



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Διδακτική και Τεχνολογίες Μάθησης των Φυσικών Επιστημών

**«Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός οικοφεμινιστικού
εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθήτριες/ες Δημοτικού Σχολείου»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Γεωργία Τσισμαλίδου

A.M. 77

Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Γαβριλάκης Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Μέλη: Καραχάλιου Ράνια, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στύλος Γεώργιος, Μέλος ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα 2025

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όσες και όσους συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην διεκπεραίωσή της.

Αρχικά ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κ. Κώστα Γαβριλάκη, για τη βοήθεια στην ερευνητική διαδικασία, τη ψυχολογική στήριξη, την ενδυνάμωση, την εμπιστοσύνη που δείχνει στο πρόσωπό μου και όλα τα καινούρια μονοπάτια που μου «άνοιξε» και μέσα τους βρίσκω κι εγώ τον εαυτό μου.

Ευχαριστώ τον Χρήστο Βάρφη, φίλο και δάσκαλο της τάξης, που αγκάλιασε την επιθυμία μου για υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και με φιλοξένησε στην τάξη που διδάσκει. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις μαθήτριες και στους μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που ακόμα και από μακριά αισθάνομαι κάθε μέρα τη στήριξή τους, και τέλος, τους δικούς μου ανθρώπους που αποτέλεσαν το αγχολυτικό μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο οικοφεμινισμός αποτελεί το σημείο τομής δυο κοινωνικών κινημάτων που συγκροτούνται τη δεκαετία του 1960· του φεμινιστικού κινήματος του δεύτερου κύματος και του οικολογικού κινήματος. Ο οικοφεμινισμός πραγματεύεται τη σχέση ανάμεσα στην εκμετάλλευση της φύσης, την καταπίεση υποβάθμιση των γυναικών, των αυτόχθονων πληθυσμών, των ζώων, των εργατριών/ών, των μεταναστριών/ών, του περιβάλλοντος και της πατριαρχίας. Στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε ένα οικοφεμινιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά της ΣΤ' Δημοτικού Σχολείου. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μια σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων που επιδιώκουν την ανάδειξη των διαστάσεων της οικοφεμινιστικής θεωρίας και επιδιώκει τη μελέτη ενός τρόπου που μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της σύνδεσης της υποβάθμισης της φύσης με την καταπίεση που αντιμετωπίζει το γυναικείο φύλο.

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια επτά διδακτικές ώρες και οι συναντήσεις έγιναν τον Φεβρουάριο του 2025 σε Δημοτικό Σχολείο των Ιωαννίνων. Τα δεδομένα από τις δραστηριότητες και τους κύκλους αναστοχασμού συλλέχθηκαν μέσω της ενεργητικής παρατήρησης, της καταγραφής στο ερευνητικό ημερολόγιο και των ποικίλων γραπτών τεκμηρίων των παιδιών. Επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Από την ανάλυση, φαίνεται πως τα παιδιά παρουσιάζουν περιβαλλοντική ευαισθησία, η οποία ενισχύεται κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που πραγματεύονται τις επιπτώσεις της περιβαλλοντικής καταστροφής στην ανθρώπινη ζωή, ενώ για το έμφυλο ζήτημα χρειάστηκε περισσότερος χρόνος και παραδείγματα για να ενεργοποιηθεί η ενσυναίσθηση, ιδίως στα αγόρια. Μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες τα παιδιά εκφράζουν ενεργά απόψεις για τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά ζητήματα, αναδύονται εποικοδομητικές συζητήσεις και διαφαίνεται η συνειδητοποίηση και η σύνδεση της καταπίεσης της φύσης και των γυναικών.

Λέξεις κλειδιά: Οικοφεμινισμός, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Δημοτικό σχολείο, μαθήτριες/τες, εκπαιδευτική καινοτομία, αειφορία.

ABSTRACT

Ecofeminism represents the intersection of two social movements that emerged during the 1960s: the second-wave feminist movement and the ecological movement. Ecofeminism explores the links between the exploitation of nature and the oppression and marginalization of women, indigenous people, animals, workers, immigrants, and the environment within the framework of patriarchy. This research involved the design, implementation, and evaluation of an ecofeminist educational program for sixth-grade primary school students. The program consisted of a series of experiential activities aimed at highlighting the core dimensions of ecofeminist theory and examining how such an approach can facilitate understanding of the interconnectedness between environmental degradation and the oppression of the female gender.

The program lasted for seven teaching hours and was conducted in February 2025 at a primary school in Ioannina, Greece. Data from the activities and reflections were collected through active observation, research journals, and various written documents produced by the children. Thematic analysis was chosen as the method of data analysis. The findings suggest that the children demonstrated environmental sensitivity, which was further strengthened through activities addressing the consequences of ecological destruction on human life, while, gender issues required more time and concrete examples to activate empathetic engagement, particularly among boys. Through the experiential activities, children actively expressed their views on socio-environmental issues, engaged in constructive dialogue, and showed an emerging awareness of the connection between the oppression of nature and of women.

Keywords: Ecofeminism, educational program, primary school, students, educational innovation, sustainability.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	7

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Ο Οικοφεμινισμός ως κοινωνικό, φιλοσοφικό και ακαδημαϊκό κίνημα.....	8
1.1 Ορίζοντας την καταπίεση και την κυριαρχία.....	8
1.2 Η παγίδα του ουσιοκρατισμού.....	9
1.3 Βασικές έννοιες-διαστάσεις.....	11
1.3.1 Ολιστική θεωρία – οικοφεμινισμός.....	11
1.3.2 Βαθιά οικολογία – οικοφεμινισμός.....	11
1.3.3 Δυϊσμοί.....	12
1.4 Γιατί η περιβαλλοντική κρίση επηρεάζει περισσότερο τις γυναίκες;.....	13
1.5 Η σχέση γυναίκας-φύσης.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Ο Οικοφεμινισμός ως παιδαγωγική προσέγγιση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.....	19
2.1 Περιβαλλοντική εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη.....	20
2.2 Η οικοφεμινιστική παιδαγωγική.....	22
2.3 Παραδείγματα οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής: έρευνες και αποτελέσματα.....	25

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	33
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	33
3.2 Η ποιοτική έρευνα και η θεματική ανάλυση.....	33
3.3 Τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	34

3.3.1 Η παρατήρηση.....	34
3.3.2 Τα ερευνητικά ημερολόγια.....	35
3.3.3 Τα γραπτά τεκμήρια.....	35
3.4 Οι συμμετέχουσες/ Οι συμμετέχοντες και η υλοποίηση.....	35
3.5 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	36
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Ανάλυση δεδομένων – Ευρήματα.....	58
4.1 Κωδικοποίηση.....	58
4.2 Ανάπτυξη θεμάτων.....	66
4.3 Οι συζητήσεις με τον δάσκαλο της τάξης και κριτικό φίλο.....	68
4.4 Αξιολόγηση και αντίκτυπος της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας.....	68
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Συζήτηση.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : Συμπεράσματα.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο : Επίλογος.....	82
Βιβλιογραφία.....	83
Παράρτημα 1.....	88
Παράρτημα 2.....	90
Φύλλο Εργασίας - Δραστηριότητας 1.....	90
Φύλλο Εργασίας – Δραστηριότητας 3.....	95
Φύλλο Εργασίας – Δραστηριότητας 6 (Α).....	99
Φύλλο Εργασίας – Δραστηριότητας 6 (Β).....	101
Παράρτημα 3.....	104
Παράρτημα 4.....	107

Εισαγωγή

Η οικολογική κρίση που αντιμετωπίζει ο πλανήτης δεν αποτελεί αποκλειστικά οικολογική πρόκληση, αλλά ταυτόχρονα συνιστά και κοινωνικό φαινόμενο. Η σχέση των ανθρώπινων κοινωνιών με το φυσικό περιβάλλον, οι δομές εξουσίας και η μη αειφόρα λογική εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων είναι συνδεδεμένα με ζητήματα καταπίεσης, κυριαρχίας και ανισοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, ο οικοφεμινισμός, ως ρεύμα πολιτικής και περιβαλλοντικής σκέψης, προσφέρει ένα πεδίο ανάλυσης και κατανόησης των συνδέσεων ανάμεσα στην καταπίεση διαφόρων κοινωνικών ομάδων και την καταστροφή της φύσης, αναδεικνύοντας τις αμοιβαία ενισχυόμενες μορφές κυριαρχίας.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει την ενσωμάτωση του οικοφεμινισμού ως παιδαγωγική προσέγγιση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ). Σκοπός της έρευνας είναι η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός οικοφεμινιστικού εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθήτριες/ες Δημοτικού Σχολείου με κεντρικό στόχο την κατανόηση από μέρους των παιδιών της σχέσης ανάμεσα στην περιβαλλοντική υποβάθμιση και την έμφυλη καταπίεση. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: αν και πώς ενεργοποιείται η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών με τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά ζητήματα μέσω του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, αν και πώς γίνεται αντιληπτή απ' τα παιδιά η καταπίεση από την κοινωνία που μπορεί να συνδέει τη φύση και τις γυναίκες, λόγω της εκμετάλλευσης και του σεξισμού αντίστοιχα, και τέλος, σε ποιο σημείο τοποθετούν τα παιδιά τους εαυτούς τους σε σχέση με τη διπλή καταπίεση φύσης και γυναικείου φύλου.

Η εργασία δομείται σε δύο κύρια μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι θεωρητικές καταβολές, οι βασικές έννοιες του οικοφεμινισμού και τα επιχειρήματα που εξηγούν τη σύνδεση των καταπιέσεων φύσης και γυναικείου φύλου. Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει τον οικοφεμινισμό ως παιδαγωγική προσέγγιση για την ΕΠΑ, αναδεικνύοντας τη σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης και της έμφυλης διάστασής της στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Επιπλέον, αναφέρονται έρευνες με παραδείγματα οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής, καθώς και τα ευρήματά τους, υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης αντίστοιχων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία. Αρχικά, παρουσιάζεται η μεθοδολογία, αναφέρονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων ακολουθώντας τη θεματική ανάλυση δεδομένων. Τα τελευταία κεφάλαια εστιάζουν στα ευρήματα και συμπεράσματα της έρευνας, στους περιορισμούς και τις προοπτικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ο Οικοφεμινισμός ως κοινωνικό, φιλοσοφικό και ακαδημαϊκό κίνημα

Ο όρος «Οικοφεμινισμός» (ή *οικολογικός φεμινισμός*) χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1974, από τη Φρανσουάζ Ντ' Ομπόν, στο βιβλίο της *“Le Feminisme ou la Mort”* (Feminism or Death). Ο οικοφεμινισμός αποτελεί το σημείο τομής δυο κοινωνικών κινήματων που συγκροτούνται τη δεκαετία του 1960· αυτό της απελευθέρωσης των γυναικών (το φεμινιστικό κίνημα του δεύτερου¹ κύματος) και του οικολογικού κινήματος. Συμπεριλαμβάνει, ταυτόχρονα, τη χειραφέτηση των γυναικών από τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς περιορισμούς που υφίστανται και την προστασία της φύσης από την ανθρώπινη εκμετάλλευση (Merchant, 1980). Στον οικοφεμινισμό, καθιερώνεται μια σύνδεση ανάμεσα στην εκμετάλλευση της φύσης, την καταπίεση και υποβάθμιση των γυναικών, των ιθαγενών, των ζώων, των εργατριών/ων, των μεταναστριών/ων, του περιβάλλοντος από τη μία πλευρά και της πατριαρχίας (Gaard, 2011) και του ανδροκεντρισμού² από την άλλη (Puleo, 2017).

Επιπλέον, ο οικοφεμινισμός αποτελεί τόσο φιλοσοφικό όσο και ακαδημαϊκό κίνημα, αγγίζοντας και σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η αγροτική υπερανάπτυξη, η αποψίλωση των δασών, η διαχείριση στερεών αποβλήτων κ.λπ. (Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta, 2021a). Σε έναν πατριαρχικά δομημένο κόσμο, η υποταγή της γυναίκας και της φύσης δεν είναι ανεξάρτητα φαινόμενα (Wiyatmi, Suryaman, Sari & Dewi, 2023). Με άλλα λόγια, όπως αναφέρει η Gaard (1997: 162), «μια βασική παραδοχή του οικοφεμινισμού είναι ότι τα διάφορα είδη καταπίεσης ενισχύουν το ένα το άλλο» και ότι «η συνειδητοποίηση ότι η γυναικεία απελευθέρωση δεν μπορεί να επιτευχθεί πλήρως χωρίς την απελευθέρωση της φύσης και αντίστροφα». Η Salleh (1995) παραθέτει μια διαφορετική διάσταση του όρου «οικοφεμινισμός», εκτός του πολιτικού νοήματος που διαχρονικά έχει. Υποστηρίζει ότι ο οικοφεμινισμός εξέφρασε την έντονη δυσaréσκεια και εναντίωση στη συστημική καπιταλιστική καταπίεση, κατά την οποία, σε παγκόσμιο επίπεδο, τα «ανεπτυγμένα» κράτη εξαρτώνται από την εργασία των ατόμων και τους φυσικούς πόρους των «αναπτυσσόμενων» περιοχών του πλανήτη.

1.1 Ορίζοντας την καταπίεση και την κυριαρχία

Η Warren (2000, όπ. αναφ. στο Perez Marina 2009: 4) ορίζει το *σύστημα καταπίεσης* ως μια «κοινωνική ρύθμιση όπου τα αλληλεπιδρώντα άτομα και οι θεσμοί συμμετέχουν σε ένα συγκεκριμένο είδος σχέσεων εξουσίας [...] και περιλαμβάνει ιεραρχικές σχέσεις όπου ένα μέρος ασκεί εξουσία πάνω σε ένα άλλο. Οι σχέσεις αυτές γίνονται αδικαιολόγητες όταν η εξουσία αυτή ασκείται προκειμένου να καθιερωθεί ή να

¹ Το *δεύτερο κύμα του φεμινισμού* αναδεικνύει τους έμφυλους ρόλους που διαμορφώνουν τη γυναικεία ταυτότητα και κατονομάζει τη βία κατά των γυναικών. Υπερασπίζεται, επίσης, την αυτοδιάθεση του γυναικείου σώματος. Χαρακτηριστική η φράση της Σιμόν ντε Μποβουάρ (1949) που συνοψίζει τα παραπάνω «γυναίκα δεν γεννιέσαι, γίνεσαι».

² *Ανδροκεντρική* είναι μια κοινωνία που οι δομές και οι θεσμοί της (νομικοί, πολιτικοί, θρησκευτικοί, οικονομικοί) τοποθετούν τους άνδρες και τις ανδρικές εμπειρίες σε ανώτερη θέση και θέση ισχύος από αυτές των γυναικών (Cameron, 2020).

διατηρηθεί η αδικαιολόγητη υποταγή ενός από τα μέρη [...]. Η καταπίεση λαμβάνει χώρα όταν κάποιες ομάδες περιορίζονται, καταστέλλονται, εξαναγκάζονται ή εμποδίζονται να κινητοποιήσουν πόρους για αυτοκαθορισμένους στόχους περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές τους». Όσον αφορά τον ορισμό της κυριαρχίας η Warren διαφωτιστικά αναφέρει ότι η κυριαρχία, μαζί με τη βία, τον αποκλεισμό και την εκμετάλλευση, είναι ένα από τα μέσα που μπορεί να αξιοποιήσει μια ομάδα μέσα σε ένα καταπιεστικό σύστημα για να διατηρήσει την ανωτερότητα και τα προνόμιά της εις βάρος άλλης κοινωνικής ομάδας (Perez Marina, 2009).

Οι πατριαρχικοί θεσμοί έχουν περιορίσει τη δράση και τη συμμετοχή των γυναικών και άλλων κοινωνικών μειονοτήτων στην κοινωνική ζωή με πολλούς τρόπους και έχουν διαταράξει τη βιωσιμότητα των οικοσυστημάτων (Husein, Herdiansyah & Putri, 2021). Ένα καταπιεστικό εννοιολογικό πλαίσιο θεωρεί τη διατήρηση της εξουσίας του απαραίτητη και διατηρεί τα προνόμια των ευνοημένων του (Warren, 2000, όπ. αναφ. στο Harvester & Blenkinsop, 2010· Cameron, 2020). Φυσικά, κάποιοι άνδρες πρωτοβουλιακά αποποιούνται τα προνόμια που αναφέρονται παραπάνω, αλλά η οικοφεμινιστική (και η φεμινιστική) ανάλυση επικεντρώνεται στη δομική και θεσμική καταπίεση του γυναικείου φύλου (Salleh, 1993· Cameron, 2020). Αυτή η λογική της κυριαρχίας, της καταπίεσης κάποιων κοινωνικών ομάδων και, σε δεύτερο επίπεδο, της καταστροφής των οικοσυστημάτων είναι ανάγκη, πρωτίστως, να διερευνηθεί και, στη συνέχεια, να περιοριστεί (Wiyatmi et al., 2023).

1.2 Η παγίδα του ουσιοκρατισμού

Παλαιότερα, θεωρήθηκε πως, κατά την οικοφεμινιστική σκέψη, οι γυναίκες με τη φύση συνδέονται με έναν βιολογικό τρόπο (Puleo, 2017). Για αυτό, ο -λεγόμενος- κλασικός οικοφεμινισμός παρακμάζει στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και πρακτικά απορρίπτεται, καθώς πολλές φεμινίστριες, εστιάζοντας σε θέματα βιολογισμού, απαξίωσαν όλα τα επιχειρήματα και τις θέσεις του οικοφεμινισμού, κατηγορώντας τον ως ουσιοκρατικό³. Ωστόσο, στη δεκαετία του 1990 η οικοφεμινιστική θεωρία αναβιώνει πιο ενισχυμένη, ενσωματώνοντας αναλύσεις περί ουσιακρατισμού του φύλου και διαθεματικές προσεγγίσεις (Gaard, 2011). Ο οικοφεμινισμός εμφανίστηκε ξανά στην επικαιρότητα όταν στο δημόσιο λόγο τα «θύματα» της καταστροφής του περιβάλλοντος συγκεκριμενοποιήθηκαν και έγινε γνωστό ότι η πλειοψηφία είναι οι γυναίκες του Παγκόσμιου Νότου (Gaard, 2015).

Η Puleo (2017) υποστηρίζει πως η ευαισθητοποίηση για τη φροντίδα της φύσης και η δράση για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των ζώων, δεν σχετίζεται με το φύλο. Παγκοσμίως, ένα μεγάλο φάσμα ανθρώπων παρακινείται γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, όμως το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ανθρώπων αυτών είναι γυναίκες, είναι κοινωνικό φαινόμενο. Ο οικοφεμινισμός αναφέρει ότι για μια πληθώρα λόγων (κοινωνικούς, πολιτιστικούς, βιολογικούς) οι γυναίκες είναι πιο συνειδητοποιημένες

² Ουσιοκρατία είναι η φιλοσοφική αντίληψη που υποστηρίζει ότι υπάρχει μια εγγενής, αναλλοίωτη, σταθερή και προκαθορισμένη «ουσία» στους ανθρώπους ή σε μια ομάδα ανθρώπων (παράδειγμα στα φύλα, στις εθνικότητες κ.ά.) και είναι υπεύθυνη για την ταυτότητα, τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά τους. Η ουσιοκρατία αρνείται εξωτερικές παραμέτρους επηρεασμού όπως το κοινωνικό πλαίσιο, την ιστορία, την κουλτούρα κ.ά.

και ενεργές σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα από τους άνδρες (Σακελλάρη & Σκαναβή, 2013). Έχουν μελετηθεί οι στάσεις για τα περιβαλλοντικά θέματα σε σχέση με το φύλο ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Biehl, 2011). Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένες από τους άνδρες (Echavarren, 2023), έχουν μικρότερο αποτύπωμα άνθρακα, συμβάλλουν πολύ λιγότερο στην υπερθέρμανση του πλανήτη και είναι πιθανότερο να ακολουθήσουν έναν «πράσινο» τρόπο ζωής (Biehl, 2011· Gaard, 2015). Γι' αυτό, χρειάζεται να διερευνηθεί παραπάνω ο ρόλος του φύλου στην οικολογική ευαισθησία (Σακελλάρη & Σκαναβή, 2013).

Ιστορικά, οι γυναίκες ανέπτυξαν την έννοια του «σχετίζεσθαι» τόσο με το κοινωνικό σύνολο, όσο και με τη φύση, καθώς ο κοινωνικός τους ρόλος τις ωθούσε στην ενασχόληση με τη φροντίδα των ευάλωτων ατόμων, αλλά και τη συντήρηση του νοικοκυριού (Puleo, 2017). Όπως αναφέρει και ο Echavarren (2023) «η παραδοσιακή κοινωνικοποίηση του φύλου ενθαρρύνει τις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις των γυναικών».

Η παραπάνω ανάλυση παρουσιάζεται και από την Herrero (2016, όπ. αναφ. στο Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta, 2021b), η οποία προτείνει τον διαχωρισμό του οικοφεμινισμού σε δύο εκδοχές, με βάση την κεντρική τους θεώρηση για τη διαμόρφωση της σχέσης γυναίκας-φύσης. Η πρώτη οπτική είναι η πιο «κλασική» και φουσιοκρατική (πολιτιστικός οικοφεμινισμός). Υποστηρίζεται, δηλαδή, από μια μυστικιστική σκοπιά, πως οι γυναίκες είναι πιο κοντά στη φύση λόγω των σωματικών τους δυνατοτήτων και αποδίδεται σε αυτές μια «πνευματικότητα» (Salleh, 1993). Η πεποίθηση αυτή για την έμφυτη βιολογική σχέση των γυναικών με τη φύση είναι περιοριστική για τις πρώτες, διότι τις εγκλωβίζει σε έμφυλες πεποιθήσεις που θεωρούνται σταθερές και τροφοδοτούν το σεξισμό (Piersol & Timmerman, 2017). Ενώ, από την άλλη, η κονστρουκτιβιστική⁴ οπτική υποστηρίζει πως ο καταμερισμός της εργασίας και της εξουσίας στις πατριαρχικές κοινωνίες συνδιαμορφώνουν τη σχέση γυναίκας-φύσης και η τάση να θεωρείται η γυναίκα πιο κοντά στη φύση είναι κοινωνικό κατασκεύασμα (ριζοσπαστικός οικοφεμινισμός). Σε πολλούς πολιτισμούς, εντάσσεται στην κοινωνική ευθύνη των γυναικών η παροχή ενέργειας, νερού, τροφής και καυσίμων στο νοικοκυριό (Giacomini, 2015). Ταυτόχρονα, όμως, αποκλείονται με διάφορους τρόπους από τη λήψη αποφάσεων για τα τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα (Gaard, 2015).

Επίσης, λόγω του κοινωνικού ρόλου της μητρότητας και της ευθύνης για τις δουλειές του σπιτιού, οι γυναίκες έρχονται σε επαφή με τεχνητά φυτοφάρμακα και χημικά στα προϊόντα καθημερινής χρήσης και αφυπνίζονται σχετικά με το θέμα της υγείας και της φροντίδας, τόσο της οικογένειας όσο και της κοινότητας. Λόγω αυτού, και όχι κάποιου βιολογικού χαρακτηριστικού, οι γυναίκες παρουσιάζουν οξυμμένη οικολογική ευαισθητοποίηση (Kurtz, 2007). Από την άλλη, οι άνδρες είναι στενότερα συνδεδεμένοι με την επίσημη αγορά εργασίας και το κυνήγι χρημάτων, ανέλιξης και

⁴ Η θεωρητική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται ότι μια πεποίθηση δεν είναι αντικειμενική αλήθεια, αλλά κοινωνικό κατασκεύασμα και έχει διαμορφωθεί κουλτουραλιστικά.

επαγγελματικής επιτυχίας (Echavarren, 2023). Ωστόσο, μια «παγίδα» του οικοφεμινισμού θα αποτελεί πάντα η ουσιοκρατική κριτική (Gaard, 2011).

1.3 Βασικές έννοιες-διαστάσεις

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η θεωρία του οικοφεμινισμού, χρήσιμες μπορούν να φανούν κάποιες έννοιες που εμφανίζονται παρακάτω και έχουν απασχολήσει σε φιλοσοφικό επίπεδο την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης και τη σύνδεσή της με τα δικαιώματα των γυναικών.

