

## Μια προσέγγιση της περιβαλλοντικής αγωγής

*Ευαγγελία Νικάκη*

Η έννοια της Περιβαλλοντικής Αγωγής ή Εκπαίδευσης<sup>1</sup> αν και άρχισε να ακούγεται σχετικά πρόσφατα στη χώρα μας, όμως δεν είναι και τόσο καινοφανής για όποιον τουλάχιστον σχετίζεται με τα παιδαγωγικά ζητήματα από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και μετά. Πρόκειται για ένα μοντέλο Αγωγής, το οποίο προτάθηκε από την U.N.E.S.C.O το 1977 μέσω διεθνούς διακυβερνητικής συνδιάσκεψης με τη φιλοδοξία τότε να συνδυάσει την ανανέωση του αστικού σχολείου που βρισκόταν και θρίσκειται ακόμη, όπως υποδεικνύεται από πολλές πλευρές σε αμφισβήτηση, κατά άλλους σε κρίση από τη δεκαετία του '60, με την εγρήγορση απέναντι σε μια πανθομολογούμενη «περιβαλλοντική κρίση», όπως επικράτησε να λέγεται<sup>2</sup>. Δόθηκαν κατευθύνσεις, εφαρμόσθηκε πειραματικά, ενσωματώθηκε στα αναλυτικά προγράμματα και απομένει η αξιολόγηση της πείρας των δέκα και πλέον χρόνων, η οποία θα ήταν ομολογουμένως πολύ ενδιαφέρουσα, τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο.

Αφορμή όμως για την παρούσα εργασία είναι η θέληση για συμβολή σε μία κριτική θεώρηση και προβληματισμό επάνω στις αρχές και τους στόχους της Περιβαλλοντικής Αγωγής, επειδή κατά τη γνώμη μας πολλά ζητήματα μένουν αδιευκρίνιστα. Όπως αναγνωρίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και στη χώρα μας ο προβληματισμός δέκα χρόνια μετά, βρίσκεται, ως μας επιτραπεί σε εμβρυακό στάδιο, χωρίς να υποτιμούμε θεθαίως τις μέχρι τώρα προσπάθειες<sup>3</sup>. Ο στόχος μας λοιπόν είναι να διευκρινήσουμε κριτικά με την ιστορικοσυγκριτική μέθοδο το γιατί προτάθηκε τότε το μοντέλο αυτό και αν μπορέσουμε να δώσουμε κάποιες δικές μας ερμηνείες, πέρα από τις ήδη γνωστές.

Η υπόθεση της διερεύνησής μας είναι η εξής: έχοντας δεχθεί την θεωρία της «αναπαραγωγής» των τάξεων και της εκχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας του σχολείου<sup>4</sup> και το ότι ο «τεχνοκρατικός εκσυγχρονισμός» είναι το δεσπόζον σήμερα ιδεολόγημα της αστικής τάξης<sup>5</sup>, υποθέσαμε ότι το μοντέλο της Περιβαλλοντικής Αγωγής, όταν προτεινόταν στα τέλη της δεκαε-

τίας του '70 κινούνταν στην κατεύθυνση της επέκτασης του «τεχνοκρατικού εκουγχρονισμού» του υπάρχοντος σχολείου με το «κοινωνικό κάλυμμα» της οικολογικής συνειδητοποίησης και ευαισθητοποίησης των μαθητών. Φαίνεται ίσως τολμηρή υπόθεση, δύσκολη στο να τεκμηριωθεί, αλλά θα προσπαθήσουμε να εκφέρουμε τα επιχειρήματά μας.

