

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΞΙΩΝ ΑΝΟΙΓΕΙ ΝΕΑ ΜΟΝΟΠΑΤΙΑ***

Καραγεωργάκης Στ., Λιθοξοΐδου, Λ., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ.,
Γεωργόπουλος, Α.

Έχουν οι άνθρωποι υποχρεώσεις προς τα μη ανθρώπινα όντα;

Όσο περισσότερες αποχρώσεις της οικολογικής κρίσης γίνονται αντιληπτές τόσο πιο πιεστικό γίνεται το καθήκον της επαναδιευθέτησης των αξιών μας προς κατευθύνσεις συνεκτίμησης και συμπερίληψης των μη ανθρώπινων όντων κατά την αποκρυστάλλωση των ηθικών μας θεωρήσεων. Τα οικολογικά προβλήματα του πλανήτη μας υποχρεώνουν να θεμελιώσουμε αυτού του είδους τις ηθικές σχέσεις που μέχρι τώρα δεν είχαν μελετηθεί συγκροτημένα και συστηματικά: τα καθήκοντα του ανθρώπου προς τη φύση.

Για πρώτη φορά στην ιστορία του δυτικού πολιτισμού η περιβαλλοντική ηθική λοιπόν, αλλάζοντας το κέντρο βάρους στο πεδίο των ηθικών υποχρεώσεων καταφέρνει και βάζει στο επίκεντρο του σύγχρονου φιλοσοφικού στοχασμού το κρίσιμο ερώτημα: είναι δυνατόν να νοηθούν ηθικές υποχρεώσεις από μέρους μας είτε προς όντα που δεν ανήκουν στο είδος *Homo sapiens sapiens*, είτε προς φυσικά αντικείμενα όπως βουνά, ποτάμια ή γενικότερα οικοσυστήματα;

Όσο και αν η επιχειρηματολογία υπέρ του *ναι* φαίνεται να αναδύεται φυσιολογικά και αυτονόητα, σαν από ειρωνεία όμως περιπλέκει τα πράγματα αντί να τα κάνει απλούστερα. Διότι η κατάφαση αυτή μέλλει να γίνει αντικείμενο διαπραγμάτευσης δύο αλληλοσυγκρουόμενων γραμμών σκέψης, του ανθρωποκεντρισμού και του οικοκεντρισμού (Παπαδημητρίου, 1998).

Οι δύο γραμμές σκέψης

Η ανθρωποκεντρική λογική φαίνεται να είναι η πραγματιστική λογική: όταν κάποιος δέχεται να επωμιστεί ηθικές υποχρεώσεις προς τον πλανήτη Γη, το κάνει διότι σε τελευταία ανάλυση κινδυνεύει τόσο ο ίδιος όσο και το είδος του (Routley και Routley, 1979). Αν δε δώσουμε την απαιτούμενη σημασία και σπαταλήσουμε το νερό, τα αλιεύματα και γενικότερα τους φυσικούς πόρους σήμερα, αν τους διαχειριστούμε δηλαδή μη αειφορικά, θα τους στερηθούν οι επόμενες γενεές. Αν τυχόν δεν σταματήσουμε να εκλύουμε CO₂ με τους σημερινούς ρυθμούς, σε μερικές δεκαετίες κατά πάσα πιθανότητα η υπερθέρμανση του πλανήτη θα προκαλέσει μη αναστρέψιμες αλλαγές στα φυσικά οικοσυστήματα με

* Δημοσιεύτηκε στο Μ. Καίλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου & Ν. Αναστασάτος (επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Ατραπός, Αθήνα, 2005, σ.σ. 285-305

απρόβλεπτες επιπτώσεις στον ανθρώπινο πολιτισμό. Στη γραμμή σκέψης του ανθρωποκεντρισμού οποιεσδήποτε ηθικές υποχρεώσεις μας προς τη φύση μπορούν να νοηθούν μόνο ως προέκταση των ηθικών υποχρεώσεών μας προς τους άλλους ανθρώπους σύμφωνα με την ακραιφνή καντιανή παράδοση. Για τους ανθρωποκεντρικούς, η φύση έχει εργαλειακή αξία. Την εκμεταλλευόμαστε για να ικανοποιήσουμε ανάγκες και επιθυμίες μας, επομένως λογικό είναι πως θα πρέπει να καταβάλουμε κάθε προσπάθεια για να τη διατηρούμε στην καλύτερη δυνατή κατάσταση. Ο Καρτέσιος και ο Καντ θεωρούνται ως οι κατ' εξοχήν ανθρωποκεντρικοί φιλόσοφοι.

Οι οικοκεντρικοί (βιοκεντρικοί) φιλόσοφοι από την άλλη μεριά θεωρούν πως οποιεσδήποτε ηθικές υποχρεώσεις έχουμε απευθύνονται στην ίδια τη φύση. Είτε το είδος μας προσδοκά κάποιο όφελος από τη φύση είτε όχι, εμείς σωστό είναι να αναλάβουμε και να εκπληρώνουμε τις όποιες ηθικές υποχρεώσεις μας προς αυτή. Ανεξαρτήτως της εξαιρετικά δύσκολης θέσης στην οποία είναι πολύ πιθανό να περιέλθει ο σημερινός άνθρωπος ή οι απόγονοί του αν επιμείνουν να σπαταλούν νερό, ξύλο, αλιεύματα κλπ. με μη βιώσιμο τρόπο και άσχετα με τις επιπτώσεις από την αύξηση της θερμοκρασίας του πλανήτη πάνω στους ανθρώπους, οι τελευταίοι υποχρεούνται να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους προς τη Γη. Η φύση έχει εγγενή αξία (Naess, 1973). Είτε ικανοποιούνται τα ανθρώπινα συμφέροντα είτε όχι, η φύση δε μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα της ύπαρξής της και της λειτουργίας της. Έχει αυταξία! Έχει αποκλειστικά δικά της συμφέροντα καθ' όλα νόμιμα και δικαίωμα για την ικανοποίησή τους. Οι οικοκεντρικοί φιλόσοφοι έχουν την άποψη πως η ανθρωποκεντρική φιλοσοφία ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τη σημερινή παγκόσμια οικολογική κρίση. Είναι η ιδεολογία που παρέχει άλλοθι για οποιουδήποτε είδους εκμετάλλευση της φύσης, εφόσον δε θα φαινόταν να συνοδεύεται από αρνητικό αντίκτυπο πάνω στην ανθρώπινη κατάσταση. Ο φιλόσοφος που επανειλημμένα αρθρογράφησε καταγράφοντας και συστηματοποιώντας τις οικοκεντρικές απόψεις είναι ο Νορβηγός Arne Naess. Το όραμα που υποστηρίζει είναι μια πλανητική δημοκρατία, στα πλαίσια της οποίας όλα τα έμβια όντα (και όχι μόνο οι άνθρωποι) αλλά καταρχήν τα φυσικά οικοσυστήματα απολαμβάνουν σεβασμού και δικαιωμάτων. Την ιδιότυπη αυτή, ίσως παραδεισιακής έμπνευσης, κατάσταση περιγράφει με τον όρο βιοσφαιρικός εξισωτισμός (biospherical egalitarianism).

Η οικοκεντρική θεώρηση των πραγμάτων, ως καινοφανής σύλληψη του κόσμου, πιθανώς δημιουργεί κάποια ασυνήθιστα πρακτικά και θεωρητικά προβλήματα, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε εποχή αναδιάταξης αξιών. Αυτά προκύπτουν λόγω της σημαντικής συνειδητοποίησης πως αντί του παλιού, γνώριμου και ασφαλούς «χρυσού κανόνα» (μην κάνεις αυτό που δε θα ήθελες να σου κάνουν) οι άνθρωποι ωθούνται εκ των πραγμάτων να υιοθετήσουν ένα άλλο σύνολο ηθικών αξιών. Στο νέο αυτό σύνολο αξιών περιλαμβάνεται, εκτός της κλασσικής αρχής της αμοιβαιότητας (που χαρακτήριζε τις σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους), η αρχή της μονόδρομης υπευθυνότητας (ειδικά προς τα μη ανθρώπινα όντα που

κατά τεκμήριο δεν είναι ορθολογικά), αρχή που έχει διατυπωθεί σε μια πρωτόλεια μορφή από τον Rousseau:

Και για όσο (ο άνθρωπος¹) δε θα αντιστέκεται στην εσωτερική παρόρμηση της συμπόνιας δε θα βλάψει ποτέ άνθρωπο ούτε και άλλο έμψυχο ον, εκτός από την νόμιμη περίπτωση όπου, επειδή κινδυνεύει η ζωή του, είναι αναγκασμένος να προτιμήσει τον εαυτό του. Μ' αυτόν τον τρόπο μπαίνει ένα τέλος στις παλιές διαμάχες γύρω από τη συμμετοχή των ζώων στο φυσικό νόμο. Γιατί είναι ολοφάνερο ότι μια και στερούνται διανοητικών ικανοτήτων και ελευθερίας, δεν μπορούν να διακρίνουν αυτόν τον νόμο. (Rousseau, 1999²: 70- 71)

Η αλτρουιστικού τύπου αυτή συμπεριφορά προς τα άλλα μη ανθρώπινα όντα και αντικείμενα του φυσικού κόσμου, φαίνεται να είναι το προαπαιτούμενο για τη ριζική αναδιάταξη των σχέσεων ανθρώπου-φύσης, αρκετά ασυνήθιστη για να μπορεί να γίνει γρήγορα αποδεκτή, ίσως και πολύ ριζοσπαστική και προωθημένη για ανθρώπους που πιθανόν αδυνατούν να συμμορφωθούν ακόμα και στον προαναφερθέντα κλασικό «χρυσό κανόνα».

Οι επόμενες γενεές

Κατά πάσα πιθανότητα δεν μπορεί να αποκλειστεί η νομιμότητα της φροντίδας για τους ανθρώπους του μέλλοντος με κανένα ορθολογικό επιχείρημα (Attfield, 1983) του τύπου «δεν τους γνωρίζουμε», «δεν ξέρουμε τι ακριβώς ανάγκες θα έχουν» κ.λπ. Προφανώς τους οφείλουμε ηθικές υποχρεώσεις. Μάλιστα για να ακριβολογούμε θα πρέπει να διευκρινίσουμε πως οι υποχρεώσεις μας αυτές δεν στοχεύουν τόσο τα συγκεκριμένα άτομα που θα υπάρχουν στη Γη κατά τους ερχόμενους αιώνες, όσο την ικανοποίηση των δικαιωμάτων τους. Ένας πλανήτης ρυπασμένος από εμάς σήμερα, σημαίνει αυτόματα πως τα βασικά και απαραίτητα τους δικαιώματα για αέρα χωρίς ρύπους, για καθαρό νερό, για διατροφική ασφάλεια, για υγεία και ευημερία, θα καταπατούνται συστηματικά και κατάφωρα.

Αν και η φροντίδα για τις επόμενες γενεές εμπερικλείει μια βαθύτερη και γνησιότερη διάσταση της έννοιας αυτής καθιστώντας μας υπεύθυνους/ες για την ικανοποίηση αναγκών που δεν είναι οι δικές μας και επομένως συμπυκνώνοντας τη θέληση των τωρινών γενεών για επίδειξη αλληλεγγύης, ο διακηρυγμένος στόχος της αλληλεγγύης αυτής είναι εξαιρετικά στενός: πρόκειται για την ευημερία των επόμενων γενεών ανθρώπων και μόνο, χωρίς να ενδιαφέρεται καθόλου για τις επόμενες γενεές ζώων, φυτών, οικοσυστημάτων κ.λπ.

Τα δικαιώματα των άλλων ζώων

Η προβληματική των δικαιωμάτων των ζώων ήταν το πρώτο ρήγμα μέσα από το οποίο άρχισε να αναπτύσσεται για πρώτη φορά η συλλογιστική για πιθανές ηθικές υποχρεώσεις απέναντι σε μη ανθρώπινα όντα. Βασίζεται σε δύο θεμελιώδεις παραδοχές

¹ Σημείωση των συγγραφέων

(Singer, 1973, Routley και Routley, 1979): πρώτον δεν υπάρχει κανένα χαρακτηριστικό το οποίο να είναι εγγενές του ανθρώπινου είδους και να χαρακτηρίζει μόνο τα άτομα του είδους Homo sapiens sapiens. Οι διαφορές ανάμεσα σε ανθρώπινα και μη ανθρώπινα ζώα είναι αυστηρά ποσοτικού τύπου και όχι ποιοτικές.