1.3.1 Ολιστική θεωρία – οικοφεμινισμός

Ο συνδυασμός του οικολογικού και του φεμινιστικού κινήματος είναι μια *ολιστική* απάντηση στην καταπίεση και στην κυριαρχία επί των γυναικών και της φύσης (Merchant, 1980). Ο «ολισμός» είναι μια έννοια που παρουσίασε ο J. C. Smuts και αφορά τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την έννοια του «όλου» στη λειτουργία του οικοσυστήματος. Συγκεκριμένα, ο Smuts υποστηρίζει ότι ένα οικοσύστημα, είναι ένα σύστημα αλληλεξαρτώμενων οντοτήτων, και, όλα τα επιμέρους στοιχεία που το απαρτίζουν λειτουργούν ισάξια και έχουν δικαιώματα που πρέπει να προστατεύονται. Αλλά, ακόμα και ένα επιμέρους στοιχείο (άτομο) ενός οικοσυστήματος, παραδείγματος χάριν ένα φυτό ή ένα ζώο, είναι από μόνο του μια ολότητα, που αποτελείται από στοιχεία που συνεισφέρουν στη λειτουργία του, και «δεν αποτελεί απλά το άθροισμα των μερών της» (Merchant, 1980: 45)

Ο κόσμος μας αποτελεί ένα καθολικό, πολυπαραγοντικό οικοσύστημα, στο οποίο όλες οι λειτουργίες είναι αλληλένδετες και αλληλεξαρτώμενες. Όσο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο μας μέσα από την ανθρωποκεντρική σκοπιά, η οποία δίνει προτεραιότητα και την κυριαρχία σε ένα μέρος του συνολικού συστήματος (δηλ. στον άνθρωπο), δεν μπορεί παρά να είναι κατανοητή και αναπόφευκτη η υποβάθμιση και καταστροφή του οικοσυστήματος (Cuenca-Soto, Martinez-Muñoz, Chiva-Bartoll & Santos-Pastor, 2023).

Η Siegel (2024) θέτει το ερώτημα σχετικά με το αν η οικοφεμινιστική θεωρία -ως σφαιρική και συμπεριληπτική- μπορεί να διασυνδέσει όλα τα ζητήματα δικαιωμάτων και δικαιοσύνης που συναντώνται αυτή τη στιγμή. Μέσω της οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής διαμορφώνεται η σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανθρώπινης ζωής σε ισορροπία με την υπόλοιπη φύση, καθώς αναγνωρίζεται η έμφυτη αξία όλων των ειδών (Harvester & Blenkinsop, 2010· Spencer & Nichols, 2010) .

1.3.2 Βαθιά οικολογία – οικοφεμινισμός

Η οικοφεμινιστική περιβαλλοντική εκπαίδευση υποστηρίζει την αποδόμηση του ανθρωποκεντρισμού (Plumwood, 1993) και το όραμά της είναι η ανθρωπότητα να μην ορίζει τις ανάγκες της ως ανώτερες από τις ανάγκες άλλων έμβιων όντων και της Γης, αλλά να τις θεωρεί αλληλεξαρτώμενες μέσα στο οικοσύστημα (Piersol & Timmerman, 2017). Οι άνθρωποι συνηθίζουν να αναγνωρίζουν την αξία της μη-ανθρώπινης φύσης όσο τη χρειάζονται για την επιβίωσή τους (Molina-Motos, 2019). Οι ανθρωποκεντρικές

προσεγγίσεις συνηθίζουν να θεωρούν τη φύση μέσο επιβίωσης για τον άνθρωπο ή πηγή καλαισθησίας και ομορφιάς. Όμως, οι κοσμοθεωρίες που τοποθετούν στο κέντρο τις ανάγκες του ανθρώπου, επιτρέπουν και συντηρούν οπτικές κυριαρχίας επί της φύσης (Spencer & Nichols, 2010).

Αυτό, μας παραπέμπει στη θεωρία της Βαθιάς Οικολογίας η οποία ενσωματώνει οικοκεντρικές ιδεολογίες και αξίες, και υποστηρίζει την ισότητα όλων των μορφών ζωής (Fry, 2000). Ο όρος «βαθιά οικολογία» επινοείται για πρώτη φορά από τον φιλόσοφο Arne Naess τη δεκαετία του 1970 και, ενώ δεν υπάρχει ακριβής ορισμός, διαχωρίζει τη «βαθιά» από τη «ρηχή» οικολογία ως προς το επίκεντρο των δυο θεωριών. Η «ρηχή» οικολογία επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής ανθρώπων του ανεπτυγμένου κόσμου με οικολογικούς όρους («πράσινος καπιταλισμός»⁵). Από την άλλη, η «βαθιά» οικολογία ακολουθεί έναν μη ανθρωποκεντρικό τρόπο σκέψης, κατά τον οποίο όλοι οι οργανισμοί (ανθρώπινοι ή μη) έχουν εγγενή αξία, και η ανθρωπότητα δεν είναι διακριτή από τη φύση. Ένα παράδειγμα της «ρηχής» οικολογίας θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός ότι οι φυσικοί πόροι της Γης υπάρχουν για να καλύπτουν τις ανάγκες της «κοινωνίας της αφθονίας» (Γεωργόπουλος, 2002). Ενώ στον «ανεπτυγμένο» Βορρά οι υλικές ανάγκες των ανθρώπων καλύπτονται και βελτιώνεται η ποιότητά τους συνεχώς λόγω του ανταγωνισμού στην αγορά και του καταναλωτικού προτύπου ζωής, στον «αναπτυσσόμενο» Νότο γίνεται κατάχρηση των φυσικών πόρων για την μεγιστοποίηση της γεωργικής παραγωγής (Salleh, 1995). Έτσι, οι χώρες με αναπτυγμένη βιομηχανία πλουτίζουν απομυζώντας τους φυσικούς πόρους του Νότου (Gaard & Gruen, 1993). Η διαφορά στα δύο ρεύματα σκέψης (Βαθιάς Οικολογίας και Οικοφεμινισμού) έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη επικεντρώνεται στην «επαναταύτιση του ανθρώπινου εαυτού με τη φύση» ως λύση για την οικολογική κρίση, ενώ ο οικοφεμινισμός θέτει έναν κοινωνικοπολιτικό παρονομαστή στη συζήτηση (Salleh, 1993) και τονίζει τα παράγωγα της πατριαρχικής κουλτούρας (Dobscha & Ozanne, 2001).

1.3.3 Δυϊσμοί

Πολλά φιλοσοφικά άρθρα έχουν κάνει λόγο για τους λεγόμενους «δυϊσμούς» που υφίστανται στον πατριαρχικό, δυτικό τρόπο σκέψης και οργάνωσης. Ενδεικτικά, στον καθημερινό λόγο οι «δυϊσμοί» αυτοί εμφανίζονται ως πολιτισμός/φύση, αρσενικό/θηλυκό, λευκός/μη-λευκός, ορθολογισμός/συναίσθημα, σώμα/νους, άνθρωπος/ζώο, παραγωγή/κατανάλωση κ.λπ. (Gaard, 1997· Plumwood, 1993). Τα δίπολα αυτά αποτελούν την αφετηρία για την ύπαρξη ιεραρχιών και τη λογική της κυριαρχίας (Salleh, 1995), καθώς οι δύο πόλοι πάντα είναι συγκρινόμενοι και αντιτιθέμενοι· ο ένας πόλος πάντα θεωρείται το «φυσιολογικό ή ανώτερο», ενώ ο άλλος

⁵ *Πράσινος καπιταλισμός* είναι ένα οικονομικό σύστημα αντίστοιχο του καπιταλισμού, με τη διαφορά ότι οι επιχειρήσεις και οι αγορές στοχεύουν στη δημιουργία προϊόντων φιλικά προς το περιβάλλον. Μια κριτική του «πράσινου καπιταλισμού» θεωρεί ότι είναι ανεπαρκής ως οικολογική απάντηση, γιατί βασίζεται πάλι σε λογικές ανάπτυξης και αύξησης του κέρδους <https://biotechwatch.gr/20ThesesGreenCapitalism>.

το «υποτιμημένο ή κατώτερο» (Gaard, 1997· Piersol & Timmerman, 2017). Αυτός είναι ο ορισμός της *ετεροκανονικότητας* που εξυπηρετεί τον δυτικό τρόπο οργάνωσης. Στην ετεροκανονικότητα κρίνεται ως «φυσιολογική νόρμα» η συμφωνία βιολογικού φύλου, κοινωνικού φύλου⁶ και ετεροφυλοφιλίας και οτιδήποτε απέχει από αυτό είναι το «στιγματισμένο». Επίσης, είναι συνηθισμένο στην κουλτούρα των δυϊσμών να εσωτερικεύεται η υποταγή της καταπιεσμένης πλευράς και να κανονικοποιείται (Plumwood, 1993· Cameron, 2020).

Και η Plumwood (1993) αναφέρει το «δυϊσμό» πολιτισμός/φύσης ως κύριο λόγο για την ταυτόχρονη εκμετάλλευση των γυναικών και της φύσης. Υποστηρίζει πως στους περισσότερους πολιτισμούς του κόσμου μας δημιουργούνται σχέσεις εξουσίας μεταξύ του -συνήθως- λευκού, δυτικού άνδρα και της γυναίκας και της φύσης, καθώς οι τελευταίες φαντάζουν ως παθητικές και κατώτερες παρουσίες, πάνω στις οποίες λαμβάνουν χώρα τα κατορθώματα της ανάπτυξης και του πολιτισμού. Αν θεωρήσουμε τον «πολιτισμό» κάτι ξεχωριστό από τη «φύση», δεν θα αποδομηθεί η παραδοσιακή διάκριση μεταξύ αυτών και έτσι δεν θα δημιουργηθούν νέες πολιτικές προσεγγίσεις για να αντιμετωπίσουμε τη σύγχρονη οικολογική κρίση (Gough & Whitehouse, 2018). Όπως αναφέρουν οι Piersol & Timmerman (2017), η οικοφεμινιστική θεωρία και πρακτική είναι ένας τρόπος να εναντιωθούμε στις δομές εξουσίας και στα πολιτισμικά αυτά δυτικά μοτίβα σκέψης. Η λύση, όπως σημειώνεται από τον Molina-Motos (2019), δεν είναι οι ανατροπή των παραπάνω δυϊσμών, αλλά η μη ύπαρξη αυτών στη λογική οργάνωσης του κόσμου.

Σε μια προσπάθεια βαθύτερης και πιο ουσιαστικής ένταξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία, πέρα από το δυϊστικό αξιακό σύστημα που αναπαράγει η δυτική κοινωνία (Stables & Scott, 2002), οφείλουμε να αμφισβητήσουμε την παραδοσιακή εκπαίδευση (Badjanova et al., 2014) και τις υφιστάμενες πρακτικές όπως οι τρόποι αξιολόγησης, μετασχηματίζοντας την εκπαίδευση και την κοινωνία πέρα από τις ανθρωποκεντρικές, ιεραρχικές δομές (Harvester & Blenkinsop, 2010· Echavarren, 2023), και, οικοδομώντας νέους εκπαιδευτικούς δρόμους που περιλαμβάνουν το έμφυλο και το περιβαλλοντικό ζήτημα (Siegel, 2024).

1.4 Γιατί η περιβαλλοντική κρίση επηρεάζει περισσότερο τις γυναίκες;

Εν γένει, η ανθρώπινη ζωή εξαρτάται από τη φύση και η ζωή όλων απειλείται από τα περιβαλλοντικά προβλήματα και την κλιματική αλλαγή ανεξαρτήτως φύλου. Βέβαια, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι όποιες/οι βιώνουν την κοινωνική καταπίεση, είναι πιο πιθανό να υποφέρουν περισσότερο από την καταστροφή του περιβάλλοντος (Biehl, 2011). Οι Dobscha & Ozanne (2001: 202) ονομάζουν τις γυναίκες και τα παιδιά «οικολογικούς δείκτες», επειδή εκεί εμφανίζονται τα πρώτα σημάδια περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Στα περιθωριοποιημένα άτομα της κοινωνίας

⁶ Το βιολογικό φύλο αναφέρεται στη βιολογική ανατομία ενός ατόμου, ενώ το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στους έμφυλους ρόλους και στο πως εκφράζει το άτομο την ταυτότητα του φύλου του.

φυσικά συμπεριλαμβάνονται και τα queer άτομα, τα οποία υποφέρουν από περιορισμένες ευκαιρίες οικογενειακής ζωής, εργασίας, στέγασης, υγειονομικής περίθαλψης (Gaard, 2015).

Πώς επηρεάζουν οι μεταβαλλόμενες περιβαλλοντικές συνθήκες τις γυναίκες και τις θηλυκότητες σε όλο τον κόσμο (Gough, Jade-Ho, Lloro, Russel, Walters & Whitehouse, 2024); Οι οικοφемινίστριες υποστηρίζουν πως η πατριαρχική καταστολή του γυναικείου φύλου και η καπιταλιστική εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος λειτουργούν από κοινού ως ένα ενιαίο σύστημα ελέγχου από το ανδροκρατούμενο σύστημα αξιών του κόσμου και την δυτική κουλτούρα του καταναλωτισμού για οικονομική πρόοδο (Merchant, 1980). Φλέγοντα περιβαλλοντικά ζητήματα όπως: ενεργειακή δικαιοσύνη, κλιματική δικαιοσύνη, εξαφάνιση της βιοποικιλότητας, βιομηχανική παραγωγή ζωικής τροφής, η πείνα και επισιτιστική ανασφάλεια κ.λπ. παρουσιάζουν και κοινωνικές διαστάσεις που δεν πρέπει να παραγκωνίζονται. Για παράδειγμα, η οικολογική καταστροφή πλήττει περισσότερο τις κοινότητες που η επιβίωσή τους εξαρτάται από το φυσικό περιβάλλον. Ακόμα, η εμπορευματοποίηση της τροφής από παγκόσμιες αλυσίδες αποδυναμώνουν την εργασία των γυναικών των κοινοτήτων και την τοπική αυτάρκεια. Τέλος, αναφέρονται και οι ανθυγιεινές και ανασφαλείς συνθήκες εργασίας στη βιομηχανία ζωικής τροφής (η οποία εξαρτάται από την εργασία μεταναστριών/ων) (Gaard, 2011). Η σύνδεση αυτών των ζητημάτων με τη φемινιστική θεωρία είναι πραγματικότητα και γίνονται προσπάθειες και δράσεις αλληλεγγύης για τους ανθρώπους στο Νότο (Plumwood, 1993), αφού εκεί τα αποτελέσματα της οικολογικής κρίσης είναι καθημερινά και άμεσα (Gaard & Gruen, 1993). Αντίθετα, οι άνθρωποι των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, έχουν την οικονομική δυνατότητα και μπορούν να επιβραδύνουν τις συνέπειες της περιβαλλοντικής κρίσης (Gaard, 2015).

Στον παγκόσμιο Νότο είναι εμφανές το πραγματικό μακροπρόθεσμο περιβαλλοντικό κόστος και η ανθρώπινη εκμετάλλευση των επιτευγμάτων της Δύσης. Μερικά παραδείγματα είναι: η καταστροφή των κοινοτήτων των ιθαγενών για την τοποθέτηση υδροηλεκτρικών δικτύων (Biehl, 2011), η υλική φτώχεια (Gaard, 2015), η εντατική καλλιέργεια της Γης για διεθνείς εξαγωγές, η αποψύλωση μεγάλων δασικών εκτάσεων και η χαμηλόμισθη ή απλήρωτη εργασία ιθαγενών, οι οποίες/οι υπό την εικασία των εργασιακών ευκαιριών συνέβαλλαν στην ίδια τους την εκμετάλλευση (Gaard & Gruen, 1993). Από τα παραπάνω και επιπλέον από την άμισθη εργασία των γυναικών στα νοικοκυριά, το κέρδος διοχετεύεται μονομερώς «προς τα πάνω» και ο καπιταλισμός κερδοφορεί συνεχώς (Giacomini, 2015). Ενώ οι ντόπιες κοινότητες αποκτούν την τροφή και τις απαραίτητες πρώτες ύλες με βιώσιμο τρόπο και με το αίσθημα συντήρησής τους για τις επόμενες γενιές (Husein et al., 2021), ο παγκόσμιος καπιταλισμός διαταράσσει την ισορροπία των κοινοτήτων με τη φύση (Biehl, 2011), λεηλατεί το φυσικό περιβάλλον με μη βιώσιμο τρόπο (Gough, 1999· Puleo, 2017), εκμεταλλεύεται την εργασία και μονοπωλεί στο κέρδος βασιζόμενος στις έμφυλες και ταξικές ανισότητες (Giacomini, 2015). Σε αυτό το σημείο η Cameron (2020: 28) συμπληρώνει ότι «ο καπιταλισμός είναι ένα σύστημα που βασίζεται στην ανισότητα

και την εκμετάλλευση», παρότι μεμονωμένα μπορεί να υπάρχουν «καπιταλιστές που φέρονται καλά στους εργάτες τους».

Ο τρόπος που χρησιμοποιείται η έννοια της αειφορίας στον πολιτικό λόγο είναι αμφισβητούμενος, καθώς πολύ συχνά εξυπηρετούνται αντιφατικά συμφέροντα (Stables & Scott, 2002). Οι κοινότητες που αναφέρονται παραπάνω, λοιπόν, αποτελούν παραδείγματα βιώσιμου τρόπου ζωής, σε αντίθεση με το «ρηχό» (και φιλελεύθερο⁷) λόγο που θέλει την αειφορία μέρος της ανάπτυξης (Molina-Motos, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ατόμων στην αγροτική εργασία στον αναπτυσσόμενο Κόσμο είναι γυναίκες οι οποίες καλλιεργούν το μεγαλύτερο ποσοστό της τροφής (περίπου το 80%) στον κόσμο (Biehl, 2011· Gaard & Gruen, 1993· Gaard, 2015· Salleh, 1993). Οι γυναίκες γεωργοί, όμως, καλούνται να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της ξηρασίας και της διάβρωσης που προκαλούνται από τις μονοκαλλιέργειες που προορίζονται για μαζικές εξαγωγές. Αναγκάζονται να μετακινηθούν σε άλλες περιοχές, λιγότερο γόνιμες, με αποτέλεσμα είτε να οδηγούνται στη φτώχεια (Gaard & Gruen, 1993) είτε να απομακρύνονται τελείως από την εργασιακή τους ζωή και να επιστρέφουν στην άμισθη και άρα αόρατη εργασία στο νοικοκυριό, συμβάλλοντας έμμεσα στα κέρδη της πατριαρχικής οικονομίας (Giacomini, 2015). Αυτό παραλληλίζεται με την ανάλυση της Salleh (1995), η οποία αναφέρει ότι εξυπηρετούνται τα συμφέροντα του καπιταλισμού με την απλήρωτη εργασία των γυναικών στα σπίτια, αφού θεωρητικά μπορούν να λάβουν οικονομικές απολαβές για τις εργασίες που συνάδουν με τον κοινωνικό τους ρόλο ως «φροντίστριες» (για παράδειγμα, αν μια γυναίκα εργάζεται ως μαγείρισσα εκμισθώνεται αλλά για την ίδια εργασία και τις ίδιες ώρες εργασίας στο νοικοκυριό της, όχι). Ακόμα, λόγω της ξηρασίας και της εντατικής υλοτομίας, οι γυναίκες αναγκάζονται να περπατούν καθημερινά πιο μακριά να βρουν καυσόξυλα και να συλλέξουν νερό για τις ανάγκες της οικογένειας (Gaard & Gruen, 1993). Αυτοί είναι οι βασικοί λόγοι, όπως αναφέρει ο ΟΗΕ και πολλές μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) ανά τον κόσμο, που οι γυναίκες είναι τα περισσότερα θύματα της περιβαλλοντικής κρίσης και, τελικά, της κλιματικής προσφυγιάς, ενώ είναι αυτές που παράγουν τα περισσότερα τρόφιμα (Biehl, 2011· Gaard, 2015· Puleo, 2017). Πώς η οικοφεμινιστική παιδαγωγική θα μπορούσε να κάνει κατανοητή την καταπίεση που προέρχεται από αυτή τη λογική της οικολογικής αποικιοκρατίας (Gough et al., 2024);

Επιπλέον, οι γυναίκες είναι πιο ευάλωτες στις φυσικές καταστροφές (καταιγίδες, καύσωνες, πυρκαγιές, πλημμύρες), λόγω της μειονεκτικής κοινωνικής τους θέσης. Αυτό συμβαίνει, επειδή τις περισσότερες ώρες της ημέρας είναι κοινωνικά περιορισμένες στο σπίτι και, μη έχοντας κοινωνικές συναναστροφές, είτε δεν μαθαίνουν τα νέα, είτε παραμένουν στο σπίτι μέχρι να έρθει κάποιος άνδρας συγγενής να τις συνοδέψει σε περίπτωση που πρέπει να το εγκαταλείψουν (Biehl, 2011). Αν

⁷ Φιλελευθερισμός είναι μια πολιτική θεωρία που βασίζεται στα ατομικά δικαιώματα του ανθρώπου, στις ατομικές ελευθερίες, στην ελεύθερη αγορά και στην ατομική ιδιοκτησία [Φιλελευθερισμός - Βικιπαίδεια](#).

επιλέξουν να φύγουν, είναι φορτωμένες με τα παιδιά στην αγκαλιά ή βοηθούν αναγκαστικά τους ηλικιωμένους της κοινότητας (Gaard, 2015).

Οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιβαρύνουν δυσανάλογα τις γυναίκες και τα παιδιά σε σχέση με τους άνδρες, και περισσότερο αυτές των αναπτυσσόμενων χωρών (Harvester & Blenkinsop, 2010), όπως και η φτώχεια και η πείνα. Αναδύεται, αναπόφευκτα, μια εύστοχη παρατήρηση: οι γυναίκες παράγουν την περισσότερη τροφή στον κόσμο μας αλλά ταυτόχρονα δεν είναι αυτονόητη η πρόσβαση σε αυτή. Αυτό συμβαίνει και επειδή έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο πιθανό να αποκτήσουν σταθερά αμειβόμενη εργασία (Husein et al., 2021). Αλλά, ακόμα και οι θέσεις εργασίας που καταλαμβάνονται από γυναίκες κατά βάση είναι χαμηλά αμειβόμενες και δύσκολα ανεβαίνουν στη μισθολογική κλίμακα, καθώς υπάρχει η γενικευμένη πεποίθηση ότι τις υπηρεσίες φροντίδας -ούτως ή άλλως- τις αναλαμβάνουν και χωρίς μισθό για τα ίδια τους τα σπίτια, και ο μισθός τους γίνεται αντιληπτός ως «συμπληρωματικός» και όχι ως βασικός για την οικονομία της οικογένειας (Cameron, 2020).

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι γυναίκες παγκοσμίως και συνδέεται με την περιβαλλοντική υποβάθμιση είναι ο έλεγχος των σωμάτων τους στο πλαίσιο της τεκνοποίησης και της αναπαραγωγής. Οι πολιτικές που θέλουν να περιορίσουν την ελεύθερη επιλογή στη μητρότητα έχουν ως βασικό αφήγημα ότι για την πείνα και τη φτώχεια ευθύνεται ο υπερπληθυσμός (Gaard & Gruen, 1993· Gough, 1999). Έτσι, αφενός προστατεύεται η υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα (*status quo*), και αφετέρου, γίνονται ευκολότερα αποδεκτές οι ρατσιστικές και σεξιστικές πρακτικές «οικογενειακού προγραμματισμού» και ελέγχου των γεννήσεων, φυσικά από τα πάνω προς τα κάτω και κατά βάση από λευκούς άνδρες της πολιτικής σκηνής (Salleh, 1993), χωρίς να ανοίγει η συζήτηση για τον υπερκαταναλωτισμό των χωρών του Βορρά, την άδικη κατανομή του πλούτου, της ενέργειας και των πόρων (Gaard & Gruen, 1993· Gaard, 2015). Όπως αναφέρουν οι οικοφемινίστριες, το κλειδί είναι, για ακόμα μια φορά, η πρόσβαση των γυναικών στην παιδεία (ιδιαίτερα των γυναικών του αναπτυσσόμενου κόσμου), ώστε να μπορούν να υπερασπίζονται τα σώματά τους, τις επιλογές τους στη μητρότητα, ακόμα και τον αριθμό των παιδιών που επιθυμούν να φέρουν στον κόσμο (Γεωργόπουλος, 2002).

