

Ἐπιχειρώντας
–στὸ πλαίσιο τῆς θρησκευτικῆς ἐκπαίδευσης–
νὰ σχεδιάσουμε μία καινοτόμο πρόταση
στὴν κατεύθυνση τῆς ἀειφορίας

Ἀθανασίου Μπότα* καὶ Ἀθανασίας Κρικῶνη**

Θρησκευτικὴ Ἐκπαίδευση καὶ ἀειφορία –
Μία πρώτη προσέγγιση

Εἶναι γνωστὸ ὅτι στὶς ἡμέρες μας κομβικὸ ζήτημα γιὰ τὴν Ἐκπαίδευση εἶναι ἡ σύνδεσή της μὲ τὴν ἀειφορία, παρὰ τὸ γεγονὸς ὅτι οἱ οὐσιαστικὲς ἀλλαγές πρὸς αὐτὴν τὴν κατεύθυνση παραμένουν –σὲ μεγάλο βαθμό– ζητούμενο. Ἡ ἀειφορία ἀνάπτυξη ἀποβλέπει στὴ συνεχῆ βελτίωση τῶν συνθηκῶν διαβίωσης στὴ γῆ πρὸς ὄφελος τόσο τῆς παρούσας ὅσο καὶ τῶν μελλοντικῶν γενεῶν¹.

Ὡστόσο σήμερα ἡ ἔννοια τῆς ἀειφορίας ἔχει ἐπεκταθεῖ, διευρύνοντας καὶ τὴν ἔννοια τοῦ περιβάλλοντος, ὡς πλαισίου συνολικῶν τῶν ἀνθρωπίνων δραστηριοτήτων καὶ συμπεριλαμβάνει τὴν ἐνασχόληση, τὴ συνειδητοποίηση, καθὼς καὶ τὴν ἐξεύρεση λύσεων στὰ προβλήματα τῆς φτώχειας, τῆς υγείας, τῆς ἐξασφάλισης τροφῆς, τῆς δημοκρατίας, τῆς ἰσότητας, τῶν κοινωνικῶν ἀποκλεισμῶν, τοῦ ρατσισμοῦ, τῶν ἀνθρωπίνων δικαιωμάτων καὶ τῆς εἰρήνης².

* Ὁ Ἀθανάσιος Μπότας εἶναι διδάκτωρ τοῦ Ἀριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης καὶ Διευθυντὴς Πρωτοβάθμιας Ἐκπαίδευσης Καρδίτσας.

** Ἡ Ἀθανασία Κρικῶνη εἶναι Μ.Εδ. Διαπολιτισμικῆς Ἐκπαίδευσης καὶ ἐκπαιδευτικὸς Δ.Ε.

1. Συμβούλιο Ε.Ε., 2006.

2. Ἀθ. Μπότας, Ἡ Ὁρθόδοξη Οἰκολογικὴ Ἀντίληψη ὡς ἐργαλεῖο στὴν Ἐκπαίδευση γιὰ τὸ Περιβάλλον καὶ τὴν Ἀειφορία – Ἡ ἀξιοποίηση σύγχρονων διδακτικῶν μεθόδων γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς οἰκολογικοποιημένης σκέψης, Διδακτορικὴ Διατριβή, Θεολογικὴ

Στὸ πλαίσιο αὐτὸ μία Ὁρησκευτικὴ Ἐκπαίδευση, ποὺ ἐξετάζει θέματα ὅπως ἡ δικαιοσύνη, ἡ εἰρήνη, ἡ καταλλαγή, ἡ κοινωνικὴ συνοχή, ἡ ἀνεξιθρησκία, ἡ εὐθύνη γιὰ τὸν κόσμο, ἡ ἀναζήτηση προσωπικοῦ νοήματος, συνάντησης καὶ σχέσεως μὲ τὸν Θεὸ καὶ τὸν ἄλλο, ἡ δημιουργικότητα, ἡ ἠθικὴ συμπεριφορά, ἡ εὐθύνη γιὰ τὰ κοινωνικὰ προβλήματα (κρίσιμα δηλαδὴ ζητήματα γιὰ τὴν κοινὴ ζωὴ τῶν ἀνθρώπων), θεωρεῖται ὅτι προσφέρει σπουδαῖες εὐκαιρίες, ὥστε νὰ ἐξετασθοῦν ζητήματα ἀποκλεισμοῦ καὶ προκατάληψης καὶ ταυτόχρονα νὰ προταθοῦν καὶ νὰ ἀξιοποιηθοῦν οἱ βασικὲς προϋποθέσεις καὶ δυνατότητες γιὰ τὴν εἰρηνικὴ συνύπαρξη τῶν πολιτῶν σὲ συνθηκὲς εὐημερίας καὶ κοινωνικῆς δικαιοσύνης³.

Στόχευση μιᾶς τέτοιας ἐκπαίδευσης εἶναι ἡ κατανόηση τῆς θέσης τοῦ ἀνθρώπου ὡς ἔμβριου ὄντος μέσα στὸ οἰκοσύστημα, τοῦ ρόλου του ὡς πολίτη σὲ πολυπολιτισμικὲς κοινωνίες, ἡ σύνδεση τοῦ τρόπου τῆς ζωῆς μὲ τὰ περιβαλλοντικὰ ζητήματα, ἡ ἀνάπτυξη συνεργατικοῦ καὶ συμβιωτικοῦ ἠθους καὶ συνεργατικῶν στρατηγικῶν σὲ τοπικὸ, ἔθνικὸ καὶ διεθνικὸ ἐπίπεδο, ἡ διαμόρφωση ἐνὸς κώδικα συμπεριφορᾶς γιὰ θέματα ποὺ ἀφοροῦν τὴν ποιότητα τοῦ περιβάλλοντος, ἡ διαμόρφωση νέων ἀξιῶν μὲ γνώμονα τὴν προστασία τοῦ περιβάλλοντος (ἀνοχή, ἀλληλεγγύη, στράτευση ὑπὲρ τῶν κοινῶν), ἡ συνειδητοποίηση τοῦ δυναμικοῦ τῶν ἀνθρώπων καὶ τῆς κριτικῆς τους δύναμης, ἡ φροντίδα ἀπέναντι στὶς ἀνισότητες καὶ τὶς ἀδικίες καὶ ἡ δέσμευση ἐναντι τῶν δικαιωμάτων τοῦ ἀνθρώπου. Ἐν τέλει οἰκολογικὴ καὶ δημοκρατικὴ συνείδηση εἶναι ὅροι συναφεῖς, ὅπως συναφῆς εἶναι καὶ ὁ τύπος τοῦ πολίτη, στὸν ὁποῖο στοχεύουν Περιβαλλοντικὴ Ἐκπαίδευση καὶ Ἐκπαίδευση γιὰ τὴ Δημοκρατία⁴.

Ἡ γνώση τῆς ὀρθόδοξης οἰκολογικῆς ἀντίληψης μπορεῖ νὰ ἀποτελέσει ἐργαλεῖο γιὰ τὴν κατανόηση καὶ τὴ συνειδητοποίηση τῆς θέσης τοῦ ἀνθρώπου στὴ φύση, τῆς στάσης του ἀπέναντι στὸ φυσικὸ περιβάλλον,

Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2015.

3. Πρόγραμμα Σπουδῶν στὰ Ὁρησκευτικὰ Δημοτικὸ καὶ Γυμνασίου, 2017.

4. Ἐλενα Θεοδοροπούλου & Μαρία Καίλα, «Περιβαλλοντικὴ Ἐκπαίδευση καὶ Ἐκπαίδευση γιὰ τὴ Δημοκρατία: Ζητήματα γιὰ τὴ Διαμόρφωση Συνείδησης», στὰ Πρακτικὰ 2ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης, Ἀθήνα 2006, σ. 228.

του ρόλου του ως σημαντικοῦ οικολογικοῦ παράγοντα, τῶν τρόπων μὲ τoὺς ὁποίους οἱ χριστιανικὲς ἀλλὰ καὶ οἱ πολιτισμικὲς, πολιτικὲς καὶ κοινωνικὲς δραστηριότητες ἐπιδρoῦν στὸ περιβάλλον.

Σὲ κάθε σύγχρονη μορφή τοῦ Μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν ἀδιαπραγμάτευτοι παραμένουν οἱ δύο ἄξονες πάνω στοὺς ὁποίους αὐτὸ θὰ ἀναπτύσσεται: α) τὸ πλαίσιο σταθερῶν εὐρωπαϊκῶν ἀξιῶν ὅπως εἶναι ἡ δημοκρατία, ἡ κοινωνικὴ συνοχή, ἡ κοινωνικὴ δικαιοσύνη καὶ τὰ ἀνθρώπινα δικαιώματα καὶ β) τὰ σαφῆ ἐκπαιδευτικὰ κριτήρια καὶ οἱ συνακόλουθοι ἐκπαιδευτικοὶ στόχοι ὅπως εἶναι ἡ εὐαισθησία, ὁ σεβασμὸς, ἡ ἀνοχή, ἡ ἐνσυναίσθηση, ἡ κατανόηση, ἡ κριτικὴ στοχαστικότητα καὶ ἡ εὐρύτητα τῶν ὀριζόντων του⁵.