Δεύτερον: ακόμη και αν υποτεθεί πως υπήρχε ένα τέτοιο ποιοτικά διαφορετικό διακριτικό γνώρισμα το οποίο να δήλωνε την ριζική αυτή ετερομορφία ανάμεσα στους ανθρώπους και τα ζώα, το γεγονός αυτό από μόνο του δεν θα μπορούσε καθόλου να συγχωρήσει ή να συνηγορήσει για την επίδειξη οποιουδήποτε είδους σκληρότητας προς αυτά. Δε φαίνεται να υπάρχει κανένας ηθικός κώδικας βάσει του οποίου να μπορεί κάποιος να συγκατανεύσει στη δοκιμή χημικών ουσιών πάνω σε ζώα, στην ανάπτυξη καρκινικών όγκων μέσα σε ιστούς του σώματός τους ή στους ποικιλόχρωμους βασανισμούς τους, απλά επειδή αυτά τυχαίνει να είναι λιγότερο έξυπνα από μας. Αν ήταν έτσι ποιος άραγε θα μας εμπόδιζε να χρησιμοποιήσουμε ανθρώπους με ειδικές ανάγκες για τα επιστημονικά πειράματά μας, μωρά αλεσμένα από κρεατομηχανή ως κιμά για τα οικόσιτα ζώα μας ή ηλικιωμένους που πάσχουν από γεροντική άνοια ως θηράματα κατά την διάρκεια της κυνηγετικής περιόδου; Εφόσον λοιπόν όντα μη ανήκοντα στο είδος μας έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάζουν πόνο και χαρά, έχουμε την ηθική υποχρέωση να τα σεβόμαστε (Singer, 1979). Αν δεν το κάνουμε είμαστε αυτομάτως υπόλογοι με την κατηγορία του ιδιότυπου ρατσισμού που ο Singer ονομάζει ειδισμό (speciesism). Κατηγορούμαστε δηλαδή ως συνεργοί σε ένα καθεστώς στο οποίο τα ζώα υφίστανται διακρίσεις, με μοναδική δικαιολογητική θεμελίωση το γεγονός πως συνιστούν ένα ετερότροπο και διακριτό βιολογικό είδος από το ανθρώπινο.

Ίσως το σημαντικότερο μειονέκτημα των θεωριών που καταπιάνονται με την ευημερία και τα δικαιώματα των ζώων είναι ένας υφέρπων ζωοκεντρισμός αντί του γνώριμου από τις παραδοσιακές θεωρίες ανθρωποκεντρισμού. Το κριτήριο του αισθάνεσθαι ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για να προικιστεί ένα μη ανθρώπινο ζώο με ηθική υπόσταση, αφαιρεί από όλα τα υπόλοιπα όντα (που δεν αισθάνονται πόνο ή χαρά) τη δυνατότητα της υπόστασης αυτής.

Οι βιοκεντρικές θεωρίες

Οι βιοκεντρικές θεωρίες είναι συνυφασμένες με την έννοια της εγγενούς αξίας των μη ανθρώπινων όντων του πλανήτη, έννοια η οποία συνιστά το θεμελιώδες αξίωμα της μη ανθρωποκεντρικής θεώρησης που συνηγορείται από τις θεωρίες αυτές. Εγγενής αξία ενός πράγματος είναι αυτή που δε συνεισφέρει στην αξία κάποιου άλλου πράγματος (Norton, 1987), π.χ. το να έχει μία χελώνα εγγενή αξία (intrinsic value), σημαίνει πως η αξία της δε συνεισφέρει στην ικανοποίηση της ανάγκης των ανθρώπων για το όστρακό της ή για το κρέας της. Έχει αξία δηλαδή που είναι άσχετη με τις ανθρώπινες ανάγκες. Έχει αυταξία. Η

εγγενής αξία μπορεί να εννοηθεί ως ο αντίποδας της εργαλειακής αξίας (instrumental value). Εργαλειακή αξία έχει ένα ον ή αντικείμενο όταν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συνεισφέρει στην αξία ενός άλλου όντος ή αντικειμένου. Για παράδειγμα η εργαλειακή αξία της παραπάνω χελώνας μπορεί να έγκειται στην ικανοποίηση της ανάγκης του ανθρώπου για μια νόστιμη χελωνόσουπα.

Η εγγενής αξία

Δεν είναι λίγα τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φιλόσοφοι της περιβαλλοντικής ηθικής που υπερμαχούν τη θεωρία της εγγενούς αξίας των μη ανθρώπινων όντων. Οι ενάντιοί τους διατείνονται πως είναι μια έννοια δυσνόητη (ίσως και ακατανόητη), φευγαλέα, δύσχρηστη (έως και άχρηστη), καθόλου πρακτική, μερικοί μάλιστα τη χαρακτηρίζουν ως ένα καθαρά εγκεφαλικό κατασκεύασμα χωρίς πραγματική βάση και υπόσταση. Στην αμφισβήτηση αυτή (που αποτελεί και τον πυρήνα της κριτικής των ανθρωποκεντρικών φιλοσόφων προς τους βιοκεντρικούς) η Midgley (1983) χρησιμοποιώντας ως πρώτη ύλη την ιστορία του Ροβινσώνα Κρούσου αντιτείνει το ακόλουθο επιχείρημα: αν τυχόν κατά την ημέρα που η «εξορία» του θρυλικού αυτού ήρωα τερματίστηκε ερχόταν αντιμέτωπος με κάποιον άνθρωπο που σκόπευε να σβήσει το νησί του από το χάρτη (καίγοντάς το, εκλατομεύοντας το ή τινάζοντάς το στον αέρα), τότε ο αρχετυπικός αυτός ναυαγός θα αισθανόταν οπωσδήποτε τη φυσιολογική και αυτονόητη ανάγκη να ματαιώσει με οποιονδήποτε τρόπο αυτή την καταστροφή που δίκαια θα τη θεωρούσε παραλογισμό αν όχι διαστροφή. Ο ίδιος φεύγοντας πια πίσω για τη χώρα του, δε θα είχε κανένα ιδιαίτερο κέρδος να περιμένει από το νησί του. Όμως είχε εμπλακεί συναισθηματικά με αυτό, το είχε αγαπήσει και παρόλο που δεν πρόσμενε πια την ικανοποίηση κανενός άμεσου συμφέροντος (τροφή, κατάλυμα, υλικά για ένδυση κ.λπ, μιας και τα είχε πια απολύτως εξασφαλισμένα για το υπόλοιπο της ζωής του) δε θα ήθελε επ' ουδενί λόγω να το δει να γίνεται στάχτη. Αυτό το επιχείρημα χρησιμοποιείται από την Midgley για να υποστηρίξει ότι το νησί για τον Ροβινσώνα είχε πλέον μόνο εγγενή αξία².

Οι ολιστικές θεωρίες

Ενδιαφέρουσα είναι η ταξινόμηση των ηθικών θεωριών σε ατομικιστικές και ολιστικές. Σύμφωνα με τις πρώτες, αποδέκτες των ηθικών υποχρεώσεών μας είναι αποκλειστικά τα άτομα (είτε άνθρωποι, είτε μη ανθρώπινα όντα). Το κύριο χαρακτηριστικό αλλά και διαφορά των δεύτερων από τις πρώτες είναι το δόγμα πως μια ομάδα οργανισμών είναι δυνατό να έχει ξεχωριστά συμφέροντα από τα επί μέρους συμφέροντα καθενός από τους

² Στην πραγματικότητα η έννοια αυτή δεν έχει τίποτα το σκανδαλώδες αν σκεφτούμε πως η εγγενής αξία του ανθρώπινου είδους έχει θεσπιστεί από τους ίδιους τους ανθρώπους χωρίς μεταφυσικές προϋποθέσεις. Με τον ίδιο τρόπο μπορούμε βέβαια να θεωρήσουμε εγγενή αξία των μη ανθρώπινων όντων.

παραπάνω οργανισμούς. Με άλλα λόγια οι ολιστικοί φιλόσοφοι στο ερώτημα «το συμφέρον του συνόλου ισοδυναμεί με το άθροισμα των συμφερόντων των μελών του;» απαντούν αρνητικά. Ο Aldo Leopold πιθανώς η πιο πολυσυζητημένη μορφή ανάμεσα στους ολιστικούς φιλοσόφους, επιμένει να θεωρεί την πορεία ανάπτυξης των παγκόσμιων ηθικών απόψεων ως μια διαδικασία εξέλιξης με διακριτές φάσεις που αντιστοιχούν σε διαφορετικές ανθρώπινες ηθικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με την (ίσως και επιλήψιμα γραμμική) εξελικτική αυτή θεώρηση, ενώ οι πρώτοι ηθικοί κανόνες σκόπευαν τη ρύθμιση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ ανθρώπινων όντων, σε μια δεύτερη φάση άρχισαν να πραγματεύονται τις σχέσεις ανάμεσα σε άτομα και στην κοινωνία, ενώ η τρίτη φάση που αντιπροσωπεύει πια την ηθική ενηλικίωσή μας, σύμφωνα με τον Leopold, θα χαρακτηρίζεται από την ανάληψη ηθικών υποχρεώσεων προς μη ανθρώπινα όντα αλλά και φυσικά αντικείμενα.

Το τρίτο αυτό στάδιο θα χαρακτηρίζεται από μια πρωτόφαντη διαστολή των ορίων και της χωρητικότητας της ηθικής κοινότητας έτσι ώστε να συγκαταταγούν νερά, φυτά, ζώα, έδαφος, κ.λπ. με τους ανθρώπους ως αποδέκτες των ηθικών υποχρεώσεών μας. Επιπλέον- και αυτό είναι ταυτόχρονα το επαναστατικό αλλά και το βαθύτατα αμφιλεγόμενο σημείο στην *Ηθική της Γης*- ο άνθρωπος θα δηλώνει τη συμμετοχή του στην ηθική κοινότητα όχι ως κατακτητής ή έστω ως «πεφωτισμένος διαχειριστής», αλλά ως απλό μέλος της (Leopold, 1948).

Η Βαθιά Οικολογία

Η φιλοσοφία αυτή συγκαταλέγει τόσο τα ανθρώπινα, όσο και τα μη ανθρώπινα όντα αλλά και τα οικοσυστήματα, στους υπόχρεους απόδοσης εγγενούς αξίας και σκοπεύει την προστασία της βιοποικιλότητας θεωρώντας πως οι άνθρωποι δεν έχουν το δικαίωμα να τη συρρικνώσουν. Επίσης, δεχόμενη ότι η τραγική αυτή καταστροφή των γενετικών πόρων του πλανήτη έχει την αιτία της- στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων- στον υπερπληθυσμό του είδους *Homo sapiens sapiens*, έχει ως αίτημα τη ριζική περιστολή των ανθρώπινων αριθμών (Naess, 1986).

Το αίτημα της βαθιάς οικολογίας για τη μείωση του αριθμού του ανθρώπινου πληθυσμού έτυχε δριμείας κριτικής από τους πολυάριθμους εχθρούς της θεωρίας. Συγκεκριμένα κατηγορήθηκαν για μισανθρωπισμό. Η πιο ακραία θέση μάλιστα από την πλευρά της βαθιάς οικολογίας ήταν η υποστήριξη της άποψης από τον David Foreman, πιστού θιασώτη της βαθιάς οικολογίας και εκδότη του περιοδικού *Earth First!*, ότι δε χρειάζεται να βοηθήσουμε τα εκατομμύρια των Αφρικανών που πεθαίνουν από πείνα αφού αν το κάναμε αυτό θα σταματούσαμε την εξελικτική πορεία της φύσης (Foreman, 1986). Ανάλογες θέσεις υπερασπίστηκε και ο συγγραφέας του άρθρου «Πληθυσμός και AIDS» (Population and AIDS) που υπογράφει ως Μις Αν Θρωπία (Miss Ann Thropy) γράφοντας ότι το AIDS παίζει έναν ρυθμιστικό ρόλο στο πρόβλημα του υπερπληθυσμού (Miss Ann Thropy,

1987). Οι απόψεις αυτές ³επικρίθησαν ιδιαίτερα από τον ιδρυτή της κοινωνικής οικολογίας Murray Bookchin. Ο Bookchin με σειρά άρθρων επιτέθηκε στους βαθείς οικολόγους χαρακτηρίζοντάς τους «μισάνθρωπους» και «βαθείς μαλθουσιανούς» αφού δικαίως πιστεύει ότι οι βαθείς οικολόγοι γειτνιάζουν θεωρητικά με τον Thomas Malthus και ασπάζονται τη θεωρία του για το πρόβλημα του υπερπληθυσμού (Bookchin, 1987, 1992).