Τα περιβαλλοντικά ζητήματα συζητιούνται μεν στο δημόσιο λόγο, αλλά διεκπεραιωτικά και χωρίς συναισθηματισμούς. Με άλλα λόγια, οι πολίτες συνηθίζεται να ενδιαφέρονται για περιβαλλοντικά θέματα επιλεκτικά και με τρόπο ενδοσυστημικό, χωρίς να φτάνουν στο όριο να διαταράζουν θεμελιώδεις έννοιες και δυϊσμούς του γενικού συστήματος όπως δημόσιος/ιδιωτικός τομέας ή καπιταλιστικό/βιώσιμο μοντέλο καθημερινής ζωής (Plumwood, 1993). Οι Gaard & Gruen (1993: 236) υποστηρίζουν πως «συλλογικά ενεργούμε σαν στρουθοκάμηλοι, θεωρώντας πως δεν υπάρχει ό,τι δεν μπορούμε να δούμε ή δεν θέλουμε να δούμε». Η Puleo (2017), αντίστοιχα, υποστηρίζει πως οι σύγχρονοι άνθρωποι ενθουσιάζονται με τον τεχνοκρατικό μας κόσμο και την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας και εμποδίζονται να αντιληφθούν τις καταστροφικές του συνέπειες. Μια κοινή μηχανοκρατική αντίληψη είναι ότι η «οικολογική δυσλειτουργία» θεραπεύεται από την τεχνολογία και τις

μηχανές (Merchant, 1980). Συνεπώς, κανονικοποιείται η κυριαρχία στον κόσμο του «μη ανθρώπινου» (Barron, 1995). Όμως, είναι οι επιστημονικές παρεμβάσεις στη φύση (Salleh, 1993) και η ατομική ευθύνη για μείωση του αποτυπώματος άνθρακα⁸ πανάκεια για την περιβαλλοντική κρίση; Πολύ συχνά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση τονίζεται η ατομική υπευθυνότητα (Fry, 2000). Η Gaard (2015) υποστηρίζει πως «η κλιματική αλλαγή και η υπερκατανάλωση του δυτικού κόσμου προκαλούνται από την πατριαρχική ιδεολογία και δεν θα λυθούν με τις αρσενικές τεχνολογικές προσεγγίσεις». Η τεχνολογία, η λογική και η επιστήμη θεωρούνται «ανδρικά επιτεύγματα», με την άνοδο των οποίων οι φυσικοί πόροι μετατρέπονται σε εμπορεύματα, καταστρέφοντας τον πλανήτη (Biehl, 2011· Echavarren, 2023). Αν και είναι πραγματικά σημαντικές οι μικρές ρωγμές στο σύστημα του παγκόσμιου καπιταλισμού με ατομικές πρωτοβουλίες όπως άρνηση αγοράς των προϊόντων των πολυεθνικών και υποστήριξη της τοπικής οικονομίας, χρειάζεται ένα καθολικό φεμινιστικό-οικολογικό σύστημα λειτουργίας που να υπερασπίζεται τη βιωσιμότητα από τοπικό ως παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, θα περιοριστεί η «οικολογική αποικιοκρατία» (Gough, 1999), κατά την οποία τα κέρδη προέρχονται από την εργασία των γυναικών και των ιθαγενών του αναπτυσσόμενου κόσμου, τη βιομηχανοποιημένη κτηνοτροφία και την καταστροφή φυσικών οικοσυστημάτων (Gaard, 2015).

1.5 Η σχέση γυναίκας-φύσης

Πολλές οικοφεμινίστριες έχουν συζητήσει για την κοινωνικά κατασκευασμένη σχέση μεταξύ γυναίκας-θηλυκότητας-φύσης (Plumwood, 1993), αλλά και την κοινωνική κατασκευή της αρρενωπότητας (Gaard & Gruen, 1993). Η διπολικότητα των κοινωνικών έμφυλων ρόλων, της αρρενωπότητας (που παρουσιάζεται ως η σκληρή, η λογική και χωρίς συναίσθημα) και της θηλυκότητας (που σχετίζεται με τη στοργή, το συναίσθημα και τη φροντίδα) έχει κάνει τον πολιτισμό μας ανδροκεντρικό και το «αρσενικό» μέτρο των δυνατοτήτων και των αξιών μας (Puleo, 2017). Επιπλέον, το «αρσενικό» ταυτίζεται με τον «πολιτισμό», ενώ το «θηλυκό» με τη «φύση» (Barron, 1995). Κάποια στοιχεία της πατριαρχικής σκέψης είναι η αντιπαράθεση, η διένεξη, ο ατομικισμός, ο ανταγωνισμός (Gough & Whitehouse, 2018) και όπως υπογραμμίζουν οι Gaard & Gruen (1993) ο «ανταγωνισμός μηδενικού αθροίσματος», δηλαδή το κέρδος ενός ατόμου συνεπάγεται την απώλεια του άλλου. Οι «θηλυκές» αξίες της φροντίδας, της αγάπης, της εμπιστοσύνης, του σεβασμού, της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, της συμπόνιας και της αλληλεγγύης θεωρούνται δευτερεύουσας σημασίας και απαξιωμένες από την πατριαρχική κουλτούρα (Γεωργόπουλος, 2002). Η αξία της φροντίδας δεν πρέπει να αποτελεί έμφυλο χαρακτηριστικό (Puleo, 2017)· πρέπει να διέπει όλα τα άτομα, να είναι «πολιτικοποιημένη» και να αποτελεί συνειδητή επιλογή και αρχή για κοινωνική δράση και ενεργοποίηση (Plumwood, 1993). Η «πολιτικοποιημένη» φροντίδα αναφέρεται και ως μια «σχεσιακή» φροντίδα και ηθική, η οποία αρνείται τον ατομικισμό (Molina-Motos, 2019). Κάποιες οικοφεμινίστριες υποστηρίζουν πως «η ηθική της φροντίδας» θα έπρεπε να είναι τρόπος ζωής και

⁸ Αποτύπωμα άνθρακα είναι ένα μέτρο που εκφράζει τη συνολική ποσότητα αερίων του θερμοκηπίου που εκπέμπονται άμεσα ή έμμεσα από διεργασίες που από έναν οργανισμό, ένα προϊόν ή ένα άτομο σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

φυσικά, χωρίς να εξυπακούεται η αμοιβαιότητα, καθώς στην περίπτωση της σχέσης ανθρώπου-φύσης, η λογική του «ανταλλάγματος» θα εργαλειοποιούσε τη φύση στο μυαλό των ανθρώπων (Γεωργόπουλος, 2002).

Ο διαχωρισμός του πολιτισμού από τη φύση έχει τις ρίζες του στην Επιστημονική Επανάσταση που τοποθετείται περίπου στο 1500. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονταν οι άνθρωποι τη Γη μέχρι τότε μεταβλήθηκε· η ιεροποιημένη προβολή της Γης ως μητέρα-τροφός που απέπνεε λατρεία και σεβασμό, έδωσε τη θέση της στην όψη της Γης ως μια πηγή που το ανθρώπινο είδος εκμεταλλεύεται και κυριεύει για να υπάρξει οικονομική ευημερία υποστηρίζοντας τον ανταγωνισμό, τη μη αειφορική χρήση των φυσικών της πόρων, τα πειράματα στα ζώα χωρίς αναισθησία (Merchant, 1980· Husein et al., 2021). Ένας ακόμη τρόπος που εξηγείται η δίδυμη καταπίεση των γυναικών και της φύσης είναι η ανάλυση ότι στο δίπολο «εαυτός/άλλος» που κυριαρχεί στον ατομικιστικό τρόπο σκέψης και οργάνωσης του μηχανοκρατικού κόσμου, τόσο οι γυναίκες όσο και η φύση τοποθετούνται στη θέση του «άλλου» και υπό την ανδρική κυριαρχία (Gaard & Gruen, 1993· Molina-Motos, 2019). Τη δεκαετία του 1990 ξεκίνησε η αποδόμηση αυτής της καταπιεστικής δομής και της εξουσίας αξιοποιώντας το «κύριο μοντέλο» (ή «μοντέλο του αφέντη») που εμφανίζεται στη δυτική κουλτούρα σχετικά με την εκμετάλλευση της φύσης και αναφέρεται στην «ιδιωτικοποιημένη» σχέση με το φυσικό περιβάλλον (Plumwood, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ο Οικοφεμινισμός ως παιδαγωγική προσέγγιση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Η ιδέα και η στήριξη για την περιβαλλοντική εκπαίδευση αντλεί από τη Διακήρυξη της Τυφλίδας στη Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO και του UNEP (πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον) το 1977 (Σακελλάρη & Σκαναβή, 2013). Η διάσκεψη έθεσε ως στόχο τη δημιουργία μιας κουλτούρας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που προωθεί τη μετάδοση αξιών, οικολογικών συμπεριφορών, την ηθική και τη δια βίου μάθηση (Siegel, 2024). Τον Σεπτέμβριο του 2015, τα Ηνωμένα Έθνη ενέκριναν και συμφώνησαν να υιοθετήσουν τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης της ατζέντας της UNESCO για το 2030. Οι στόχοι αυτοί, είναι 17 προτάσεις-στόχοι και έχουν δυο κεντρικούς άξονες: την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων και την εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta, 2021a). Στόχο αυτής της συμφωνίας αποτελεί η συνεργασία των χωρών με κοινό σκοπό τον περιορισμό των κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων και τη δημιουργία πιο δίκαιων, ειρηνικών και βιώσιμων κοινωνιών.

Η έννοια της βιωσιμότητας παρουσιάζει πολλά επίπεδα. Οι Kemmis & Mc Taggart (2005, όπ. αναφ. στο Badjanova et al., 2014) αναφέρουν ότι η μη βιωσιμότητα που πλήττει τη σύγχρονη κοινωνία αφορά προφανώς και κυρίως την οικολογική, αλλά επιπλέον, την προσωπική μη βιωσιμότητα, όταν παρατηρείται κατάχρηση κάποιας ικανότητας/ ταλέντου ή του χρόνου των ανθρώπων, την κοινωνική μη βιωσιμότητα, όταν παρατηρείται αποκλεισμός κοινωνικών ομάδων και εκμετάλλευση, λεκτική μη βιωσιμότητα, όταν υποστηρίζονται δημόσιοι λόγοι που ετεροκατευθύνουν ή «θολώνουν» και καλύπτουν την πραγματικότητα, πολιτική και οικονομική μη βιωσιμότητα, όταν υλοποιούνται ανθρωποκεντρικές πολιτικές με βραχυπρόθεσμα οικονομικά συμφέροντα.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται, μεταξύ άλλων, οι στόχοι (νούμερα 4 και 5): «Ποιοτική εκπαίδευση» και «Επίτευξη ισότητας των φύλων» αντίστοιχα. Με λίγα λόγια, οι στόχοι αυτοί υπερασπίζονται το δικαίωμα στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως φύλου και τη χειραφέτηση των γυναικών και των κοριτσιών σε όλους τους τομείς⁹. Σε διάφορες συνδιασκέψεις των Ηνωμένων Εθνών η ισότητα των φύλων αποτελεί κύριο θέμα συζήτησης στον τομέα «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» το οποίο είναι το παγκόσμιο σχέδιο δράσης για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης (Gough et al., 2024· Husein et al., 2021). Στα πρακτικά της συνδιάσκεψης των Ηνωμένων Εθνών το 2016 επισημαίνεται «η ανάγκη προώθησης της κοινωνικής ισότητας και προστασίας του περιβάλλοντος ενισχύοντας παράλληλα την ισότητα των φύλων και ενδυνάμωση των γυναικών, ίσες ευκαιρίες για όλους και προστασία, επιβίωση και ανάπτυξη των παιδιών, μεταξύ άλλων και μέσω της εκπαίδευσης» (Gough et al., 2017). Προτεραιότητα αποτελεί η προάσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών (Husein et al., 2021).

Κάποιες μορφές καταπίεσης του γυναικείου φύλου είναι οι διακρίσεις και οι μορφές βίας στη δημόσια και στην ιδιωτική ζωή (που περιλαμβάνουν τη σωματική, τη

⁹ Βλ. <https://unric.org/el/17-στοχοι-βιωσιμης-αναπτυξης/>

σεξουαλική και τη ψυχολογική), ο παιδικός/ εφηβικός/ καταναγκαστικός γάμος, ο ακρωτηριασμός γυναικείων γεννητικών οργάνων, η στέρηση ελευθερίας στην επιλογή στη μητρότητα, τα σεξιστικά στερεότυπα που τις περιορίζουν και έρχονται αντιμέτωπες καθημερινά, τα νομικώς λιγότερα κατοχυρωμένα δικαιώματα από τους άνδρες (για τις γυναίκες κατοχυρώνονται κατά μέσο όρο τα $\frac{3}{4}$ των δικαιωμάτων των ανδρών), η αμίσθωτη εργασία -κατά βάση- στον αγροτικό τομέα με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό από την ιδιοκτησία οποιασδήποτε μορφής και την αποχή από τον έλεγχο των οικονομικών πόρων, το μισθολογικό χάσμα (ως απόρροια του κοινωνικού φαινομένου της «γυάλινης οροφής»¹⁰), η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η υποεκπροσώπηση στην πολιτική, η περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση και τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό¹¹ (Cameron, 2020).

2.1 Περιβαλλοντική εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση των ατόμων αποτελεί μέθοδο επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων της εποχής (Gough, 1999), καθώς δημιουργεί νέα παραδείγματα συμπεριφοράς (Σακελλάρη & Σκαναβή, 2013) και δημιουργεί «οξυμένες» συνειδήσεις (Siegel, 2024). Θέτει ερωτήματα που αφυπνίζουν σχετικά με τις προτεραιότητες και τις επιλογές που κάνουν οι σύγχρονοι άνθρωποι για το μέλλον του περιβάλλοντος (Badjanova et al., 2014). Πώς μπορεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση να στοχεύσει ολιστικά και ταυτόχρονα στην περιβαλλοντική και στην κοινωνική δικαιοσύνη; Και, πώς θα σταματήσει αυτή τη λογική της κυριαρχίας και των αδικιών που αυτή προκαλεί μέσω της εκπαίδευσης (Harvester & Blenkinsop, 2010); Παρόλο που η ηθική αναφέρεται συχνά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, δεν ενσωματώνονται επαρκώς οι κυριαρχικές σχέσεις ανθρώπινης-μη ανθρώπινης φύσης και άνδρα-γυναίκας (Spencer & Nichols, 2010) ούτε μελετώνται τα περιβαλλοντικά ζητήματα ως κοινωνική κατασκευή (Corcoran & Sievers, 1994). Όπως αναφέρει η Spretnak (1990, όπ. αναφ. στο Barron, 1995) «η έμφυλη κατασκευή της επιστήμης υποστηρίζει την έμφυλη κατασκευή του περιβάλλοντος».

Η διαθεματικότητα που καλύπτει η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η σύνδεση των καταπιέσεων ως ένα ενιαίο πρόβλημα του κόσμου μας, είναι βασικό στοιχείο ώστε να αμφισβητηθεί ο δυτικοκεντρισμός (Rizzo, 2018· Cuenca-Soto et al., 2023). Είναι καιρός να γνωστοποιηθεί η κοινωνική πλευρά των περιβαλλοντικών ζητημάτων και να αποκαλυφθεί η ευθύνη της ανθρώπινης ιδεολογίας που παράγει τις κοινωνικές ανισότητες και την καταστροφή του πλανήτη (Corcoran & Sievers, 1994· Cuenca-Soto et al., 2023).

Κύριο στόχο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελεί η συνειδητοποίηση ότι τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα προκύπτουν από τη σύνδεση διαφόρων παραγόντων όπως βιολογικοί και φυσικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί και οικονομικοί

¹⁰ Το κοινωνικό φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» αφορά στην επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών, όταν αυτές βρίσκονται αντιμέτωπες με αόρατα εμπόδια (στερεότυπα, προκαταλήψεις, σεξισμό) στην προσπάθειά τους να ανελιχθούν επαγγελματικά.

¹¹ Βλ. <https://unric.org/el/στοχοσ-5-ισοτητα-των-φυλων/>

(Badjanova et al., 2014· Wiyatmi et al., 2023). Δεδομένων των πολλών οπτικών και περιπλεγμένων συμφερόντων στα περιβαλλοντικά ζητήματα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση οφείλει να διαδίδει τα επιχειρήματα και τις θέσεις εκείνων των πλευρών της κοινωνίας που δεν έχουν τη δική τους φωνή (Gough, 1999). Η Gough (1999: 157) καλεί σε μια συνειδητή προσπάθεια να μην γίνει η περιβαλλοντική εκπαίδευση «προνόμιο για λίγους», αλλά να είναι προτεραιότητα των εκπαιδευτικών να «ακούν τις σιωπηρές φωνές που μιλούν τις δικές τους γλώσσες και να ενθαρρύνουν τις/τους μαθήτριες/ες να κάνουν το ίδιο» (Stables & Scott, 2002· Cuenca-Soto et al., 2023). Έτσι, οι αλληλοσυνδεδεμένες ανάγκες του κόσμου μας εξυπηρετούνται ταυτόχρονα, παραγκωνίζονται οι ιεραρχικές ρυθμίσεις της τωρινής κοινωνίας και επικεντρώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια συμπεριληπτική και δίκαιη περιβαλλοντική εκπαίδευση (Siegel, 2024).

Ομοίως με παραπάνω, και η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να κινηθεί τόσο στον άξονα της «ρηχής» όσο και της «βαθιάς» οικολογίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στη δημιουργία καταρτισμένων ειδικών για την οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών, ενώ μια «βαθύτερη» οικολογική λογική σίγουρα θα επιδίωκε τη ρήξη των υπερκαταναλωτικών προτύπων και θα επαναπροσδιόριζε το τι θεωρείται «ευτυχία» στη σύγχρονη και κοινώς αποδεκτή ανθρώπινη λογική (Γεωργόπουλος, 2002). Για παράδειγμα, στα πλαίσια του σχολείου, σε ένα πρόβλημα μελέτης και διαχείρισης ενός δάσους, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο για την επιχειρηματική ανάπτυξή του (και οπότε να θεωρεί «σωστές» απαντήσεις αυτές που περιέχουν οικονομικό όφελος) και να μην προκύπτει ως θέμα συζήτησης το «γιατί να πρέπει να διαχειριστούμε ένα δάσος», «ποιος έχει τη θέση και τη δύναμη να το διαχειριστεί» και «ποιος είναι ο σκοπός της διαχείρισης ενός δάσους» (Spencer & Nichols, 2010). Βασική προτεραιότητα αποτελεί η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Stables & Scott, 2002).

Ένα ακόμα θέμα που αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιρροή στο πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και στο πώς βιώνουν και εκφράζουν την ταυτότητα του φύλου τους, κατά πλειοψηφία επηρεασμένα από τα κοινωνικά στερεότυπα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαταράζουν τις κοινωνικές νόρμες και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να προβούν σε αποποίηση των προσδοκώμενων έμφυλων ρόλων, οι οποίοι είναι δυνητικά επιζήμιοι (Decker & Morrison, 2021). Ένας ακόμα τρόπος που διακινούνται τα στερεότυπα περί φύλου και συντηρείται ο ανδροκεντρισμός στην εκπαίδευση είναι η επιλογή της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Η χρήση γλώσσας με έμφυλα στοιχεία μπορεί να ενισχύει τους ρόλους των φύλων, όταν χρησιμοποιούνται συγκεκριμένοι τίτλοι και υποκοριστικά για την προσφώνηση των παιδιών (Decker & Morrison, 2021). Η Gough (1999) υποστηρίζει ότι η γλώσσα μπορεί να εξυπηρετήσει τους θεσμούς εξουσίας και αυτό πρέπει να γίνει ξεκάθαρο και κατανοητό στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, ενώ οι διακρίσεις σε αρσενικό και θηλυκό προκαλούν την αρχή της δυϊστικής σκέψης, μια/ένας εκπαιδευτικός οφείλει να σκέφτεται και να αναλύει το λόγο των παιδιών σε αυτή τη βάση, ώστε να έχει την ευαισθησία να

αντιληφθεί αν τα αγόρια ή τα κορίτσια παρουσιάζουν συχνότερα απόψεις υπεροχής ή περιθωριοποίησης (Barron, 1995).

Στον οικοφεμινισμό, οι γυναίκες δεν γίνονται αντιληπτές ως ατομικότητες, αλλά μελετάται το φύλο ως οργανωτικό εργαλείο του συστήματος (Gaard, 2015· Harvester & Blenkinsop, 2010) και ως κοινωνική κατασκευή μέσω των ρόλων, των βιωμάτων και των προσδοκιών του κάθε πολιτισμού από τα φύλα (Perez Marina, 2009). Για την αλλαγή του συστήματος είναι απαραίτητες οι οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των φύλων (Giacomini, 2015). Αναφέρεται από την Cameron (2020: 28) πως «η πραγματική ισότητα είναι ζήτημα δομών, όχι προσωπικής ηθικής των ατόμων».

Υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές στις ευκαιρίες που δίνονται στους μεν και στις δε (Biehl, 2011). Οι αδικίες που διέπουν την διάκριση των φύλων γίνονται αντιληπτές μέσα από τους προσδοκώμενους «ρόλους» που αποδίδονται σε αυτό. Αυτό το φαινόμενο είναι κοινωνικό, διότι μεταβάλλεται χωρικά και χρονικά, ανάλογα το πολιτισμικό πλαίσιο (Decker & Morrison, 2021). Είναι γεγονός πως σε κοινωνίες με λιγότερες κοινωνικές ανισότητες, οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και είναι σε θέση να πιέσουν τις δομές και τους θεσμούς για ισοτιμία (Echavarren, 2023). Η ανάλυση φύλου στα περιβαλλοντικά θέματα εκθέτει τις εξουσιαστικές δομές και αναπόφευκτα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση κινείται προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την οικολογική δικαιοσύνη (Rizzo, 2018). Η οικοφεμινιστική παιδαγωγική λειτουργεί σαν «αντίδοτο» σε ένα σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από τον ανθρωποκεντρισμό όσον αφορά τη σχέση με τη φύση και τον ανδροκεντρισμό όσον αφορά το έμφυλο ζήτημα (Plumwood, 1993).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, αλλά και η οικοφεμινιστική θεωρία, υποστηρίζουν ότι αυτό που πρέπει να μεταβληθεί στην κοινωνία είναι η συνείδηση και η συμπεριφορά, ώστε να υπάρξουν επιπλέον τρόποι σκέψης και δράσης τόσο σε θέματα κοινωνικής όσο και οικολογικής δικαιοσύνης (Siegel, 2024). Αυτό σίγουρα αποτελεί ήδη στόχο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά υπάρχει τρόπος η συζήτηση για την κυριαρχία επί της Γης, των κοινωνικών μειονοτήτων -έμβιων και άβιων- να μη γίνεται ανθρωποκεντρικά και η υπεράσπιση της, τελικά, πλανητικής δικαιοσύνης να γίνεται συνειδητά (Gough et al., 2024); Η Rizzo (2018) βασισμένη στην εμπειρία της ως εκπαιδευτικός, αναφέρει ότι συχνά οι φοιτήτριες/τες δεν εγκαταλείπουν εύκολα τον ανθρωποκεντρισμό στα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί οποιασδήποτε ειδικότητας είναι χρήσιμο να επαναπροσδιορίσουν τη διδακτική πορεία που ακολουθούν εμπλουτίζοντάς την με την έννοια της βιωσιμότητας (Badjanova et al., 2014). Σημειώνεται, βέβαια, ότι οι εκπαιδευτικοί με το μεγαλύτερο κίνητρο θα είναι αυτές/οι που θα κινηθούν σε αυτή τη διδακτική προσθήκη (Stables & Scott, 2002). Προς το παρόν, δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στην οικολογική πλευρά της αειφορίας και λιγότερο στις υπόλοιπες διαστάσεις της έννοιας (Badjanova et al., 2014).

2.2 Η Οικοφεμινιστική παιδαγωγική

Έρευνες που αφορούν την οικοφεμινιστική παιδαγωγική είναι πολύ λίγες σε παγκόσμιο επίπεδο (Corcoran & Sievers, 1994· Spencer & Nichols, 2010· Echegoyen-Sanz &

Martín-Ezpeleta, 2021α). Τις τελευταίες δεκαετίες μόνο μικρές πρωτοβουλίες από ερευνήτριες/ες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το έμφυλο ζήτημα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την προώθηση φεμινιστικών μεθοδολογιών (Gough et al., 2017). Μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να είναι καινοτόμα, διεπιστημονική και, επιπλέον, φεμινιστική (Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta, 2021α). Η φεμινιστική σκέψη εκλείπει από πολλούς τομείς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Gough, 1999).