Οἱ μαθητὲς ὀφείλουν νὰ διερευνοῦν καὶ νὰ ἀναλύουν τὸν πλουραλισμὸ τῶν ἀξιῶν, ὥστε νὰ διασαφηνίζου καὶ νὰ κατανοοῦν τὶς διαφορὲς ἀπόψεις καὶ θέσεις ποὺ ἐκφράζονται σὲ κάθε δημοκρατικὴ κοινωνία. Παράλληλα ἐνθαρρύνονται στὴ διασαφήνιση, τὴν κριτικὴ θεώρηση καὶ τὴν ἀναθεώρηση τῶν προσωπικῶν τοὺς ἀξιῶν, στάσεων καὶ συμπεριφορῶν⁶.

Παράλληλα, καλλιεργώντας τὴν αὐτονομία καὶ τὴν ὑπευθυνότητα, οἱ μαθητὲς θὰ ἀναπτύξουν δικὲς τοὺς ἀπόψεις καὶ ἀξίες, οἱ ὁποῖες θὰ εἶναι ἱκανὲς νὰ τοὺς ἐνεργοποιήσουν ὥστε νὰ ἐπιτευχθοῦν οἱ ἀλλαγὲς ἐκεῖνες ποὺ, σύμφωνα μὲ τὴν ἰδεολογία ποὺ θὰ διαμορφώσουν, θὰ κρίνονται συλλογικὰ ἀπαραίτητες στὴν κοινωνία. Καὶ τελικὰ, ἐπειδὴ οἱ ἀξίες τρέφονται καὶ ὑποθάλπονται ἀπὸ τὰ ὄραματα, δὲν ἔχουμε παρὰ νὰ βοηθήσουμε τοὺς μαθητὲς μας νὰ δημιουργήσουν ὄραματα γιὰ μία κοινωνία πιὸ δίκαιη καὶ ἀλληλέγγυα, τὴν ὁποία μπορούμε νὰ ὀνομάσουμε ἀειφόρο⁷.

Ἡ γνώση τοῦ πλαισίου, τὸ ὁποῖο γεννᾷ τὶς ἐννοιες καὶ τὶς διαμορφώνει, ἀλλὰ καὶ τοῦ πολιτισμικοῦ φορτίου τοὺς εἶναι ἡ οὐσία τοῦ θρησκευτικοῦ γραμματισμοῦ, ὁ ὁποῖος στὴν Ἐκπαίδευση ἀποτελεῖ μέρος τοῦ πολυγραμματισμοῦ, τῆς ἱκανότητος δηλαδὴ κατασκευῆς νοήματος σὲ διαφορετικὰ πολιτισμικά, κοινωνικά ἢ εἰδικὰ συγκείμενα. Μὲ τὸν θρησκευτικὸ γραμματισμὸ ὡς ἰδιαίτερο μέρος τοῦ

5. Πρόγραμμα Σπουδῶν στὰ Θρησκευτικὰ Δημοτικοῦ καὶ Γυμνασίου, 2017.

6. Εὐγενία Φλογαίτη, *Περιβαλλοντικὴ Ἐκπαίδευση*, ἐκδ. Ἑλληνικὰ Γράμματα, Ἀθήνα 1998.

7. Βλ. <http://www.aeiforosxoleio.gr>.

πολυγραμματισμοῦ, ὁ μαθητῆς ἀποκτᾶ τὴ δεξιότητα τῆς λειτουργικῆς χρήσεως ἀναπαραστάσεων, ἐννοιῶν, κρίσεων, γενικεύσεων, σχημάτων, εἰκόνων, συμβόλων, ἐπικοινωνιακῶν μέσων, ἀφηγήσεων, νοημάτων καὶ σημασιῶν. Ἔτσι ἐπιτυγχάνει τὴν κατανόηση τῶν πάσης φύσεως κειμένων καὶ μνημείων, τὴν κριτικὴ ἀνάλυση τῆς γνώσης καὶ τέλος τὸν μετασχηματισμὸ τῆς, ὥστε νὰ νοηματοδοτήσῃ θρησκευτικὰ τὴν πραγματικότητα καὶ νὰ ἀποκτήσῃ τὴν ἰκανότητα νὰ συμβάλῃ σὲ αὐτὴν⁸.

Ἐκπαιδευτικὴ καινοτομία καὶ ἐπιλογή τῆς μεθόδου project

Ὡς ἐκπαιδευτικὴ καινοτομία θεωροῦμε κάθε νέα ἰδέα, φιλοσοφία ἢ μέθοδο ποὺ εἰσηγεῖται τὴν ἀλλαγὴ σὲ στάσεις καὶ πρακτικὲς τοῦ ἐπίσημου καὶ τοῦ κρυφοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος⁹. Ἡ ἀποτελεσματικὴ ἐφαρμογὴ ὥστόσο μιᾶς καινοτομίας ἐξαρτᾶται σὲ μεγάλο βαθμὸ ἀπὸ τὴν ἰσοτιμὴ ἐμπλοκῆ ἐκπαιδευτικῶν καὶ μαθητῶν στὴ διαδικασία λειτουργίας τῆς¹⁰.

Προσανατολιζόμεστε στὴν ἐπιλογή τῆς μεθόδου project ὡς τῆς διδακτικῆς διαδικασίας ποὺ προσιδιάζει καλύτερα στὴν ἐφαρμογὴ Προγραμμάτων Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης, ἀφοῦ ἀντικατοπτρίζει βασικὲς ἀρχὲς τῆς φιλοσοφίας τῆς Ἐκπαίδευσης γιὰ τὴν Ἀειφορία.

Ἄν θέλαμε νὰ ἀπαντήσουμε στὸ ἐρώτημα: «τί εἶναι μέθοδος project;», θὰ λέγαμε ὅτι εἶναι ἓνας τρόπος ὁμαδικῆς διδασκαλίας, στὴν ὁποία συμμετέχουν ἀποφασιστικὰ ἐκπαιδευτικοὶ καὶ μαθητές, ἐνῶ ἡ ἴδια ἢ διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται καὶ ἐπιτελεῖται ἀπὸ ὅλους ὅσοι συμμετέχουν σὲ αὐτὴν. Ἡ συμμετοχὴ ἐκπαιδευτικῶν καὶ μαθητῶν χαρακτηρίζεται ἀπὸ ἰσοτιμία¹¹.

8. Πρόγραμμα Σπουδῶν στὰ Θρησκευτικὰ Δημοτικοῦ καὶ Γυμνασίου, 2017.

9. Ἀλεξάνδρα Κουλουμπαρίση, «Ἐκπαιδευτικὴ ἀλλαγὴ καὶ συνέχεια: Νομοθετικὴ ἐπιταγὴ ἢ θεσμοθετημένη ἐπιλογή;» στὸ: Γ. Μπαγάκης (ἐπιμ.), Ἐκπαιδευτικὲς ἀλλαγές, ἢ παρέμβαση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ καὶ τοῦ σχολείου, 2006, σσ. 66-73.

10. Δημήτρα Σπυροπούλου, Ἀγάπη Βαβουράκη, Χρυσούλα Κούτρα, Ἐλένη Λουκά, Σ. Μπούρας, «Καινοτόμα προγράμματα στὴν ἐκπαίδευση», *Επιθεώρηση ἐκπαιδευτικῶν θεμάτων*, τ. 13 (2007), σσ. 69-83.

11. K. Frey, *Ἡ Μέθοδος Project – Μία μορφή συλλογικῆς ἐργασίας στὸ σχολεῖο ὡς θεωρία καὶ πράξη*, μετάφρ. Κλεονίκη Μάλλιου, ἐκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2005.

Ο Frey επισημαίνει ότι η μέθοδος αυτή «είναι μία άνοιχτη διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Έπειδή λοιπόν δεν έχει σταθερά όρια και μιὰ συγκεκριμένη δομή, αδυνατούμε να της δώσουμε έναν ακριβή όρισμό. Μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια τη μέθοδο, την προσωπική συμμετοχή σέ project και την έμβάθυνση στα γνωρίσματά της, δηλαδή μέσα από τη βίωσή της, μπορεί κανείς να καταλάβει μέχρι ποῦ φτάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της»¹².

Η έν λόγω μέθοδος αποτελεί «μια μορφή διδακτικής διαδικασίας ποῦ έχει ως άφετηρία προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ἢ τοῦ συνόλου τῆς διδακτικῆς ομάδας»¹³. Στηρίζεται σέ μεγάλο βαθμό στα βιώματα τῶν συμμετεχόντων στή διδακτική ομάδα, οἱ ὁποῖοι παρεμβαίνουν ἐπίσης στὸν σχεδιασμό και τὴν ὀργάνωση. Ἡ ἐνεργὸς ἐμπλοκή και συμμετοχὴ τοῦ συνόλου τῆς ομάδας σέ ὀλόκληρη τὴν πορεία τῆς διεξαγωγῆς τοῦ project εἶναι βασικὴ προϋπόθεση γιὰ τὴν ἐπιτυχία τῆς μεθόδου.