Όπως είναι γνωστό, κατά τη δεκαετία του '60 για πρώτη φορά μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, το ανθρωπιστικής κατεύθυνσης αστικό σχολείο, που πρόσφερε γενικές γνώσεις μέσα σε πλαίσια φιλελεύθερου καπιταλισμού διέρχονταν από μια έντονη φάση αμφισβήτησης, η οποία έφθανε ως και στο αίτημα της κατάργησής του<sup>6</sup>. Ουσιαστικά η αμφισβήτηση αυτή εκπηγάξε μέσα από τις θεωρίες αξιοποίησης του «ανθρώπινου δυναμικού» σαν στοιχείο οικονομικής επένδυσης, οι οποίες δέσποζαν τότε στα μεταπολεμικά κράτη-πρόνοιας και από την πίστη, ότι αυτή η αξιοποίηση θα προέρχονταν μηχανιστικά από ένα σχολείο, που θα προσέφερε εκτός από την παραδοσιακή ανάπτυξη των ατομικών προσόντων και την κοινωνική προσαρμογή και μια πρόωρη επαγγελματική εξειδίκευση. Υπήρξε μάλιστα αρκετή αισιοδοξία ότι μέσω ενός προσαρμοσμένου καλύτερα σχολείου στις νέες οικονομικές συνθήκες θα υπάρξει πρόοδος και ευημερία τόσο στις αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες, όσο και στις υπανάπτυκτες με την «εξαγωγή» του μοντέλου σε αυτές. Το καινούργιο στοιχείο στην αμφισβήτηση αυτή είναι ότι εκπορευόταν δυναμικά, όχι όπως παλαιότερα από φιλοσόφους παιδαγωγούς, ανθρώπους τέλος πάντων άμεσα συνδεδεμένους με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά από διεθνείς οργανισμούς, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Διεθνής Τράπεζα και φυσικά η UNESCO. Σαν αντίδοτο προτάθηκε από τους παραπάνω οργανισμούς και τους «ειδικούς» εμπειρογνώμονες η «μεταρρυθμιστική» εκπαιδευτική πολιτική με έντονα πλέον στοιχεία τεχνοκρατισμού: κεντρικός σχεδιασμός, λεπτομερής ανάλυση των επιδιωκόμενων στόχων, αθόρυβες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, καλύτερα βιβλία, νέες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης επηρεαζόμενες από την ψυχολογική σχολή του μπιχεβιορισμού, εξειδίκευση και επαγγελματοποίηση. Όλα αυτά προτεινόταν με το «κάλυμμα» της πραγματοποίησης δημοκρατικού σχολείου και της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Στην Αμερική αυτό εφαρμόστηκε μέσω του Ενιαίου σχολείου και αυτή η κατεύθυνση επεκτάθηκε και στην Ευρώπη παίρνοντας διάφορες μορφές. Ουσιαστικά επρόκειτο για προσαρμογή του σχολείου στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του «τεχνοκρατικού» και διεθνοποιημένου καπιταλισμού. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 που μας ενδιαφέρει, αφού έχει προηγηθεί η πετρελαϊκή και η βιομηχανική ύφεση, το παραπάνω μοντέλο σχολείου αμφισβητείται ξανά διεθνώς και τα κύρια πυρά της κριτικής στρέφονται στο ότι θεωρήθηκε, ότι απέτυχε να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Παράλληλα έχουν αρχίσει να συνειδητοποιούνται διεθνώς οι κίνδυνοι καταστροφής του περιβάλλοντος και σε αυτό έχουν συμβάλει τόσο η νέα επιστήμη της Οικολογίας, όσο και τα νέα κοινωνικά κινήματα της δεκαετίας του '60 και κυριότερα το οικολογικό. Από τις αρχές ήδη του '70, διεθνείς οργανισμοί και ιδιωτικοί φορείς προειδοποιούσαν για τους περιβαλλοντικούς κινδύνους, καθώς επίσης και μεμονωμένοι επιστήμονες ακόμα και μελλοντολό-