Ο φεμινισμός είναι ένας όρος «ομπρέλα» κάτω από την οποία συναντώνται πολλές διαφορετικές αντιλήψεις και θεωρίες. Σίγουρα πάντως, οι εκδοχές του φεμινισμού συγκλίνουν στις βασικές αντιλήψεις ότι το γυναικείο φύλο τοποθετείται συστηματικά σε κατώτερη θέση από το ανδρικό και ότι αυτό μπορεί και πρέπει να ανατραπεί με πολιτικές δράσεις (Cameron, 2020). Ο φεμινισμός υποστηρίζει πως στην κοινωνία που ζούμε, η εξουσία, οι ευκαιρίες και τα προνόμια δεν κατανέμονται ισάξια στα φύλα, και, επιπλέον, σημασία έχει η οικονομική, η πολιτική και η κοινωνική θέση των ατόμων (Wiyatmi et al., 2023). Φυσικά, όπως ο φεμινισμός, έτσι και ο οικοφεμινισμός είναι οικογένεια θεωριών και υπάρχουν πολλά είδη που διαφέρουν σε κάποια σημεία (Σακελλάρη & Σκαναβή, 2013). Οι εκδοχές του φεμινισμού βασικά είναι τρεις (φιλελεύθερος, μαρξιστικός και ριζοσπαστικός φεμινισμός) και αναλογικά, ο οικοφεμινισμός και η οικολογία αναπτύσσονται και μεταβάλλονται κάτω από τα διαφορετικά πρίσματα (Γεωργόπουλος, 2002). Στη σημερινή εποχή, οι γυναίκες καταπιέζονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τη σεξουαλικότητα (Siegel, 2024) και την τάξη τους. Και το τελευταίο αποτελεί το λόγο που η ανδρική κυριαρχία είναι δομική· γιατί εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις (Cameron, 2020).

Σε ποιο σημείο τοποθετούμε τους εαυτούς μας μέσα στο οικοσύστημα και τι προκαλεί η θέση που οριοθετούμε για τον άνθρωπο; (Badjanova et al., 2014). Ενεργοποιώντας το νου και αφυπνίζοντας τα συναισθήματα και την κοινωνική ενσυναίσθηση μέσω του οικοφεμινισμού (Spencer & Nichols, 2010), αναπτύσσονται και μεταβάλλονται και οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες, ώστε οι άνθρωποι να υπερασπίζονται μια βιώσιμη κοινωνία (Badjanova et al., 2014).

Τόσο η περιβαλλοντική εκπαίδευση, όσο και η οικοφεμινιστική θεωρία τάσσονται υπέρ της άποψης ότι για την οικολογική καταστροφή ευθύνεται η κυριαρχία του ανθρώπου στη φύση (Barron, 1995), η οποία με τη σειρά της προκαλεί την αποξένωση μεταξύ των ανθρώπων και από τη φύση. Και οι δυο θεωρίες ψάχνουν μια ολιστική λύση στη σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον (Stables & Scott, 2002). Ενώ υπάρχει πλήρης οικοφεμινιστική πολιτική θεωρία, δεν έχει υπάρξει επαρκής βιβλιογραφία για τις πιθανές οικοφεμινιστικές μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gough, 1999· Fry, 2000· Echavarren, 2023). Στο οικοφεμινιστικό πλαίσιο περιλαμβάνονται θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές, συνδυάζοντας τους πολιτικούς προβληματισμούς με τις εκπαιδευτικές μεθόδους (Gough et al., 2017). Οι εκπαιδευτικοί, αποφεύγοντας την εκτεταμένη θεωρία του οικοφεμινισμού, μπορούν να επικεντρωθούν σε βασικές έννοιες όπως τη σύνδεση της πατριαρχίας με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος ενσωματώνοντας οικοφεμινιστικές πρακτικές. Επιπλέον, δείχνοντας στις/στους μαθήτριες/τες γεγονότα από την πραγματική ζωή που οι γυναίκες οργανώνονται και

αναλαμβάνουν δράσεις, τα παιδιά ενδυναμώνονται και διαταράσσουν τις στάσεις τους για τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά θέματα (Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta 2021a).

Ο παιδαγωγικός οικοφεμινισμός αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση, καθώς ενσωματώνει και άλλες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως η μέθοδος place-based, η εκπαίδευση για την ειρήνη και την περιβαλλοντική δικαιοσύνη, οι οποίες έχει φανεί ότι διαμορφώνουν αποτελεσματικά τα άτομα (Harvester & Blenkinsop, 2010) και περιλαμβάνει έννοιες όπως τα δικαιώματα των ιθαγενών, τη σύνδεση οικονομικού συστήματος και φυσικού περιβάλλοντος, τη διαγενεακή αλληλεγγύη και τα δικαιώματα των μελλοντικών ανθρώπων, τη διατήρηση της βιολογικής αλλά και της πολιτιστικής ποικιλότητας (Stables & Scott, 2002). Κάποιες επιπλέον αρχές της οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής είναι η διασύνδεση καταπίεσης της φύσης και διαφόρων κοινωνικών ομάδων, η εκπαίδευση ως πολιτική πράξη και πράξη φροντίδας, η αμφισβήτηση ιεραρχικών σχέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αναγνώριση της διαθεματικότητας ως τρόπο σκέψης (Badjanova et al., 2014). Μια ακόμα μέθοδος που αξιοποιεί η οικοφεμινιστική παιδαγωγική είναι η community-engaged (μάθηση που περιλαμβάνει την εμπλοκή της κοινότητας), μέσα στο φεμινιστικό πλαίσιο της οποίας, οι μαθήτριες/ες κατανοούν τις αλληλένδετες υποβαθμίσεις στην κοινωνία και το περιβάλλον (Rizzo, 2018), καλλιεργούν το αίσθημα της συλλογικής διαχείρισης και τη διάθεση για εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Husein et al., 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα άτομα όλων των ηλικιών ενημερώνονται για τα κοινωνικά και τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τις διασυνδέσεις μεταξύ τους, αποκτούν ενεργό πολιτειότητα και υπερασπίζονται την αειφόρο ανάπτυξη (Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta, 2021a). Η οικοφεμινιστική οπτική της επιθυμητής κοινωνικής αλλαγής αναφέρει ότι πρέπει να επαναπροσδιοριστεί η σχέση μεταξύ γυναικών-ανδρών-φύσης και, τελικά, να βιώνεται η ισορροπία και η βιωσιμότητα από όλες και όλους (Salleh, 1993); Η οικολογική σκέψη είναι ένας αυθεντικός τρόπος σκέψης, γιατί δέχεται την αναπόφευκτη συστημική σύνδεση του περιβάλλοντος με την κοινωνία, και απορρίπτει την ετεροκαθοδήγηση του ανθρώπου από το συμφέρον των οικονομικών δυνάμεων (Molina-Motos, 2019).

Η οικοφεμινιστική παιδαγωγική είναι μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση για την αειφορία, ίσως αποτελέσει πρόκληση για τους δυνάμει, ή ακόμα για τους έμπειρους, εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν κατά ένα βαθμό δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο απαιτεί δημιουργική και κριτική σκέψη (Badjanova et al., 2014).

2.3 Παραδείγματα οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής: έρευνες και αποτελέσματα

Οι Gough et al. (2017) θέτουν κάποια ερωτήματα σχετικά με την έρευνα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, τα οποία είτε απαντώνται στη βιβλιογραφία είτε αποτελούν έμπνευση για επόμενες έρευνες. Συζητάνε το πώς θα μπορούσε να προσεγγίσει η περιβαλλοντική εκπαίδευση την έννοια του φύλου, πόσο εφικτό είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που περικλείει την έννοια του φύλου να συμβάλει, εκτός από την περιβαλλοντική εκπαίδευση και σε περιβαλλοντικά ζητήματα (όπως για παράδειγμα, στην κλιματική αλλαγή ή στη διατήρηση της βιοποικιλότητας) και ποια είναι τα σημαντικά ζητήματα που αναδεικνύονται, οι μεθοδολογίες που προστίθενται και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από μια περιβαλλοντική εκπαιδευτική προσέγγιση με βάση το φύλο. Κάποια από αυτά τα θέματα αναδύονται μέσα από τις πρόσφατες έρευνες που αναφέρονται παρακάτω και υλοποιούν πρακτικές οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής.

Μια έρευνα που υλοποίησαν οι Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta (2021a) είχε στόχο να ελέγξει την επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης σχετικά με τον οικοφεμινισμό σε προπτυχιακές/ους φοιτήτριες/ες Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής σε δημόσιο ισπανικό πανεπιστήμιο. Η παρέμβαση έγινε στα άτομα που επέλεξαν το μάθημα «Φυσικές Επιστήμες για Δασκάλους». Αρχικά, μέσω ενός ερωτηματολογίου με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις, συγκεντρώθηκαν οι πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τον οικοφεμινισμό. Φάνηκε ότι ένα μικρό ποσοστό των φοιτητριών/ων είχαν ακούσει τον όρο «οικοφεμινισμός», αλλά ακόμα κι αυτές/οι δεν ήταν σε θέση να εξηγήσουν επαρκώς τι είναι. Η παρέμβαση περιλάμβανε την ανάγνωση ενός μυθιστορήματος για την εισαγωγή της έννοιας του οικοφεμινισμού, ιστοεξερεύνηση και μια διάλεξη για το οικοφεμινιστικό κίνημα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ένα debate στο οποίο προέκυψαν οι στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητριών/ων σχετικά με την επιστήμη, την οικολογία, την αειφορία και τον φεμινισμό. Τέλος, για την ποιοτική μέθοδο της έρευνας, οι φοιτήτριες/ες κλήθηκαν να συγγράψουν μικρές ιστορίες σε μορφή παραμυθιών, στις οποίες συμπεριέλαβαν με δημιουργικό τρόπο τις γνώσεις τους για την ισότητα των φύλων και για τη σύνδεση γυναίκας-φύσης. Συνολικά, η έρευνα έδειξε πως μετά την ολιστική οικοφεμινιστική προσέγγιση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις περιβαλλοντικές στάσεις των δυνάμει εκπαιδευτικών. Άρα, ο παιδαγωγικός οικοφεμινισμός αποδείχθηκε ένα αποτελεσματικό εργαλείο ώστε να εμπλουτίζεται η φαντασία των εκπαιδευτικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και να αφυπνίζονται στο θέμα του φύλου και του περιβάλλοντος. Εκπαιδεύοντας τις/τους δασκάλες/ους ολιστικά, θα είναι κατάλληλα καταρτισμένες/οι ώστε να εξοπλίζουν τα παιδιά με αξίες περιβαλλοντικής και κοινωνικής συνείδησης για να είναι ενεργά μέλη μιας μελλοντικής, πιο δίκαιης, κοινωνίας.

Αυτό, έρχεται σε συμφωνία με την άποψη των Decker & Morrison (2021: 860) που αναφέρουν ότι «για να διαδραματίσει η περιβαλλοντική εκπαίδευση έναν ρόλο στην ανατροπή των έμφυλων δομών εξουσίας που προκαλούν ζημιά στην κοινωνία, αυτό θα πρέπει να γίνει μέσα από τις δράσεις σκεπτόμενων, μεθοδικών εκπαιδευτικών

περιβαλλοντικής αγωγής που είναι αφοσιωμένοι στο να προετοιμάζουν την επόμενη γενιά συμπονετικών και ανθεκτικών ανθρώπων που διακατέχονται από σεβασμό».

Μια αντίστοιχη έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε από τους Wiyatmi et al. (2023). Γενικό στόχο αποτέλεσε η ενίσχυση της φεμινιστικής ηθικής και του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού των φοιτητριών/ων, ώστε να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην προστασία του περιβάλλοντος και να υπερασπίζονται την ισότητα των φύλων. Βασίστηκαν σε ένα μοντέλο έρευνας δράσης δύο κύκλων, το οποίο είχε στόχο να αναπτύξει την ευαισθητοποίηση για θέματα του οικοφεμινισμού σε 40 φοιτήτριες/φοιτητές και 5 εκπαιδευτικούς τριών πανεπιστημίων στην Ινδονησία. Η έρευνα-δράση εφαρμόστηκε στα μαθήματα Λογοτεχνίας. Κατά τον πρώτο κύκλο, συλλέχθηκαν οι πρώτες πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση των φοιτητριών/ων για τον οικοφεμινισμό στην ανάγνωση λογοτεχνικών έργων. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν: εισαγωγή της οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής στη λογοτεχνία, εφαρμογή του οικοφεμινιστικού μοντέλου στην τάξη και ανάπτυξη μιας λογοτεχνικής κριτικής από τις/τους φοιτήτριες/ες σε οικοφεμινιστική βάση. Στο δεύτερο κύκλο, ο καθηγητής μαζί με τις/τους φοιτήτριες/ες αξιολόγησαν λογοτεχνικά έργα ασκώντας ξανά λογοτεχνική κριτική σε οικοφεμινιστική βάση, έχοντας πρώτα αναλύσει τις θεματικές που προέκυψαν από τον αναστοχασμό του πρώτου κύκλου. Τα ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας ήταν η παρατήρηση από τη μεριά των ερευνητριών/ων, φύλλα εργασίας, ερωτηματολόγιο, συζητήσεις και συνεντεύξεις. Αρχικά, φάνηκε ότι ο οικοφεμινισμός στη λογοτεχνία αρχικά ήταν μια άγνωστη έννοια στις/στους φοιτήτριες/ες. Τα αποτελέσματα, μετά το τέλος των δυο κύκλων δραστηριοτήτων και συνεντεύξεων, έδειξαν τις θετικές συνέπειες από την ενασχόληση των φοιτητριών/ων με την «πράσινη» λογοτεχνία, την περιβαλλοντική ηθική και τον οικοφεμινισμό, αφού έδειξαν μεγαλύτερη οικοφεμινιστική συνείδηση και επιθυμία για περαιτέρω ενεργοποίηση στην καθημερινή ζωή (τα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ων αναφέρονται και αναλύονται στο άρθρο). Με την υλοποίηση ενός οικοφεμινιστικού εκπαιδευτικού μοντέλου, είναι δυνατό να μεταβληθεί η καταστροφική νοοτροπία για τη φύση που με τη σειρά της προκαλεί την ανθρώπινη δυστυχία και οικολογικό άγχος, περισσότερο στις γυναίκες.

Στα πλαίσια της περιβαλλοντικής και της υπαίθριας εκπαίδευσης (*nature-based education* ή *NBE*), υφίστανται ακόμη επιζήμια, θεμελιώδη έμφυλα στερεότυπα (Gough, 1999). Πώς θα διαταραχθούν οι κυρίαρχες ιδεολογίες για το φύλο μέσω της οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής (Gough et al., 2024); Οι Decker & Morrison (2021), εμπνεόμενοι από τον οικοφεμινισμό, διερεύνησαν την έννοια του φύλου στα πλαίσια της υπαίθριας εκπαίδευσης (*nature-based education* ή *NBE*). Ακολούθησαν τη μέθοδο ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 20 εκπαιδευτικούς περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, και εστίασαν, αρχικά, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φύλο στα πλαίσια της NBE, και δεύτερον, στις σκέψεις τους για τη μελέτη και την αποκωδικοποίηση του φύλου στην NBE. Οι ερωτήσεις που εισήγαγαν τις/τους εκπαιδευτικούς στο θέμα διερευνούσαν, πρώτον, σκέψεις τους για τις επιρροές του φύλου των παιδιών αλλά και του δικού τους φύλου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, δεύτερον, το αν επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο η περιβαλλοντική εκπαίδευση τα παιδιά λόγω του φύλου τους,

τρίτον, το αν έχουν παρατηρήσει ανατροπή ή ενίσχυση των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων στη NBE, και τέλος, το αν σκοπίμως ανοίγουν συζητήσεις περί φύλου προσπαθώντας να διαταράξουν τους στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους. Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, διενέργησαν θεματική ανάλυση των δεδομένων και οι «κωδικοί» προέκυψαν ευθέως από τα δεδομένα από λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν πιο συχνά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως πολλές/οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν προβληματιστεί σχετικά με την επίδραση του φύλου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι περισσότερες/οι, επίσης, συμφώνησαν ότι παρατηρείται ανατροπή συντηρητικών προσδοκιών των φύλων στη φύση. Ενδεικτικά, αναφέρεται πως τα κορίτσια συμμετείχαν σε δραστηριότητες όπως σκαρφάλωμα, ενώ τα αγόρια παρουσίασαν φροντιστική συμπεριφορά απέναντι σε ζώα και έντομα. Βέβαια, μια μειοψηφία παρατήρησε ότι «τα κορίτσια παίζουν με παραδοσιακά ανδρικούς τρόπους στη φύση», οπότε παρατηρήθηκε ανατροπή των γυναικείων ρόλων άλλα δεν παρατηρήθηκε στον ίδιο βαθμό το αντίστροφο. Για αυτό το λόγο, οι Decker & Morrison δίνουν έμφαση στον κίνδυνο που υπάρχει στην επαφή με τη φύση να εξαφανίζεται η θηλυκότητα και να ενισχύεται η αρρενωπότητα. Η υπαίθρια μάθηση μπορεί να συμβάλει στην αποκωδικοποίηση του φύλου, δηλαδή τη συνειδητοποίηση και την αναγνώριση των κοινωνικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων που «ορίζουν» το κάθε φύλο, καθώς τα φυσικά στοιχεία (φύλλα, ξύλα, πέτρες) αποτελούν παιχνίδια «ανοιχτού τύπου» για τα παιδιά, διότι δεν υπάρχουν κατασκευασμένα χρώματα, μοτίβα κλπ. Κάθε φορά που μια/ένας δασκάλα/ος επιλέγει να μοιράσει παιχνίδια στα παιδιά, να τα χωρίσει σε ομάδες ή να διαβάσει παραμύθια, έχει τη δυνατότητα να στείλει ένα μήνυμα σε αυτά και να αναδείξει την ισότητα των φύλων. Επίσης, αναφέρθηκε έντονα η ελευθερία έκφρασης της ταυτότητας των παιδιών στην υπαίθρια μάθηση (που περιλαμβάνει και το πως αντιλαμβάνονται το φύλο τους). Τέλος, συνοψίζουν πως η αποκωδικοποίηση του φύλου, δεν είναι ακύρωση ή αδιαφορία ως προς αυτό, αλλά μια συνειδητοποίηση της κοινωνικής διάστασης του φύλου, μέσω των στερεοτύπων ή των προσδοκιών. Στόχος της αποκωδικοποίησης μέσα από την NBE είναι ο περιορισμός των κοινωνικών ρόλων που είναι καταπιεστικοί και περιοριστικοί για τα άτομα.

Ομοίως με παραπάνω, μια ακόμα έρευνα που κίνητρο αποτέλεσε ο ρόλος του φύλου στην περιβαλλοντική ευαισθησία πραγματοποιήθηκε το 1995 από την Deirdre Barron. Το ερευνητικό της ενδιαφέρον επικεντρωνόταν στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επηρεάζονται και πιθανώς περιορίζονται από τον κυρίαρχο λόγο για τα φύλα και την δυτική οπτική παρέμβασης και κυριαρχίας στο «μη ανθρώπινο» και στις αντιλήψεις τους για το περιβάλλον εισερχόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελέτη διεξήχθη σε μια τάξη 25 παιδιών σε ένα δημοτικό σχολείο μιας εργατικής κοινότητας. Έγιναν περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης, καθώς επίσης και δυο συνεντεύξεις με στόχο να απαντηθούν τα ερωτήματα: «ήταν εμφανή στοιχεία δυϊστικής σκέψης στα παιδιά;», «αναπτύσσονται αντίστοιχες συζητήσεις;» και «ποιανού τα συμφέροντα εξυπηρετούνται από τις συζητήσεις αυτές;». Αρχικά, τα παιδιά διάβασαν μια ιστορία, το Lorax, το οποίο περιέχει χαρακτήρες αρσενικούς και ουδέτερους και έχουν αποδοθεί οι παραδοσιακοί έμφυλοι ρόλοι σε αυτούς. Μέσα από την αφήγηση, τα παιδιά ταυτίζονται με κάποιο χαρακτήρα και μέσα από αυτή τη διαδικασία φαίνεται η προτίμηση των αγοριών με την ταύτιση με τον πιο «αρρενωπό»- κυρίαρχο ρόλο. Μετά

την ανάγνωση, ακολούθησαν συζητήσεις-συνεντεύξεις και προέκυψαν οι στάσεις των κοριτσιών και των αγοριών για το περιβάλλον. Ενδεικτικά, σε μια ερώτηση σχετικά με το ποιος έχει δικαίωμα να κόβει τα δέντρα τα κορίτσια απέδωσαν την εξουσία στους «ενήλικες» ή την «αστυνομία», ενώ η πλειοψηφία των αγοριών το θεώρησε αυτονόητο δικαίωμα των ανθρώπων και το συνέδεσε με οικονομικά κριτήρια. Σε επόμενη ερώτηση που αφορούσε στις επιπτώσεις της ρύπανσης, όλα τα κορίτσια αναγνώριζαν μη απεριόριστα δικαιώματα των ανθρώπων στο μη-ανθρώπινο κόσμο, ενώ τα αγόρια πρότειναν επιστημονικές λύσεις για επιδιόρθωση της κατάστασης. Συμπερασματικά, φαίνεται πως τα παιδιά αναφέρουν και «ρηχή» και «βαθιά» οικολογική σκέψη (στο κείμενο αναφέρεται ως «ανοιχτά» ή «βαθιά» πράσινος τρόπος σκέψης αντίστοιχα). Όταν αυτά τα δύο αντιτίθενται, τα αγόρια υιοθετούν τον τεχνοκρατικό λόγο, ενώ τα κορίτσια αναζητούν μια ανώτερη αρχή (π.χ. αστυνομία) και τα ίδια αποποιούνται κάθε έλεγχο της κατάστασης, τοποθετώντας τον εαυτό τους παθητικά αποστασιοποιημένο από τη λήψη των αποφάσεων. Πάντως, όλα τα παιδιά τοποθετούν τους εαυτούς τους ως ανθρώπους σε ανώτερη και ξεχωριστή θέση από τη μη-ανθρώπινη φύση. Η Barton, μελετώντας τα αποτελέσματα τονίζει την ανάγκη ένταξης της έννοιας της φροντίδας και την έμφυλη πλευρά του περιβάλλοντος στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, ώστε να φανεί η αρσενική-ανθρωποκεντρική-δυϊστική ερμηνεία για τη φύση.

Μια εκπαιδευτική προσέγγιση που εντάσσεται στον οικοφεμινισμό, είναι βέβαιο πως θα εξετάσει και θα αλλάξει ριζικά την τωρινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Προτείνεται από τους Harvester & Blenkinsop (2010) ότι το τρίπτυχο της οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής συντελείται από το γνήσιο διάλογο, τη βιωματική εμπειρία και τη φιλοσοφική ανάλυση. Αρχικά, ο διάλογος θεωρείται βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθεί μια θεμελιώδης αλλαγή στην επικοινωνία μαθητών-εκπαιδευτικών. Ο αυθεντικός διάλογος παρομοιάζεται «με μια αγκαλιά, μια στιγμή όπου δυο άτομα έρχονται κοντά και, χωρίς να χάνονται οι μοναδικότητές τους, είναι πρόθυμα να κρατούν ο ένας την άλλη αυθόρμητα με ανοιχτή καρδιά και μυαλό. Υπάρχει σεβασμός και βαθιά αίσθηση της εγγενούς αξίας του άλλου.» (Buber, 1965, όπ. αναφ. στο Harvester & Blenkinsop, 2010: 126). Ο διάλογος, μπορεί να περιλαμβάνει επικοινωνία και με άλλα όντα, ακόμα και με την ίδια τη φύση. Ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με την υπαίθρια μάθηση, προσφέρει στα παιδιά γόνιμη επικοινωνία και δόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ τους ως κοινότητα αλλά και με τον φυσικό κόσμο (Harvester & Blenkinsop, 2010). Η υπαίθρια μάθηση είναι ένας τρόπος μάθησης που προσφέρεται για καλλιέργεια της επικοινωνίας, του σεβασμού και αποδοχή της διαφορετικότητας (Decker & Morrison, 2021).