Μέσω τῆς μεθόδου αὐτῆς ἐπιτυγχάνεται ἡ εἰσαγωγὴ τῆς καθημερινῆς ζωῆς στοὺς θεσμούς τῆς μόρφωσης, ἐνισχύεται ἡ ὀμαδικὴ δράση, ἐνῶ παράλληλα δίδεται ἰδιαίτερη σημασία στὴν προσωπικὴ συμβολὴ τοῦ ατόμου και τὴν ἐνεργητικὴ του συμμετοχὴ. Οἱ μαθητὲς κατανοοῦν καλύτερα μιὰ πληροφορία, ὅταν συμμετέχουν ἐνεργὰ στὴν κατάκτηση, τὸν χειρισμὸ και τὴν ἐπεξεργασία τῆς. Παράλληλα, φαίνεται νὰ ἀναγνωρίζουν συχνότερα τὸν ἑαυτό τους ὡς ἐνεργὸ συντελεστὴ τῆς μάθησης και συνυπεύθυνο γιὰ τὴν ἔκβαση τοῦ project, ὅταν ἀποκτοῦν ξεκάθαρους και ἐνεργητικὸς ρόλους στὴν τάξη¹⁴.

Οἱ διδακτικὲς ἐπιλογές τῆς ἐνισχύουν τὴ βιωματικὴ μάθηση και ἀξιοποιοῦν τὴν προϋπάρχουσα γνώση και τὴν ἐμπειρία τῶν ἐκπαιδευομένων. Καλλιεργοῦν τὴν ἀτομικὴ πρωτοβουλία, τὴ χειραφέτηση, τὸν αὐτοκαθορισμὸ και τὴν αὐτονομία στὴ σκέψη και τὴ δράση.

12. Ἄλ. Γεωργόπουλος & Ἐλισάβετ Τσαλίκη, *Περιβαλλοντικὴ Ἐκπαίδευση*, ἐκδ. Gutenberg, Ἀθήνα 2003.

13. Κ. Χρυσοφίδης, *Βιωματικὴ – Ἐπικοινωνιακὴ Διδασκαλία. Ἡ Εἰσαγωγὴ τῆς Μεθόδου Project στὸ Σχολεῖο*, ἐκδ. Gutenberg, Ἀθήνα 2003.

14. J. Marzano & R. Marzano, “The key to classroom management in Educational Leadership”, *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A. 61, 1 (2003), σσ. 6-13.

ἀναπτύσσουν τὴν κοινωνικὴ ἀλληλεπίδραση, τὴ συλλογικότητα καὶ τὴ συναπόφαση, ἐγείρουν τὸ ἐνδιαφέρον τῶν ἐκπαιδευομένων (κίνητρο βασικὸ γιὰ τὴ μάθηση), δημιουργοῦν συνθήκες μάθησης καὶ ἔρευνας στὸ σχολεῖο καὶ σὲ ἄλλα μαθησιακὰ περιβάλλοντα, καθὼς καὶ σὲ περιβάλλοντα ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο, ἀνοίγοντας ἔτσι τὸ σχολεῖο στὴν τοπικὴ κοινωνία. Ἡ βιωματικὴ μάθηση ἀποτελεῖ ἕναν ἐναλλακτικὸ τρόπο ἐκπαίδευσης, ποὺ ἐπεκτείνεται πέρα ἀπὸ τὰ θρανία, τὰ σχολικὰ βιβλία, τὴ μετωπικὴ διδασκαλία καὶ τὴν ἀπομνημόνευση¹⁵.

Οἱ δραστηριότητες τῶν μαθητῶν μποροῦν νὰ συμβάλουν στὴ δημιουργικὴ ἀμφισβήτηση, τὴν ἐλεύθερη διατύπωση τῆς διαφωνίας τους καὶ νὰ ἀνοίξουν τὸν δρόμο γιὰ τὴν καλλιέργεια κριτικῆς σκέψης. Μὲ τὴ μέθοδο project ἢ στόχευση δὲν περιορίζεται στὶς γνώσεις, ἀλλὰ στὴν ἱκανότητα τοῦ μαθητῆ νὰ «μαθαίνει»¹⁶, νὰ προσεγγίζει τὴ γνώση ἀπὸ μόνος του καὶ κυρίως νὰ προτείνει λύσεις. Καλλιεργοῦνται οἱ συνθήκες ποὺ θὰ δώσουν τὴ δυνατότητα τῆς δημιουργίας ἐνὸς συστήματος δράσης καὶ σκέψης ποὺ –στὴν περίπτωσή μας– εἶναι ἡ οἰκολογικοποιημένη σκέψη. Οἱ μαθητὲς ἔχουν τὴν εὐκαιρία καὶ τὸν χρόνο νὰ προβληματισθοῦν, νὰ διερευνήσουν τὶς ὑποθέσεις καὶ νὰ καταλήξουν σὲ συμπεράσματα μὲ τὴ συστηματικὴ τους ἐνασχόληση στὰ διάφορα θέματα ποὺ προσεγγίζουν. Καὶ αὐτὸ γίνεται ὄχι μόνον σὲ ἀτομικὸ ἀλλὰ κυρίως σὲ ὁμαδικὸ ἐπίπεδο¹⁷.

Τὰ πρόσωπα δροῦν ἐνεργητικὰ στὸ περιβάλλον, ἐνῶ παράλληλα τὸ περιβάλλον, ὡς μικροσύστημα καὶ μακροσύστημα, καθὼς καὶ ὡς σύστημα ἐσωτερικῶν σχέσεων καὶ ἀλληλεπιδράσεων, διαδραματίζει ἀμοιβαῖα τὸν διαδραστικὸ ρόλο του. Ἡ θρησκευτικὴ ἐκπαίδευση ἀφορᾷ ὄχι μόνον ἕναν καθοριστικὸ ὄρο τοῦ οἰκοπεριβάλλοντος τοῦ προσώπου (ἐκκλησία, παράδοση, πολιτισμὸς, θρησκευτικὲς κοινότητες, τοπικὲς κοινωνίες, ἔθνος, προσωπικὴ πίστη, πεποιθήσεις), ἀλλὰ δημιουργεῖ μὲ ἀποτελεσματικὸ τρόπο τὶς κατάλληλες παιδαγωγικὲς προϋποθέσεις ἀνάπτυξης τῆς προσωπικῆς καὶ κοινωνικῆς ταυτότητας συγχρόνως, λόγῳ τοῦ περιεχομένου καὶ τῆς σημασίας τῆς θρησκευτικῆς γνώσης¹⁸.

15. Σοφία Τριλίβα & Τάνια Ἀναγνωστοπούλου, *Βιωματικὴ Μάθηση*, Ἀθήνα 2008.

16. Ἡλ. Ματσαγγούρας, *Ὁμαδοσυνεργατικὴ διδασκαλία*, ἐκδ. Γρηγόρης, Ἀθήνα 2000.

17. Ν. Ἀναστασάτος, *Σχολεῖο καὶ Περιβάλλον, Ἀπὸ τὴ Θεωρία στὴν Πράξη*, ἐκδ. Ἄτραπός, Ἀθήνα 2005.

18. *Πρόγραμμα Σπουδῶν στὰ Θρησκευτικὰ Λυκείου*, 2017.

Ἡ ἀλληλεπίδραση στὴ σχολικὴ τάξη δὲν περιορίζεται στὸ πλαίσιο τοῦ ρόλου ἐκπαιδευτικοῦ-μαθητῆ. Πρὸς αὐτὴν τὴν κατεύθυνση ἀναδεικνύεται ἡ σημασία τῶν εἰδικῶν ἐκπαιδευτικῶν δραστηριοτήτων μὲ βιωματικὸ καὶ ὁμαδοσυνεργατικὸ χαρακτήρα. Οἱ παιδαγωγικὲς προσεγγίσεις «ἡ μάθηση μέσα ἀπὸ τὴν ἐμπειρία» καὶ «ἡ μάθηση μέσω ἀνακάλυψης» μποροῦν νὰ στηριχθοῦν σὲ περιβάλλον τυπικῆς ἀλλὰ καὶ μὴ τυπικῆς ἐκπαίδευσης¹⁹.

Ἡ συνεργατικότητα ποὺ ἀναπτύσσεται μέσα στὴν ὁμάδα εἶναι μία ἀκόμη διάσταση τῆς μεθόδου project²⁰, ἡ ὁποία καὶ ἀναδεικνύει τὴν κοινωνικὴ διάσταση τῆς Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης. Ἡ συνεργατικότητα καὶ ἡ ἀλληλεγγύη τῆς ὁμάδας ἀντικαθιστοῦν τὸν ἀνταγωνισμό καὶ τὸν ἀτομικισμό τῶν μαθητῶν, ποὺ συνήθως ἐπικρατοῦν, καὶ οἱ μαθητὲς ἔχουν τὴ δυνατότητα τῆς διαφωνίας, τῆς ἀνταλλαγῆς ἀπόψεων καὶ τῆς κοινῆς δράσης. Οἱ σχέσεις τους συσφίγγονται καὶ ὅλοι τους δραστηριοποιοῦνται εἴτε ὡς κοινὴ ὁμάδα-τάξη εἴτε ὡς ἐπιμέρους ὁμάδες, ἀνάλογα μὲ τὰ ἐνδιαφέροντά τους καὶ τοὺς στόχους-ἐπιδιώξεις ποὺ θέτουν²¹.