γοι. Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του '70 δεν είναι παράξενο που μέσα σε μια τέτοια «περιρρέουσα» ατμόσφαιρα, αναζητείται και προτείνεται σαν απάντηση το μοντέλο της Περιβαλλοντικής Αγωγής. Όλα αυτά είναι περίπου γνωστά, όμως δεν είναι τυχαία η υπενθύμιση των εκπαιδευτικών και ευρύτερα κοινωνικών αναζητήσεων κατά τα τέλη της δεκαετίας του '70. Δώσαμε έμφαση στις τάσεις της αμερικάνικης παιδαγωγικής, επειδή εθμικά επηρεάζουν και εκείνες της Ευρώπης, όπως επίσης και στο Ενιαίο σχολείο, επειδή θεωρούμε ότι σε αυτό η πραγματιστική-ατομοκεντρική παράδοση του σχολείου εργασίας του John Dewey, είναι εμφανέστατα συγκερασμένη με την προαναφερθείσα οικονομικίστικη ιδεολογία της ανάπτυξης του «ανθρώπινου κεφαλαίου» δια μέσου εκτός των άλλων και της «εργασιακής» κοινωνικοποίησης, για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο από κείμενο του Α. Καζαμιά<sup>7</sup>. Εξηγώντας περισσότερο νομίζουμε, ότι το μοντέλο της Περιβαλλοντικής Αγωγής όσον αφορά τους παιδαγωγικούς στόχους στηρίζεται στο Ενιαίο, με διεύρυνση θέβαια των στόχων του προς την κατεύθυνση της οικολογικής συνειδητοποίησης και ευαισθητοποίησης. Άλλωστε να υπενθυμίσουμε ότι από τη σκέψη του J. Dewey και άλλων αμερικανών παιδαγωγών δεν έλειψε ο φυσιοκρατισμός<sup>8</sup>. Εάν συγκρίνουμε σύντομα μερικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Αγωγής και του Ενιαίου<sup>9</sup> θα παρατηρήσουμε τα εξής: α) Οι γνωστικοί στόχοι απλά εμπλουτίζονται με την γνώση του φυσικού περιβάλλοντος και την κατανόηση της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου και της φύσης. β) Οι κοινωνικοπολιτικοί στόχοι διευρύνονται με τη γνώση των αλληλεξαρτήσεων του ατόμου με το οικονομικοκοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. γ) Οι προσωπικοί στόχοι παραμένουν όπως έχουν και προτείνονται επιπλέον η ανάπτυξη της ευθύνης και της συμμετοχικότητας των μαθητών, η συνεργασία με τους διδάσκοντες στον εντοπισμό και τη διερεύνηση συγκεκριμένων οικολογικών προβλημάτων. Επίσης προτείνεται η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης «τοποφιλίας» και σεβασμού απέναντι στο περιβάλλον. δ) Η επαγγελματική ολοκλήρωση δεν αναφέρεται επειδή απλούστατα θεωρείται δεδομένη, αλλά γίνεται μνεία για τον μελλοντικό εργαζόμενο-καταναλωτή, γνώστη των περιβαλλοντικών κινδύνων και των προβλημάτων. ε) Η κοινωνική πραγματικότητα θεωρείται δεδομένη και απλά χρειάζεται την κατανόησή της από τα άτομα. Την αναφερόμενη ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των μαθητών για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων ως μας επιτρέπει να τη θεωρήσουμε κάπως ανεπαρκή σε σχέση τουλάχιστον με τον τεράστιο όγκο των οικολογικών προβλημάτων. στ) Επίσης η επιδίωξη της σύνδεσης της κοινότητας με το σχολείο, όσο και αν αποτελεί ένα σκοπό-όραμα πάμπολλων παιδαγωγικών θεωριών και πειραματισμών, εντούτοις μας φαίνεται προκαταβολικά ου-τόπος, εφόσον προϋποθέτει ένα λιγότερο «κλειστό» σχολείο και κυριότερα σχετίζεται με μια κοινωνία που θα έπρεπε κατά τη γνώμη μας να λειτουργούσε διαφορετικά, κοντολογής μια *κοινωνία πολιτών* για να χρησιμοποιήσουμε τη σκέψη του Gramsci. ζ) Τέλος, στην επιδιωκόμενη καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνίες με σκοπό την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, που είναι ορθή όσον αφορά την ουσία της, έχουμε να παρατηρήσουμε τον κίνδυνο του αποπροσανατολισμού και της συσκότισης της σκέψης των νεαρών ατό-