Μια ακόμα ιδέα που αναφέρεται στο άρθρο των Harvester & Blenkinsop (2010) είναι η θεωρία του *οικολογικού σχεδιασμού*. Πρόκειται για μια θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι πραγματικά αποτελεσματική αν υλοποιείται «μέσα σε ένα άψυχο τετράγωνο δωμάτιο με τέσσερις τοίχους, μακριά από οποιαδήποτε επαφή με τη φύση» (Loun, 2005, όπ. αναφ. στο Harvester & Blenkinsop, 2010, 126). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι τα παιδιά δεν μπορούν να διαμορφώσουν πραγματική οικολογική συνείδηση, αν πηγαίνουν καθημερινά στο σχολείο και βλέπουν ασυνείδητη σπατάλη ενέργειας. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά βιώνουν μια

συγκρουσιακή κατάσταση, γιατί, ενώ τους μεταδίδεται γνωστικά η έννοια της αειφορίας, πρακτικά παρατηρούν συνειδητά ή ασυνείδητα ότι για τον θεσμό του σχολείου οι οικολογικές πρακτικές δεν είναι προτεραιότητα. Επιπλέον, σημασία έχει οι μαθήτριες/ες να συμμετέχουν στην ίδια τους την αξιολόγηση και η διδακτική μέθοδος να αξιολογείται με κριτήρια που υπερασπίζονται την οικολογική δικαιοσύνη και την εφαρμογή του γνωστικού περιεχομένου στην κοινότητα. Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό του οικοφεμινιστικού χωριού θα ήταν ο σεβασμός στον προσωπικό χρόνο και στην προσωπική ταχύτητα για αφομοίωση των γνώσεων κάθε μαθήτριας/η και όχι η βαθμοθηρία.

Στην αξιοποίηση του γόνιμου διαλόγου ως οικοφεμινιστικό εργαλείο, όπως προτείνεται από τους Harvester & Blenkinsop (2010), βασίζεται σε μεγάλο βαθμό η επόμενη οικοφεμινιστική διδακτική παρέμβαση. Οι Laura Piersol & Nora Timmerman (2017) διδάσκουν σε δυο πανεπιστήμια στις ΗΠΑ, και το άρθρο τους *“Reimagining environmental education within academia: Storytelling and dialogue as lived ecofeminist politics”* συνοψίζει τα κίνητρα, τις εμπειρίες τους και τις συνέπειες μετά την ενσωμάτωση οικοφεμινιστικών πρακτικών στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με σκοπό την αποδόμηση της οικολογικής και κοινωνικής κρίσης. Κοινή τοποθέτηση και των δυο αποτελεί το γεγονός ότι το κίνητρό τους είναι πολιτικό, και έχουν την ανάγκη να μην τροφοδοτήσουν την ουσιοκρατική ανάλυση του οικοφεμινισμού, αλλά να γνωστοποιήσουν την κοινωνική του σκοπιά. Η Piersol αναδεικνύει την αξία του διαλόγου και της ουσιαστικής κατανόησης μέσα στο σχολείο με τις/τους μαθήτριες/ες και καθηγήτριες/ες, αξιοποιώντας τη φεμινιστική αξία της ισότιμης επικοινωνίας χωρίς ιεραρχίες και δίνοντας φωνή σε όλα τα άτομα που συμμετέχουν. Επίσης, υπογραμμίζει ότι στη διάρκεια των μαθημάτων «έδινε χώρο στους μαθητές», αφιερώνοντας χρόνο, να σκεφτούν και να εκφραστούν σχετικά με το πώς ο άνθρωπος επεμβαίνει αρνητικά στο φυσικό κόσμο. Η αξιοσημείωτη συνέπεια ήταν ότι και οι ίδιες/οι οι μαθήτριες/ες άρχισαν να εκφράζονται και να ακούνε ενεργά και εποικοδομητικά. Η Timmerman τονίζει τη σημασία των «δημόσιων αφηγήσεων», δηλαδή τις ερωτήσεις σχετικά με κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα («τι καλούμαι να κάνω; », «τι καλείται η κοινότητά μου να κάνει;») που ενθαρρύνει τις/τους μαθήτριες/ες της να απαντήσουν δυνατά στην ολομέλεια. Έπειτα, η Timmerman βασίζεται και υποστηρίζει την οπτική της Plumwood (1993), η οποία αναφέρει ότι η δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων πρέπει να ξεπεραστεί και ότι με το δημόσιο μοίρασμα «χτίζεται» μια πολιτική ενδυνάμωση που είναι βασικό θεμέλιο για την αρχή της κοινωνικής αλλαγής. Συμπεραίνουν και οι δυο, ότι χρειάζονται νέα εργαλεία στην εκπαίδευση και συλλογική προσπάθεια ώστε να μεταβληθούν οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας. Δυο χρήσιμα εργαλεία -και μάλιστα- εργαλεία που διαμορφώνουν πολιτικές συνειδήσεις- είναι ο διάλογος και η δημόσια αφήγηση, αφού δίνεται φωνή στις αδύναμες κοινωνικές ομάδες να εκφράσουν το προσωπικό τους βίωμα και από ατομικό να πάρει διαστάσεις συλλογικού βιώματος.

Οι Harvester & Blenkinsop (2010) θέτουν το εξής αξιοσημείωτο ερώτημα: Είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα οικοφεμινιστικό χωριό; Να περιλαμβάνει ένα οικολογικό σχολείο, (σχεδόν) μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης, φτιαγμένο από οικολογικά

υλικά, που αξιοποιεί οικοφεμινιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τη συμμετοχή της κοινότητας, και να προάγει την κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη; Στην κοινότητα, θα επαναπροσδιοριζόταν η σχέση μας με τα ζώα, το αν και το κατά πόσο παραβιάζονται τα δικαιώματά τους στις ανθρωποκεντρικές ανάγκες και διεργασίες.

Η Rizzo (2018) κάνει πράξη αυτό το ερώτημα. Διδάσκει στο πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας και είναι υπεύθυνη ενός μαθήματος επιλογής. Το μάθημα από το 2004 μέχρι το 2015 που διδάσκεται, έχει μετονομαστεί από Women & Nature (2004), σε Women & Environment (2009), σε Ecofeminism (2012) και, τέλος, σε Gender & Environment (2014). Το περιεχόμενο του μαθήματος συνδυάζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση, τη συμμετοχή της κοινότητας και την οικοφεμινιστική φιλοσοφία. Το μάθημα περιλάμβανε: υπαίθριες δραστηριότητες, όπως κηπουρική και κατασκευές, συζητήσεις περί της σχέσης γυναίκας-φύσης, διάβασμα κειμένων για τον οικοφεμινισμό και συζητήσεις με την κοινότητα για τον ουσιοκρατικό και κονστρουκτιβιστικό οικοφεμινισμό και διερεύνηση του δυϊσμού του φύλου. Οι μαθήτριες/ες σημειώνουν σε εβδομαδιαία βάση την αξιολόγησή τους από τις δραστηριότητες. Επίσης, οι φοιτήτριες/ες επισκέπτονταν ένα οικοφεμινιστικό χωριό μάθησης, το Earthhaven, ένα μέρος όπου εκλείπει η λογική της ιεραρχίας και της κυριαρχίας, και, όλη η κοινότητα συμμετέχει δημοκρατικά στη λήψη των αποφάσεων. Εκεί, οι φοιτήτριες/ες ήρθαν σε επαφή με αειφόρες περιβαλλοντικές πρακτικές όπως μη εξάρτηση από το ηλεκτρικό δίκτυο, συγκέντρωση νερού, χρήση φυσικών υλικών για κατασκευές και τρόπους συλλογικής αυτοδιαχείρισης. Ακόμα, δόθηκε ευκαιρία να συζητηθεί η ενδιαφέρουσα σχέση ταξικών προνομίων και περιβαλλοντικής συνείδησης. Ένας, ακόμη, γόνιμος διάλογος γεννήθηκε όταν κάποιες/οι φοιτήτριες/ες προβληματίστηκαν σχετικά με το «πώς ορίζεται η γυναίκα;» και ήρθαν σε επαφή με αναλύσεις του δεύτερου κύματος του φεμινισμού, μιλώντας για τις κοινωνικές νόρμες που «βαραίνουν» τις γυναίκες στην προσπάθεια να αποδεικνύουν την αξία και το φύλο τους. Στα συμπεράσματά της, η Rizzo αναφέρει πολλές εποικοδομητικές συνέπειες για τις/τους φοιτήτριες/ες. Αρχικά, η επαφή με την κοινότητα, και όχι ο περιορισμός στο χώρο του πανεπιστημίου, ήταν μετασχηματιστική. Πολλά άτομα διατάραξαν τη δυϊστική τους σκέψη ως προς το φύλο και τους ρόλους που αποδίδονται σε αυτό, αφού η εμπλοκή τους με εργασίες στη Γη ανέδειξε την ικανότητα των κοριτσιών να ασχοληθούν με «ανδρικές εργασίες» που χρειάζεται, για παράδειγμα, να λερωθούν ή να βάλουν περισσότερη δύναμη. Επίσης, τα ίδια τα παιδιά ανέφεραν ότι, πλέον, δεν αντιλαμβάνονται τη Γη ως θηλυκή - μητέρα, αδύναμη κι εύθραυστη, αλλά ως κάτι «περισσότερο από αυτό», σκέψη που αποδομεί την ουσιοκρατική πλευρά του οικοφεμινισμού. Με την οικοφεμινιστική παιδαγωγική στα προγράμματα σπουδών, λοιπόν, αμφισβητούνται συντηρητικές έννοιες όπως ο ανθρωποκεντρισμός και η πατριαρχία και διευκολύνεται η δράση για οικολογική δικαιοσύνη ξεκινώντας από τοπικό επίπεδο. Τέλος, ακόμα μια φορά, επιβεβαιώνεται ότι η ισότητα των φύλων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ξεκαθαρίζει το τοπίο των καταπιεστικών δομών εξουσίας που υποβαθμίζουν τη φύση και τις γυναίκες.

Μια δεύτερη έρευνα που υλοποίησαν οι Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta (2021b) είχε ως στόχο την ευαισθητοποίηση των δυνάμει εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική και περιβαλλοντική κατάσταση του πλανήτη. Χρησιμοποιήθηκε ένα

οικοφεμινιστικό μοντέλο και προέκυψε η εξοικείωση με επιπρόσθετες έννοιες όπως ισότητα των φύλων, όξυνση της δημιουργικότητας, επικοινωνιακές δεξιότητες και ενδυνάμωση. Το δείγμα της έρευνας ήταν οι προπτυχιακές/οι φοιτήτριες/ες του δεύτερου έτους Δημοτικής και Προσχολικής εκπαίδευσης σε δημόσιο Πανεπιστήμιο της Ισπανίας. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τις/τους συμμετέχουσες/οντες στο μάθημα «Φυσικές Επιστήμες για Εκπαιδευτικούς» τη χρονιά 2018-2019. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλάμβανε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες και ακολούθησε τρεις φάσεις: Εισαγωγή/ Δραστηριότητες/ Αξιολόγηση. Η εισαγωγή στη θεματική περιλάμβανε μια διάλεξη από τον εκπαιδευτικό για το οικοφεμινιστικό κίνημα, τα διαφορετικά ρεύματα σκέψης και κάποιες σημαντικές στιγμές του κινήματος (όπως το κίνημα Green Belt στην Κέννα που μάλιστα τιμήθηκε και με Νόμπελ Ειρήνης). Έπειτα, διαβάστηκαν κάποια αποσπάσματα του μυθιστορήματος Yabari σε ομάδες που δείχνει τον κοινό τρόπο που το σύστημα και κάποιοι άντρες μεταχειρίζονται τη φύση και τις γυναίκες. Έπειτα, οι ομαδικές δραστηριότητες περιείχαν τη δημιουργία μιας τοιχογραφίας που αναδεικνύει τη θέση της φύσης και των γυναικών στον πλανήτη, το προσχέδιο μιας «οικοφεμινιστικής ταινίας» (τίτλο, σενάριο, βασικοί χαρακτήρες, χρόνο και τόπο διεξαγωγής και κάποιες από τις βασικές σκηνές). Στο τέλος του εξαμήνου πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση. Παρουσιάστηκαν προφορικά οι ομαδικές ταινίες στην ολομέλεια και επιλέχθηκε με ψηφοφορία η καλύτερη οικοφεμινιστική ταινία. Στο άρθρο γίνονται ενδιαφέρουσες αναλύσεις για τις ταινίες που δημιούργησαν οι φοιτήτριες/ες. Οι στάσεις για την αειφορία μετρήθηκαν με το εργαλείο “Attitudes toward Sustainable Development Scale”. Οι φοιτήτριες/ες παρουσίασαν θετικότερες στάσεις σε όλους τους επιμέρους άξονες της αειφορίας. Συμπερασματικά, φάνηκε πως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στις ιδέες του οικοφεμινισμού είναι ικανό να ενισχύσει το αίσθημα υπεράσπισης των γυναικών και της φύσης στις/ους φοιτήτριες/ες, χωρίς στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των φύλων. Τέλος, η δημιουργία του περιγράμματος μιας ταινίας συμβάλει στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι Cuenca-Sot et al. (2023), από δυο πόλεις της Ισπανίας πραγματοποίησαν μια ποιοτική έρευνα με εθνογραφική προσέγγιση με σκοπό να παρατηρήσουν τη μεταβολή στις στάσεις, στην κατανόηση και στην ευαισθητοποίηση των φοιτητριών/ων σε θέματα περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας ενσωματώνοντας οικοφεμινιστικές πρακτικές. Το δείγμα της έρευνας ήταν φοιτήτριες/ες και καθηγήτριες/ες στο τμήμα “Physical Activity and Sports Sciences” του Πανεπιστημίου της Μαδρίτης και συγκεκριμένα, η παρέμβαση έγινε στο μάθημα “Physical-Sports Activity in the Natural Environment” τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν συνεντεύξεις στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, ομάδες εστίασης, ημερολόγια φοιτητριών/ων, ημερολόγια καθηγητών, ημερολόγια τάξης. Τα δεδομένα που αναδύθηκαν, κωδικοποιήθηκαν, προέκυψαν οι θεματικές και συνδέθηκαν με τη θεωρία. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ζητήθηκε από τους μαθητές να ασκούν αυτοκριτική και αυτοπαρατήρηση για να φανεί ο αντίκτυπος στις στάσεις και τις αξίες τους προσανατολισμένος στην αξία της αλληλεγγύης σε σχέση με το περιβάλλον και τους ανθρώπους. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν την εκμάθηση περιβαλλοντικών αξιών μέσω παιχνιδιών στη φύση, εξερεύνηση φυσικού

περιβάλλοντος. Επιπλέον, κάποια άτομα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης που σχεδίασαν οι φοιτήτριες/ες για άστεγες γυναίκες που παρείχε σφαιρική προσέγγιση σε θέματα περιβαλλοντικής και κοινωνικής δικαιοσύνης, ασκώντας κριτική στις ανισότητες και τον ανθρωποκεντρισμό. Η φεμινιστική κριτική περιείχε τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλων των συμμετεχουσών στο πρόγραμμα, διάλογο, χρήση συμπεριληπτικής γλώσσας, έμφαση στα αίτια των αδικιών που βιώνουν, οριζόντιες σχέσεις των μελών. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφονται, μεταξύ άλλων, ότι οι ιεραρχίες, οι ανισότητες και ο ανταγωνισμός στα πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι χαρακτηριστικό της καπιταλιστικής ανάπτυξης της κοινωνίας. Αυτή η λογική της ιεραρχίας παράγει και την έμφυλη ανισότητα. Στην έρευνα γίνεται η σύνδεση των εννοιών αυτών και της εκπαίδευσης για τη δικαιοσύνη στον αθλητισμό, όπως για παράδειγμα το πως μπορεί να εργαλειοποιείται η φύση στο πλαίσιο του αθλητισμού. Επίσης, παρατηρείται η ανυπαρξία της φύσης στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών. Τονίζεται ότι οι δραστηριότητες στη φύση μειώνουν τις έμφυλες διακρίσεις, γιατί στο παιχνίδι στη φύση εμφανίζονται λιγότερα έμφυλα στοιχεία (Decker & Morisson, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής πρότασης (προγράμματος) για την ανάδειξη της σύνδεσης των περιβαλλοντικών και των κοινωνικών ζητημάτων και ο παραλληλισμός της υποβάθμισης της φύσης με την καταπίεση που αντιμετωπίζει το γυναικείο φύλο. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας πήραν την τελική τους μορφή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και συνοψίζονται ως εξής:

- Αν και πώς ενεργοποιείται η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών με τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά ζητήματα στο πλαίσιο του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος;
- Αν και πώς γίνεται αντιληπτή απ' τα παιδιά η καταπίεση από την κοινωνία που μπορεί να συνδέει τη φύση και τις γυναίκες, λόγω της εκμετάλλευσης και του σεξισμού αντίστοιχα;
- Σε ποιο σημείο τοποθετούν τα παιδιά τους εαυτούς τους σε σχέση με τη διπλή καταπίεση φύσης και γυναικείου φύλου;

Επιπλέον, κάποιες θεματικές που συμπεριλαμβάνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φαίνονται παρακάτω στην ενότητα «Διδακτικοί Στόχοι».

3.2 Η ποιοτική έρευνα και η θεματική ανάλυση

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί «μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Οι ποιοτικές/οι ερευνήτριες/ες μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2005: 3, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Έχοντας συγκεντρώσει ποιοτικά δεδομένα από τις βιωματικές δραστηριότητες και τους κύκλους αναστοχασμού, όπως προτείνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οικοφεμινιστικού προσανατολισμού (βλ. 3.5 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα), είναι ανάγκη να γίνει ανάλυση και να νοηματοδοτηθούν οι σκέψεις, οι απόψεις, τα ατομικά και συλλογικά βιώματα των παιδιών ώστε να απαντηθούν τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2017) και, επιπλέον, να φανεί η πιθανή μεταβολή στον τρόπο

σκέψης των παιδιών με γνώμονα τα ερωτήματα της ποιοτικής έρευνας. Για το σκοπό αυτό επιλέγεται η θεματική ανάλυση¹² ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων αυτών.

Η θεματική ανάλυση ορίζεται ως «μια μέθοδος για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων εντός των δεδομένων, περιγράφει το σύνολο των δεδομένων με λεπτομέρειες» (Braun & Clarke, 2006: 6). Δύο άξονες που μπορεί να ακολουθεί η θεματική ανάλυση είναι ο ουσιοκρατικός και ο κονστρουκτιβιστικός. Στην πρώτη κατηγορία, απλά αναφέρονται τα βιώματα και μεταφέρεται η «πραγματικότητα» των υποκειμένων, ενώ στη δεύτερη κατηγορία, επιχειρείται η ανάλυση των εμπειριών και των πραγματικοτήτων των υποκειμένων ως απόρροια της οργάνωσης και του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας (Braun & Clarke, 2006). Για τον οικοφεμινισμό που είναι πολιτική θεωρία που μελετάει τις αιτίες της καταπίεσης της φύσης και του γυναικείου φύλου, θα ήταν πιο επαρκής και εύφορη η κονστρουκτιβιστική θεματική ανάλυση, ώστε να συζητηθούν σε κοινωνικοπολιτική βάση το περιβαλλοντικό και το έμφυλο ζήτημα. Επίσης, στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αναστοχασμός μπορεί να γίνει και όσον αφορά την κατάσταση της κοινωνίας πολιτισμικά, οργανωσιακά και ιστορικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική έρευνα συνοδευόμενη από τη θεματική ανάλυση είναι μια δημιουργική και ενεργή μέθοδος, καθώς η/ο ερευνήτρια/ης «οικοδομεί» και κατασκευάζει τις έννοιες και τις θεωρίες του υπό μελέτη θέματος από τα δεδομένα των ανθρώπινων εμπειριών επαγωγικά, χωρίς να υπάρχει μια προκαθορισμένη θεωρία και προτιμητέα «επιθυμητά» αποτελέσματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.3 Τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

3.3.1 Η παρατήρηση

Η παρατήρηση αποτέλεσε ένα άμεσο τρόπο συγκέντρωσης των δεδομένων. Τόσο η ερευνήτρια, όσο και ο δάσκαλος της τάξης, ως κριτικός φίλος, παρατηρούσαν τη διάδραση των παιδιών, τη συμμετοχικότητα, το βαθμό έκφρασης, την γενικότερή τους εικόνα ως προς τη διάθεση, την εμβάθυνση και την ουσιαστική συμμετοχή. Σημαντική απόρροια και πρωτεύουσας σημασίας για την ερευνήτρια ήταν μετά το πρόγραμμα τα παιδιά να νιώσουν ότι κάτι από τα θέματα συζήτησης τα «αγγίζει», τα «αφορά». Έγινε προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών στον κόσμο των στερεοτύπων και των αδικιών - όχι ως ένα ξεχωριστό κόσμο μακριά από το δικό μας- αλλά ως ένα κόσμο πέρα για πέρα αληθινό που, με τον τρόπο που λειτουργεί, οποιαδήποτε/οποιοσδήποτε (συμπεριλαμβανόμενης και της φύσης) μπορεί να γίνει θύμα του χωρίς φυσικά να το επιλέξει και χωρίς να είναι υποχρεωμένη/ος να γνωρίζει πώς πρέπει ατομικά να αντιδράσει. Γι' αυτό το λόγο, η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στο να διακρίνει το κάθε μικρό «λιθαράκι» που μέσα από τη συζήτηση μπορεί να προστίθεται στο συναισθηματικό κόσμο της κάθε μαθήτριας και του κάθε μαθητή. Τα λόγια αυτά των παιδιών -στο βαθμό που υπήρχαν- φαίνονται παρακάτω. Η ενεργητική παρατήρηση βοήθησε, τέλος, και στην συγγραφή του ερευνητικού ημερολογίου.

¹² Για τα βήματα της θεματικής ανάλυσης βλ. Τσιώλης (2017)

3.3.2 Τα ερευνητικά ημερολόγια.

Σημαντικά εργαλεία ανάκτησης δεδομένων θεωρήθηκαν τα δυο ερευνητικά ημερολόγια που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου. Το ένα ερευνητικό ημερολόγιο ήταν αυτό που καταγράφονταν κυρίως οι απόψεις των παιδιών και ό,τι έλεγαν. Μέσα στην τάξη, καταγράφονταν με σύντομο τρόπο οι ιδέες των παιδιών, οι οποίες και αναπτύσσονταν αργότερα. Επιπλέον, καταγράφονταν προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα, δεύτερες σκέψεις, δεύτερα συναισθήματα και παρατηρήσεις σχετικά με τα παιδιά και το κλίμα της τάξης ή ό,τι άλλο υπήρχε ανάγκη να αποτυπωθεί. Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο δόθηκε στον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος ως ένα πρόσωπο που γνωρίζει τα παιδιά δίνει μια άλλη οπτική, πολύ χρήσιμη, στις παρατηρήσεις του για τις διαδικασίες.

Η αναστοχαστική διάθεση, εκτός από το κλείσιμο των δραστηριοτήτων, στην ποιοτική έρευνα διέπει και την/τον ερευνήτρια/η καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας για τις προσωπικές της/του επιλογές και παρεμβάσεις στη διαδικασία, τον τρόπο αντίδρασης στις δυσκολίες, τον τρόπο ομιλίας κ.ά. (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σε αυτό, ήταν βοηθητική η χρήση του ερευνητικού ημερολογίου, καθώς αποτυπώνονταν όλοι οι προβληματισμοί και τις εσωτερικές σκέψεις που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

3.3.3 Τα γραπτά τεκμήρια

Τα γραπτά τεκμήρια που συλλέχθηκαν από τις συναντήσεις είναι πολύ χρήσιμα εργαλεία, ώστε να φανεί ο αυθόρμητος τρόπος σκέψης των παιδιών. Αρχικά, στη δραστηριότητα 4 «Δημιουργική γραφή- Αν γεννιόμουν με αντίθετο φύλο», από τα κείμενα των παιδιών φαίνονται οι εσωτερικευμένες σκέψεις, τα έμφυλα στερεότυπα αλλά και η καλλιεργημένη ενσυναίσθηση κάποιων παιδιών σε θέματα φύλου. Τα κείμενα αυτά θα συζητηθούν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια παρακάτω. Επίσης, στο τέλος κάθε μιας από τις τέσσερις συναντήσεις, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν ατομικά και με αυθόρμητο τρόπο λέξεις, συναισθήματα ή οτιδήποτε άλλο αφορούσε τη συνάντησή μας που θα ήθελαν να μοιραστούν με την ερευνήτρια. Στις δυο πρώτες συναντήσεις, το τι έγραφαν ήταν ανοιχτό και χωρίς οδηγίες, ενώ στην τρίτη και τέταρτη συνάντηση τους ζητήθηκε να γράψουν κάποια σύνδεση ή ομοιότητα στη ζωή των γυναικών με τη φύση αν προκύπτει, ώστε να γίνει συνειδητή αυτή η σύνδεση και να μπου στη διαδικασία να σκεφτούν ότι «φύση» δεν χρειάζεται να είναι κάτι αποκομμένο και αποστασιοποιημένο από τον «άνθρωπο». Και αυτά τα τεκμήρια, τα οποία είναι μορφή αξιολόγησης της διαδικασίας, αναφέρονται παρακάτω στα αποτελέσματα.