Στὸ πλαίσιο τῆς συνεργατικῆς μάθησης οἱ ἐκπαιδευόμενοι ρωτοῦν, ἐξηγοῦν, σχολιάζουν, ἐπικοινωνοῦν, ἀνταλλάσσουν ἀπόψεις καὶ πληροφορίες, ὑποστηρίζουν καὶ ἐλέγχουν τὴν ἀκρίβεια τῶν στοιχείων, ἀντιπαραθέτουν καὶ ἀνταπαντοῦν διαλεκτικὰ στὸ σκεπτικὸ διαφορετικῶν θέσεων, ὑποθέτουν, ἐρευνοῦν, πειραματίζονται καὶ καταλήγουν σὲ τεκμηριωμένες ἀπόψεις, λύσεις καὶ προτάσεις²². Μὲ τὴν συνεργατικὴ μάθηση –μέσω τῆς βίωσης κοινῶν ἐμπειριῶν, κοινῶν πραγμάτων καὶ τῆς διάδρασης– μὲ ἔμφαση στὴ συζήτηση, τὴ συνεργασία, τὴ διαπραγματεύση καὶ τὰ κοινὰ νοήματα, ἀναπτύσσεται ἡ λειτουργία τῆς τάξης ὡς κοινότητος μάθησης.

Ἡ θρησκευτικὴ ἐκπαίδευση, μὲ τὴν παιδαγωγικὴ καὶ διδακτικὴ μέθοδο ἀλλὰ καὶ μὲ τὸ θεολογικὸ περιεχόμενό της, ἔχει πολλὰς δυνατότητες νὰ ἐμπλαισιώσει ριζικὰ τὴ δημιουργία καὶ καλλιέργεια κοινότητος,

19. Χ. Τσιρώνης, «Κοινωνικὴ ἀλληλεπίδραση καὶ κοινωνικὲς σχέσεις στὸ σχολεῖο. Ὁ ρόλος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ στὴν ἐνσωμάτωση τῶν μαθητῶν», στὸ: Ὁδηγὸς Ἐπιμόρφωσης: Διαπολιτισμικὴ ἐκπαίδευση καὶ ἀγωγή, ἸΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2008.

20. Ἡλ. Ματσαγγούρας, Ὁμαδοσυνεργατικὴ διδασκαλία, ὅ.π.

21. Ἡλ. Ματσαγγούρας, Ὁμαδοσυνεργατικὴ διδασκαλία, ὅ.π.

22. Ἡλ. Ματσαγγούρας, Ὁμαδοσυνεργατικὴ διδασκαλία, ὅ.π.

ή όποία και ώς έννοια σχετίζεται με την πίστη και την παράδοση του τόπου. Η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ώς κοινότητα μάθησης στο πλαίσιο του συνεχούς διαλόγου, τής ανάλυσης και βιωματικής εφαρμογής αρχών και αξιών όπως ή έλευθερία, ή αγάπη, ή δημοκρατία, τò δικαίωμα, ή ισότητα, ή αυτόνομία, ό σεβασμός, ή άλληλεγγύη, ή δικαιοσύνη, ή έλπίδα²³.

Η σχολική κοινότητα είναι ένα σαφώς προσδιορισμένο και οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής άλληλεπίδρασης. Με δεδομένο ότι ό σύγχρονος κόσμος απεικονίζεται ώς μία πραγματικότητα πολυδιάστατη, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική, τò σύγχρονο σχολείο όφείλει να οργανώνει τò εκπαιδευτικό έργο με τέτοιο τρόπο, ώστε οί μαθητές να σκέφτονται, να αποφασίζουν και να αναλαμβάνουν δράση με όρους αποδοχής, συνεργασίας και άλληλοσεβασμού²⁴. «Ό μαθητής έξοικειώνεται με τόν πλουραλιστικό χαρακτήρα τής κοινωνίας στην όποία ζει, συνειδητοποιεί τὰ θρησκευτικά της στοιχεία, αλλά και την πολλαπλότητα τής προσωπικής του ταυτότητας και την έξελικτική δυναμική της στις συλλογικές και κοινωνικές της εκφράσεις. Παράλληλα, άσκειται στις αξίες τής αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τόν άλλον, τής δυναμικής άνεκτικότητας πρòς τò διαφορετικό και στο δικαίωμα στην έτερότητα»²⁵.

Στò σημείο αυτό αξίζει να έπισημανθεί ότι ή έννοια τής κοινότητας συμπεριλαμβάνει και τούς τρόπους με τούς όποιους οί άνθρωποι συμμετέχουν και άλληλεπιδρούν στο άμεσο τοπικό περιβάλλον. Έπομένως συνίσταται σε μία πιò διευρυμένη έννοια σε σχέση με τις κατηγοριοποιήσεις, οί όποιες περιορίζονται σε μονοδιάστατα γεωγραφικά, κοινωνικά ή δημογραφικά κριτήρια²⁶.

Η φιλοσοφία τής μεθόδου project προσβλέπει στην προσέγγιση σχολείου και κοινωνίας και στην οργάνωση τής σχολικής ζωής ώς τμήματος τών τοπικών συμβάντων. Γονείς, δομές, τοπικοί φορείς μεταβάλλονται σε ένεργα πρόσωπα του σχολικού χώρου, προσδίδοντάς του

23. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017.

24. Χ. Τσιρώνης, «Κοινωνική άλληλεπίδραση ...», ό.π.

25. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2017.

26. D. Tilbury & D. Wortman, “How is Community Education Contributing to Sustainability in Practice?”, *Applied Environmental Education & Communication*, 7, 3 (2008), σσ. 83-93.

μία άλλη όπτική. Οί εκπαιδευτικοί που έχουν τα χαρακτηριστικά της ένσυναίσθησης διευκολύνουν, ένθαρρύνουν, ύποστηρίζουν τούς μαθητές, δείχνοντας εύαισθησία για τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους²⁷.

Οί δάσκαλοι δέν είναι πλέον μόνοι τους, αλλά έχουν ώς συνεργάτες (άμεσα ή έμμεσα) μία μεγάλη ομάδα ανθρώπων με μεγάλη ποικιλία γνώσεων και ένδιαφερόντων. Τόσο οί εκπαιδευτικοί όσο και οί εκπαιδευόμενοι είναι ενεργοί συμμετοχοί στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσεται μία μορφή επικοινωνίας, τò περιεχόμενο και οί σχέσεις τής όποίας έχουν θετική επίδραση στο άποτέλεσμα τής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναπτύσσοντας τήν παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ τών εκπαιδευτικών και τών μαθητών, βελτιώνεται ή ποιότητα τής σχέσης τους και οί μαθητές καθοδηγούνται στην αὐτογνωσία²⁸.

Ή επικοινωνία είναι μία σημαντική διαδικασία που συμβάλλει στην άποτελεσματική λειτουργία και τήν επίτευξη τών στόχων ένòς όργανισμοῦ. Ίδιαίτερα για τούς σχολικούς όργανισμούς άποκτᾶ ξεχωριστή βαρύτητα, έπειδή τόσο ή φύση τών έργασιών τους όσο και ή διδακτική πράξη βασίζονται κυρίως στις διάφορες μορφές επικοινωνίας. Όταν οί μαθητές άλληλεπιδροῦν ώς δυναμικά μέλη μιᾶς κοινότητας, δημιουργοῦν και ίσχυροποιοῦν τούς δεσμούς τόσο μεταξύ τους όσο και με τόν τόπο, καθώς βλέπουν τούς έαυτούς τους ώς τμήμα μιᾶς ένότητας με παρελθόν και μέλλον²⁹.

Για μία «πράσινη» Θρησκευτική Έκπαίδευση

Ή οικολογική κρίση και οί συνέπειές της έντάσσονται σε μία συνολικότερη κρίση³⁰ οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών συστημάτων.

27. Α. Σταλίκας & Μάρθα Χαμοδράκα, *Θεμελιώδη Θέματα Ψυχοθεραπείας – Ή Ένσυναίσθηση*, έκδ. Έλληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.

28. Φωτεινή Κιρκιγιάννη, *Ή Ένσυναίσθηση στην Ψυχοθεραπεία και τήν Συμβουλευτική*, www.Taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/09.pdf (12/01/2019).

29. B. W. Eisenhauer, R. S. Krannich & D. J. Blahna, "Attachment to special places on public lands: an analysis of activities, reasons for attachments and community connections", *Society and Natural Resources* 13 (2000), σσ. 421-443.

30. Απ. Νικολαΐδης, *Άπό τή Γένεση στην Γενετική*, έκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2006.