Το ριζοσπαστικά διαφορετικό κοσμοεπίδωλο που προσπαθεί να οικοδομήσει η βαθιά οικολογία, σχετίζεται με την αναδιατύπωση των κλασικών μεταφυσικών ερωτήσεων όπως «ποια είναι η ανθρώπινη φύση», «ποια είναι η φύση της πραγματικότητας» κ.λπ. Η διανοητική της προσπάθεια συνοψίζεται στην απόρριψη της ατομικιστικής και αναγωγιστικής μεταφυσικής (αυτό που τελικά έχει σημασία είναι τα άτομα, όλα τα συμβάντα και οι εξηγήσεις τους ανάγονται τελικά στο επίπεδο των ατόμων) του σημερινού δυτικού πολιτισμού. Αντιπροτείνει μια ιδιαίτερη σχολή μεταφυσικού ολισμού, που σε αδρές γραμμές διατείνεται πως η ουσία των ανθρώπινων ή μη ατόμων δε βρίσκεται μέσα στα ίδια τα άτομα, αλλά μέσα στις σχέσεις που τα άτομα αυτά αναπτύσσουν με τα άλλα άτομα. Κατά συνέπεια οι σημαντικές παράμετροι του περιβάλλοντος κόσμου δεν είναι τόσο οι συγκεκριμένοι ατομικοί οργανισμοί (ανθρώπινοι ή μη) όσο οι διαδικασίες μέσα στις οποίες αυτοί λαμβάνουν μέρος, επικοινωνούν και σχετίζονται μεταξύ τους και οι οποίες (το σπουδαιότερο) προϋπήρχαν αυτών. Οι βιολογικές οντότητες δεν είναι τίποτε άλλο παρά εφήμερες, προσωρινές και ασταθείς μορφές οργάνωσης ύλης και ενέργειας. Εξαρτώνται από την ροή ύλης και ενέργειας που τις διαπερνά. Από όλα τα προηγούμενα συμπεραίνεται ευθέως πως αν είναι να θεωρηθεί ο κόσμος μέσα από τα ιδεολογικά αυτά «γυαλιά» τότε ακόμα και ο ίδιος ο άνθρωπος δεν έχει σημασία ως άτομο διακριτό (και ίσως ανώτερο πλάσμα) από τη φύση αλλά ως μέρος της. Αυτή η ταύτιση με τον κόσμο είναι μια από τις βασικότερες αρχές της ηθικής της βαθιάς οικολογίας. Εκφράζεται με τον όρο αυτοπραγμάτωση (self-realization), που σημαίνει ταύτιση όχι μόνο με την ανθρωπότητα, αλλά και με τον μη ανθρώπινο κόσμο (Devall & Sessions, 1985, Naess, 1989).

Οι επιθέσεις στον οικοκεντρισμό

Ένα από τα επιχειρήματα που στρέφονται εναντίον του οικοκεντρισμού είναι αυτό που λέει ότι τελικά η οικοκεντρική άποψη για τον κόσμο δεν είναι ριζοσπαστική απλούστατα επειδή «πάλι οι άνθρωποι αποφασίζουν». Το συγκεκριμένο επιχείρημα στηρίζεται στη λογική ότι είναι εγγενώς αδύνατο να υπερασπιζόμαστε ως άνθρωποι τη φύση⁴.

³ Δε θα πρέπει βέβαια να ταυτιστεί με τις αντιδραστικές αυτές απόψεις όλο το κίνημα της Βαθιάς Οικολογίας, ούτε όλοι οι βαθείς οικολόγοι με τον Foreman. Πρόκειται για ένα εξαιρετικά πολύχρωμο σχηματισμό, στους κόλπους του οποίου συμμετέχουν μαρξιστές, αναρχικοί, πρώην ακτιβιστές ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ, αλλά και ενάντια στη βία γενικότερα, φιλόσοφοι όπως ο Arne Naess, κλπ (βλέπε Γεωργόπουλος, 2002: 279-338).

⁴ Η κατηγορία αυτή στηρίζεται σε ένα πρόβλημα που έχει εντοπίσει και ο Παπαδημητρίου: «Ως όντα με φυσικές ανάγκες, για την καλύτερη κατανόηση της ίδιας της ζωής μας και την πραγματική ικανοποίηση των

Στο επιχείρημα αυτό μπορούμε να παραθέσουμε δύο αντεπιχειρήματα. Πρώτον, δεν είναι απαραίτητο να υπερασπίζεσαι πάντα τα δικά σου δικαιώματα, αλλά μπορείς και δικαιούσαι να υπερασπίζεσαι και τα δικαιώματα των άλλων. Για παράδειγμα, οι Διαφωτιστές του 18^{ου} αιώνα που υποστήριζαν την κατάργηση της δουλείας ήταν μεγαλοαστοί διανοούμενοι και όχι δούλοι. Συνεπώς δε χρειάζεται να είσαι ο ίδιος λαγός ή δέντρο για να υπερασπιστείς τα δικαιώματα του λαγού ή του δέντρου. Θα ήταν ανόητο άλλωστε να περιμέναμε κάτι τέτοιο από το δέντρο.

Δεύτερον, το γεγονός ότι είμαστε άνθρωποι και μιλούμε πάντα ως άνθρωποι δε φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα και από μια άλλη άποψη. Είναι προφανές ότι κάθε άνθρωπος έχει τη δική του οπτική γωνία μέσα από την οποία αντικρίζει τον κόσμο. Όπως λοιπόν κάθε άνθρωπος βλέπει τον κόσμο μέσα από τα δικά του «χρωματιστά γυαλιά», έτσι και ο άνθρωπος εν γένει δε μπορεί να βλέπει τα άλλα όντα από οποιαδήποτε άλλη οπτική γωνία πλην της ανθρώπινης. Είμαστε καταδικασμένοι να αντικρίζουμε τον κόσμο μέσα από το υποκειμενικό μας πρίσμα. Αυτό όμως, δεν πρέπει να μας αποθαρρύνει από το να τα υπερασπιζόμαστε. Μπορούμε λοιπόν να συνεχίζουμε να υπερασπιζόμαστε τα άλλα ζώα, έστω και από τη δική μας ιδιαίτερη σκοπιά. Με άλλα λόγια, το γεγονός πως είμαστε άνθρωποι δε σημαίνει καθόλου πως αναγκαστικά και πάντα λειτουργούμε μέσα σε ένα ανθρωποκεντρικό πλαίσιο. Αυτό θα σήμαινε πως δε λαμβάνουμε υπόψιν το εξαιρετικά σημαντικό αλτρουιστικό δυναμικό μας.

Ένα άλλο σύνηθες επιχείρημα εναντίον του οικοκεντρισμού είναι αυτό που σχετίζεται με τα όρια της ηθικής κοινότητας. Οι ανθρωποκεντρικοί υποστηρίζουν ότι δε μπορούμε να συμπεριλάβουμε στην ηθική κοινότητα όντα που δεν είναι έλλογα. Με άλλα λόγια, ότι η ανάληψη ηθικών υποχρεώσεων δε μπορεί παρά να είναι αμφίδρομη. Πριν προχωρήσουμε όμως στην εξέταση αυτού του εξαιρετικά αυθαίρετου⁵ επιχειρήματος θα πρέπει να τονίσουμε ότι το ζήτημα της καθορισμού της ηθικής κοινότητας είναι καθαρά θέμα σύμβασης. Αυτό σημαίνει ότι *εμείς* αποφασίζουμε για τα μέλη που θέλουμε να περιλαμβάνει αυτή η κοινότητα. Έτσι, επιστρέφοντας στο προηγούμενο επιχείρημα καταλαβαίνουμε ότι δεν υπάρχει ένα ‘πρέπει’ το οποίο θα επιβάλλεται από κάποια άνωθεν εντολή, αλλά ότι πρόκειται για δική μας απόφαση. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, οι ανθρωποκεντρικοί υποστηρίζουν ότι μη έλλογα όντα δεν πρέπει να περιλαμβάνονται στην ηθική κοινότητα. Με λίγα λόγια οι

ζωτικών αναγκών μας, θα έπρεπε να προσανατολιστούμε ξανά προς την αρχέγονη ιδέα της ενότητας φύσης – ζωής, που σχεδόν έχει ξεχαστεί μέσα στις τεχνικές κουλτούρες.... Οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να οικειοποιηθούν και να δαμάσουν τη φύση, έχασαν την κατανόηση του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Η φύση ταυτίστηκε μ’ αυτό που δεν είμαστε, την «εξωτερική» φύση. Όμως ο ίδιος ο άνθρωπος είναι φύση μέσω του σώματός του..... Ο τρόπος επικοινωνίας με τη φύση αποτελεί έκφραση και του τρόπου επικοινωνίας με τον εαυτό του. Μια σύγχρονη φιλοσοφία της φύσης θα έπρεπε να λάβει υπόψη της αυτή τη διαλεκτική σχέση» (Παπαδημητρίου, 1999: 229-230).

⁵ Βάσει ποιας λογικής επιτρέπεται να μεταχειριστούμε ένα ον με όποιο τρόπο –κυριολεκτικά- θέλουμε, μόνο και μόνο διότι τυχαίνει να μην είναι έλλογο ον; Ποιος είναι ακριβώς ο λόγος που μας επιτρέπει να τυφλώνουμε κουνέλια – δοκιμάζοντας τα υπό παρασκευή καλλυντικά μας – επειδή δεν μπορούν να επιχειρηματολογήσουν ορθολογικά όπως εμείς;

ανθρωποκεντρικοί πιστεύουν ότι οποιοδήποτε ον δεν είναι ορθολογικό πρέπει να στερείται ηθικής αντιμετώπισης. Αυτός ο περιορισμός φαίνεται ότι αποκλείει από την ηθική κοινότητα όχι μόνο άλλα είδη αλλά και πολλά άτομα του ανθρώπινου είδους. Διότι μη ορθολογικά όντα, ή για να ακριβολογούμε μη έλλογα όντα είναι, εκτός των άλλων ζώων, οι άνθρωποι με νοητική στέρηση, τα βρέφη και οι άνθρωποι που έχοντας πέσει σε κώμα παραμένουν στη ζωή με μηχανική υποστήριξη. Μήπως όλοι αυτοί οι άνθρωποι δεν τυγχάνουν ή δεν πρέπει να τυγχάνουν μέλη της ηθικής κοινότητας; Ασφαλώς και πρέπει.

Συν τις άλλους, η ορθολογικότητα δεν μας απαλλάσσει αλλά μας επιφορτίζει με περισσότερες υποχρεώσεις. Έτσι, η ορθολογικότητά μας μάς δεσμεύει να μη κακομεταχειριζόμαστε άλλα όντα. Ακόμα και ο Καντ, που δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν πως είναι ο πατριάρχης της ανθρωποκεντρικής σκέψης, τόνισε ότι η κακομεταχείριση άλλων ζώων από μέρος μας είναι καταδικαστέα και συνιστά υποβιβασμό του είδους μας (Kant, 1998).