μων αναφορικά με τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Συμπερασματικά, έχοντας μελετήσει τους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Αγωγής, όπως αυτές διατυπώθηκαν στην ιδρυτική συνδιάσκεψη το 1977, την προβληματική που αναπτύχθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και στην ελληνική, όσον αφορά τις τεράστιες δυσκολίες ενσωμάτωσής της στο υπάρχον σχολείο χωρίς να σπάσουν ριζικά οι δομές του<sup>10</sup> και συγκρίνοντας όλα αυτά τα στοιχεία με τις «μεταρρυθμιστικές» τάσεις αλλαγής του σχολείου κατά τη δεκαετία του '80 τόσο στην Αμερική, όσο και στην Ευρώπη, οδηγούμαστε σε κάποιες διαπιστώσεις οι οποίες χρειάζονται βεβαίως περισσότερη ανάλυση και τεκμηρίωση, αλλά αυτό θα ξεπερνούσε τα όρια της παρούσας εργασίας. Θα χρησιμοποιήσουμε σαν μοντέλο ερμηνείας τη σκέψη, ότι η περίφημη «κρίση» του σχολείου σχετίζεται με την ευρύτερα παρατηρούμενη ιδεολογική και κοινωνική κρίση των μετα-βιομηχανικών κοινωνιών ή μετα-μοντέρνων, για να χρησιμοποιήσουμε μια ορολογία της μόδας και ότι το σχολείο δεν αλλάζει, αλλάζοντας μόνο το σχολείο, αλλά απαιτούνται κατά τη γνώμη μας ευρύτερες διαδικασίες, οι οποίες δεν είναι του παρόντος να εκτεθούν.

Έτσι λοιπόν έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: 1) Η Περιβαλλοντική Αγωγή, αν και προτάθηκε σαν μοντέλο αγωγής με την ουσιαστική σημασία του όρου, εντούτοις συμπύχθηκε σαν επέμβαση μεταφοράς ενός προτύπου «εκ των άνω» στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών εκείνων που συμμετείχαν στην ιδρυτική συνδιάσκεψη και αποδέχθηκαν τις αρχές της. 2) Η Περιβαλλοντική Αγωγή, αν και φιλοδοξούσε να «ανακαινίσει» το σχολείο με τις παιδαγωγικές αρχές και την εκπαιδευτική μεθοδολογία της (κυρίως της ολιστικής προσέγγισης της επιστήμης, της κοινωνίας και της φύσης, καθώς επίσης της καλύτερευσης των σχέσεων διδασκόντων και διδασκόμενων, σχολείου και κοινότητας, τις οποίες φυσικά δεν απορρίπτουμε), ουσιαστικά όμως δεν έθιξε ούτε τον «κατανημητικό» κοινωνικό ρόλο του σχολείου, ούτε την *ιεραρχική δόμηση του αναλυτικού προγράμματος*, πολύ περισσότερο δε, την προϊούσα «επαγγελματοποίηση» του σημερινού σχολείου. 3) Η Περιβαλλοντική Αγωγή, ενσωματούμενη στα αναλυτικά προγράμματα, είτε σαν περιβαλλοντική διάσταση στην ύλη των διαφόρων μαθημάτων, είτε σαν συγχώνευση διαφόρων επιστημών σε ένα μάθημα (κυρίως στη στοιχειώδη εκπαίδευση μέσω της Μελέτης του Περιβάλλοντος), είτε ακόμη και σαν μάθημα Οικολογίας, νομίζουμε ότι εμπλούτισε περισσότερο τα ήδη υπάρχοντα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Πατριδογνωσίας, της Πολιτικής Αγωγής, των Κοινωνικών Σπουδών κ.λ.π. (ούτε και αυτό το κρίνουμε αρνητικά), όμως δεν «έσπασε» ούτε την αυστηρή διάκριση των επιστημών ιδιαίτερα στην δεύτερη σχολική βαθμίδα, ούτε την πρωτοκαθεδρία των μαθηματικών ή της φυσικής για παράδειγμα. 4) Αξιοπρόσεκτα βέβαια παραμένουν τα εκπληκτικά projects (εκτός ωρολογίου προγράμματος κυρίως), που παρήχθησαν από ομάδες μαθητών πάνω σε οικολογικά προβλήματα της περιοχής τους ή πάνω σε γενικότερα θέματα και το αξιολογότερο υλικό που προήλθε, οι διασυνδέσεις μεταξύ σχολείων διαφόρων χωρών, οι συνεργασίες σχολείων με εκπροσώπους και φορείς των τοπικών κοινοτήτων, (και στην Ελλάδα υπάρχει αξιόλογο «παράδειγμα» αν και αφανές), η σύσταση ινστιτούτων υποστήριξης, η έκδοση