Πρόκειται για μία κρίση αισθητικῶν ἀντιλήψεων, ἀλλὰ καὶ κρίση τῆς ἀνθρώπινης ταυτότητας καὶ ἐπικοινωνίας³¹. Ἡ συνολικὴ αὐτὴ κρίση παραπέμπει κατευθεῖαν στὸν θρησκευτικὸ στοχασμὸ καὶ στὶς σχέσεις του μὲ τὴν οἰκολογικὴ συνειδητοποίηση, εὐαισθητοποίηση, ἐνεργοποίηση, κινητοποίηση, δεοντολογία καὶ ἠθικὴ.

Ἐντοπίζοντας καὶ ἀναλύοντας τέτοιου εἴδους ἀλληλεξαρτήσεις ἀνάμεσα στὴν Περιβαλλοντικὴ καὶ τὴ Θρησκευτικὴ Ἐκπαίδευση, μποροῦμε νὰ θεωρήσουμε ὅτι τὰ μηνύματα τοῦ οἰκολογικοῦ προβληματισμοῦ, ἡ οἰκολογικὴ κρίση, ἡ ἀνάγκη γιὰ τὴν προστασία τοῦ περιβάλλοντος καὶ τὴν αἰετόφορο ἀνάπτυξη, ἀπὸ μόνον τους ἐμπεριέχουν δεοντολογικοὺς κανόνες, ἀρχές καὶ πρακτικὲς, ποὺ συνιστοῦν δομὲς καὶ λειτουργίες Θρησκευτικῆς Ἐκπαίδευσης. Τέτοια σημεῖα ἀναφορᾶς μπορεῖ νὰ ἀποτελοῦν συγκλίσεις καὶ ἐξαρτήσεις ἀνάμεσα στὴν Περιβαλλοντικὴ καὶ τὴ Θρησκευτικὴ Ἐκπαίδευση γιὰ τὴ διαμόρφωση ἐνὸς νέου πλανητικοῦ καὶ περιβαλλοντικοῦ ἤθους, καθὼς καὶ γιὰ τὴν ἀνάπτυξη μιᾶς προσωπικῆς οἰκολογικῆς στάσης, ἀγωγῆς, συνείδησης, συμπεριφορᾶς καὶ εὐθύνης³².

Ἡ Θρησκευτικὴ Ἐκπαίδευση δὲν ἀπευθύνεται μόνον στὴ νόηση ἀλλὰ καὶ στὸ συναίσθημα καὶ τὴ βούληση, ἄρα στὸν ἄνθρωπο ὡς ὁλότητα. Γι' αὐτό, ὀφείλει νὰ βοηθήσει τὰ παιδιὰ νὰ συνειδητοποιήσουν καταστάσεις, ἀλήθειες καὶ ἀξίες, τὶς ὁποῖες βιώνουν ὡς μέλη τῆς εὐρύτερης κοινότητας. Ἐπιπλέον οἱ μαθητὲς χρειάζονται καὶ μάθηση «μέσα ἀπὸ τὴ θρησκεία», ἡ ὁποία θὰ τοὺς ἐπιτρέψει νὰ συνομιλήσουν μὲ τὴ ζωντανὴ πραγματικότητα ποὺ αὐτὴ ἀντιπροσωπεύει σήμερα καὶ νὰ κατανοήσουν κατὰ πόσο καὶ μὲ ποιὸν τρόπο ἡ θρησκεία συνυφαίνεται μὲ τὰ προβλήματα τῆς καθημερινῆς ζωῆς καὶ μὲ τὶς κοινωνικοπολιτισμικὲς ἀντιφάσεις καὶ συγκρούσεις³³.

Ἔτσι, μὲ ἀφορμὴ ὀρισμένα θρησκευτικὰ γεγονότα τῆς κοινότητας, τὰ παιδιὰ μποροῦν νὰ προβληματίζονται πάνω σὲ αὐτά, συνειδητοποιώντας καὶ τὶς πλατύτερες ἐπιδιώξεις τοῦ μαθήματος, κατανοώντας καὶ τὸν ἑαυτό τους καὶ τὸν πολιτισμὸ τους³⁴. Ὁ ἐκπαιδευτικὸς δηλαδὴ χρειάζεται νὰ

31. Ἀπ. Νικολαΐδης, *Οἰκολογία καὶ Εἰρήνη*, ἐκδ. Ἀποστολικῆς Διακονίας τῆς Ἐκκλησίας τῆς Ἑλλάδος, Ἀθήνα 1996.

32. Ἀρτ. Ἀθανασάκης, *Ἡ Περιβαλλοντικὴ Ἀγωγή σὲ ὅλες τὶς Βαθμίδες Ἐκπαίδευσης*, ἐκδ. Δαρδανός, Ἀθήνα 2004.

33. *Πρόγραμμα Σπουδῶν στὰ Δημοτικὸ καὶ Γυμνασίον*, 2017.

34. Ἰω. Κογκούλης, *Διδακτικὴ τῶν Θρησκευτικῶν στὴν Πρωτοβάθμια καὶ Δευτεροβάθμια*

αναζητεί άφορμες για ένεργητική συμμετοχή τών παιδιών σέ θρησκευτικά και κοινωνικά γεγονότα ή έκδηλώσεις, στίς όποιες άποκαλύπτεται και ή έμπρακτη έκδήλωση τής αγάπης και τής άλληλεγγύης στόν συνάνθρωπο. Τοῦτο σημαίνει ότι ή θρησκευτική διδασκαλία πρέπει νά σημαίνει βίωση και πράξη πού θα στηρίζεται στα βιώματα τών παιδιών και στην ένεργητική τους συμμετοχή, γεγονός πού θα εύνοήσει και τήν ανάπτυξη δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Έκπαίδευσης, γιατί τό θρησκευτικό βίωμα καλύπτει όλες τίς έκδηλώσεις τής ζωής, τίς ανθρώπινες πτυχές και τίς κοινωνικές έμπειρίες πού άποτελοῦν προϊόντα άδιάπτωτου διαλόγου ανάμεσα στην άναδυόμενη προσωπικότητα τοῦ νέου ανθρώπου και τό περιβάλλον του³⁵.

Ό ρόλος τοῦ σύγχρονου εκπαιδευτικοῦ σέ τέτοιου είδους διαδικασίες, όντας ριζικά διαφορετικός άπό τόν παραδοσιακό, είναι έξαιρετικά σημαντικός και δύσκολος. Πλέον ό εκπαιδευτικός δέν έπικεντρώνεται άπλῶς στή μετάδοση έτοιμης πληροφορίας και μοντέλων, άλλα ένθαρρύνει, όργανώνει και παρακολουθεϊ όλες τίς δραστηριότητες τών εκπαιδευομένων, προτείνει πηγές πληροφόρησης και τρόπους έπεξεργασίας τών δεδομένων, προκαλεί συζητήσεις, βοηθά στην έπεξεργασία και τήν κατανόηση καινούργιων έννοιών, καθώς και καινούργιων μεθόδων αναζήτησης και έρευνας, εισάγει τοὺς εκπαιδευομένους σέ καινούργια πεδία σκέψης και προβληματισμοῦ³⁶. Είναι σημαντική έπιτυχία για τόν εκπαιδευτικό σήμερα νά μπορέσει νά κινητοποιήσει τοὺς μαθητές του, νά τοὺς παράσχει ευκαιρίες για δράση, έχοντας κατορθώσει ταυτόχρονα νά διατηρήσουν έναν ικανοποιητικό βαθμό ένδιαφέροντος.

Στό πλαίσιο μιᾶς μαθητοκεντρικῆς μαθησιακῆς προσέγγισης, είναι σημαντικό νά τονίσουμε τή σημασία τής ένσυναισθηματικῆς κατανόησης τοῦ εκπαιδευτικοῦ, πού μπορεϊ νά κατανοεϊ τόν κόσμο τών μαθητῶν μέ τόν τρόπο πού και οί ίδιοι τόν βλέπουν, προϋποθέτοντας τήν κατανόηση σέ γνωστικό (τί σκέφτονται και τί νομίζουν οί μαθητές) και σέ συναισθηματικό επίπεδο (τί αισθάνονται οί μαθητές)³⁷.

Έκπαίδευση, έκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003.

35. Β. Χααραλαμπόπουλος, *Όργάνωση τής Διδασκαλίας και τής Μάθησης*, έκδ. Gutenberg, Άθήνα 1984.

36. Εύγενία Φλογαίτη, *Περιβαλλοντική Έκπαίδευση*, ό.π.

37. Μαρία Μαλικιώση-Λοϊζου, *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην έκπαίδευση – Άπό τή θεωρία στην πράξη*, έκδ. Έλληνικά Γράμματα, Άθήνα 2001.

Ἡ σχέση ἐκπαιδευτικοῦ καὶ μαθητῆ ἀναπτύσσεται σὲ συνθηκὲς ἀλληλεπίδρασης: Πρόκειται περισσότερο γιὰ στάση ζωῆς καὶ ἀντίληψης τοῦ ἄλλου ὡς ἑτερότητα, μὲ τὸν ὅποιο ὅμως συνδέομαι, καὶ δίχως αὐτὸν δὲν μπορῶ νὰ ὑπάρξω, νὰ μάθω, νὰ δημιουργήσω καὶ νὰ ἀναπτυχθῶ, ὄχι ὑποτασσόμενος ἢ ἐπιβαλλόμενος σὲ αὐτὸν ἀλλὰ ἀλληλεπιδρώντας καὶ ἀλληλοεπηρεάζοντας, ὁ καθένας στὸν δικό του ρόλο μὲ τὰ δικά του προσωπικὰ χαρακτηριστικά³⁸.