Επιπλέον, ο οικοκεντρισμός έχει κατηγορηθεί για έλλειψη ιστορικότητας. Όσοι εξαπολύουν αυτή την κατηγορία υποστηρίζουν ότι η θεωρία του οικοκεντρισμού είναι μια καινούρια εκκεντρική διανοητική κατασκευή και δεν έχει ιστορικές ρίζες. Πιστεύουν μάλιστα ότι γίνεται αρεστή στους ανθρώπους που ζουν στις πόλεις απομονωμένοι και χωρίς ουσιαστική επαφή με τη φύση. Διατείνονται ότι είναι αυτός ο διαχωρισμός και η έλλειψη εμπειριών της φύσης που οδήγησαν στην υποστήριξη του οικοκεντρισμού (Guthrie, 1967).

Αυτή όμως η κριτική δεν ευσταθεί. Οικοκεντρικές θεωρίες και στάσεις μπορούμε να διακρίνουμε πολύ πριν την υπερσυγκέντρωση ανθρώπων στις πόλεις. Οι Ινδιάνοι της Β. Αμερικής είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα οικοκεντρικών κοινωνιών που δεν απέδιδαν εργαλειακή αξία στη φύση:

Για τον λευκό, ένα κομμάτι γης είναι το ίδιο με το επόμενο, γιατί είναι σαν τον κλέφτη που έρχεται τη νύχτα και παίρνει από τη γη αυτό που χρειάζεται. Η γη δεν είναι αδελφός του αλλά εχθρός του, και όταν κατακτήσει ένα κομμάτι γης τραβάει παρακάτω.(...) Δεν υπάρχει ήσυχο μέρος στις πόλεις των λευκών. Πουθενά δε μπορεί κανείς να ακούσει την άνοιξη, τα δέντρα και τους ήχους από τα φτερά των εντόμων. Ο Ινδιάνος προτιμάει τον μαλακό ήχο του αέρα που περνάει πάνω από την υγρή επιφάνεια των λιμνών, τη μυρωδιά του ίδιου του αέρα, όταν καθαρίζεται από την απογευματινή βροχή ή πάλι όταν φέρνει μαζί του το άρωμα από τις πευκοβελόνες. Ο αέρας είναι πολύτιμος για τους Ινδιάνους. (...) Όταν όλα τα βουβάλια θα έχουν σφαχτεί, όλα τα άγρια άλογα θα έχουν δαμαστεί, οι μυστικές κρύπτες του δάσους θα είναι βαριές από τη μυρωδιά του ανθρώπου και όταν οι λοφίσκοι θα έχουν σκεπαστεί από τις κλωστές που μιλάνε, τότε τι μπορεί να γεννηθεί και να μεγαλώσει; Πού θα πάει ο αετός; Πώς θα είναι να πεις αντίο στις χελιδονοφωλιές, να πάψεις να ζεις και να αγωνίζεσαι μόνο για να επιζήσεις; (Persson, 1993, 40-41)

Άλλα και στην Ευρώπη μπορούμε να παρατηρήσουμε ξεκάθαρα οικοκεντρικά στοιχεία στα διδάγματα του Άγιου Φραγκίσκου της Ασίζης τον 12^ο με 13^ο αιώνα μ.Χ. (Saint Francis of Assisi, 1993). Άλλωστε, μπορούμε να αντλήσουμε ένα λαμπρό παράδειγμα και από το χώρο της φιλοσοφίας του 18^{ου} αιώνα. Ήδη από το 1754 ο Rousseau είχε τονίσει ότι έχουμε καθήκοντα απέναντι στα άλλα ζώα:

Φαίνεται πράγματι πως αν είμαι υποχρεωμένος να μη βλάψω τον συνάνθρωπό μου, δεν είναι τόσο γιατί αυτός είναι ένα ον που διαθέτει λογική όσο γιατί είναι ένα ον που αισθάνεται. Ιδιότητα που όντας κοινή στο ζώο και στον άνθρωπο πρέπει τουλάχιστον να δίνει στο ένα το δικαίωμα να μην βλάπτεται ανώφελα από τον άλλο. (Rousseau, 1999²: 71)

Το κριτήριο του αισθάνεσθαι- συγκεκριμένα του πόνου/ευχαρίστησης- ως κριτήριο για ηθική αντιμετώπιση χρησιμοποιήθηκε εκτός από τον Rousseau και από τον ωφελιμιστή Bentham (1789). Ακόμα όμως και εάν δεν υπήρχαν όμως αυτά τα ιστορικά παραδείγματα μιας διαφορετικής ηθικής στάσης απέναντι στα μη ανθρώπινα όντα, το επιχείρημα της έλλειψης ιστορικότητας από μόνο του δε μας πληροφορεί για την ορθότητα ή μη της οικοκεντρικής θεωρίας. Άραγε το δίκαιο των αιτημάτων για την απελευθέρωση των σκλάβων είναι συνυφασμένο με το πότε πρωτοεμφανίστηκαν ιστορικά αυτές οι ιδέες;

Τέλος δεν πρέπει να ξεχνάμε τους δεκάδες εκατομμύρια χορτοφάγους της Δ. Ευρώπης, Β. Αμερικής και Αυστραλίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η ύπαρξη των οποίων κατά πάσα πιθανότητα δε μπορεί να ερμηνευθεί μόνο από την εμφάνιση της νόσου των τρελών αγελάδων.

Μία άλλη επίθεση στον οικοκεντρισμό τον κατηγορεί για ασυνέπεια, αφού φαίνεται ότι οι οικοκεντρικοί φιλόσοφοι δε μπορούν με συνέπεια να υπερασπίσουν τα δικαιώματα όλων των όντων. Εάν δεχθούμε, ρωτούν οι αντίπαλοι του οικοκεντρισμού, ότι αποδίδουμε αξία σε όλους τους ζωντανούς οργανισμούς (ζώα φυτά και μικροοργανισμούς), την οποία επεκτείνουμε σε αβιοτικούς παράγοντες (βράχους και οικοσυστήματα), τότε πως δικαιολογούμε την «μάχη» της επιστήμης ενάντια στον ιό του AIDS και στις αρρώστιες γενικότερα; Εάν αποδίδεται εγγενής αξία και σε αυτά τα είδη τότε πως αιτιολογείται η προσπάθεια για ίαση των ασθενειών;

Η απάντηση στη διαφαινόμενη αντιφατικότητα και ασυνέπεια βρίσκεται στον κανόνα της αυτοάμυνας (Taylor, 1986). Όπως δηλαδή δεχόμαστε ότι εάν μας επιτεθεί ένας άνθρωπος θα αμυνθούμε και το αποτέλεσμα της άμυνας αυτής θα μπορούσε να είναι και η θανάτωση του άλλου, στο βαθμό που δεν υπάρχει άλλη λύση, ανάλογα θα πράξουμε και σε επίθεση από ένα ζώο ή ένα μικροοργανισμό. Όπως η αυτοάμυνα απέναντι στον άνθρωπο είναι συνεπής πράξη από ανθρωποκεντρική σκοπιά έτσι και η άμυνα απέναντι σε ένα ζώο ή μικροοργανισμό είναι και αυτή με τη σειρά της συνεπής πράξη από οικοκεντρική σκοπιά.

Παρόλα αυτά δεν πρέπει να ξεφύγει της προσοχής μας το γεγονός πως επ' ουδενί τρόπο θα πρέπει να συμβιβαστούμε με ένα κοσμοείδωλο στο οποίο οι άνθρωποι απειλούνται από τα μη ανθρώπινα όντα του πλανήτη. Η συντήρηση αυτής της «πολεμικής» ατμόσφαιρας οδηγεί στην ατονία της ειρηνικής και αλτρουιστικής προσέγγισης ανάμεσα στον άνθρωπο και τα μη ανθρώπινα όντα. Αν δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στο στοιχείο της αυτοάμυνας τότε αυτό μπορεί να οδηγήσει σε «ξεθώριασμα» της οικοκεντρικής οπτικής και ακύρωση του ριζοσπαστικού δυναμικού της που επιτάσσει θεώρηση των αναγκών του «Άλλου», αφού αυτός ο «Άλλος» μπορεί να είναι και «επικίνδυνος».

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να παραθέσουμε μία βασική επισήμανση: η προσπάθεια για την επίτευξη της ελάχιστης βλάβης του όντος που επιτίθεται, μέσα σε μια διαδικασία αυτοάμυνας, καθώς και η λήψη προληπτικών μέτρων για την αποφυγή της σύγκρουσης αποτελεί συνάμα ήπια ανθρωποκεντρική και οικοκεντρική θέση. Ανθρωποκεντρική, αφού η ενέργεια αυτή εξυπηρετεί καλύτερα τον άνθρωπο, και οικοκεντρική αφού, αποδίδοντας εγγενή αξία στη φύση, υπερβαίνει το μυωπικό και ακρωτηριασμένο συμφέρον του ανθρώπινου είδους. Έτσι ο οικοκεντρισμός προβαίνει σε ένα μονόδρομο σεβασμό της φύσης, αποκαθλώνοντας τον άνθρωπο από το θρόνο του κυρίαρχου-αφέντη της φύσης και τοποθετώντας τον σε μία θέση σεμνής αυτοσυνειδησίας ως ισότιμου μέλους αυτής.

Εδώ είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η διεύρυνση της ηθικής κοινότητας που επικαλείται ο οικοκεντρισμός, ώστε να συμπεριληφθούν σ' αυτήν και μη ανθρώπινα όντα, σε καμία περίπτωση δεν ισοδυναμεί με ένα ηθικό εξισωτισμό όπου αποδίδονται τα ίδια ακριβώς δικαιώματα που αποδίδονται στους ανθρώπους και σε ολόκληρη την ηθική κοινότητα. Πρέπει να γίνει σαφές πως ο οικοκεντρισμός δεν αμφισβητεί ότι άνθρωπινα και μη ανθρώπινα όντα διαφέρουν. Επομένως, η ισότιμη θεώρηση των συμφερόντων τους δε συνεπάγεται ίδια μεταχείριση.

Τέλος, ένα ακόμη ενδιαφέρον σημείο είναι το τί πρέπει να αποφασίσουμε στην περίπτωση όπου η άμυνα απέναντι σε ένα μικρόβιο ή ένα ιό απειλεί τα τελευταία άτομα του είδους. Έχουμε δικαίωμα να εξαλείψουμε ένα ολόκληρο είδος μικροβίων ή ιών; Μια συνεπής οικοκεντρική προσέγγιση θα απαντούσε πως όχι. Θα οφείλαμε να λάβουμε μέτρα ενάντια στην εξαφάνιση του κάθε είδους που απειλείται από την ανθρώπινη δραστηριότητα. Ακόμη πιο ενδιαφέρουσα είναι η πεφωτισμένη ανθρωποκεντρική απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα: κανένας δε μπορεί να αποκλείσει πως ο μικροοργανισμός αυτός μακροπρόθεσμα ίσως είναι χρήσιμος για τον άνθρωπο. Έτσι, τόσο η ανθρωποκεντρική όσο και η οικοκεντρική θεώρηση θα συμφωνούσαν για την ανάγκη διατήρησης αυτού του είδους.

Όλο το παραπάνω εκτιθέμενο σκεπτικό για τον νεοαναδυόμενο κώδικα ηθικών κανόνων προς μη ανθρώπινα όντα- και ειδικότερα το οικοκεντρικό συστατικό του- πιθανότατα θα έχει συγκλονιστικές συνέπειες τόσο για το αξιακό καθεστώς των

«αναπτυγμένων» κοινωνιών του βορρά του πλανήτη, όσο και για τον τομέα εκείνο της εκπαίδευσης που ασχολείται με την αλλαγή των αξιών στο σχολικό πληθυσμό. Τα θέματα αυτά θα πραγματευτούμε στη συνέχεια.

Η ηθική κρίση και το Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα

Το πέρασμα στη μετα-βιομηχανική φάση ανάπτυξης των δυτικών κοινωνιών είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή του αξιακού τους συστήματος, το οποίο μετατοπίζεται από υλιστικές σε περισσότερο «ιδεαλιστικές» αξίες, τις αποκαλούμενες από τον Inglehart «μετα-υλιστικές» (Inglehart, 1977: 21-24).