τεράστιου υλικού υποστήριξης και περιοδικών ενημέρωσης, όλα αυτά βεβαίως δεν μπορεί να αγνοηθούν. Όμως, παραμένει κατά τη γνώμη μας ένα σημαντικότερο ερώτημα, το οποίο πλανάται έως σήμερα στη σχετική βιβλιογραφία. Ποιο είναι αυτό; Ας υποθέσουμε ότι ένα υπέροχο project ομάδας μαθητών του Χ σχολείου μιας τάδε χώρας μετά από επίπονη διερεύνηση, λεπτομερή ανάλυση των στοιχείων τους, εξάγουν το συμπέρασμα ότι το τοπικό εργοστάσιο μολύνει καταστροφικά το περιβάλλον τους και ότι θα έπρεπε να κλείσει. Υποβάλλουν στις τοπικές αρχές τις ολοκληρωμένες προτάσεις τους, ενημερώνοντας παράλληλα τους συμπολίτες τους οι οποίοι λίγο έως πολύ συμφωνούν τουλάχιστον στις καταστροφικές επιδράσεις του εργοστασίου. Πόσο θα εισακουσθούν άραγε; Δεν θα έλθει σε σύγκρουση η πρότασή τους με τα συμφέροντα των ντόπιων εργαζομένων; Μήπως η δουλειά τους που με τόσο ενθουσιασμό σίγουρα θα ετοίμασαν πιθανότατα να αντιμετωπίσει τη συγκατάθεση των «μεγάλων» και το καταχώνιασμά της σε κάποιο συρτάρι; Ποιά θα ήταν τα συναισθήματα αυτών των παιδιών και ποια τα εύλογα συμπεράσματά τους; Το ερώτημα παραμένει ανοικτό δέκα χρόνια μετά.

Καταλήγοντας λοιπόν, θεωρούμε ότι το μοντέλο της Περιβαλλοντικής Αγωγής κινείται στη γνωστή λογική του «μεταρρυθμιστικού εκσυγχρονισμού» του σχολείου, το οποίο αποσκοπεί πλέον ενόψει και του 2.000 μ.Χ. να διαπλάσει άτομα πολύ καλά καταρτισμένα και ευμετακίνητα επαγγελματικά, που να μπορούν να αφομοιώνουν τις τεχνολογικές γνώσεις, να αποδέχονται την ταχύτητα των κοινωνικών αλλαγών<sup>11</sup> και παρεπιπτόντως να ανησυχούν οικολογικά και ίσως να διαμαρτύρονται. Χωρίς να θέλουμε να εξαλείψουμε τις θετικές πτυχές του προταθέντος μοντέλου αγωγής, ότι δηλαδή η γνώση των λειτουργιών του φυσικού περιβάλλοντος και η συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης του ατόμου από τη φύση και την κοινωνία, όπως και η ευαισθητοποίηση απέναντι στα τεράστια οικολογικά προβλήματα του πλανήτη αποτελούν τεράστιας σημασίας στόχους, ερχόμαστε να ξαναδιατυπώσουμε την αρχική μας υπόθεση-υποψία, μήπως δηλαδή η Περιβαλλοντική Αγωγή, αποτελεί άλλη μία ακόμη πρόταση εξορθολογισμού του εκπαιδευτικού συστήματος περιβεβλημένη αυτή τη φορά με το αίτημα της οικολογικής αφύπνισης;