Ἡ ἠθικὴ εὐθύνη τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ περιλαμβάνει τὴν προώθηση τοῦ δικαιώματος τῆς σκέψης καὶ τῆς γνώσης, ἀνοίγοντας στοὺς μαθητὲς δρόμους γιὰ ἐναλλακτικὲς ἀπόψεις³⁹. Μόνο μέσα ἀπὸ τὴν ἐλεύθερη ἐπιλογὴ καὶ τὴν ἀνάληψη προσωπικῆς εὐθύνης γι' αὐτὴν τὴν ἐπιλογὴ εἶναι δυνατὸ νὰ ἐσωτερικευθοῦν οἱ ἀξίες τοῦ ἀτόμου⁴⁰ καὶ νὰ αὐτορρυθμισθεῖ ἢ συμπεριφορὰ του. Μία τέτοια προσέγγιση ἔχει τεράστιο ἀνεξερεύνητο δυναμικό, ὡς βασικὸ πλαίσιο γιὰ τὴν περιβαλλοντικὴ ἐκπαίδευση ἀξιών⁴¹.

Ἡ Περιβαλλοντικὴ Ἐκπαίδευση δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι ἀπλῶς ἓνα ἀκόμη μάθημα στὸ σχολικὸ πρόγραμμα. Ἀντιθέτως, πρέπει νὰ διαποτίζει τὸ πρόγραμμα στὸ σύνολό του καὶ νὰ ἀνταποκρίνεται στὴ βασικὴ διάσταση ποὺ κατανοεῖ ὅτι τὰ περιβαλλοντικὰ προβλήματα σχετίζονται μὲ ποικίλες ἐκφάνσεις καὶ δραστηριότητες τῆς ζωῆς καὶ ἐπηρεάζονται ἀπὸ αὐτές. Ὅφειλε νὰ ἀπηχεῖ μία γενικώτερη ἀλλαγὴ ποὺ ἐπέρχεται στὴ δόμηση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος⁴².

Στὸ πλαίσιο αὐτό, ἡ Ἱθρησκευτικὴ Ἐκπαίδευση ὀφείλει νὰ στέκεται μὲ κριτικὴ διάθεση ἀπέναντι σὲ κάθε μορφὴ θρησκευτικῆς παθολογίας καὶ νὰ ἀνταποκρίνεται στὶς ἀνάγκες μιᾶς ἐλεύθερης, πλουραλιστικῆς,

38. Κ. Μπακιρτζῆς, «Πρὸς μία Κοινωνιοψυχολογικὴ Θεώρηση τῆς Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης», στὰ Πρακτικὰ Διεθνοῦς Συνεδρίου μὲ θέμα: *Περιβαλλοντικὴ Ἐκπαίδευση στὸ Πλαίσιο τῆς Ἐκπαίδευσης τοῦ 21οῦ αἰῶνα, Προοπτικὲς καὶ Δυνατότητες*, Λάρισα 2000.

39. Kelly Alison, "Education or indoctrination: The ethics of school – based action research", στὸ: R. G. Burgess (Ed.), *The Ethics of Educational Research*, Falmer, London 1988, σσ. 100-113.

40. G. D. Myers, *Social Psychology*, Mc Graw – Hill College, New York 1999.

41. J. M. Caduto, "A Guide on Environmental Values Education", στὸ: *Unesco, Division of Science, Technical and Environmental Education Programme, Environmental Education*, Paris 1985.

42. Ἰω. Πέτρου, *Κοινωνιολογία*, ἐκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2007.

δημοκρατικής κοινωνίας. Συνεπώς, δέν πρέπει νά στενεύει μονόπλευρα τόν όρίζοντά της σέ μία έθνοκεντρική Όρθοδοξία, άλλα νά άποτελεϊ γνώση τής Έλληνορθόδοξης πολιτιστικής παράδοσης και κληρονομιάς. Ταυτόχρονα, εϊναι άνάγκη νά μñν έχει άπλως πληροφοριακό και ένημερωτικό χαρακτήρα, άλλα νά συζητᾶ διαλεκτικά τᾶ καιρία προβλήματα τοῦ κόσμου, τοῦ άνθρώπου και τής κοινωνίας, μέσα σέ πλαίσια έλευθερίας άλληλοσεβασμοῦ. Τοῦτο έπιτυγχάνεται δίχως νά έχει χειραγωγικό χαρακτήρα, άλλα σεβόμενη κάθε θρησκευτική και πολιτισμική πολυφωνία και έτερότητα. Άλλωστε ό δογματικός διαποτισμός δέν σχετίζεται με τñν ύπαρξιακή έρμηνεία και κατανόηση τών δογμάτων, δηλαδή τής πίστης, τής ζωής και τής λατρείας τής Έκκλησίας⁴³.

Άν και εϊναι άμφίβολο σέ ποιόν βαθμό τᾶ Θρησκευτικά όντως άσκοῦν έπιρροή σήμερα στή διαμόρφωση τών κοινωνικῶν στάσεων και άντιλήψεων τών νέων, εϊναι γεγονός ότι σαφώς αυτό έπιδιώκουν⁴⁴. Έφ' όσον ό άνθρωπος εϊναι άπό τή φύση του όν πού πιστεύει, ή θρησκευτική εκπαίδευση τοῦ παρέχει τίς δυνατότητες «νά πιστεύει καλά». Και τοῦτο σημαίνει κριτικά, έλεύθερα, διερευνητικά, ένεργητικά, με σεβασμό στοὺς άλλους, ειρηνικά, χωρίς ήθικισμό, φανατισμό και μισαλλοδοξία. Έτσι αναπτύσσεται ή κριτική θρησκευτικότητα με τñν έννοια τής καλλιέργειας τής όλιστικής νοημοσύνης στήν εκπαιδευτική διαδικασία, στήν όποία συμμετέχουν νοῦς και καρδιά και ή όποία διαμορφώνει άνθρώπους με «ζωηρή έπιθυμία» για δικαισύνη και δημοκρατία. Ό/ή μαθητής/-ήτρια χρειάζεται νά έχει βασική πληροφορηση και νά άσκεϊ τñν κριτική σκέψη, ώστε νά μπορεί νά άποκωδικοποιεϊ τᾶ στοιχεϊα πού σχετίζονται με θρησκευτικά ζητήματα, καθώς και νά έρμηνεύει τὸ παρελθόν και τὸ παρὸν τοῦ κόσμου στὸν όποιο ζεϊ. Έτσι γίνεται ικανός/ή, χωρίς νά πρέπει νά παραιτεϊται άπό τή βίωση τής πίστεως ως άλλθειας πού έμπεριέχει έλπίδα, νά σεβεται τοὺς άλλους και όλο τὸν κόσμο⁴⁵.

43. Στ. Γιαγκάζογλου, *Ή Διδασκαλία τών Θρησκευτικῶν στὸ Γυμνάσιο*, <http://dide.ach.sch.gr/thriskoftika/teach/teachgen/thrgym.htm> (14/03/2013).

44. Εῦη Ζαμπέτα, *Σχολεϊο και Θρησκεία*, εκδ. Θεμέλιο, Άθήνα 2003.

45. *Πρόγραμμα Σπουδῶν στᾶ Θρησκευτικά Λυκείου, 2017*.

Για την πληρέστερη περιγραφή της Θρησκευτικής Άγωγής χρησιμοποιείται ο όρος «Άπελευθερωτική Θρησκευτική Άγωγή»⁴⁶. Πρόκειται για την άγωγή, ή όποια αντιμετώπιζει τον μαθητή ως πρόσωπο και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην άυτονομία του, τή συνολική πληροφόρησή του για τες βασικότερες τουλάχιστον θρησκείες, τή άσκηση τής κριτικής του ικανότητας και τή άπελευθέρωσή του άπό ήθικισμούς, θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες. Παράλληλα ένδιαφέρεται νά καλλιεργήσει στον μαθητή αίσθημα κοινωνικής εϋθύνης.

Ό χαρακτήρας δηλαδή τής Θρησκευτικής Άγωγής πού παρέχει τό Έλληνικό σχολείο πρέπει, σύμφωνα με τήν άπελευθερωτική άγωγή, νά χαρακτηρίζεται άπό τήν ελεύθερη βούληση του μαθητή και τήν προβολή μιας κοινωνίας, πού θα έχει δομηθεί στη βάση των όρθόδοξων χριστιανικών άρχων⁴⁷.