3.4 Οι συμμετέχουσες/ Οι συμμετέχοντες και η υλοποίηση

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τμήμα της ΣΤ' τάξης του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε διάρκεια 7 διδακτικές ώρες και οι συναντήσεις έγιναν τον Φεβρουάριο του 2025. Συγκεκριμένα, οι συναντήσεις ήταν 4 και ακολουθήθηκε το εξής πρόγραμμα:

- 12/2/2025, Δραστηριότητα «Περπατήματα», Δραστηριότητα 1, Δραστηριότητα 2.
- 14/2/2025, Δραστηριότητα 3.
- 19/2/2025, Δραστηριότητα 4, Δραστηριότητα 5.
- 26/2/2025, Δραστηριότητα 6, Δραστηριότητα 7.

Μετά από κάθε δραστηριότητα, υπάρχει ένας σύντομος αναστοχασμός σε κύκλο.

3.5 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος έχει χρησιμοποιηθεί το εξειδικευμένο template από το «Φωτόδεντρο» για εκπαιδευτικά σενάρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη¹³. Πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου στάλθηκε Επιστολή Ενημέρωσης Γονέων¹⁴, οι οποίες/οι έδωσαν τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος σεναρίου: Οικοφεμινισμός και Αειφορία

Δημιουργοί / Συντελεστές:

Γεωργία Τσισμαλίδου,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Διδακτική και Τεχνολογίες Μάθησης των Φυσικών Επιστημών», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Συνοπτική περιγραφή

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα μικρής κλίμακας εκπαιδευτικό πρόγραμμα, 7 διδακτικών ωρών, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ). Αποτελείται από μια σειρά δραστηριοτήτων που βασίζονται στη θεωρία και τις ιδέες του κοινωνικού κινήματος του οικοφεμινισμού, η κάθε μια από τις οποίες αγγίζει μια διαφορετική διάστασή του. Απευθύνεται σε μαθήτριες και μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού. Το προτεινόμενο πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (δες πιο συγκεκριμένα παρακάτω) αλλά θα μπορούσε επίσης να πραγματοποιηθεί εκτός ωρολογίου προγράμματος, ανάλογα με την ευχέρεια της/του εκπαιδευτικού και των ευκαιριών που προσφέρει το σχολικό πρόγραμμα.

¹³ Βλ. <https://photodentro.edu.gr/ls/handle/8585/88?&locale=el>

¹⁴ Βλ. την επιστολή ενημέρωσης στο Παράρτημα 1.

Γνωστικό/ά αντικείμενο/α – γνωστική/ές περιοχή/ές

Ο οικοφεμινισμός εντάσσεται στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Ηθικής και της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης και γι' αυτό, ένα οικοφεμινιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι μια ολιστική διδακτική μέθοδος και αφορά πολλές από τις θεματικές ενότητες της ΕΠΑ και συνδέεται με τους εξής Στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης: 1) Μηδενική Φτώχεια, 2) Μηδενική Πείνα, 4) Ποιοτική Εκπαίδευση, 5) Ισότητα Φύλων, 6) Καθαρό Νερό και Αποχέτευση, 7) Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια, 10) Λιγότερες Ανισότητες, 11) Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες, 12) Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή, 13) Δράση για το Κλίμα, 14) Ζωή στο Νερό, 15) Ζωή στη Στεριά, 16) Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί, 17) Συνεργασία για τους Στόχους.

Θέμα (τα)

Οι έννοιες και τα ζητήματα που συνδέονται με ένα οικοφεμινιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι δυο κατηγοριών. Αρχικά, η οικολογική διάσταση περιλαμβάνει τις έννοιες: οικολογικό κίνημα, μη αειφορική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, αγροτική ανάπτυξη, υποβάθμιση του περιβάλλοντος, καταστροφή των οικοσυστημάτων (ξηρασία, διάβρωση, πλημμύρες, ερημοποίηση), εξαφάνιση της βιοποικιλότητας, δικαιώματα των ζώων, οικολογική ευαισθησία, ρύπανση υδάτων από χερσαίες δραστηριότητες, αποψίλωση δασικών εκτάσεων, περιβαλλοντικό αντίκτυπο των πόλεων, εργαλειοποίηση της φύσης.

Δεύτερον, η κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει τις έννοιες: φεμινιστικό κίνημα, χειραφέτηση των γυναικών, καταπίεση της ζωής των γυναικών, των ιθαγενών, των εργατριών/ων, των μεταναστριών/ων και των ζώων, πατριαρχία, πατριαρχική οικονομία, ανδροκεντρισμός, ανθρωποκεντρισμός, παγκόσμιος καπιταλισμός, φτώχεια, περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, άδικος καταμερισμός πόρων, εννοιολογικό σύστημα καταπίεσης, λογική της κυριαρχίας, κοινωνικές διακρίσεις, ουσιοκρατική και κονστρουκτιβιστική σχέση γυναίκας-φύσης, έμφυλοι κοινωνικοί ρόλοι, συμμετοχή των γυναικών στη λήψη αποφάσεων, ενδυνάμωση, δυτικό πρότυπο ζωής, καταναλωτική κοινωνία, μηχανοκρατική οπτική της φύσης, ηθική της φροντίδας, προαγωγή της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας.

Η οικοφεμινιστική παιδαγωγική είναι ο συνδυασμός των παραπάνω εννοιών και ζητημάτων σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που στοχεύει στην κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη.

Σχέση / Σύνδεση με το/τα Πρόγραμμα/τα Σπουδών

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα πρόγραμμα στο πλαίσιο της ΕΠΑ και εντάσσεται στο θεσμό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, αγγίζει τις θεματικές ενότητες «Φροντίζω το Περιβάλλον» (περιλαμβάνονται οι τομείς της Οικολογίας, της Παγκόσμιας και Τοπικής Φυσικής Κληρονομιάς, της Κλιματικής Αλλαγής - Φυσικές Καταστροφές, της Κοινωνικής και Περιβαλλοντικής Αειφορίας)

και «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναισθήση και Ευθύνη» (περιλαμβάνονται οι τομείς των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, της Ισότητας των Φύλων, της Συμπερίληψης: Αλληλοσεβασμός και Διαφορετικότητα).

ΣΚΕΠΤΙΚΟ

Σκεπτικό του σεναρίου / Αιτιολόγηση των επιλογών

Το σκεπτικό που αποτέλεσε έναυσμα για τη δημιουργία του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της ΕΠΑ, πέρα από το γνωστικό περιεχόμενο, οφείλει να ευαισθητοποιεί, να αφυπνίζει και πιθανόν να κινητοποιεί για δράσεις τις μαθήτριες και τους μαθητές για φλέγοντα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα. Ο οικοφεμινισμός είναι μια ολιστική θεωρία που αγκαλιάζει όλες τις κοινωνικές πτυχές της οικολογικής κρίσης· συζητά θέματα που περιλαμβάνουν από το αν ευθύνονται όλοι οι άνθρωποι στον ίδιο βαθμό μέχρι το αν δέχονται όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο τις συνέπειές της. Η οικοφεμινιστική παιδαγωγική δε μεταφέρει στα παιδιά τις πληροφορίες για την οικολογική κρίση με αμιγώς επιστημονικό τρόπο, αλλά κυρίως μεταφέρει συναισθήματα και πρώιμα βήματα πολιτικοποιημένης σκέψης. Έτσι, τα παιδιά εξοπλίζονται με ιδέες που λειτουργούν σαν ασπίδες και, τέλος, ενεργοποιείται ο πολιτικοποιημένος εαυτός. Η θεματική, η οπτική και η προσέγγιση αυτή αποτελούν καινοτομία για το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

Πρωτοτυπία – Καινοτομία

Το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι πρωτότυπο, καθώς αποτελεί πολιτική θεωρία που συνδέει την περιβαλλοντική καταστροφή με το φεμινιστικό κίνημα. Στον οικοφεμινισμό η «φύση» δεν θεωρείται κάτι διακριτό από τον «πολιτισμό», θεωρούνται συνυπάρχουσες οντότητες μέσα σε ένα σύστημα κυριαρχίας και υποταγής της πρώτης. Ακόμα, αυτή η σχέση εκμετάλλευσης της φύσης από τον άνθρωπο παραλληλίζεται με το έμφυλο ζήτημα. Τέλος, τονίζονται οι καταστροφικές συνέπειες εξαιτίας της θεώρησης της φύσης, των γυναικών (και άλλων κοινωνικών μειονοτήτων) ως φυσικών ή κοινωνικών πόρων που είναι -ανεξάντλητοι- στη διάθεση της πατριαρχίας και του καπιταλισμού.

Η καινοτομία του εκπαιδευτικού προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι μέσω των δραστηριοτήτων δεν προάγεται μόνο η ισότητα των φύλων (το οποίο είναι θέμα περισσότερο μελετημένο στα κοινωνικά θέματα στην εκπαίδευση), αλλά αναδεικνύεται το πως οι κοινωνικές και έμφυλες ανισότητες γίνονται για ακόμα μια φορά αντικείμενο εκμετάλλευσης· αυτή τη φορά στα περιβαλλοντικά ζητήματα, δημιουργώντας τις περιβαλλοντικές αδικίες που μπορεί να υφίστανται άδικα κάποιοι άνθρωποι πάνω στον πλανήτη.

Παιδαγωγική προσέγγιση και στρατηγικές

Παιδαγωγική προσέγγιση

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται είναι οι εξής:

1) Ανοιχτή, διότι μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά ανακαλύπτουν πολλές διαστάσεις του οικοφεμινισμού, οι οποίες είναι οπτικές που χρειάζεται να τις γνωρίζει κανείς όταν αναλύει τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα. Ενδεικτικά, μέσα από τις δραστηριότητες φαίνονται οι διασυνδέσεις τουριστικής ανάπτυξης-υποβάθμισης της φύσης, πατριαρχίας-καπιταλισμού, κοινωνικοί ρόλοι-καταπίεση γυναικών, διεθνείς εξαγωγές-περιβαλλοντικό κόστος. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, οι μαθήτριες και οι μαθητές ενδυναμώνονται και ενθαρρύνονται να εκφράσουν ελεύθερα τις δικές τους σκέψεις, απόψεις, εκτιμήσεις για τα θέματα που θα συζητηθούν, συγκροτώντας με αυτόν τον τρόπο μια συλλογική γνώση και αναπτύσσοντας συλλογική μάθηση.

2) Συνεργατική, διότι οι μαθήτριες και οι μαθητές συμμετέχουν ομαδικά σε κάποιες δραστηριότητες. Επίσης, η συζήτηση που γίνεται μετά το πέρας των δραστηριοτήτων γίνεται σε ολομέλεια χωρίς αυστηρό πλαίσιο καθοδήγησης από την/τον εκπαιδευτικό.

3) Διερευνητική, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκεφτούν και να αποδομήσουν έννοιες που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά και τα κοινωνικά θέματα, και μέχρι τώρα -ίσως- δεν τους είχαν προβληματίσει. Φυσικά, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να τα κινητοποιήσει να αλλάξουν συνήθειες με δική τους πρωτοβουλία, οπότε υπάρχει μια διερευνητική διάθεση ακόμα και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα.

4) Ολιστική, γιατί η οικοφεμινιστική θεωρία υπερασπίζεται όλες τις πλευρές που καταπιέζονται στον βωμό της καπιταλιστικής ανάπτυξης και του αλόγιστου κέρδους. Αυτές οι πλευρές είναι οι γυναίκες, οι εργάτριες/ες, οι μετανάστριες/ες, οι ιθαγενείς κοινότητες, τα ζώα, η φύση. Οι τρόποι καταπίεσης εκφράζονται μέσα από διάφορες διαστάσεις, όπως είναι η υποβάθμιση της ποιότητας της ζωής, η πείνα, η φτώχεια, η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, η χαμηλόμισθη (ή απλήρωτη) εργασία, τα πειράματα στα ζώα. Ο οικοφεμινισμός στοχεύει ολιστικά στην περιβαλλοντική και κοινωνική δικαιοσύνη, κάνοντας γνωστή τη σκοτεινή πλευρά της «ανάπτυξης» (ή «στρεβλή ανάπτυξη» από το αγγλικό *maldevelopment* όπως το έχει χαρακτηρίσει η ακτιβίστρια Vandana Shiva) .

5) Προσανατολισμένη στις αξίες, γιατί το οικοφεμινιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπενθυμίζει ότι η αξία της φροντίδας, της συνεργασίας, του διαλόγου, της αγάπης, της προστασίας δεν είναι έμφυλες αξίες (γιατί θεωρούνται συχνά «θηλυκές» και υποτιμούνται). Η σχέση μας με τη φύση, τους συνανθρώπους και όλα τα έμβια/άβια όντα θα έπρεπε να είναι φροντιστική και να διέπεται από τις παραπάνω αξίες ανεξαρτήτως του βιολογικού φύλου.

Διδακτικές στρατηγικές / τεχνικές

Παιχνίδι για γνωριμία και ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης, οργανωμένη συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, βιωματικές δραστηριότητες, δημιουργική γραφή, παγωμένες εικόνες, δημιουργία αφίσας, αναστοχασμός σε ολομέλεια.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Στοχευόμενο κοινό (ομάδα-στόχος ή σε ποιους απευθύνεται)

Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τάξη: Μαθήτριες και μαθητές ΣΤ' Δημοτικού.

Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης σεναρίου (διάρκεια)

Ο συνολικός χρόνος υλοποίησης του προγράμματος προτείνεται να είναι 7 διδακτικές ώρες. Το πρόγραμμα δεν υλοποιείται συνεχόμενα, προτείνεται η κατάταμσή του ως εξής:

Ημέρα 1^η : Δραστηριότητα «Γνωριμίας» (προαιρετικά), Δραστηριότητα 1, Δραστηριότητα 2 (2 ή 3 διδακτικές ώρες, ανάλογα με το ρυθμό).

Ημέρα 2^η : Δραστηριότητα 3 (1 διδακτική ώρα).

Ημέρα 3^η : Δραστηριότητα 4, Δραστηριότητα 5 (2 διδακτικές ώρες).

Ημέρα 4^η : Δραστηριότητα 6, Δραστηριότητα 7 (2 διδακτικές ώρες).

Χώρος υλοποίησης

Θα χρησιμοποιηθεί η σχολική αίθουσα και η αυλή του σχολείου.

Ενορχήστρωση τάξης

Οργάνωση τάξης / διδασκαλίας

- Η αρχική και προαιρετική δραστηριότητα έχει στόχο να κινήσουν τα παιδιά το σώμα και να δημιουργηθεί ένα αρχικό κλίμα ενσυναίσθησης.
- Στην πρώτη δραστηριότητα, καθόμαστε σε κύκλο και η συζήτηση για την εισαγωγή στο θέμα και την πρώτη επαφή με τις έννοιες γίνεται στην ολομέλεια.
- Στη δεύτερη δραστηριότητα («Αποδημητικά πουλιά»), τα παιδιά αποτελούν μια ομάδα όλα μαζί και προσπαθούν να «επιβιώσουν» συλλογικά βιώνοντας τις επιπτώσεις της περιβαλλοντικής υποβάθμισης .
- Στην τρίτη δραστηριότητα («Αποφάσεις για τον τόπο μας»), τα παιδιά γίνονται ομάδες 2-3 ατόμων και υποστηρίζουν με επιχειρήματα τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται στη λήψη μια απόφασης στην κοινότητα.
- Στην τέταρτη δραστηριότητα («Ο δρόμος με τα εμπόδια»), γίνονται εμφανείς οι δυσκολίες που εμποδίζουν τις γυναίκες καθημερινά λόγω σεξιστικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.
- Στην πέμπτη δραστηριότητα («Αν γεννιόμουν με αντίθετο φύλο...»), τα παιδιά ατομικά, παίρνουν το χρόνο τους και γνωρίζουν την τεχνική της δημιουργικής γραφής.

- Στην έκτη δραστηριότητα («Αγώνας για δικαιοσύνη»), τα παιδιά σε ομάδες παρουσιάζουν ένα σημαντικό πρόσωπο του οικοφεμινιστικού κινήματος με την τεχνική της παγωμένης εικόνας και συνδέουν όλες τις πληροφορίες που έλαβαν με την πραγματικότητα.
- Στην έβδομη και τελευταία δραστηριότητα («Η αφίσα για την τάξη μας»), τα παιδιά συμπυκνώνουν τις ιδέες και τα συναισθήματα που τους άφησε το πρόγραμμα και δημιουργούν μια «αφίσα διαδήλωσης» για την τάξη τους, για την προστασία της φύσης και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών.

Ρόλοι μαθητών & εκπαιδευτικών

Οι μαθήτριες και μαθητές συνεργάζονται, επικοινωνούν, ανταλλάζουν ιδέες, διατυπώνουν σκέψεις και συναισθήματα και ενθαρρύνονται να ακούν ενεργητικά. Επιπλέον, έχουν ελεύθερη επιλογή σε κάποια σημεία του προγράμματος (π.χ. στον τρόπο της παρουσίασης στη δραστηριότητα «Αποφάσεις για τον τόπο μας».)

Η/Ο εκπαιδευτικός θα λειτουργεί διευκολυντικά και ενθαρρυντικά σε όλη τη διαδικασία. Αρχικά, θα υποστηρίζει την έκφραση των σκέψεων των παιδιών χωρίς να κρίνει και να αναφέρεται σε «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις. Επίσης, θέτει εύστοχα ερωτήματα (αναφέρονται παρακάτω), ώστε να προβληματίσει τα παιδιά. Προτείνεται, η/ο εκπαιδευτικός να κάθεται μαζί με τα παιδιά και να μην απέχει από το πεδίο των δραστηριοτήτων, και φυσικά, αν το επιθυμεί να συμμετέχει στις δραστηριότητες. Τέλος, θα παρακολουθεί όχι σαν κριτής της διαδικασίας, αλλά δείχνοντας εμπιστοσύνη στα παιδιά.

Απαιτήσεις εφαρμογής σεναρίου

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Καμία πλην όσων προσδιορίζει η εκπαιδευτική βαθμίδα των παιδιών.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία

Όλα τα απαιτούμενα μέσα και υλικά αναφέρονται παρακάτω, στην περιγραφή των δραστηριοτήτων.

Απαιτούμενη προετοιμασία

Από την πλευρά της/του εκπαιδευτικού, η προετοιμασία που απαιτείται είναι:

Να προετοιμάζει το χώρο όπως εξηγείται στις δραστηριότητες, να εκτυπώσει τα φύλλα εργασίας – Δραστηριότητας 3 και Δραστηριότητας 6, να ετοιμάσει τις κάρτες στερεοτύπων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες (Δραστηριότητα 4), να έχει ένα μεγάλο χαρτί ή χαρτόνι για τη δημιουργία αφίσας (Δραστηριότητα 7).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθήτριες και οι μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα:

Γνώσεις:

- Να κατανοήσουν το περιεχόμενο του όρου «οικοφεμινισμός».
- Να κατανοήσουν τη σύνδεση περιβαλλοντικής και κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Να εξοικειωθούν με τις έννοιες της κοινωνικής και της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και να αναγνωρίσουν μερικές βασικές τους διαστάσεις.
- Να αντιληφθούν τη «δίδυμη» καταπίεση φύσης και γυναικών ως αποτέλεσμα ενός κοινού κυρίαρχου συστήματος.
- Να εκτιμήσουν την «ηθική της φροντίδας» τόσο στις ανθρώπινες σχέσεις όσο και στη σχέση με τη φύση.
- Να εντοπίσουν τα κοινωνικά κατασκευάσματα στους έμφυλους ρόλους.

Δεξιότητες:

- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη για την παρούσα κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα.
- Να αναπτύξουν την πολιτικοποιημένη σκέψη.
- Να καλλιεργήσουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα για την επίλυση περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων.
- Να προτείνουν ιδέες με σκοπό τη βελτίωση της καθημερινής τους ζωής όσον αφορά το περιβάλλον και την κοινωνία.

Στάσεις, συμπεριφορές, αξίες:

- Να καλλιεργήσουν τις αξίες της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης, του σεβασμού για τους συνανθρώπους και τη φύση.
- Να αντιληφθούν τη φύση ως ισότιμο μέλος του οικοσυστήματος.
- Να αναπτύξουν την έννοια της ενσυναίσθησης για τις κοινωνικές ομάδες που πλήττονται περισσότερο από την περιβαλλοντική κρίση.
- Να ενεργοποιηθούν και να επιθυμούν να παίρνουν μέρος σε δράσεις για την περιβαλλοντική και κοινωνική δικαιοσύνη.

Σχέση / Σύνδεση με Προγράμματα Σπουδών

Το οικοφεμινιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να συνδεθεί με το πρόγραμμα σπουδών της συγκεκριμένης τάξης με τα παρακάτω:

- Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού α' τεύχος, Ενότητα 6: «Η ζωή σε άλλους τόπους»
- Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού β' τεύχος, Ενότητα 7: «Η ζωή έξω από την πόλη».

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ & ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ροή εφαρμογής – Πορεία διδασκαλίας

Η λογική που διέπει την αλληλουχία των δραστηριοτήτων του προγράμματος φαίνεται παρακάτω:

Η εισαγωγική δραστηριότητα 1 («Ένα ταξίδι στον κόσμο μας μέσα από εικόνες») έχει ως στόχο να εισάγει τα παιδιά στο θέμα και να δημιουργήσει ένα αρχικό κλίμα συναισθημάτων που θα διέπουν το πρόγραμμα. Έπειτα, στις επόμενες δραστηριότητες («Αποδημητικά πουλιά», «Αποφάσεις για τον τόπο μας»), γίνονται εμφανείς τύποι περιβαλλοντικής αδικίας, πρώτα στο φυσικό περιβάλλον και τη βιοποικιλότητα και δεύτερον στην ανθρώπινη κοινωνία αντίστοιχα. Μετά το πέρας των δυο αυτών δραστηριοτήτων γίνεται σύνδεση με το έμφυλο ζήτημα. Στην τέταρτη δραστηριότητα («Ο δρόμος με τα εμπόδια»), τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες και οι άνδρες στην καθημερινή ζωή μέσα από ένα ομαδικό παιχνίδι. Αυτή η δραστηριότητα που λειτουργεί αναγνωριστικά για τους έμφυλους ρόλους συνδέεται με τη δημιουργική γραφή (την δραστηριότητα 5) στην οποία τα παιδιά φαντάζονται πως θα ήταν μια μέρα της ζωής τους αν είχαν γεννηθεί με αντίθετο φύλο. Η έκτη δραστηριότητα («Αγώνας για δικαιοσύνη») έχει ως στόχο να διδάξει στα παιδιά κάποιες πραγματικές φιγούρες και στιγμές του οικοφεμινιστικού κινήματος. Τέλος, η έβδομη δραστηριότητα («Η αφίσα για την τάξη μας») έχει σκοπό τα παιδιά να δημιουργήσουν μια αφίσα για την τάξη, η οποία συμυκνώνει τα θέματα που συζητήθηκαν και ταυτόχρονα υπερασπίζεται τη φύση και τις γυναίκες.

Δραστηριότητα «Γνωριμίας» (προαιρετικά).

Πριν ξεκινήσει η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος προτείνεται μια δραστηριότητας γνωριμίας και ενεργοποίησης, προκειμένου τα παιδιά να κινήσουν το σώμα και να αφυπνίσουν τα συναισθήματα (ιδιαίτερα αυτό της ενσυναίσθησης). Έτσι, προτείνεται η δραστηριότητα «Περπατήματα». Λειτουργεί πολύ αποδοτικά σε περιπτώσεις ομάδων που τα παιδιά δεν γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους, αλλά και σε περιπτώσεις που τα παιδιά δεν γνωρίζονται με την/τον συντονίστρια/στη. Τα «Περπατήματα» λειτουργούν ως εξής: Οι μαθήτριες και οι μαθητές μαζί με την/τον εκπαιδευτικό σηκώνονται όρθιες/οι σε όλο τον χώρο της τάξης (είτε έξω αν είναι καλός ο καιρός). Η/Ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να περπατήσουν στην αρχή κανονικά, και με κάθε παλαμάκι, τα παιδιά αλλάζουν τον τρόπο που περπατάνε. Καλούνται να περπατήσουν σαν γριές και γέροι, σαν μωρά στα πρώτα βήματα, σαν να κουβαλούν βαριές κούτες, σαν να περπατάνε σε καυτή άμμο, σαν να περπατάνε σε πάγο. Ο δεύτερος γύρος επικεντρώνεται σε συναισθήματα. Η/Ο εκπαιδευτικός καλεί τώρα τα παιδιά να περπατήσουν σαν να είναι ενθουσιασμένα, στεναχωρημένα, με

αυτοπεποίθηση, φοβισμένα. Τέλος, με κανονικό περπάτημα, επιστρέφουμε σε κύκλο και ρωτάμε σύντομα τα παιδιά πως ένιωσαν, τι σκέψεις και τι συναισθήματα τους προκάλεσε η διαδικασία.