Η οικονομική ανάπτυξη, η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, η ανάπτυξη και ποικιλία των μέσων μαζικής ενημέρωσης και η αύξηση του μορφωτικού επιπέδου θέτουν τις βάσεις για την αλλαγή των αξιών εκείνων που δε σχετίζονται τόσο με την υλική ευημερία αλλά με την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Από την άλλη, η απονομιμοποίηση της ιεραρχικής εξουσίας, του πατριωτισμού και της θρησκείας οδηγούν στην μείωση της εμπιστοσύνης σε τέτοιους θεσμούς⁶. Τα δυο φαινόμενα που θεωρεί ο παραπάνω ερευνητής ότι επηρέασαν σημαντικά αυτήν την αλλαγή, τα εντοπίζει στην απρόσμενη οικονομική ευημερία που βίωσαν τα κράτη μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και στην απουσία πολέμων, με ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι τα τελευταία 30 χρόνια καμιά από αυτές τις χώρες δεν υπέστη υποδούλωση. Έτσι, βιώνοντας υψηλά επίπεδα τόσο οικονομικής όσο και φυσικής ασφάλειας, οι κοινωνίες αυτές άρχισαν να δίνουν περισσότερη έμφαση σε άλλου τύπου ανάγκες⁷ (Inglehart, 1977: 21-24).

Η νεοφανής ευαισθησία απέναντι στο περιβαλλοντικό πρόβλημα και οι προβληματισμοί σχετικά με την αναθεώρηση της σχέσης ανθρώπου-φύσης αποτελούν μια ειδική περίπτωση κυρίως στις δυτικές κοινωνίες, όπου σύμφωνα με έρευνες παρατηρείται τις τελευταίες δυο δεκαετίες μια έντονη μεταβολή των στάσεων από ανθρωποκεντρικές σε οικοκεντρικές. Οι κοινωνιολόγοι προσπαθώντας να καθορίσουν τις στάσεις των ανθρώπων

⁶ Θεσμοί όπως τα πολιτικά κόμματα, τα συνδικάτα, οι εκκλησίες, κλπ φαίνεται να χάνουν κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη πολύ περισσότερα μέλη από όσα κερδίζουν (Grove-White, 1994). Όλο και περισσότεροι άνθρωποι αρνούνται να αντλήσουν την ταυτότητά τους συνδεδεμένοι με τους θεσμούς αυτούς.

⁷ Αυτό συμφωνεί και με τον Maslow και την πυραμίδα των αναγκών που δημιούργησε στην προσπάθεια του να εξηγήσει την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει η αξιακή αλλαγή κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Στη βάση της πυραμίδας τοποθετεί ανάγκες που σχετίζονται με την επιβίωση και στην κορυφή της την αυτοπραγμάτωση (βλέπε περισσότερα για το θέμα: Maslow, 1968).

Το ίδιο γεγονός εξηγεί και τη σχετική «υστέρηση» της ανάπτυξης οικολογικής συνείδησης στην Ελλάδα. Ενώ στην Ευρώπη οι προαπαιτούμενες αυτές συνθήκες υπήρχαν και επέτρεψαν την άνθηση του οικολογικού προβληματισμού και ακτιβισμού, στην Ελλάδα η μεταπολεμική ατμόσφαιρα μπορεί να θεωρηθεί πως λήγει μόλις το 1974 (πτώση της δικτατορίας). Ευθεία συνεπαγωγή είναι η δέσμευση ενός τεράστιου κοινωνικού δυναμικού όχι στην προσπάθεια για υψηλότερη ποιότητα ζωής, αλλά στον αγώνα για βελτίωση μιας στοιχειώδους δημοκρατίας.

απέναντι στο περιβάλλον συγκροτούν την έννοια του «Παραδείγματος» το οποίο ορίζουν ως ένα σύνολο κανόνων, πεποιθήσεων, αξιών και συνηθειών που συναπαρτίζουν την κοσμοθεώρηση μιας κοινωνικής ομάδας. Το 1978 δημιουργείται μια κλίμακα για να μετρηθούν οι σχετικές πεποιθήσεις και αξίες, ώστε να οριστεί εμμέσως και η «ένταση» με την οποία διάφορες κοινωνικές ομάδες έχουν ενστερνιστεί το λεγόμενο «Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα» (New Environmental Paradigm, NEP) από τους Dunlap και van Liere, το οποίο ορίζεται αντιστικτικά προς το «Κυρίαρχο Κοινωνικό Παράδειγμα» (Dominant Social Paradigm, DSP). Το πρώτο βασίζεται στην αύξηση του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, αντικατοπτρίζει την «οικολογική συνείδηση» και πραγματεύεται την ισορροπία με τη φύση, τα όρια της ανάπτυξης και γενικότερα τη σχέση με τη φύση, την οποία θεωρεί περιορισμένη και εύθραυστη. Το δεύτερο -και κυρίαρχο- «Παράδειγμα», αντίθετα, θεωρεί ότι:

- η φύση είναι μια πηγή με απεριόριστους πόρους τους οποίους οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να εκμεταλλευτούν για να επιβιώσουν
- η λύση στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη μείωση των φυσικών πόρων και τη ρύπανση του περιβάλλοντος είναι η τεχνολογία
- η οικονομική ανάπτυξη, πέρα από το ότι είναι επιθυμητή, αντικατοπτρίζει την επιτυχία του ανθρώπινου είδους σε ότι αφορά την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων.

Χρησιμοποιώντας το «Καινούριο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα» στις κοινωνιολογικές έρευνες ήταν πλέον εφικτό να μελετηθεί το κατά πόσο συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες είχαν απορρίψει το Κυρίαρχο Παράδειγμα για να υιοθετήσουν το Καινούριο. Η ανάπτυξη και η επιρροή των βιοκεντρικών στάσεων που σχετίζονταν με το κίνημα της βαθιάς οικολογίας και την προπαγάνδα των οικολόγων ακτιβιστών φαίνεται ότι είχε τελικά επιπτώσεις πάνω στις στάσεις του κοινού όσον αφορά στο περιβάλλον (Lalonde & Jackson, 2002; Cordano *et al.*, 2003)⁸.

Αξίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Στη διαμόρφωση ενός νέου ήθους μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος καλείται να συμβάλει και η εκπαίδευση με την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων στα σχολεία (Sterling, 1993: 69, Παπαναούμ, 1997: 15). Όπως αναφέρει και η Χάρτα του Βελιγραδίου (1975) στόχος είναι:

Ν' αναπτυχθεί ένας παγκόσμιος πληθυσμός που να έχει επίγνωση και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του, και ο οποίος έχει τη γνώση, τις ικανότητες, τις

⁸ Για την έννοια του παραδείγματος βλέπε Kuhn, Thomas, *Η Δομή των Επιστημονικών Επανάστασεων*, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη

στάσεις, τα κίνητρα και τη δέσμευση να εργαστεί ατομικά και συλλογικά ώστε να δώσει λύσεις στα τρέχοντα προβλήματα και να εμποδίσει την εμφάνιση νέων (σ.15).

Ο παγκόσμιος πολίτης αναπτύσσει και χρησιμοποιεί ικανότητες διαπραγματεύσεως και συμβιβασμού για να επιλύει καταστάσεις συγκρούσεων (Unesco 5, 1983: 10). Πρόκειται για τον υπεύθυνο – συμμετοχικό στα κοινωνικά δρώμενα πολίτη. Ο πολίτης αυτός θα είναι ικανός και πρόθυμος να διαλέξει τρόπο ζωής και συμπεριφορά που θα επιτρέπουν τη διάσωση του περιβάλλοντος (Hungerford & Peyton, 1986: 11). Έτσι η Π.Ε. είναι η διαδικασία η οποία «θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και, πάνω απ' όλα, να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν, ατομικά και συλλογικά, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος.

Εκτός από τη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975) η αναγκαιότητα για την καλλιέργεια στάσεων, αξιών και συμπεριφορών προς το περιβάλλον μέσω της εκπαίδευσης επισημαίνεται στην World Conservation Strategy (1980), στο Report of the World Commission on Environment and Development (1987), στο 6^ο κεφάλαιο του Caring for the Earth (1991), και στο κεφάλαιο 36 της Agenda 21.

Οι αξίες στην εκπαίδευση

Δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει πως στο σχολείο η μάθηση δεν εξαντλείται στη μεταφορά των γνώσεων από τον καθηγητή στον μαθητή. Η μετάδοση αξιών αποτελεί τον πυρήνα του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου.

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός φορέας μετάδοσης του επίσημου σχολικού προγράμματος, αλλά συγχρόνως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί κατά τη διάρκεια της φανερώνονται και μεταφέρονται οι προσωπικές του αντιλήψεις και ιδέες. Αποτελεί άθελά του μοντέλο συμπεριφοράς και πρότυπο μίμησης για τους μαθητές: οι επιβραβεύσεις και οι αποδοκμασίες του, οι γκριμάτσες και οι εκφράσεις του, ο τόνος της φωνής του αποτελούν τρόπους μετάδοσης των προσωπικών του στάσεων. Ακόμη και τα σχολικά εγχειρίδια που είναι στη διάθεση των δασκάλων αντανakλούν τις κοινωνικές αξίες των συγγραφέων τους. Επιπλέον, μέρος της μαθησιακής διεργασίας είναι όλο το περιβάλλον της σχολικής τάξης και της δυναμικής που αυτή παρουσιάζει. Πρόκειται για το λεγόμενο «κρυφό πρόγραμμα» (hidden curriculum) ή αλλιώς «σχολικό παραπρόγραμμα» (Μαυρογιώργος, 1986: 135-145). Η ίδια η διαδικασία είναι που προωθεί ηθικές αξίες στα παιδιά, αφού η μάθηση δεν είναι απλά νοητική διεργασία, αλλά ταυτόχρονα κοινωνική και συναισθηματική δραστηριότητα (Παπαδημητρίου, 1998: 105-114).

Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά την εκπόνηση σχολικών προγραμμάτων όλες οι παραπάνω παράμετροι διαμορφώνουν τη δυναμική του

προγράμματος. Οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στις τυπικές και άτυπες συζητήσεις με τα παιδιά, αλλά και η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και των πηγών στις οποίες οι μαθητές θα ανατρέξουν για τη διερεύνηση του θέματος υποκρύπτουν αξιακές τοποθετήσεις.

Επιπλέον ο τρόπος με τον οποίο γίνονται τα πράγματα είναι ενδεικτικός. Για παράδειγμα σε μία επίσκεψη πεδίου, μία εκδρομή στο δάσος, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά θα παρατηρήσουν και θα συλλέξουν πληροφορίες μπορεί να είναι προσεκτικός και το πεδίο να διατηρηθεί στην αρχική του κατάσταση, μπορεί όμως να είναι απρόσεκτος και η ισορροπία του πεδίου να διαταραχθεί. Σε κάθε περίπτωση τα μηνύματα που 'περνάνε' στα παιδιά ως προς την δυνατότητα παρέμβασής τους στο οικοσύστημα του δάσους είναι διαφορετικά και αντιπροσωπεύουν στην πρώτη περίπτωση τον οικοκεντρικό και στη δεύτερη περίπτωση τον ανθρωποκεντρικό τρόπο θέασης του περιβάλλοντος .

Ένα άλλο παράδειγμα που σχετίζεται με τον τρόπο που η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος αντανακλά αξίες είναι π.χ. η τοποθέτηση κλουβιών στη «γωνιά των ζώων», όταν το θέμα που πραγματεύεται η ομάδα της τάξης αφορά σε διάφορα είδη ζώων. Τί είδους αξίες για τα ζώα είναι αυτές που μεταδίδονται στα παιδιά, όταν απομονώνουν ένα ζώο από το φυσικό του περιβάλλον και τα άλλα άτομα του είδους του, το φυλακίζουν και το περιορίζουν σε ένα ξένο και εχθρικό για το ίδιο το ζώο περιβάλλον και στη συνέχεια το «φροντίζουν» με τον τρόπο που οι άνθρωποι χρειάζονται για να νιώσουν φιλόζωοι; Προφανώς δεν είναι του παρόντος να διευκρινίσουμε το είδος των αξιών που εμπλέκονται σε μία τέτοια δράση. Αυτό που θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε είναι η παρουσία αξιών κατά τη διάρκεια κάθε εκπαιδευτικής ενέργειας. Αυτή, λοιπόν, η ενστάλαξη αξιών μέσα από την ίδια την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία αποδυναμώνει εν μέρει την κριτική που ασκείται σχετικά με την υποκειμενικότητα της εμπρόθετης διδασκαλίας κάποιων αξιών στο σχολείο.