Άυτή ή εικόνα τής Θρησκευτικής Άγωγής καθιστά τό μάθημα των θρησκευτικών επιδεκτικό στη συνεργασία με άλλα μαθήματα, άφοϋ ως μάθημα πολιτισμού δέν άγνοεί τό περιβάλλον, ως μάθημα ήθικής προβάλλει τήν προσωπική εϋθύνη και ως μάθημα κοινωνικού περιεχομένου προτείνει άγαθές κοινωνικές σχέσεις. Σε άυτό τό σημείο άξίζει νά σημειωθεί ότι ή διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ή μόνη ίσως εκπαιδευτική διαδικασία κατά τήν όποία ό νέος δέν διδάσκεται πώς νά γίνει άπλως καλύτερος έργαζόμενος, άλλά καλύτερος άνθρωπος για τον συνάνθρωπο και τό περιβάλλον⁴⁸.

Τό δεδομένο άυτό άναβαθμίζει τήν ίδια τήν ανθρώπινη ύπόστασή του και ταυτόχρονα προσφέρει και μία άλλη όπτική για τον μαθητή στα περιβαλλοντικά ζητήματα των καιρών μας.

46. Χρ. Κ. Βασιλόπουλος, *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, έκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996.

47. Άλ. Κόπτσης, *Η Διαθεματική Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Έλληνικό σχολείο*, έκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2006.

48. Βλ. <http://ergastiri.wordpress.com>.

Ἀναπτύσσοντας δραστηριότητες Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης στὸ πλαίσιο τοῦ μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν

Ἡ Θρησκευτικὴ Ἐκπαίδευση ἀποβλέπει –μεταξὺ ἄλλων– καὶ στὸ νὰ βοηθήσει τὰ παιδιά νὰ γνωρίσουν καὶ νὰ σεβαστοῦν τὰ θρησκευτικὰ μνημεῖα τοῦ ἄμεσου καὶ εὐρύτερου περιβάλλοντός τους, συνειδητοποιώντας τὴ σχέση τους μὲ αὐτὰ καὶ αἰσθανόμενα τὴν ἀνάγκη διατήρησής τους, στόχος ποὺ παραπέμπει κατευθείαν σὲ Προγράμματα Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης. Γι’ αὐτὸ καὶ εὐκαιρίες γιὰ τὴν ἀνάπτυξη δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης, μέσα ἀπὸ τὴ θρησκευτικὴ διδασκαλία, προσφέρονται κυρίως μὲ τὴν ἐπίσκεψη σὲ θρησκευτικοὺς χώρους, ναοὺς, μοναστήρια καὶ μνημεῖα, μὲ τὴ μελέτη σκευῶν, ἀντικειμένων, εἰκόνων καὶ τοιχογραφιῶν, τὴν παρακολούθηση ταινιῶν καὶ μαγνητοταινιῶν, τὴν ἀκρόαση καὶ παρακολούθηση σχετικῶν ἐκπομπῶν ραδιοφώνου καὶ τηλεόρασης, καθὼς καὶ τὴ μελέτη χαρτῶν, βιβλίων, κειμένων, ἐφημερίδων, περιοδικῶν καὶ ἄλλων ἐντύπων⁴⁹.

Τὰ μνημεῖα ὡς τμήματα τέχνης ἐκφράζουν τὶς πολιτισμικὲς ἀπόψεις, ἀξίες, ιδέες καὶ θρησκευτικὲς πεποιθήσεις ἑνὸς κοινωνικοῦ συνόλου. Συνεπῶς, μπορεῖ κάποιος νὰ διακρίνει στοιχεῖα διαφόρων πολιτισμῶν μέσα ἀπὸ τὰ μνημεῖα⁵⁰, προσφέροντας τὴν εὐκαιρία γιὰ διαθεματικὴ προσέγγιση καὶ σύνδεση τῆς Θρησκευτικῆς Ἀγωγῆς μὲ ἄλλα γνωστικὰ πεδία. Ἐπίσης, εὐκαιρίες γιὰ τὴν πραγματοποίηση δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης δίνονται μέσα ἀπὸ ἐπισκέψεις σὲ φυλακὲς, ἀναμορφωτήρια, θεραπευτικὲς κοινότητες, ψυχιατεῖα καὶ φιλανθρωπικὰ ἰδρύματα. Οἱ ἐπισκέψεις αὐτὲς μποροῦν νὰ ἀποτελέσουν θεματικὸ ὕλικὸ ποὺ μεθοδολογικὰ ἐξετάζεται σὲ ομάδες ἐργασίας μαθητῶν, οἱ ὁποῖες συλλέγουν σχετικὰ στοιχεῖα, ὀργανώνουν συζητήσεις ἢ παίρνουν συνεντεύξεις⁵¹.

Στὴ διδακτικὴ πράξη τὸ μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν ἀπαιτεῖται νὰ μὴν ἔχει ξύλινη γλῶσσα, ἠθικιστικὴ καὶ κανονιστικὴ ἐμμονὴ ἀλλά, παρὰ τὸν ὅποιονδήποτε κατηγορητικὸ καὶ ἀπολογητικὸ προσανατολισμὸ,

49. Ἀρτ. Ἀθανασάκης, *Ἡ Περιβαλλοντικὴ Ἀγωγή...*, ὅ.π.

50. Vassiliki Mitropoulou, “Historical Monuments in Intercultural Education”, *The Greek Orthodox Theological Review*, vol. 57, 1-4 (Massachusetts 2012), σ. 55.

51. Ἀρτ. Ἀθανασάκης, *Ἡ Περιβαλλοντικὴ Ἀγωγή...*, ὅ.π.

ἐπιβάλλεται νὰ συνδέεται μὲ τὰ σύγχρονα ὑπαρξιακὰ καὶ κοινωνικὰ προβλήματα τοῦ ἀνθρώπου τῆς ἐποχῆς μας, νὰ συναντᾶ μὲ σεβασμὸ καὶ κατανόηση «τὸν ἄλλον» στὸ πρόσωπο τοῦ ἑτερόδοξου, τοῦ ἑτερόθρησκου, τοῦ ἀδιάφορου. Εἶναι ἀνάγκη νὰ ξεφύγει ἀπὸ τὰ βαρίδια τοῦ παρελθόντος ὅπως ὁ ἠθικισμὸς, ὁ πουριτανισμὸς, ὁ παιδαγωγικὸς διδασκισμὸς, ὁ μὴ διαλογικὸς χαρακτήρας, ὁ ἐθνοκεντρισμὸς του. Ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν –ἐφ’ ὅσον εἶναι ἀπαλλαγμένη ἀπὸ ἕναν κατηχητικὸ χαρακτήρα⁵² καὶ ἀπὸ παρεμβάσεις ποὺ ὀδηγοῦν σὲ δογματισμοὺς καὶ τελικὰ σὲ παρανοήσεις, ποὺ μεταβάλλουν τὸ μάθημα σὲ μία στεῖρα ἠθικολογία μεταφυσικοῦ χαρακτήρα, προκαλώντας συνήθως ἀπὸ ἀδιαφορία μέχρι ἀποστροφή στοὺς μαθητές– περικλείει τὴ γνώση καθὼς καὶ τὴν ἀγάπη πρὸς καθετὶ συμπεριλαμβανομένου καὶ τοῦ περιβάλλοντος.

Ἐπ’ αὐτὲς τὶς προϋποθέσεις, ὁ χῶρος τῆς Θρησκευτικῆς Ἐκπαίδευσης, μέσα ἀπὸ τὶς συνάφειές του μὲ τὴν περιβαλλοντικὴ προβληματικὴ καὶ μεθοδολογία, συνιστᾶ ἕναν τομέα ἐκπαίδευσης στὸν ὁποῖο θὰ πρέπει νὰ ἐκδηλώνονται καὶ νὰ ἱκανοποιοῦνται: α) ἡ ἀμφισβήτηση ἰδεῶν· β) ἡ ἀντιπαράθεση ἀπόψεων· γ) ἡ ἄρνηση θέσεων· δ) ἡ ἀνατροπὴ ἀντιλήψεων.

Ἔτσι, συμπέρασμα καὶ πρόταση τῆς ἐργασίας αὐτῆς εἶναι ὅτι ἡ γνωστικὴ περιοχὴ τῆς Θρησκευτικῆς Ἀγωγῆς μπορεῖ νὰ ἀποτελέσει: α) χῶρο κοινωνικοῦ προβληματισμοῦ (οἰκολογικὴ κρίση – κοινωνικὲς ἀξίες – ἀνθρώπινες σχέσεις) καὶ β) χῶρο μελέτης θρησκευτικῶν ζητημάτων, μὲ βιωματικὲς μεθόδους ἐργασίας, οἱ ὁποῖες εὐνοοῦν καὶ τὴ σχεδίαση, ὀργάνωση, ἀνάπτυξη καὶ ἐφαρμογὴ δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικῆς Ἐκπαίδευσης⁵³.

52. Κ. Χρ. Βασιλοπούλου, *Σχολικὴ Θρησκευτικὴ Ἀγωγή*, ἐκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2008.

53. Ἄρτ. Ἀθανασάκης, *Ἡ Περιβαλλοντικὴ Ἀγωγή...*, ὅ.π.