Δραστηριότητα 1

Τίτλος δραστηριότητας «Ένα ταξίδι στον κόσμο μας μέσα από εικόνες»

Συνοπτική περιγραφή

Στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος χρειάζεται τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις έννοιες και τα ζητήματα που θίγει ο οικοφεμινισμός. Επιλέγεται ο τρόπος της παρουσίασης εικόνων που συνδυάζουν τόσο τις περιβαλλοντικές όσο και τις κοινωνικές προβληματικές της κοινωνίας μας, έτσι ώστε, μέσω συζήτησης, τα ίδια τα παιδιά να ονοματίσουν τα προβλήματα που εντοπίζουν. Θα δοθεί στα παιδιά το φύλλο εργασίας που επισυνάπτεται παρακάτω και θα δίνεται χρόνος ώστε να σκεφτούν και να γράψουν τις σκέψεις τους. Έπειτα, μπορεί να γίνει συζήτηση στην ολομέλεια και όποιο παιδί θέλει να εκφράσει τις σκέψεις του και να γίνει διάλογος για τις ομοιότητες και τις διαφορές που ίσως βρεθούν. Η/Ο εκπαιδευτικός δεν έχει καθοδηγητικό ρόλο, αλλά διευκολυντικό, ενθαρρυντικό και ενδυναμωτικό. Δεν αναφέρει με τρόπο διάλεξης και πρωτοβουλιακά τα κοινωνικά και οικολογικά προβλήματα που παρουσιάζονται, αλλά δίνει χρόνο στα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και τη δική τους επιχειρηματολογία. Μπορεί, επίσης να διευκολύνει και οργανώσει τις σκέψεις των παιδιών με τις εξής ερωτήσεις:

- ✓ Πώς νιώθουμε όταν βλέπουμε εικόνες εκμετάλλευσης της φύσης;
- ✓ Πώς νιώθουμε όταν βλέπουμε εικόνες καταπίεσης των ανθρώπων;
- ✓ Ποιος δημιουργεί το κάθε πρόβλημα;
- ✓ Ποιος υφίσταται το κάθε πρόβλημα;
- ✓ Πώς μπορεί να αισθάνονται οι εμπλεκόμενες/οι;
- ✓ Πού μπορεί να οφείλεται αυτό το φαινόμενο;
- ✓ Σου αρέσει να βρίσκεσαι στη φύση; Τι νιώθεις όταν είσαι εκεί;
- ✓ Κάνεις ή θέλεις να κάνεις κάτι για την προστασία του περιβάλλοντος;
- ✓ Τι μπορεί να θέλουν να κάνουν κάποια κορίτσια και να μη το κάνουν επειδή είναι κορίτσια;
- ✓ Πώς νιώθεις όταν βλέπεις ένα κορίτσι να περιορίζεται εξαιτίας του φύλου του;

Οι εικόνες που θα προβληθούν στην εισαγωγική δραστηριότητα αποτελούν μια πρώτη σύνδεση των παιδιών με το θέμα και μια σκιαγράφιση των παιδιών από την πλευρά της/του εκπαιδευτικού. Τα θέματα που αναδύονται θα αναλυθούν πιο λεπτομερειακά στη συνέχεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο τέλος και αν υπάρχει χρόνος, η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν «μια εικόνα από το μέλλον» της κάθε περίπτωσης που παρουσιάζεται στις εικόνες όπως τη φαντάζονται.

Διδακτικοί στόχοι / Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να αναγνωρίσουν τα βασικά περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα της

πραγματικότητας.

- Να κατανοήσουν ότι η αδικία έχει επιπτώσεις τόσο στη ζωή των ανθρώπων όσο και στη φύση.
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της αλληλεξάρτησης φύσης και ανθρώπων.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη σε μια κατάσταση που βλέπουν.
- Να αναπτύξουν τη δεξιότητα της επικοινωνίας μέσω των επιχειρημάτων και του διάλογου.
- Να υιοθετήσουν κριτική στάση απέναντι στα απέναντι στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.
- Να αποκτήσουν συναισθηματική εμπλοκή με τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα.

Είδος δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αποτελεί μια συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά όλα μαζί σε κύκλο συζητούν.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η συνολική διάρκεια προτείνεται να είναι μια (1) διδακτική ώρα.

Τεχνική/ές διδασκαλίας

Οργανωμένη συζήτηση.

Εργαλεία

Θα ήταν προτιμότερο οι δραστηριότητες οργανωμένης συζήτησης να πραγματοποιούνται σε κύκλο, ώστε να υπάρχει το αίσθημα ολομέλειας. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να χρειαστεί να δημιουργηθεί χώρος στην τάξη βάζοντας τα θρανία στην άκρη και να απλωθεί μια μοκέτα και μαξιλάρια στο πάτωμα.

Φύλλα εργασίας

Βλ. Παράρτημα 2

Δραστηριότητα 2

Τίτλος δραστηριότητας «Αποδημητικά πουλιά»

Συνοπτική περιγραφή

Η δραστηριότητα «Αποδημητικά πουλιά» είναι ένας τύπος παιχνιδιού ρόλων που καλύπτει ένα εύρος θεμάτων και εννοιών που εντάσσονται στον οικοφεμινισμό. Μέσω της δραστηριότητας τονίζεται η σύνδεση περιβαλλοντικής κατάρρευσης (λόγω της «στρεβλής ανάπτυξης») και έμφυλης καταπίεσης. Τα βήματα είναι τα εξής:

- Αρχικά, φαίνεται η σημασία των υγροτόπων στη διαδικασία μετανάστευσης των αποδημητικών πουλιών και τονίζονται οι θλιβερές συνέπειες από τον περιορισμό και την υποβάθμιση. Σε αυτό το σημείο προβάλλεται το βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=3IO1QUAdo-U&t=111s&ab_channel=BirdLifeCyprus
- Έπειτα, εξηγείται στα παιδιά το παιχνίδι. Οι μαθήτριες και οι μαθητές υποδύονται είδη μεταναστευτικών πουλιών που πετούν από τη Ρωσία στην Αφρική με ενδιάμεσες στάσεις. Η αρχή-χειμώνας και το τέλος-καλοκαίρι της διαδρομής είναι οι δυο πλευρές της τάξης και οι υγρότοποι παριστάνονται και οριοθετούνται με καρέκλες στο ενδιάμεσο της διαδρομής. Εκεί τα πουλιά σταματάνε, ξεκουράζονται, τρώνε πριν συνεχίσουν το ταξίδι τους. Τα πιο δυνατά και έμπειρα πουλιά του σμήνους τοποθετούνται πρώτα, οπότε έχουν πρώτα το δικαίωμα ξεκούρασης. Τα πιο αδύναμα και νεαρά πουλιά τοποθετούνται προς το τέλος. Τα θηλυκά πουλιά τοποθετούνται επίσης στο τέλος, ειδικά κατά την αναπαραγωγική περίοδο γιατί έχουν την ευθύνη για τη φροντίδα των νεαρότερων. Γι' αυτό το λόγο, στους υγροτόπους, τα θηλυκά πουλιά χρειάζονται περισσότερη ώρα και περισσότερη τροφή. Όταν οι πόροι μειώνονται, αρχίζει ο ανταγωνισμός μέσα στο σμήνος, με τα αρσενικά πουλιά να έχουν το πλεονέκτημα.
- Το παιχνίδι ξεκινάει και στον πρώτο γύρο όλα εξελίσσονται ομαλά. Τα παιδιά ξεκινάνε από τον «χειμώνα», «πετάνε», κάνουν τις απαραίτητες στάσεις στους «υγροτόπους» και όταν όλα ολοκληρώσουν τη διαδρομή τους προς το «καλοκαίρι», ο πρώτος γύρος τελειώνει.
- Στο δεύτερο γύρο, η/ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι την επόμενη χρονιά χτίζεται ένα εργοστάσιο στο πρώτο σημείο ξεκούρασης και ένα πολυτελές ξενοδοχειακό συγκρότημα σε ένα επόμενο. Έτσι, η/ο εκπαιδευτικός μειώνει τον αριθμό καρεκλών στο μισό στα σημεία των «υγροτόπων». Οπότε, πλέον τα μισά «πουλιά» έχουν δικαίωμα στάσης και ξεκούρασης. Τα άλλα μισά αναγκάζονται να φύγουν από το παιχνίδι (δηλ. πεθαίνουν), και κάθονται σε μια γωνία της τάξης για να μην ενοχλούν στη διαδικασία.
- Στον τρίτο γύρο, η/ο εκπαιδευτικός εξηγεί πως την επόμενη χρονιά, τα νερά στους υγροτόπους που απέμειναν είναι ρυπασμένα και έχουν χτιστεί και άλλες πολυτελείς κατοικίες για τις ανάγκες του τουρισμού. Έτσι, αφαιρούνται κάποιες ακόμα καρέκλες και, πλέον, πολύ λίγα «πουλιά» μπορούν να ολοκληρώσουν το απαραίτητο ταξίδι για την επιβίωσή τους.
- Όταν κανένα παιδί δεν μπορεί να ολοκληρώσει το ταξίδι προς το «καλοκαίρι», το παιχνίδι τελειώνει.
- Τέλος, ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τουριστικής «ανάπτυξης» και της αύξησης του αριθμού των

εργοστασίων. Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να διευκολύνουν τη συζήτηση είναι: Ποιοι βγαίνουν κερδισμένοι από αυτή τη διαδικασία; Ποιοι ζημιώνονται; Η/Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη συζήτηση, και ζητάει από τα παιδιά να παραλληλίσουν τις μειωμένες ευκαιρίες των πουλιών στις «θέσεις ξεκούρασης» με τις μειωμένες ευκαιρίες των ατόμων στην κοινωνία λόγω του φύλου τους. Αν δεν προκύψει από τα παιδιά, η/ο εκπαιδευτικός βοηθάει. Επιπλέον ερωτήσεις που μπορούν να διευκολύνουν τη συζήτηση είναι:

- ❖ Ποια πουλιά προλαβαίνουν να κάτσουν πρώτα στους υγροτόπους;
- ❖ Όταν λιγοστεύουν οι πόροι στους υγροτόπους ποια πουλιά στερούνται τα βασικά και ποια έχουν ευκολότερη πρόσβαση στην τροφή;
- ❖ Όταν λιγοστεύουν οι πόροι του πλανήτη ποιοι άνθρωποι στερούνται πρώτοι τα βασικά και ποιοι διατηρούν τα προνόμιά τους;
- ❖ Τελικά, αυτού του είδους η ανάπτυξη ποιες ομάδες ωφελεί και σε ποιες δημιουργεί προβλήματα;
- ❖ Έχει παρατηρήσει κάποια/ον να είναι αποκλεισμένη/ος από κάτι λόγω του φύλου του;
- ❖ Έχει νιώσει εσύ αποκλεισμένη/ος λόγω του φύλου σου;
- ❖ Τι μπορούμε να κάνουμε σε περίπτωση που βλέπουμε κάποια/ον να αποκλείεται από κάτι λόγω του φύλου του;

Διδακτικοί στόχοι / Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να κατανοήσουν οι μαθήτριες/ες τις επιπτώσεις της ανθρώπινης λογικής για περισσότερο κέρδος και αλόγιστη ανάπτυξη στα φυσικά οικοσυστήματα.
- Να συνδέσουν την αδικία στο «ποια παιδιά προλαβαίνουν να κάτσουν σε καρέκλα» με τις κοινωνικές ανισότητες.
- Να αισθανθούν την ανασφάλεια στην επιβίωση των αποδημητικών πουλιών.
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τόσο για τα μεταναστευτικά πουλιά όσο και για τους ανθρώπους που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό.
- Να συνειδητοποιήσουν την αλληλεξάρτηση των εννοιών καπιταλισμός-καταστροφή οικοσυστήματος και πατριαρχίας-καταπίεση των γυναικών.
- Να συμμετάσχουν ενεργά στη δραστηριότητα και στη συζήτηση χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη.

Είδος δραστηριότητας

Η δραστηριότητα είναι ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι. Όλα τα παιδιά της τάξης συνιστούν μια ομάδα αποδημητικών πουλιών. Υλοποιείται μέσα στη σχολική τάξη.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η συνολική διάρκεια προτείνεται να είναι μια (1) διδακτική ώρα.

Τεχνική/ές διδασκαλίας

Παιχνίδι ρόλων.

Εργασία

Για τη δραστηριότητα χρειάζονται μοκέτες και ένας άνετος χώρος, ώστε να μιλάμε όλες και όλοι μαζί σε κύκλο.

Πηγές

Προσαρμογή από: Πραντσίδου, Ρ. (2021). Το περιβαλλοντικό παιχνίδι ως μέσο εξομάλυνσης έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Τμήμα Δημόσιας και Κοινωνικής Υγείας, ΠΜΣ Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας). Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυνόη. <http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-2011>

<https://blogs.sch.gr/panmiliou/2021/04/06/apodimitika-poylia/>

Δραστηριότητα 3

Τίτλος δραστηριότητας «Αποφάσεις για τον τόπο μας»

Συνοπτική περιγραφή

Στη δραστηριότητα «Αποφάσεις για τον τόπο μας» τα παιδιά εκπροσωπούν κοινωνικές ομάδες σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πρόκειται για έναν συνδυασμό των μεθόδων: καθοδηγούμενος οραματισμός και παιχνίδι ρόλων. Η/Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να ξαπλώσουν, να κλείσουν τα μάτια και να αφήσουν τη σκέψη τους ελεύθερη να οραματιστεί το σενάριο.

Ζούμε σε ένα χωριό σε ένα ημιορεινό μέρος της Ελλάδας. Η φύση είναι πολύ όμορφη. Υπάρχει ένα καταπράσινο δάσος πολύ κοντά που πηγαίνουμε από μικρά και παίζουμε, είτε με τους γονείς είτε με το σχολείο. Επίσης, λίγο πιο έξω από το χωριό μας υπάρχει κι ένα ποτάμι που διασχίζει την περιοχή και της δίνει ζωή. Η φύση εδώ είναι ζωτικής σημασίας για την κοινότητά μας. Λόγω της ομορφιάς του τόπου μας έρχονται κάθε χρόνο και περισσότεροι τουρίστες να το επισκεφτούν. Χαιρόμαστε πολύ που το όμορφο χωριό μας γίνεται γνωστό! Στο χωριό, οι άνθρωποι ασχολούνται με τη φύση. Οι περισσότεροι είναι ιχθυοκαλλιεργητές και αγρότες. Επίσης, στο χωριό υπάρχει και μια εταιρεία υπαίθριων δραστηριοτήτων και προσφέρουν δραστηριότητες όπως rafting και kayak.

Αφού περνάει λίγος καιρός, μια εταιρεία προτείνει την κατασκευή ενός πολυτελούς ξενοδοχείου έξω από το χωριό, προς την πλευρά που βρίσκεται το δάσος. Το ξενοδοχείο θα περιλαμβάνει εστιατόριο, spa και πισίνες. Το προτείνουν αυτό, γιατί οι τουρίστες απολαμβάνουν τη φύση και σίγουρα θα είναι πόλος έλξης για χειμερινές διακοπές. Με το σχέδιο αυτό, μας βεβαιώνουν ότι θα έρθει οικονομική ανάπτυξη στο χωριό, περισσότεροι τουρίστες και θέσεις εργασίας για τις οικογένειές μας. Βέβαια, για να συμβεί αυτό το σχέδιο απαιτείται να κοπούν αρκετά δέντρα από μεγάλα τμήματα του δάσους, γιατί χρειάζεται να υπάρχει μεγάλη έκταση γης. Ακόμα, το ξενοδοχείο θα αντλεί νερό από το ποτάμι για τις αυξημένες του ανάγκες.

Αυτό το νέο μας προβληματίζει σαν κοινότητα και γι' αυτό καλούμε κάποιους ειδικούς να μελετήσουν το θέμα και να συζητήσουμε όλες και όλοι μαζί για να πάρουμε μια απόφαση για τον τόπο μας. Να δεχτούμε ή όχι; Καλούνται, λοιπόν, στο χωριό κάποιες/οι ειδικοί επιστήμονες (περιβαλλοντολόγοι, ιχθυολόγοι, δασολόγοι κ.ά.) και μας παρέχουν τις επιστημονικές τους γνώσεις, χωρίς να έχουν κανένα συμφέρον από την περιοχή. Μας διαβεβαιώνουν, λοιπόν, ότι θα υπάρξει σίγουρα μείωση της ποσότητας του νερού στο ποτάμι, γιατί ένα ξενοδοχείο έχει μεγάλες ανάγκες για νερό και ότι στο εναπομένον νερό θα παρατηρηθεί ρύπανση γιατί είναι πολύ συχνό φαινόμενο οι ξενοδοχειακές μονάδες να ρίχνουν λύματα και απορρίμματα στα κοντινά υδάτινα σώματα. Τέλος, όσον αφορά την αποψίλωση του δάσους μας ενημέρωσαν ότι θα επηρεαστεί η βιοποικιλότητα της περιοχής και, φυσικά, το μικροκλίμα της.

Αυτό είναι το σενάριο του παιχνιδιού ρόλων. Ο τύπος παιχνιδιού ρόλων που υλοποιείται εδώ είναι αυτός κατά τον οποίο εμπλέκονται λίγα παιδιά (ίσως τα μισά της τάξης) και υποδύονται κάποιους ρόλους του προσχεδιασμένου σεναρίου μοιρασμένα σε ισοβαρείς ομάδες υπέρ και κατά του θέματος υπό συζήτηση. Τα άλλα μισά παιδιά αποτελούν το κοινό. Μόλις το διαβάσουμε, θα δώσουμε στα παιδιά τα φύλλα εργασίας της Δραστηριότητας 3 και αυτά θα διαλέξουν ποιο ρόλο θα υποδυθούν. Κάθε ομάδα εκπροσώπησης προτείνεται να έχει 3-4 άτομα (πιθανόν εκτός από τον επενδυτή που μπορεί να τον υποδυθεί η/ο εκπαιδευτικός).

Στις ομάδες θα δοθεί χρόνος να διαβάσουν τα διαβάσουν τις θέσεις τους και επιπλέον, θα ενθαρρυνθούν να σκεφθούν κι άλλα επιχειρήματα και να οργανώσουν τον λόγο τους. Ο λόγος της κάθε ομάδας μπορεί να γίνει από μια/έναν εκπρόσωπο ή να ακουστούν όλες οι φωνές. Αυτό καθορίζεται από την κάθε ομάδα. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία, η/ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει ότι ο χρόνος ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας αλλά και ανάμεσα στις ομάδες πρέπει να είναι ισοκατανεμημένος. Τέλος, η εμπειρία αυτή είναι για να κάνουμε μια προσομοίωση ενός φαινομενικά κερδοφόρου βήματος για μια κοινωνία, αλλά τελικά να σκεφτούμε κριτικά και να παρθεί μια απόφαση. Όλα τα παιδιά κάθονται γύρω από στρογγυλό τραπέζι (ενωμένα θρανία) και το κοινό στα υπόλοιπα καρεκλάκια γύρω γύρω. Με το συντονισμό της/του εκπαιδευτικού ακούγονται οι φωνές όλων με τη σειρά. Το κοινό μπορεί να θέτει ερωτήσεις οποιαδήποτε στιγμή, να προτείνει λύσεις και να πάρει και την τελική απόφαση. Το κοινό είναι αυτό που θα πάρει την τελική απόφαση για το θέμα υπό συζήτηση. Στον αναστοχασμό, συζητάμε σε κύκλο, άμεσα εμπλεκόμενες/οι και κοινό:

- ❖ Πώς νιώσαμε μέσα στο ρόλο;
- ❖ Πώς νιώθουμε τώρα;
- ❖ Τι μάθαμε από το παιχνίδι;
- ❖ Η προσομοίωση μας είναι ρεαλιστική; Είναι κοντά στην πραγματικότητα;
- ❖ Έχει μείνει κάποιο πρόβλημα άλυτο;
- ❖ Πώς νιώσαμε στη διαδικασία;
- ❖ Ήταν ρεαλιστική αναπαράσταση;
- ❖ Θα αλλάζαμε κάτι;

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με το κοινό να ψηφίζει αν τελικά είναι υπέρ ή κατά της επένδυσης.

Διδακτικοί στόχοι / Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να κατανοήσουν πως οι ανθρώπινες δραστηριότητες έχουν επιπτώσεις στο περιβάλλον.
- Να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα και την αλληλεξάρτηση όλων των οπτικών στην αντιμετώπιση ενός θέματος.
- Να αισθανθούν τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων βιωματικά.
- Να ενισχύσουν τη σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον
- Να προβληματιστούν με την έννοια της δικαιοσύνης.
- Να αντιληφθούν το συλλογικό καλό μιας κοινότητας.

Είδος δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αποτελεί έναν συνδυασμό των μεθόδων καθοδηγούμενος οραματισμός και εκπαιδευτικό παιχνίδι ρόλων. Όλα τα παιδιά της τάξης εκπροσωπούν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις με αντιπαρατιθέμενα συμφέροντα. Δεν υπάρχει αυστηρό σενάριο, ούτε δραματοποίηση, αλλά εκπροσώπηση των πολλών οπτικών γωνιών ενός θέματος.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η συνολική διάρκεια προτείνεται να είναι μια (1) διδακτική ώρα.

Τεχνική/ές διδασκαλίας

Παιχνίδι ρόλων.

Εργασία

Φτιάχνουμε τα θρανία σε σχήμα ολομέλειας και τοποθετούμε τις καρέκλες του κοινού γύρω γύρω.

Πηγές

Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2021). *Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης: Εφαρμογές στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Πεδίο.

<https://pixabay.com/el/>

https://www.youtube.com/watch?v=nutssRt_6Ds&ab_channel=%CE%A6%CF%89%CF%84%CF%8C%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF%E2%80%93%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D

Φύλλα εργασίας

Βλ. Παράρτημα 2

Δραστηριότητα 4

Τίτλος δραστηριότητας «Ο δρόμος με τα εμπόδια»

Συνοπτική περιγραφή

Μέσα στην τάξη δημιουργούνται δυο «μονοπάτια» που συμβολίζουν την πορεία της ζωής. Ο ένας δρόμος είναι για τα αγόρια της τάξης, είναι εύκολος, χωρίς εμπόδια αλλά με λίγες κάρτες στερεοτύπων και κοινωνικών κανόνων που η κοινωνία προσδοκεί από έναν άνδρα. Αυτό συμβολίζει τα -εν γένει- προνόμια που έχουν οι άνδρες σε διάφορους τομείς της ζωής. Ο δεύτερος δρόμος είναι για τα κορίτσια της τάξης, έχει εμπόδια και κάρτες καθ' όλη τη διάρκειά του με κοινωνικούς κανόνες, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ο στόχος είναι τα αγόρια και τα κορίτσια να φτάσουν στο «τέρμα» που συμβολίζει την επίτευξη διάφορων στόχων στη ζωή (πχ προσωπικές επιτυχίες, επαγγελματικές επιτυχίες, πτυχία κ.ά.).

Τα θρανία και οι καρέκλες της τάξης είναι τα εμπόδια που «καθυστερούν» τα κορίτσια να τερματίσουν. Επιπλέον, η/ο εκπαιδευτικός φτιάχνει κάρτες που τοποθετεί στο μονοπάτι των κοριτσιών με διάφορες προκαταλήψεις, όπως:

«Οι γυναίκες πρέπει να είναι ήσυχες και ευγενικές»

«Μην παίζεις με αυτοκίνητα και μπάλα, αυτά είναι για τα αγόρια»

«Τα κορίτσια πρέπει να βοηθούν στη δουλειά του σπιτιού, τα αγόρια δε χρειάζεται»

«Τα μαθηματικά και η φυσική είναι δύσκολα για τα κορίτσια»

«Τα κορίτσια διαβάζουν πιο προσεκτικά, αλλά τα αγόρια είναι πιο έξυπνα»

«Τα αγόρια είναι καλύτερα στα αθλήματα»

«Τα κορίτσια πρέπει πάντα να είναι όμορφα και περιποιημένα»

«Χαμογέλα, τα κορίτσια φαίνονται πιο ωραία όταν χαμογελούν!»