## Σημειώσεις

1) Ο όρος Environmental Education χρησιμοποιείται στην Ελλάδα και σαν Περιβαλλοντική Αγωγή και σαν Εκπαίδευση. Εμείς επιλέξαμε τον όρο Αγωγή, επειδή νομίζουμε ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στην αρχική σύλληψη και την ευρύτητα της φιλοσοφίας που θέλησε να εκφράσει ο όρος.

2) Πριν από την ιδρυτική συνδιάσκεψη της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο Tbilisi (Τυφλίδα) της σοβιετικής Γεωργίας τον Οκτώβριο του 1977, είχαν προηγηθεί άλλες δύο προπαρασκευαστικές, το 1971 στο Rüşchlikon της Ελβετίας και στο Βελιγράδι το 1975. Το τελικό κείμενο εκδόθηκε από την UNESCO στο «Intergovernmental Conference on Environmental Education, Final Report», Paris 1978.

3. Υπάρχει αρκετή αρθρογραφία κυρίως σε εκπαιδευτικά περιοδικά (πρό-

χειρα καταγράφουμε τα: «Λόγος και Πράξη» τ. 6 (1978), «Σύγχρονη Εκπαίδευση» τεύχη-αφιερώματα 44 και 45 (1989), «Νεοελληνική Παιδεία» τ. 3 (1985), «Νέα Παιδεία» τ. 15 (1980) και υλικό των ομάδων εργασίας του Υ.Π.Ε.Π.Θ. που εργάστηκαν κατά καιρούς. Βιβλία υπάρχουν πολύ λίγα, εμείς έχουμε υπόψη μας τα: Α.Μ. Αθανασάκη & Θ. Κουσουρή, *Οικολογική Παιδεία και Περιβαλλοντική Αγωγή*, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1987 και Γ. Κονετά, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, ιδιωτ. έκδοση.

4) Στην ελληνική κοινωνιολογική βιβλιογραφία τέτοιες απόψεις έχουν εκφραστεί από πολλούς μελετητές. Αυθαίρετα υπενθυμίζουμε τους: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1977 και Χ. Νούτσου, *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1979.

5) Ν. Πουланτζάς, «Παιδεία και κοινωνικό περιβάλλον», *περιοδικό Εκπαίδευση και Επιστήμη της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*, τμ. 3, Αθήνα 1980, σελ. 20.

6) Πρόχειρα σημειώνουμε τα: Ιβάν Ίλλιτς, *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, εκδ. Βέργος, Αθήνα 1976 και Έβερρετ Ρέιμερ, *Το σχολείο είναι νεκρό*, από τις ίδιες εκδόσεις.

7) Α. Μ. Καζαμίας «Ενιαίο σχολείο και ενιαία παιδεία στις Η.Π.Α.: κοινωνικοϊστορική και κριτική θεώρηση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 5 (1986), σελ. 146.

8) Tom Colwell, «The ecological perspective in John Dewey's philosophy of Education», *Educational Theory*, vol. 35, No 3, Summer 1985, pp. 255-266.

9) Α. Μ. Καζαμίας, ό.π. σελ. 144-145.

10) Α. Γεωργόπουλος, *Σημειώσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 1989, σ.σ. 6 και 21-22.

11) «Reflections on the future development of Education», *Educational studies and documents No 49*, U.N.E.S.C.O., 1984, p. 34.