SUMMARY

Attempting – in the context of Religious Education – to design an innovative proposal in the direction of sustainability

By Athanasios Mpotas, *PhD*
Aristotle University of Thessaloniki
& Athanasia Krikoni, *MEd*
Aristotle University of Thessaloniki

Nowadays, a key issue in Education is the relevance and correlation with Sustainability as a practice and notion. Sustainable development aims at the continuous improvement of living conditions on earth to the benefit of the present and future generations, too. Extending the notion of sustainability, the meaning of environment broadens, as well, defining the overall framework of human activity. Within this framework, Religious Education that discusses issues such as justice, peace, reconciliation, social cohesion, religious tolerance, responsibility for our world, personal request, communication and relation to God and other people, ethical behavior, social responsibility, is considered to offer major opportunities for the development of Environmental Education activities. The choice of project approach for the learning procedure is more suitable since it is closer to the applications of Environmental Education, reflecting the basic principles of the philosophy of Education in relation to Sustainability, while answering the quest for the efficiency of innovation, which to a great degree depends on the equal involvement of both students and teachers in the active procedure.

Έλληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Άθανασάκης Άρτ., *Η Περιβαλλοντική Άγωγή σέ Όλες τις Βαθμίδες Έκπαίδευσης*, έκδ. Δαρδανός, Άθήνα 2004.
- Άναστασάτος Ν., *Σχολείο και Περιβάλλον, Άπό τή Θεωρία στην Πράξη*, έκδ. Άτραπός, Άθήνα 2005.
- Βασιλόπουλος Χρ. Κ., *Σχολική Θρησκευτική Άγωγή*, έκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2008.
- Βασιλόπουλος Χρ. Κ., *Διδακτική του Μαθήματος τών Θρησκευτικών*, έκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996.
- Γεωργόπουλος Άλ. & Τσαλίκη Έλισάβετ, *Περιβαλλοντική Έκπαίδευση*, έκδ. Gutenberg, Άθήνα 2003.
- Γιαγκάζογλου Στ., *Η Διδασκαλία τών Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο*, <http://dide.ach.sch.gr/thriskaftika/teach/teachgen/thrgym.htm> (14/03/2013).
- Ζαμπέτα Εύη, *Σχολείο και Θρησκεία*, έκδ. Θεμέλιο, Άθήνα 2003.
- Θεοδωροπούλου Έλενα & Καίλα Μαρία, «Περιβαλλοντική Έκπαίδευση και Έκπαίδευση για τή Δημοκρατία: Ζητήματα για τή Διαμόρφωση Συνείδησης», στα *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Έκπαίδευσης*, Άθήνα 2006, σ. 228, http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/228-237_oral.pdf (12/02/2013).
- Κιρικιάννη Φωτεινή, *Η Ένσυναίσθηση στην Ψυχοθεραπεία και τή Συμβουλευτική*, www.Taekpraideutika.gr/ekp_89-90/pdf/09.pdf (12/01/2019).
- Κογκούλης Ίω., *Διδακτική τών Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Έκπαίδευση*, έκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003.
- Κόπτσης Άλ., *Η Διαθεματική Διδασκαλία του Μαθήματος τών Θρησκευτικών στο Έλληνικό σχολείο*, έκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2006.
- Κουλουμπαρίτση Άλεξάνδρα, «Έκπαιδευτική Άλλαγή και συνέχεια: Νομοθετική έπιταγή ή θεσμοθετημένη έπιλογή;» στο: Γ. Μπαγάκης (έπιμ.), *Έκπαιδευτικές Άλλαγές, ή παρέμβαση του έκπαιδευτικού και του σχολείου*, 2006, σσ. 66-73.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία, *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην έκπαίδευση – Άπό τή θεωρία στην πράξη*, έκδ. Έλληνικά Γράμματα, Άθήνα 2001.
- Ματσαγγούρας Ήλ., *Όμαδοσυνεργατική διδασκαλία*, έκδ. Γρηγόρης, Άθήνα 2000.
- Μπακιριτζής Κ., «Πρός μία Κοινωνιοψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση τής Περιβαλλοντικής Έκπαίδευσης», στα *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Περιβαλλοντική Έκπαίδευση στο Πλαίσιο τής Έκπαίδευσης του 21ου Αΐωνα, Προοπτικές και Δυνατότητες*, Λάρισα 2000, <http://www.kbakirtzis.gr/> (11/03/2012).
- Μπότας Άθ., *Η Όρθόδοξη Οίκολογική Αντίληψη ως έργαλειο στην Έκπαίδευση για τó Περιβάλλον και τήν Άειφορία – Η Άξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων για τήν Άνάπτυξη τής οίκολογικοποιημένης σκέψης*, Διδακτορική Διατριβή, Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2015.
- Νικολαΐδης Άπ., *Άπό τή Γένεση στην Γενετική*, έκδ. Γρηγόρη, Άθήνα 2006.

- Νικολαΐδης Άπ., *Οίκολογία και Ειρήνη*, έκδ. Αποστολικής Διακονίας τῆς Ἐκκλησίας τῆς Ἑλλάδος, Ἀθήνα 1996.
- Πέτρου Ἰω., *Κοινωνιολογία*, έκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2007.
- Πρόγραμμα Σπουδῶν στὰ Θρησκευτικά Δημοτικῶν καὶ Γυμνασίου 2017*, <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika> (25/01/2019).
- Πρόγραμμα Σπουδῶν στὰ Θρησκευτικά Λυκείου 2017*, <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika> (25/01/2019).
- Σπυροπούλου Δήμητρα, Βαβουράκη Ἀγάπη, Κούτρα Χρυσούλα, Λουκά Ἐλένη, Μπούρας Σ., «Καινοτόμα προγράμματα στὴν ἐκπαίδευση». *Ἐπιθεώρηση ἐκπαιδευτικῶν θεμάτων*, τ. 13 (2007), σσ. 69-83 (<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos13/069-083.pdf>, 04/01/2016).
- Σταλίκας Α. & Χαμοδράκα Μάρθα, *Θεμελιώδη Θέματα Ψυχοθεραπείας – Ἡ Ἐνσυναίσθηση*, έκδ. Ἑλληνικά Γράμματα, Ἀθήνα 2001.
- Συμβούλιο Ε.Ε.*, 2006, http://www.minenv.gr/4/41/g4110/00/renewed_eu_sds_el.pdf (6/11/2014).
- Τριλίβα Σοφία & Ἀναγνωστοπούλου Τάνια, *Βιωματικὴ Μάθηση*, Ἀθήνα 2008.
- Τσιρώνης Χ., «Κοινωνικὴ ἀλληλεπίδραση καὶ κοινωνικὲς σχέσεις στὸ σχολεῖο. Ὁ ρόλος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ στὴν ἐνσωμάτωση τῶν μαθητῶν», στό: *Ὁδηγὸς Ἐπιμόρφωσης: Διαπολιτισμικὴ ἐκπαίδευση καὶ ἀγωγή*, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη 2008, www.paideia.org.cy/upload/.../0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf? (17/11/2012).
- Φλογαίτη Εὐγενία, *Περιβαλλοντικὴ Ἐκπαίδευση*, έκδ. Ἑλληνικά Γράμματα, Ἀθήνα 1998.
- Χαραλαμπόπουλος Β., *Ὁργάνωση τῆς Διδασκαλίας καὶ τῆς Μάθησης*, έκδ. Gutenberg, Ἀθήνα 1984.
- Χρυσοφίδης Κ., *Βιωματικὴ – Ἐπικοινωνιακὴ Διδασκαλία. Ἡ Εἰσαγωγή τῆς Μεθόδου Project στὸ Σχολεῖο*, έκδ. Gutenberg, Ἀθήνα 2003.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Caduto J. M., “A Guide on Environmental Values Education”, στό: *Unesco, Division of Science, Technical and Environmental Education Programme, Environmental Education*, Paris 1985.
- Eisenhauer B. W., Krannich R. S. & Blahna, D. J., “Attachment to special places on public lands: an analysis of activities, reasons for attachments and community connections”, *Society and Natural Resources* 13 (2000), σσ. 421-443.
- Frey K., *Ἡ Μέθοδος Project – Μία μορφή συλλογικῆς ἐργασίας στὸ σχολεῖο ὡς θεωρία καὶ πράξη*, μετάφρ. Κλεονίκη Μάλλιου, έκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2005.
- Kelly Alison, “Education or indoctrination: The ethics of school – based action research”, στό: R. G. Burgess (Ed.), *The Ethics of Educational Research*, London UK: Falmer 1988, σσ. 100-113.

- Marzano J. & Marzano R., “The key to classroom management in Educational Leadership”, *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A. 61, 1 (2003), σσ. 6-13.
- Mitropoulou Vassiliki, “Historical Monuments in Intercultural Education”, *The Greek Orthodox Theological Review*, vol. 57, 1-4 (Massachusetts 2012), σσ. 49-62.
- Myers G. D., *Social Psychology*, Mc Graw-Hill College, New York 1999.
- Tilbury D. & Wortman D., “How is Community Education Contributing to Sustainability in Practice?”, *Applied Environmental Education & Communication*, 7, 3 (2008), σσ. 83-93.

Δικτυογραφία

- http://www.aeiforosxoleio.gr/content/?to_orama_tis_aeiforias (14/11/2012).
- <http://ergastiri.wordpress.com/> (17/10/2012).