Για τον M. Apple (1978, που αναφέρεται από το Μαυρογιώργο, 1986: 139) το σχολικό παραπρόγραμμα είναι η «σιωπηλή διδασκαλία στους μαθητές των αξιών, των αντιλήψεων και ιδεών που προβάλλονται με τη συμμετοχή του μαθητή και την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών και την ρουτίνα της σχολικής εργασίας». Αποτελεί ένα πρόγραμμα που «δε διδάσκεται αλλά μαθαίνεται μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας παράλληλα με το επίσημο και τυπικό σχολικό πρόγραμμα» και άρα προσδιορίζει και επηρεάζει τόσο τη σχολική πράξη όσο και το αποτέλεσμα της (Μαυρογιώργος, 1986: 139).

Η οικοδόμηση της θετικής συμπεριφοράς

Σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπάρχει μια αρκετά πλούσια επιστημονική βιβλιογραφία που επιβεβαιώνει την αδυναμία του επηρεασμού συμπεριφορών μόνο μέσα από γνωστικού τύπου παρεμβάσεις (Κρίβας, 1998: 42, 64, Klenk, 1988: 257-261

& Finger, 1993: 22-30 (αναφέρονται από τον προηγούμενο), Yount & Horton, 1992: 1059-1069).

Η αλληλεπίδραση των αξιών και των συναισθημάτων είναι που συμβάλλει περισσότερο στην οικοδόμηση της θετικής συμπεριφοράς (Piaget, 1932· Kohlberg, 1969· Hoffman, 1984: 136 και 1989: 80). Από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες στην εμφάνισή της είναι η πίστη του ατόμου ότι η προσωπική του ευθύνη επιτάσσει την δραστηριοποίησή του με επιδίωξη την ευημερία των άλλων. Συμπεριλαμβάνοντας στον κύκλο του ηθικού μας ενδιαφέροντος μη ανθρώπινες μορφές ζωής, κατά την οικοκεντρική θεώρηση των πραγμάτων, η φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί μέσα από το πλαίσιο της κοινωνικής ανάπτυξης⁹ (Musser & Diamond: 1999: 23).

Ένα σύστημα αξιών είναι μία ιεραρχία από ιδανικά ή αξίες, τοποθετημένα σε σειρά σημαντικότητας. Εξαιτίας αυτής της ιεραρχικής σχέσης ένας ενήλικας έχει εκατοντάδες ή χιλιάδες ιδέες, ένα μικρότερο αριθμό στάσεων και ακόμη λιγότερες αξίες¹⁰.

Πέρα από τις αξίες του ατόμου, η ενσυναίσθηση (empathy) αποτελεί αλτρουιστικό κίνητρο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής συμπεριφοράς¹¹ (Taylor et al., 1994: 421, Hoffman, 1989) μέσω της ανάπτυξης της προοπτικής του άλλου. Πρόκειται για την ικανότητα που μας επιτρέπει να παραμερίζουμε τις εγωκεντρικές προτεραιότητες και παρορμήσεις. Η ενσυναίσθηση προδιαθέτει τον άνθρωπο να επιδιώκει το καλό για το συνάνθρωπο και να αποφεύγει αυτό που τον βλάπτει, αναφέρεται σε αισθήματα συμπάθειας και φροντίδας για τους άλλους και ανοίγει το δρόμο στην πραγματική διάθεση «να μπορούμε στη θέση τους». Με τον όρο ενσυναίσθηση ο Hoffman ορίζει τη γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου και την αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς το άλλο πρόσωπο. Η ενσυναίσθηση γνωστικά συνίσταται στην ανάληψη ρόλων, την ικανότητα, δηλαδή, θέασης των πραγμάτων από τη θέση ενός άλλου προσώπου, ενώ, συναισθηματικά χαρακτηρίζεται από την εμπειρία βίωσης του συναισθήματος ενός

⁹ Οι αξίες, οι οποίες προσδιορίζουν τόσο τις κοινωνικές προσδοκίες όσο και τις ατομικές, αποτελούν τη μία από τις δύο κύριες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της θετικής συμπεριφοράς. Το συναισθηματικό προσωπικό ευθύνης για την ευπραγία των άλλων, το οποίο συνδέεται συχνά με τη συναισθηματική ανάληψη ρόλων (ενσυναίσθηση), αποτελεί τη δεύτερη κύρια προϋπόθεση (Staub, 1981: 111).

¹⁰ Ο Rokeach (1976) ορίζει την ιδέα (belief) σαν μία απλή πρόταση, συνειδητή ή ασυνειδητή, που πηγάζει από αυτά που κάποιος λέει ή πράττει, και μπορεί να συνοδεύεται από τη φράση «πιστεύω ότι ...». Ένα μικρότερο σύνολο σχετικών ιδεών αποτελεί τη στάση. «Μία στάση είναι μία σχετικά μακρόχρονη οργάνωση ιδεών γύρω από ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση που προδιαθέτει κάποιον να ανταποκριθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο» (Rokeach, 1976: 90). Οι αξίες σχηματίζονται από μία συγχώνευση στενά ευθυγραμμισμένων στάσεων. Η αξία είναι μία διαρκής πεποίθηση ότι ένας συγκεκριμένος τρόπος συμπεριφοράς (mode of conduct) ή μία τελική κατάσταση ύπαρξης (end state of existence) είναι προσωπικά ή κοινωνικά προτιμότερη από τον αντίθετο τρόπο συμπεριφοράς ή τελική κατάσταση ύπαρξης (Rokeach, 1976: 125).

Οι αξίες που σχετίζονται μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς λέγονται εργαλειακές (instrumental), πχ. σεβασμός για το περιβάλλον, ενώ αυτές που σχετίζονται με μία τελική κατάσταση ύπαρξης λέγονται τελικές (terminal), πχ. περιβαλλοντική ποιότητα.

¹¹ Ενώ η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, η απουσία του ίδιου συναισθήματος παρατηρείται σε αποκλίνουσες και εγκληματικές συμπεριφορές (Damon, 1988: 17-18).

άλλου ατόμου. Η ενσυναίσθηση¹² βεβαίως έχει μελετηθεί από τον Hoffman αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων. Έχει πάντως προταθεί η επέκτασή της στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής ηθικής, έτσι ώστε να μπορούμε να αναγάγουμε σ' αυτήν και κάποιες τουλάχιστον από τις σχέσεις ανθρώπου και άλλων μορφών ζωής¹³.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα προηγούμενα ενσυναίσθηση σε σχέση με τον μη ανθρώπινο κόσμο σημαίνει αναγνώριση της ανάγκης των ζώων, και της φύσης γενικότερα, για επιβίωση και η εκδήλωση ενδιαφέροντος για την ευπραγία τους. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο ο άνθρωπος καταστέλλει τις εγωκεντρικές κυριαρχικές του τάσεις και αυτοπεριορίζεται, γιατί αναγνωρίζει ότι και οι άλλες μορφές ζωής, που μοιράζονται το ίδιο με αυτόν σπίτι, τον πλανήτη Γη, έχουν δικαίωμα ύπαρξης. Αν, για παράδειγμα, θεωρήσουμε τις ματαιωμένες ανάγκες των ζώων ως συνέπεια των καθημερινών μας πράξεων πάνω τους, έχουμε περισσότερες πιθανότητες να νιώσουμε συμπόνια γι' αυτά. Η συμπόνια αυτή με τη σειρά της ίσως αποτελέσει κίνητρο για το μετασχηματισμό των αξιών μας και κατ' επέκταση των συμπεριφορών μας.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Αξιών

Στους στόχους της εκπαίδευσης για μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς, εξάσκηση του πνεύματος και προσωπική ανάπτυξη στηρίζει ο Chazan (1973) την άποψη ότι είναι εκπαιδευτικά αδύνατο να απομονωθεί η Εκπαίδευση Αξιών από τη γενική εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Αξιών, ο Disinger (2001) υποστηρίζει ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο σχολικό περιβάλλον δε μπορεί να προσεγγίζονται «αντικειμενικά». Αποφεύγοντας να συζητήσουμε τις αξίες συντελούμε στη στήριξη των αξιών εκείνων που υποβαθμίζουν τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή στην αναπαραγωγή των -καταστροφικών για τη φύση και τον άνθρωπο- υπαρχουσών κοινωνικών δομών (Παπαδημητρίου, 1998). Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι σε μεγάλο βαθμό ηθικά προβλήματα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζονται. Η έμφαση στην ανάγκη για δημιουργία μίας βάσης αξιών, για εκδήλωση ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές ζωής και ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους συνδέει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την εκπαίδευση αξιών (Harshman, 1978/79).

Προϋπόθεση για τη δημιουργία παγκόσμιων υπεύθυνων συμμετοχικών πολιτών είναι η διαπαιδαγώγησή τους σύμφωνα με τις περιβαλλοντικές ιδέες, στάσεις και αξίες. Στις

¹² Η ενσυναίσθηση φαίνεται να έρχεται σε σύγκρουση με την υποκειμενική θέαση του κόσμου που αναφέρθηκε στο προηγούμενο μέρος. Αν ισχύει αυτό με απόλυτο τρόπο, τότε δίνεται η εντύπωση ότι είναι αδύνατο να νιώσουμε τα συναισθήματα του άλλου, ή να αναλάβουμε το ρόλο του. Έτσι, περνώντας στο πεδίο της περιβαλλοντικής ηθικής, ενώ φαίνεται ότι δε μπορούμε να ταυτιστούμε με μια άλλη μορφή ζωής, παρόλα αυτά μπορούμε να προσεγγίσουμε την ανάγκη της να διατηρηθεί ακέραιη, ανακαλώντας στη μνήμη παρόμοιες καταστάσεις που έχουμε βιώσει ή μεταφερόμενοι φανταστικά στη θέση της.

¹³ Η παραπάνω αναγωγή υποστηρίζεται στο υπό συγγραφή διδακτορικό της Λιθοξοΐδου (2005)

εργαλειακές αξίες (δες υποσημείωση 10) που προτείνει ο Rokeach, συμπληρωμένες από τον Caduto (1985: 33) είναι οι ακόλουθες: η αγάπη για τη γη, η φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η φροντίδα, η αυτοπειθαρχία και η τιμιότητα. Στις τελικές αξίες συμπεριλαμβάνονται οι εξής: ο όμορφος κόσμος, το ισορροπημένο παγκόσμιο οικοσύστημα, ο ειρηνικός κόσμος, η αδελφότητα, η ελευθερία και η ισότητα. Υπάρχουν γενικές αρχές που μπορούν να καθοδηγήσουν το δάσκαλο να ενσωματώσει την περιβαλλοντική φιλοσοφία στη διδασκαλία του, καθιστώντας την Π.Ε. φορέα αλλαγών (Naidoo, Kruger, & Brookes, 1990).

