενώ οι ιδεολογικές βάσεις της ΠΕ εξελίσσονται, το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει σταθερό μεγαλώνοντας το χάσμα ανάμεσα τους. Η ισορροπία κερδίζεται από τον τρόπο που ο κάθε εκπαιδευτικός μεμονωμένα αντιλαμβάνεται το ρόλο του σαν επαγγελματία και από την προσωπική του ιδεολογία. Η διδακτική παράδοση της ΠΕ για την αιεφορία αποτελεί μια μορφή παράπλευρης παράδοσης (sub-culture) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε αυτή έχουν συνειδητοποιήσει τις βασικές διαφορές από τις αρχές του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Το γεγονός για παράδειγμα ότι οι καθηγητές έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε μια κοινή δράση στα πλαίσια ενός προγράμματος ΠΕ δεν σημαίνει ότι αναπτύσσουν και συνεργατική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους εγκαταλείποντας τα ατομικιστικά στεγανά της επίσημης διδακτικής παράδοσης. Στη βιβλιογραφία η ευκαιρία για συνεργασία και η αλληλεξάρτηση έχουν αναγνωρισθεί σαν βασικές προϋποθέσεις της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως κατ' ανάγκη να έχουν καμιά σχέση μεταξύ τους (Little 1990). Η ευκαιρία για συνεργασία δηλαδή δεν σημαίνει αυτόματα και εγκαθίδρυση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους διδάσκοντες. Ιδεολογικές συνθήκες «όπως αντιλήψεις και μορφές αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να επιτρέψουν, να υποστηρίξουν ή να αποθαρρύνουν τη στενή συνεργασία» (ό.π.: 182). Για να αποκατασταθεί η συνεργατική παράδοση ανάμεσα στους καθηγητές θα πρέπει πρώτα να θεωρηθεί μια ανάγκη από αυτούς.

Η συζήτηση γύρω από την εξέλιξη της ΠΕ παρ' όλο ότι δεν μπορεί να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί ωστόσο να δημιουργήσει ρωγμές σε αυτό. Όσο περισσότερο συνειδητοποιημένες είναι αυτές οι ρωγμές από τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε αυτές τόσο πιο αποτελεσματική μπορεί να γίνει η πρακτική τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Becker, H. & Geer, B. (1971), Latent culture: a note on the theory of latent social roles, in Cosin, B.R. et al., *School and Society. A Sociological Reader*, Routledge and Kegan Paul. Open University Press.
2. Bernstein, B. (1970), On the Classification and Framing of Educational Knowledge, in Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*, Basingstoke: Collier-Macmillan.
3. Berstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
4. Giroux, H. (1981), *Ideology, Culture and the Process of schooling*. The Falmer Press
5. Giroux, H. (1983), *Theory and Resistance in Education*, Heinemann, London.
6. Glasby, G. (2002), Sustainable Development: The Need for a New Paradigm, *Environment, Development and Sustainability*, 4, 333-345.
7. Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996), Teachers' professional lives: Aspirations and actualities, in Hargreaves, A. & Goodson, I., *Teachers' professional lives*, Falmer Press.
8. Hargreaves, A. (1992), Cultures of teaching: a focus for change, in Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds), *Understanding teacher development*, Cassel and Teachers College Press.
9. Huckle, J. (1990), Environmental Education: Teaching for a Sustainable Future, in Dufour, B. (ed), *The New Social Curriculum*, Cambridge University Press.
10. Lacey, C. (1977), *The Socialization of Teachers*, Menthuen.
11. Little, J. (1990), Teachers as Colleagues, in Lieberman, A. (ed), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. The Falmer Press.

12. Morrison, K. (1994), *Implementing Cross-Curricular Themes*, David Fulton Publishers, London.
13. Pepper, D. (1984), *The Roots of Modern Environmentalism*, Croom Helm.
14. Sterling, S. (1996), Education in Change, in Huckle, J. & Sterling, S. (eds), *Education for Sustainability*, Earthscan.
15. Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
16. Φλογαίτη Ε. (1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Αθήνα.