Η *Εκπαίδευση Αξιών* (Values Education) και η *Ηθική Εκπαίδευση* (Moral Education) είναι δύο όροι που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την ίδια εκπαιδευτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Kirschenbaum (1995: 13-15) οι παραπάνω όροι αποτελούν τις δύο πλευρές ενός νομίσματος και προσδιορίζει την *Εκπαίδευση Αξιών* ως την προσπάθεια ανάπτυξης εκείνων των αξιών στους νέους που θα τους οδηγήσουν σε ευχάριστη προσωπική ζωή, ενώ ως *Ηθική Εκπαίδευση* προσδιορίζει την προσπάθεια ανάπτυξης εκείνων των ηθικών στάσεων και συμπεριφορών που θα οδηγήσουν τους νέους να νοιάζονται για τους άλλους ανθρώπους και να σέβονται τα δικαιώματά τους. Εμείς θα αναφερόμαστε στη συγκεκριμένη προσέγγιση με τον όρο *Εκπαίδευση Αξιών*, κυρίως γιατί αυτός ο όρος έχει πρωταρχικά χρησιμοποιηθεί στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τον Michael Caduto (1985). Σε αρκετές χώρες η εκπαίδευση αξιών αποτελεί αυτόνομο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων. Σε άλλες εντάσσεται στη διδασκαλία των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκει και η Ελλάδα. Οι διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν αναπτυχθεί στο χώρο της ηθικής εκπαίδευσης είναι ποικίλες. Άλλες εφαρμογές στοχεύουν στην οργάνωση μιας ώρας διδασκαλίας, ενώ άλλες αναφέρονται στη δομή και την οργάνωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Στην εξελικτική της πορεία η Εκπαίδευση Αξιών αντιπροσωπεύθηκε από διάφορες σχολές: η Σχολή Εκπαίδευσης Χαρακτήρα (Character Education), η Σχολή της Παραδοσιακής Ηθικής Αγωγής, η Προσέγγιση Laissez-Faire (Ματσαγγούρας, 2000). Οι διάφορες σχολές σηματοδοτούν έναν διαφορετικό χαρακτήρα στην Εκπαίδευση Αξιών και η καθεμία έχει τους οπαδούς και τους αντιπάλους της, με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση ως προς τους απώτερους στόχους της Εκπαίδευσης Αξιών. Πιο συγκεκριμένα οι δύο πρώτες σχολές συνδέθηκαν με το δογματισμό και την κατήχηση, ενώ η τρίτη με την εστίαση σε γνωστικές παραμέτρους.

Στην ιστορική της διαδρομή, όμως, κυριάρχησαν οι δύο πρώτες σχολές και μάλιστα αποτυπώθηκαν στην επιστημονική συνείδηση με την αρχική τους μορφή¹⁴. Για το λόγο αυτό

¹⁴ Η Σχολή Εκπαίδευσης Χαρακτήρα (Character Education), για παράδειγμα, στην αρχική της μορφή είχε στόχο την ενστάλαξη συγκεκριμένων αξιών, αργότερα μεταπήδησε στην επεξεργασία ηθικών διλημάτων και

έχουν αναπτυχθεί κριτικές που εστιάζονται στην ασυμβατότητα του χαρακτήρα της με τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης για δημοκρατία και ελευθερία (Jickling, 1992, Ράπτης, 2000, Stapp, 1970, Chaplin, 1968, Morgan, 1966). Παρόλα αυτά δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι *βασικό στόχο της Εκπαίδευσης Αξιών αποτελεί η ηθική ανάπτυξη των παιδιών και το πέρασμά τους από την ηθική ετερονομία στην ηθική αυτονομία*. Ηθικά αυτόνομος νοείται εκείνος που δομεί μία άποψη όχι γιατί αυτή του παρουσιάζεται ως αδιαμφισβήτητη και του επιβάλλεται εξωτερικά, αλλά γιατί τη βλέπει κριτικά και έχει την ελευθερία της επιλογής ή της άρνησής της (Straughan, 1988: 35, 123). Έτσι η διδασκαλία αξιών δε μετατρέπεται σε διαδικασία αυταρχικής επιβολής ή συναισθηματικής χειραγώγησης.

Μόνο μέσα από την ελεύθερη επιλογή και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για αυτήν την επιλογή είναι δυνατό να εσωτερικευτούν¹⁵ οι αξίες του ατόμου (Myers, 1999: 147-155) και να αυτορρυθμιστεί η συμπεριφορά του. Μία τέτοια προσέγγιση έχει τεράστιο ανεξερεύνητο δυναμικό σαν βασικό πλαίσιο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση αξιών (Caduto, 1985: 29).

Η απροθυμία εξέτασης εναλλακτικών ηθικών τοποθετήσεων λόγω του φόβου της κατηγορίας για υποκειμενικότητα και προκατάληψη δε συμβαδίζει με την ανάπτυξη «περιβαλλοντικού ήθους». Αυτή καθαυτή η άρνηση μελέτης των αξιών αποτελεί μορφή κατήχησης, εφόσον αυτή προκύπτει, όταν μία προσέγγιση είναι τόσο μονολιθική που οι άλλες αξιακές προσεγγίσεις είναι αόρατες. Η ηθική ευθύνη του ερευνητή περιλαμβάνει την προώθηση του δικαιώματος της σκέψης και της γνώσης παρουσιάζοντας στους μαθητές εναλλακτικές απόψεις (Kelly, 1989: 105-107).

Επαναπροσδιορισμός της παιδαγωγικής σχέσης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εμπλακούν και να παρέμβουν, να επηρεάσουν και να συνοδεύσουν, αλλά όχι να επιβάλουν και να κατευθύνουν. Η σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών αναπτύσσεται σε συνθήκες αλληλεπίδρασης:

Πρόκειται περισσότερο για στάση ζωής και αντίληψης του Άλλου ως ετερότητα, με τον οποίο όμως συνδέομαι, και δίχως αυτόν δεν μπορώ να υπάρξω, να μάθω και να αναπτυχθώ, όχι υποτασσόμενος ή επιβαλλόμενος σ' αυτόν αλλά αλληλεπιδρώντας και αλληλοεπηρεάζοντας, ο καθένας στο δικό του ρόλο με τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά (Μπακιρτζής, 2000).

Σ' αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι η μετάδοση της μίας και μοναδικής απόλυτης αλήθειας, αλλά η προσπάθεια να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που

την ανάλυση αξιών, και τέλος πρότεινε ένα συνολικό πρόγραμμα, «The Child Development Project» (Battistich, et al., 1991).

¹⁵ Η έννοια της εσωτερικευσης των κοινωνικών αξιών εμφανίζεται σε όλες τις θεωρίες κοινωνικοποίησης. Οι εσωτερικευμένες αξίες αποτελούν ένα είδος εγγύησης για την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς καθώς οι εσωτερικευμένες αξίες είναι πιο σταθερές από εκείνες που επιβάλλονται εξωτερικά.

προκαλούν στους μαθητές προβληματισμούς και γενικά κινητοποιούν τον πνευματικό τους κόσμο (Glaserfeld, 1995).

Η επεξεργασία των περιβαλλοντικών ζητημάτων μπορεί να στηριχτεί μεθοδολογικά στην Εκπαίδευση Αξιών, η οποία έχει αναπτύξει διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας, που στοχεύουν μέσω της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στην ηθική αυτονομία του μαθητή. Οι στρατηγικές αυτές προέρχονται από τις απόψεις των διαφόρων ψυχολογικών θεωριών για την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα η θεωρία της *Κοινωνικής Μάθησης* ερμηνεύει το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της μάθησης, κυρίως μέσα από περιβαλλοντικές επιδράσεις, όπως είναι οι διαδικασίες της ενίσχυσης (θετικής ή αρνητικής) και της μίμησης ανθρώπινων προτύπων.

Η *Γνωστικο – αναπτυξιακή προσέγγιση* βασίζεται στη γνωστική ικανότητα του ατόμου να κρίνει τι είναι ηθικό και τι όχι και μελετά την πορεία του ατόμου ως προς την οικειοποίηση των ηθικών κανόνων. Η ανάπτυξη της ηθικής κρίσης κυριαρχεί στην προσέγγιση του Kohlberg (1969, 1976), ο οποίος θεμελίωσε την ηθική του στους κανόνες της δικαιοσύνης και της αμοιβαιότητας.

Η *Γνωστικο-κοινωνική θεωρία* του Hoffman αναφέρεται στη συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας και θεωρεί την ενσυναίσθηση ως τη γέφυρα της μετάβασης από τα ατομικά μας συναισθήματα προς τα συναισθήματα του άλλου (Ματσαγγούρας, 2000: 448).

Κάθε μία από τις ψυχολογικές θεωρίες εστιάζει σε μία πλευρά της ηθικότητας, συναισθηματική ή γνωστική, με αποτέλεσμα η ηθική ανάπτυξη και η ανάπτυξη της συμπεριφοράς μέσα από το πρίσμα μίας μόνο σχολής να παρουσιάζεται ανεπαρκής (Berkowitz, 1980: 392).

Πίνακας 1: ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΟΜΟΛΟΓΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΞΙΩΝ

Θεωρία	Στρατηγική	Κύρια Χαρακτηριστικά	Μέσα
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΕΝΣΤΑΛΛΑΞΗ	Συγκεκριμένες αξίες Πληροφόρηση για το σωστό ή το λάθος μιας πράξης	Άμεση διδασκαλία: Λογοτεχνία, Κανόνες, Εθιμοτυπικές τελετουργίες, Σύμβολα, Σλόγκαν, Πόστερ, Οπτικο-ακουστικά μέσα, κ.ά.
	ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	Σχέση δασκάλου – μαθητή	Αμοιβές – Ποινές
	ΜΙΜΗΣΗ ΠΡΟΤΥΠΩΝ	Σχέση δασκάλου – μαθητή	Ανάλυση ηθικής συμπεριφοράς
ΓΝΩΣΤΙΚΟ – ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ	ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΩΝ	Επιστημονική λογική σκέψη – Επαγωγική κρίση Δάσκαλος: Εμπλέκει τις αξίες των μαθητών / Υποστηρικτής, όχι αξιολογητής	Ηθικά διλήμματα Παιχνίδια ρόλων
	ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΑΞΙΩΝ	Έμφαση στη διαδικασία αξιολόγησης Αποφυγή κρίσεων (ουδέτερη, σχετικιστική προσέγγιση) Τα παιδιά αναλαμβάνουν την ευθύνη της επιλογής τους.	Μικρές ομάδες συζήτησης Προσωπική ανάλυση. Ιστορίες (ηθικά ζητήματα) Παιχνίδια ρόλων Παιχνίδια – Προσομοιώσεις Μετακίνηση εκτός τάξης
	ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Η ηθική αιτιολόγηση από το δάσκαλο κινείται στο αμέσως επόμενο ηθικό στάδιο από εκείνο των μαθητών. Ο δάσκαλος εκφράζει την προσωπική του κρίση.	Ομαδικές συζητήσεις / (συγκρούσεις) Παιχνίδια ρόλων Παιχνίδια ενσυναίσθησης Ιστορίες Ακρόαση - Επικοινωνία

ΓΝΩΣΤΙΚΟ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	Έμφαση στις ανάγκες των άλλων, τις συνέπειες των πράξεών μας, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης	Συζήτηση - ανάλυση συναισθηματικών καταστάσεων Ανάλυση συνεπειών και παροχή συμβουλών
----------------------	--------------------	--	--

Παρά τις διαφορές τους οι επιμέρους ψυχολογικές σχολές φαίνεται να αλληλοσυμπληρώνονται, αφού προσεγγίζουν διαφορετικές πλευρές αυτού που αποκαλούμε ηθικότητα και ηθικό χαρακτήρα. Άλλες από αυτές επικεντρώνουν την προσοχή τους στις επιλογές και στην πράξη και άλλες στις αξίες, τις κρίσεις και τα συναισθήματα που υπαγορεύουν τις επιλογές και κατευθύνουν την πράξη. Έτσι και όταν ακόμη χρησιμοποιούν κοινά στοιχεία, τα αξιοποιούν με διαφορετικό τρόπο, για να επιτύχουν διαφορετικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, όλες σχεδόν οι σχολές χρησιμοποιούν ιστορίες και μύθους, αλλά άλλες από αυτές για να προβάλλουν πρότυπα προς μίμηση και άλλες για να προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία άσκησης και αντιπαράθεσης της ηθικής τους κρίσης (Ματσαγγούρας, 2000: 454).

Η δυναμική της κάθε μίας στρατηγικής συνδυασμένη με τη δυναμική των άλλων στρατηγικών μπορεί να οδηγήσει σε ένα αποτελεσματικό και συντονισμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης αξιών¹⁶. Η στρατηγική της *μάθησης μέσω δράσης* αντανακλά μία ολιστικού τύπου θεώρηση. Πρόκειται για μία βιωματική προσέγγιση, η οποία παρουσιάζει κοινά σημεία με τα σχέδια εργασίας. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι η άμεση εμπειρία, η επαφή και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, η συναισθηματική εμπλοκή και ενεργοποίηση του παιδιού και η ανάπτυξη αίσθησης ενότητας με τη φύση. Τα μέσα που χρησιμοποιεί η παραπάνω στρατηγική είναι ποικίλα: αισθητηριακά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, προσομοίωση, αλλά και συζητήσεις, ηθικά διλήμματα και εξάσκηση σε ικανότητες λήψης απόφασης και επίλυσης προβλήματος. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις ευνοούν την παράλληλη μετάδοση γνώσεων και στάσεων συμπεριφοράς.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, θεωρούμε σημαντική τη σύζευξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση αξιών, ώστε η Π.Ε. να καταστεί ικανή να εκπληρώσει τον πρωταρχικό της στόχο, που δεν είναι άλλος από την ανάπτυξη ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους. Στην κατεύθυνση αυτή η σύζευξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την περιβαλλοντική ηθική

¹⁶ Την ενσωμάτωση των στρατηγικών της ενστάλαξης, της διασαφήνισης αξιών, της γνωστικής ηθικής ανάπτυξης, της ανάλυσης αξιών και της μάθησης μέσα από τη δράση σε μία συνθετική προσέγγιση υποστηρίζει ο Knapp (1983: 24).

κρίνεται επίσης αναγκαία ώστε να επαναπροσδιορίσουμε το αξιακό μας σύστημα μέσω μιας θεώρησης που να γειτνιάζει στον οικοκεντρισμό.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bookchin, M., (1992), “Αποκαθιστώντας την Εξέλιξη: Απάντηση στην Eckersley και τον Fox”, *Κοινωνία και Φύση 2*, Σεπτέμβριος- Δεκέμβριος: 156-183
- Κρίβας, Σ., (1998), «Περιβαλλοντική Αγωγή και Περιβαλλοντική Συμπεριφορά: Μία Κριτική Συνθετική Προσέγγιση μέσω Βιβλιογραφικής Διερεύνησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27: 41-70.
- Kuhn, T., *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση, Για το καθημερινό μάθημα, το ολόημερο σχολείο, και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1986), “Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα” στο “Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη”, Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου. Gutenberg, Αθήνα.
- Μπακιρτζής, Κ., (2000). Προς μία Κοινωνιοψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21^{ου} Αιώνα, Προοπτικές και Δυνατότητες*, Λάρισα.
- Παπαδημητρίου, Β., (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια Διαχρονική Θεώρηση*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1998), «Φύση & Ηθική», στο Μ. Μοδινός & Η. Ευθυμίου (επιμέλεια) *Οικολογία & Επιστήμες του Περιβάλλοντος*, Διεπιστημονικό Ινστιτούτο Περιβαλλοντικών Ερευνών, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Ε., (1999), *Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης – Η πρόκληση της οικολογίας και οι απαντήσεις της φιλοσοφίας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ., (1997). «Περιβάλλον και Σχολείο», στο Υ.Π.Ε.Χ.Ω.Δ.Ε., Οργανισμός Ρυθμιστικού Θεσσαλονίκης, Α.Π.Θ. (Εκδ.), *Περιβάλλον και Εκπαίδευση, Συμβολή στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση για τα προβλήματα της Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη: 15-20.
- Persson, L., (1993), *Άκου Λευκέ!, Διηγήσεις και Ομιλίες Ινδιάνων στους Κατακτητές (1470-1976)*, μτφρ. Ακριβή Κονιδάρη – Νίκος Σερβετάς, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα

- Ράπτης, Ν., (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή – Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Η Χάρτα του Βελιγραδίου, (1975), Σειρά: Βασικά Κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τεύχος 1, ΠΕΕΚΠΕ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Attfield, R., (1983), *The Ethics of Environmental Concern*, Blackwell, London.
- Battistich, V. & Watson, M. & Solomon, D. & Schaps, E. & Solomon, J., (1991). “The Child Development Project: A Comprehensive Program for the Development of Prosocial Character”, in W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz, (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Florida, Vol. 3: 1-34.
- Bentham, J., (1789). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*
- Berkowitz, L., (1980). *A Survey of Social Psychology*, Holt Reinhart, Winston.
- Bookchin, M., (1987), “Social Ecology versus “Deep Ecology”, A Challenge for the Ecology Movement”, *Green Perspectives* no. 4 & 5, Summer: 1- 23
- Caduto, M., (1985). “A Guide on Environmental Values Education”, in *Unesco -UNEP International Environmental Education Programme*, Environmental Education Series No 13.
- Chaplin, J.P., (1968), *Dictionary of Psychology*, Dell Publishing Co. Ltd, New York.
- Chazan, B. I., (1973). “The Moral Situation; A Prolegomenon to Moral Education” in B. I. Chazan and J. F. Soltis (Eds.), *Moral Education*, Columbia University Press, New York.
- Cordano, M., Welcomer A. S., and Scherer F. R ., (2003). “An Analysis of the Predictive Validity of the New Ecological Paradigm Scale”. *The Journal of Environmental Education*, 34, (3): 22-28.
- Damon, W., (1988). *The Moral Child, Nurturing Children’ s Natural Moral Growth*, The Free Press, New York.
- Devall, B. and Sessions, G., (1985), *Deep Ecology. Living as if Nature Mattered*, Peregrine Smith Books, Salt Lake City.
- Disinger, J.F., (2001), „K-12 Education and the Environment: Perspectives, Expectations, and Practice“, in *The Journal of Environmental Education*, 33 (1): 4-11.
- Foreman, David, (1986), “A Spanner in the Woods”, Συνέντευξη στον Bill Devall, *Simply Living* 12: 40-43
- Glaserfeld, E. von (1995). “A constructivist approach to teaching.” In L.P. Steffe & J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 3-15

- Grove-White, Robin, (1994), *Environment and Society: Some Reflections*, Διάλεξη που δόθηκε κατά την ετήσια συνάντηση των μελών του πολιτικού φορέα Green Alliance, στο Λονδίνο
- Guthrie, R.D., (1967), “The Ethical Relationship Between Humans and Other Organisms”, *Perspectives in Biology and Medicine*, 11: 52-62
- Harshman, R., (1978-79). ”Value Education Processes for an Environmental Education Program”, *Journal of Environmental Education*, Vol. 10, Winter 1978-79: 30-34.
- Hoffman, M. L., (1984). “Empathy, its Limitations and its Role in a Comprehensive Moral Theory“ in W.M. Kurtines and J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, Wiley, New York.
- Hoffman, M. L., (1989), „Empathy and Prosocial Activism“ in N. Eisenberg, J. Reykowski & E. Staub (Eds.), *Social and Moral Values –Individual and Societal Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates: 65-85.
- Hungerford H. R. & Peyton R. B., (1986). “Procedures for Developing an Environmental Education Curriculum” in *Unesco – UNEP, International Environmental Programme, Environmental Education Series*, No 22.
- Inglehart, R., (1977), *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Jickling, B., (1992), “Why I don’ t want my children to be educated for sustainable development”, *Journal of Environmental Education*, 23 (4).
- Kant, I., (1998), “Duties to Animals”, στο Botzler, Richard G. & Armstrong, Suzan J. (Eds.), *Environmental Ethics, Divergence and Convergence*, Mc Graw Hill, σ. 312, αναδημοσιευμένο από το “Duties to Animals and Spirits”, *Lectures on Ethics*, Methuen, London, 1963: 239-241
- Kelly, A., (1989). “Education or Indoctrination? The Ethics of School-Based Action Research” in Burgess, R. G. (Ed.), *The Ethics of Education Research*, The Falmer Press: 100-113.
- Kirschenbaum, H., (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Allyn and Bacon, Massachusetts.
- Knapp, C. E., (1983). „A Curriculum Model for Environmental Values Education », *Journal of Environmental Education*, 14 (3), Spring 1983: 22-26.
- Kohlberg, L., (1969). “Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization” in D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally, Chicago: 347-480.
- Kohlberg, L. (1976). „Moral stages and moralization: the cognitive – developmental approach“ in T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York, Wiley.

- Lalonde, R. and Jackson L. E., (2002), "The New Environmental Paradigm Scale: Has it Outlived Its Usefulness?". *The Journal of Environmental Education*, 33, (4): 28-36.
- Leopold, A., (1948), *The Land Ethic in A Sand Country Almanac and Sketches Here and There*, Oxford University Press, New York.
- Maslow, H. A., (1968), *Toward a Psychology of Being*. Second Edition. Van Nostrand Reinhold, New York.
- Midgley, M., (1983), Duties Concerning Islands, στο R. Elliot and A. Gare (eds.) *Environmental Philosophy*, University of Queensland Press, St. Lucia.
- Miss Ann Thropy, (1987), "Population and AIDS", *Earth First!*, vol. 7, n. 5, May 1st: 32
- Morgan, D.G., (1966), Teaching conservation in secondary schools, in S. Cavenor & D.A. Whitelock (Eds.), *Conservation in Education*, Department of University Extension, University of New England, Armidale, NSW.
- Musser, L. M., & Diamond, K. E., (1999), The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children, *The Journal of Environmental Education*, 30 (2): 23-30.
- Myers, D. G., (1999). *Social Psychology*, Mc Graw-Hill College, N. Y.
- Naess, A., (1973), The Shallow and the Deep, Long Range Ecology Movement. A Summary, *Inquiry*, 16: 95-100.
- Naess, A., (1986), The Deep Ecological Movement: Some Philosophical Aspects, *Philosophical Inquiry*, 8 (1-2), σελ 10 - 31.
- Naess, A., (1989), *Ecology, Community and Lifestyle*, Cambridge University Press
- Naidoo, P., Kruger, J., & Brookes, D. (1990), Towards better education: Environmental education's pivotal role in the transformation of education. *Southern Africa Journal of Environmental Education*, 11(11): 13-17.
- Norton, B.G. (1987), *Why Preserve Natural Variety*, Princeton.
- Piaget, J., (1932). *The Moral Judgement of the Child*, Harcourt, Brace and Co., N. Y.
- Rokeach, M. Jossey Bass Pub., (1976) ., *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*, San Francisco.
- Routley, R. και Routley, V., (1979), Against the Inevitability of Human Chauvinism, στο K.E. Goodpaster and K.M. Sayer (eds.), *Ethics and Problems of the 21st Century*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Ind.
- Saint Francis of Assisi, (1993), "The Canticle of Brother Sun", στο S. I. Armstrong and R. G. Botzler (eds.), *Environmental Ethics: Divergence and Convergence*, McGraw – Hill, New York: 478-479
- Singer, P., (1973), *Animal Liberation*, New York Review of Books, New York
- Singer, P., (1979), Equality for Animals? στο *Practical Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge

- Stapp, W.B., (1970), A Strategy for Curriculum Development and Implementation in Environmental Education at the Elementary and Secondary Levels, in J. Evans & S. Boyden (Eds.), *Education and the Environmental Crisis*, Australian Academy of Science, Canberra, ACT.
- Stapp, W. B., (1970), „Environmental Encounters“, *Environmental Education*, Vol. 2, No. 1: 35-41.
- Staub, E., (1981). “Promoting Positive Behavior in Schools, in Other Educational Settings, and in the Home” in J. P. Rushton and R. M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: 109-133.
- Sterling, S., (1993), Environmental Education and Sustainability: A view from holistic ethics, in J. Fien (Ed.), *Environmental Education, A Pathway to Sustainability*: 69-98, Deakin University, Victoria, Australia.
- Straughan, R., (1988). *Can we teach children to be good? - Basic issues in moral, personal and social education*, Open University Press, Philadelphia.
- Taylor, P.W. (1986), *Respect for Nature: A Theory of Environmental Ethics*, Princeton University, Princeton, New Jersey
- Taylor, S., Peplàu, L.A. & Sears, D., (1994), *Social Psychology*, Prentice Hall.
- Unesco – UNEP, International Environmental Programme, Environmental Education Series, No 5, 1983.
- Yount, J. R. and Horton, P. B., (1992). “Factors Influencing Environmental Attitude: The Relationship between Environmental Attitude Defensibility and Cognitive Reasoning Level”, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, No. 10: 1059-1078, John Wiley & Sons, Inc.