«Δεν πρέπει να τρως πολύ, οι γυναίκες πρέπει να είναι αδύνατες»

«Οι γυναίκες γίνονται καλύτερες δασκάλες και μαγείρισσες»

«Μια γυναίκα δεν χρειάζεται να κάνει καριέρα, αρκεί να βρει έναν καλό σύζυγο»

«Οι γυναίκες πρέπει να είναι ευγενικές και να μην φωνάζουν»

«Οι γυναίκες δε μπορούν να οδηγήσουν καλά»

«Μια κοπέλα δεν πρέπει να είναι πολύ ανεξάρτητη και δυναμική, θα τρομάξει τα αγόρια»

«Οι άντρες παίρνουν τις αποφάσεις, οι γυναίκες ακολουθούν»

«Η καλή σύζυγος πρέπει να υπακούει τον άντρα της»

«Οι άντρες δεν πρέπει να κλαίνε»

«Ο άντρας πρέπει να είναι δυνατός και να μην δείχνει αδυναμία»

«Ένας άντρας που μένει στο σπίτι και φροντίζει τα παιδιά δεν είναι "άντρας"»

Για το παιχνίδι μας, αυτές οι κάρτες προσθέτουν καθυστέρηση κάποιων δευτερολέπτων στα κορίτσια, συμβολίζοντας τη δυσκολία στην καθημερινή ζωή των γυναικών να υλοποιήσουν τις επιθυμίες τους. Επίσης, φαίνεται η ανάγκη των γυναικών καθημερινά να «πείσουν» τον περίγυρο ότι είναι ικανές και να αποδεικνύουν συνέχεια τους εαυτούς τους. Όλα τα παιδιά της τάξης περνάνε και τους δυο «δρόμους», ώστε να βιώσουν τις διαφορές και να έρθουν σε επαφή με τα στερεότυπα που η κοινωνία έχει προνοήσει να φορτώσει στα φύλα.

Αφού τα παιδιά τερματίσουν, μπορούμε να κάνουμε συζήτηση σχετικά με το πως ένιωσαν στη διαδικασία. Αν το θεωρούν δίκαιο, αν έχουν δει κορίτσι ή γυναίκα να της λένε τέτοια σχόλια, πώς θα νιώθαμε αν ακούγαμε αυτά τα σχόλια για τον εαυτό μας και ό,τι άλλο θέμα προκύψει.

Διδακτικοί στόχοι / Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να αισθανθούν οι μαθήτριες και οι μαθητές τις έμφυλες ανισότητες βιωματικά.
- Να κατανοήσουν τις κοινωνικές καταπιέσεις των γυναικών.
- Να καλλιεργηθεί η στάση ισότητας των φύλων.

Είδος δραστηριότητας

Ομαδική βιωματική δραστηριότητα.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η συνολική διάρκεια προτείνεται να είναι μια (1) διδακτική ώρα.

Τεχνική/ές διδασκαλίας

Ομαδικό παιχνίδι.

Εργαλεία

Θρανία και καρέκλες τοποθετημένα ως εμπόδια στο μονοπάτι των κοριτσιών.

Οι κάρτες με τα σεξιστικά στερεότυπα τοποθετημένες στη διάρκεια του μονοπατιού.

Δραστηριότητα 5

Τίτλος δραστηριότητας «Αν γεννιόμουν με αντίθετο φύλο..»

Συνοπτική περιγραφή

Η δραστηριότητα αυτή είναι δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Ζητάμε από τα παιδιά να έχουν ένα χαρτί και ένα μολύβι και τους δίνουμε την πρώτη πρόταση της δημιουργικής γραφής. Στα κορίτσια η πρόταση αυτή είναι: «Αν είχα γεννηθεί αγόρι...», ενώ στα αγόρια: «Αν είχα γεννηθεί κορίτσι...». Ο στόχος είναι να ανακαλύψουν τα έμφυλα στερεότυπα και τις κοινωνικές προσδοκίες και τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι οι άνθρωποι περιορίζονται από αυτά.

Διδακτικοί στόχοι / Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση «μπαίνοντας» στη θέση του άλλου φύλου.
- Να αντιληφθούν την ύπαρξη έμφυλων ρόλων.
- Να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους.

Είδος δραστηριότητας

Ατομική δραστηριότητα

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η συνολική διάρκεια προτείνεται να είναι μια (1) διδακτική ώρα.

Τεχνική/ές διδασκαλίας

Δημιουργική γραφή. Είναι ένα είδος ελεύθερης γραφής που δεν βασίζεται σε κανόνες. Το θέμα της δημιουργικής δίνεται με μια αρχική πρόταση-αφετηρία και τα παιδιά γράφουν ελεύθερα, πρωτότυπα και με φαντασία τη συνέχεια συνθέτοντας τη δική τους μυθοπλασία. Η σκέψη πίσω από τη δημιουργική γραφή είναι αυθόρμητη και δεν μεταδίδει πληροφορίες, αλλά συναισθήματα, προσωπικές εμπειρίες, ποιήματα, εικόνες.

Εργαλεία

Ένα φύλλο χαρτί και ένα μολύβι.

Δραστηριότητα 6

Τίτλος δραστηριότητας «Αγώνας για δικαιοσύνη»

Συνοπτική περιγραφή

Ζητείται από τα παιδιά να κάνουν 2 ομάδες (έτσι ώστε η κάθε ομάδα να έχει 10-12 άτομα). Μετά, μοιράζουμε σε κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας (ένα φύλλο εργασίας για την ομάδα Α' και ένα για την ομάδα Β') που περιγράφει μια στιγμή του οικοφεμινιστικού κινήματος (τα φύλλα εργασίας υπάρχουν παρακάτω). Περιγράφουμε στα παιδιά τη διαδικασία. Η τεχνική της παγωμένης εικόνας εξηγείται παρακάτω. Οι

ομάδες παίρνουν λίγο χρόνο ώστε να σκεφτούν και να συζητήσουν στο περίπου πως θα δημιουργήσουν την παγωμένη τους εικόνα. Οι δυο στιγμές του οικοφεμινιστικού κινήματος που θα παρουσιαστούν στις παγωμένες εικόνες από τις δυο ομάδες θα είναι α) το κίνημα «Αγκάλιασε ένα δέντρο» στην Ινδία και β) το κίνημα «Πράσινης Ζώνης» στην Κένυα.

Οι ερωτήσεις που μπορεί να κάνει η/ο εκπαιδευτικός στο τέλος της διαδικασίας είναι:

- ❖ Μπορούμε να φανταστούμε γιατί οι γυναίκες συχνά είναι πιο ενεργές στα περιβαλλοντικά θέματα;
- ❖ Γιατί η προστασία της φύσης συγκινεί περισσότερο τις γυναίκες;
- ❖ Μπορεί να σχετίζεται με τους ρόλους που έχουν στις οικογένειές τους;
- ❖ Αυτοί οι ρόλοι είναι επιλογή ή ανάγκη;
- ❖ Πώς θα ήταν ένας κόσμος όπου δε θα υπάρχει ανισότητα φύλου ή εκμετάλλευση της φύσης;
- ❖ Πώς μπορεί να νιώσουν οι άνθρωποι που υπερασπίζονται τη φύση όπως στα παραδείγματα παραπάνω;

Διδακτικοί στόχοι / Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να κατανοήσουν τις σημαντικές δράσεις του οικοφεμινιστικού κινήματος.
- Να καλλιεργήσουν την αξία της ενσυναίσθησης απέναντι στις γυναίκες των κοινοτήτων και τη φύση.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συλλογικής ενεργοποίησης και δράσης.
- Να ενισχύσουν το αίσθημα της υπεράσπισης του περιβάλλοντος.
- Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

Είδος δραστηριότητας

Ομαδικό θεατρικό παιχνίδι.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η συνολική διάρκεια προτείνεται να είναι μια (1) διδακτική ώρα.

Τεχνική/ές διδασκαλίας

Η παγωμένη εικόνα είναι μια τεχνική στην οποία οι μαθήτριες/ες χρησιμοποιούν το σώμα τους για να προσεγγίσουν ένα θέμα. Τα παιδιά ανά ομάδες καλούνται να αναπαραστήσουν σε τρισδιάστατες εικόνες ένα πρόσωπο, ένα συναίσθημα, μια στιγμή της ιστορίας ή οτιδήποτε έχει παιδαγωγικό ενδιαφέρον και η/ο εκπαιδευτικός θέλει να προκαλέσει τη συναισθηματική εμπλοκή. Μια-μια ομάδα αναπαριστά τη δική της παγωμένη εικόνα. Ξεκινάει η ομάδα Α' και το πρώτο παιδί τοποθετείται στη «σκηνή» ως ακίνητο άγαλμα και παρουσιάζει την ιδιότητά του επιγραμματικά. Έπειτα, ένα-ένα παιδί της ομάδας πλαισιώνει το πρώτο παρουσιάζοντας σύντομα την ιδιότητά του (για παράδειγμα «είμαι ένα δέντρο» ή «είμαι η στεναχώρια») και τελικά ολοκληρώνεται η παγωμένη εικόνα των στιγμών του οικοφεμινιστικού κινήματος με όλα τα παιδιά ακίνητα. Μόλις ολοκληρωθεί, η/ο εκπαιδευτικός ή όποιο παιδί επιθυμεί από τα υπόλοιπα του κοινού ρωτάει κάποιο στοιχείο της παγωμένης εικόνας περισσότερες

λεπτομέρειες μέχρι να είναι κατανοητή η αναπαράσταση. Στη συνέχεια, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τη δεύτερη ομάδα. Μόλις ολοκληρωθούν οι παγωμένες εικόνες και των δυο ομάδων, συζητάμε σε κύκλο την επιλογή των στοιχείων και πως βίωσαν την εμπειρία αυτή.

Εργασία

Στην περίπτωση που ο καιρός το επιτρέπει αυτή η δραστηριότητα θα είχε ενδιαφέρον να γίνει στην αυλή του σχολείου, ώστε να υπάρχει μεγάλος χώρος και η έκφραση να είναι πιο εύκολη. Διαφορετικά, στην τάξη, στο διαμορφωμένο χώρο με τις μοκέτες και τα μαξιλάρια.

Πηγές

Θωμαΐδου, Ε., Ε. (2023). Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο διδακτικής παρέμβασης για την ισότητα των φύλων σε μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου (Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής: Ετερότητα, Κοινωνία και Εκπαίδευση).

Πρωτοβουλία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών & Εφήβων. (2024). *Παιχνίδια Ομάδας που χρησιμοποιήθηκαν στις Εφηβικές Συμβουλευτικές Ομάδες τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας τους (2022-2024)*. Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος.

Εικόνες 1^{ου} φύλλου εργασίας: <https://www.behance.net/gallery/65371629/Google-Doodle-Chipko-Movement>

Εικόνες 2^{ου} φύλλου εργασίας: <https://www.themarginalian.org/2019/06/04/wangari-maathai-the-woman-who-planted-millions-of-trees/>

Φύλλα εργασίας

Βλ. Παράρτημα 2

Δραστηριότητα 7

Τίτλος δραστηριότητας «Η αφίσα για την τάξη μας»

Συνοπτική περιγραφή

Σαν τελική δραστηριότητα, τα παιδιά επιστρέφουν στην ολομέλεια, κάθονται σε κύκλο και η/ο εκπαιδευτικός τοποθετεί ένα μεγάλο χαρτί στο πάτωμα. Τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν τη δική τους «αφίσα διαδήλωσης» με στόχο να υπερασπιστούν την προστασία της φύσης και τα δικαιώματα των γυναικών. Για παράδειγμα, μπορούν να γράψουν λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό ή να ζωγραφίσουν στο χαρτί ότι επιθυμούν (περισσότερες από μια φορά αν το θέλουν), να αποτυπώσουν κοινές εμπειρίες και βιώματα. Στο τέλος, η αφίσα αυτή μπορεί να μείνει στην τάξη.

Διδακτικοί στόχοι / Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να κατανοήσουν τη σύνδεση των καταπιέσεων των γυναικών και της φύσης.
- Να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους γύρω από αυτά τα θέματα.

Είδος δραστηριότητας

Ομαδική καλλιτεχνική δραστηριότητα.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η συνολική διάρκεια προτείνεται να είναι μια (1) διδακτική ώρα.

Τεχνική/ές διδασκαλίας

Δημιουργία αφίσας.

Εργαλεία

Ένα μεγάλο χαρτί, μαρκαδόρους, μολύβια, ξυλομπογιές.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Είδος αξιολόγησης

Συστατικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η αξιολόγηση. Στο πλαίσιο της ΕΠΑ, πέρα από την αξιολόγηση της προόδου και της επίτευξης των μαθησιακών στόχων, ιδιαίτερη σημασία έχει και η αξιολόγηση της πορείας της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας. Έμφαση δίνεται, μάλιστα, στον διαμορφωτικό (formative) χαρακτήρα της αξιολόγησης και όχι στον τελικό (summative). Σε αυτό το πλαίσιο, η ανατροφοδότηση από τα παιδιά διαδραμάτισε κεντρικό ρόλο.

Εργαλεία αξιολόγησης

Ένα από τα μέσα αυτής της διαδικασίας ήταν τα γραπτά των παιδιών που άφηναν κάθε μέρα μετά το κλείσιμο της συνάντησης στην ερευνήτρια με αυθόρμητες σκέψεις ή ελαφρώς κατευθυνόμενες (παράδειγμα στις δυο τελευταίες συναντήσεις προτάθηκε να γράψουν τι ομοιότητα βρίσκουν σε αυτά που συζητήσαμε για τη φύση και τις γυναίκες). Κάποια από αυτά τα γραπτά -αυτά που με τον τρόπο τους αποτελούσαν κίνητρο κατά τη διάρκεια του προγράμματος- φαίνονται στο Παράρτημα 4.

Μια άλλη μορφή αξιολόγησης ήταν η συνεχής παρατήρηση και καταγραφή των αντιδράσεων και των εκφρασμένων σκέψεων (π.χ. διάλογοι) των παιδιών καθώς αυτά συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις προετοιμασίες της.

Μια ακόμα μορφή αξιολόγησης γινόταν στο τέλος κάθε μιας από τις τέσσερις συναντήσεις. Στις δυο πρώτες συναντήσεις μας, ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν σε ένα χαρτί λέξεις, συναισθήματα ή οτιδήποτε τους έρχεται στο μυαλό σε σχέση με τις δραστηριότητες που κάναμε χωρίς κάποια πιο συγκεκριμένη καθοδήγηση στο τι να γράψουν.

Μεταδεδομένα Δημοσίευσης Template

Έκδοση template

v2.0

Συντελεστές δημιουργίας template

Κώστας Γαβριλάκης - δημιουργία

Γεωργία Λιαράκου – δημιουργία

Το template βασίζεται στο template «[Γενικό Template εκπαιδευτικών σεναρίων \(Generic Learning Scenario Template\)](#)».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ανάλυση δεδομένων - Ευρήματα

4.1 Κωδικοποίηση

Ακολουθώντας τα βήματα της θεματικής ανάλυσης όπως ορίζονται παραπάνω και έχοντας συγκεντρώσει τα αποσπάσματα από τα δυο ημερολόγια που απαντούν τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, παρακάτω θα παρουσιαστεί η κωδικοποίηση των νοημάτων από το σύνολο των δεδομένων. Όπως ορίζει και η θεωρία, οι κωδικοί που επιλέγονται από την/τον ερευνήτρια/τη μπορεί να είναι *περιγραφικοί*: να προκύπτουν άμεσα από τα λόγια των υποκειμένων, *ερμηνευτικοί*: να προκύπτουν από μια πρώτη ερμηνεία-νοηματοδότηση από την/τον ερευνήτρια/τη ή *βιβλιογραφικοί*: να αντλούν από τη θεωρία ή από άλλες βιβλιογραφικές πηγές. Οι τελευταίοι, δεν χρειάζεται να περιορίζουν ή να καθοδηγούν τη διαδικασία εύρεσης των κωδικών (Τσιώλης, 2017).

Στην πρώτη και δεύτερη συνάντηση επικεντρώθηκε το παιδαγωγικό ενδιαφέρον στην συνειδητοποίηση της εκμετάλλευσης της φύσης και της δυσκολίας επιβίωσης της βιοποικιλότητας λόγω ανθρώπινων διεργασιών και το άγχος που μπορεί να συνοδεύει αυτή την κατάσταση. Στην τρίτη συνάντηση, το ενδιαφέρον στράφηκε σε θέματα καταπίεσης των φύλων, ιδιαίτερα των γυναικών, και πραγματοποιήθηκε μια πρώτη σύνδεση με την καταπίεση της φύσης. Τέλος, στην τέταρτη συνάντηση συνδέθηκε η καταπίεση φύσης και γυναικών. Οπότε, η σειρά των κωδικών που εμφανίζονται παρακάτω ακολουθεί αυτή τη λογική σειρά¹⁵. Συνολικά, οι κωδικοί που αναφέρονται παρακάτω είναι:

- Ηθική και σχέση του ανθρώπου με τη φύση,
- Συναισθήματα για την εκμετάλλευση της φύσης,
- Απόψεις για τα έμφυλα στερεότυπα, την ισότητα και την ανισότητα,
- Απόψεις για τα ζητήματα καταπίεσης,
- Ατομικιστικός τρόπος σκέψης- Ατομική ευθύνη- Άρρηκτες έννοιες,
- Επιθυμία ανάληψης δράσης και ενδυνάμωση

Παρακάτω, παρατίθεται ο κάθε κωδικός με τα αντίστοιχα αποσπάσματα:

- ✓ Ηθική και σχέση του ανθρώπου με τη φύση.

Όσο συζητούσαμε βλέποντας εικόνες εκμετάλλευσης της φύσης (Δραστηριότητα 1), σε μια φωτογραφία αποψίλωσης μεγάλης δασικής τα παιδιά αναγνώρισαν ότι πρόκειται ξεκάθαρα για εκμετάλλευση της φύσης. Στη συνέχεια, στην ερώτηση «Έχουμε το δικαίωμα να κόβουμε όσα δέντρα θέλουμε;», η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε αρνητικά, εκτός από ένα αγόρι που υποστήριξε πως «μπορούμε να κόβουμε όσα δέντρα θέλουμε, ναι» (Δήμος¹⁶). Στην επόμενη εικόνα που δείχνει ρύπανση από πλαστικά και

¹⁵ Τα λόγια των παιδιών που παρουσιάζονται στην εργασία με εισαγωγικά δεν είναι αυτολεξεί· αποτελούν σύνοψη και προσεκτική παράφραση, έτσι ώστε να μην υπάρχει απόκλιση από το πραγματικό νόημα, των λεχθέντων των παιδιών μέσα από τις δραστηριότητες. Προέκυψαν από συνδυασμό των ερευνητικών ημερολογίων και της μνήμης.

¹⁶ Τα ονόματα των παιδιών που παρουσιάζονται στην έκταση της εργασίας αποτελούν ψευδώνυμα.

πουλιά που δυσκολεύονται να βρουν τροφή ερωτήθηκαν τα παιδιά «*πετάνε όλοι οι άνθρωποι τα ίδια σκουπίδια;*» και αυτά απαντάνε ότι «*όχι, τα περισσότερα σκουπίδια τα πετάνε τα εργοστάσια και τα λιγότερα τα πετάνε οι απλοί άνθρωποι*» (πλειοψηφία παιδιών).

Μετά τη δραστηριότητα 2 («Αποδημητικά πουλιά») που δείχνει τις επιπτώσεις στη βιοποικιλότητα από το χτίσιμο μεγάλων εγκαταστάσεων, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι:

«Πολλά πουλιά πεθαίνουν από αυτά που χτίζουμε, εκεί που είχαμε εργοστάσια τα πουλιά δεν είχαν ούτε χώρο να κάτσουν, ούτε τροφή να φάνε, τα πρώτα παιδιά είχαν πλεονέκτημα, πεθαίνουν τα τελευταία που ήταν τα μωρά» (Γιώργος, Πέτρος, Δήμος, Ευθύμης, Αρετή).

Στις επόμενες ερωτήσεις της ερευνήτριας, «*Γιατί πεθαίνουν τα πουλιά; Μπορούμε να αλλάξουμε τα μέρη που χτίζουμε; Μπορούμε να συμπεριλάβουμε τις ανάγκες των πουλιών στη λήψη των ανθρώπινων αποφάσεων;*», τα παιδιά αναφέρουν ότι «*εκεί που χτίζουμε είναι το φαγητό τους, αλλά όπου και να χτίζαμε θα παίρναμε κάτι άλλο*» (Παύλος). Υπήρξε και η άποψη ότι «*Τα πουλιά όμως είναι ζώα, είναι σαν να λέτε ότι θα θυσιάσεις τον εαυτό σου για τα ζώα*» (Δήμος).

Στη δραστηριότητα 3 που ήταν ένα παιχνίδι ρόλων όπου παρουσιάζονται όλες οι κοινωνικές ομάδες μιας κοινότητας πριν πάρει την απόφαση να δεχτεί ή να απορρίψει το χτίσιμο ενός πολυτελούς ξενοδοχείου, τα παιδιά που ήταν το «κοινό» ψήφισαν υπέρ και κατά, αφού άκουσαν τα επιχειρήματα των «εκπροσώπων». Ακούστηκαν κι εκεί απόψεις για τη σχέση ανθρώπου-φύσης και οικονομικής (στρεβλής) ανάπτυξης-φύσης. Η πιο συνηθισμένη άποψη μεταξύ των παιδιών που αποτελούσαν το κοινό και ψήφισε, ήταν:

«Είμαι κατά, γιατί καταστρέφουμε το περιβάλλον και τις καλλιέργειές μας με το χτίσιμο του ξενοδοχείου, και αυτό δε μας συμφέρει, αν δεν έρχεται κόσμος στο ξενοδοχείο θα έχουμε καταστρέψει τόσο χώρο χωρίς λόγο. Θα κόβεται το νερό στους ντόπιους συνέχεια, γιατί θα το χρειαστούν για τις πισίνες. Στο χωριό μπορούν απλά να έρχονται για βόλτα δε χρειάζεται να μένουν εδώ». (Ελένη, Χάρης, Βασιλική, Ναταλία, Καλλιόπη, Βαγγέλης)

Επίσης, αντίθετες απόψεις ήταν οι:

«Είμαι υπέρ, γιατί ναι μεν καταστρέφουμε το περιβάλλον αλλά θα έρθουν πλούσιοι τουρίστες και θα αφήσουν λεφτά, όχι μόνο στο ξενοδοχείο αλλά και σε άλλα μαγαζιά, θα έρθει ανάπτυξη στο χωριό και δουλειές οπότε δε θα ερημώσει, θα δούμε νέες εγκαταστάσεις και νέους δρόμους». (Μαρία, Ευαγγελία, Αρετή, Αθηνά, Πέτρος).

Δύο γεγονότα είχαν πολύ ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Πρώτον, τα δυο αγόρια που ήταν «αγρότες» σκέφτηκαν και πρότειναν:

«να αλλάζουμε σαν κοινότητα τους όρους του ξενοδοχείου και να προτείνουμε να είναι ένα οικολογικό ξενοδοχείο, με λιγότερες ανέσεις, οικολογικά υλικά, να μη καταστρέψουμε τα δάση, να επαναχρησιμοποιούνται τα νερά, να είναι φιλικό προς το περιβάλλον, όλα αυτά που μας λένε οι επενδυτές είναι λάθος, δεν τα χρειαζόμαστε».

Και το δεύτερο γεγονός ήταν ότι προς το τέλος της διαδικασίας «ψηφίσματος» οι ίδιοι οι «επενδυτές» αντέδρασαν με παράπονο λέγοντας «κι εμείς κατά θα ψηφίζαμε», αλλά η ερευνήτρια και ο δάσκαλος της τάξης εξηγούν ότι η διαδικασία επιλογής του ρόλου είναι τυχαία και δεν σημαίνει ότι συμφωνούν τα επιχειρήματα που καλούνται να εκφράσουν και να υπερασπιστούν.

✓ Συναισθήματα για την εκμετάλλευση της φύσης.

Στη δραστηριότητα 1, στην εικόνα της αποψίλωσης τα παιδιά αναφέρουν ότι *«Καταστρέφουμε τη φύση, τα δέντρα μας δίνουν οξυγόνο και εδώ τα σκοτώνουμε»* (Αθηνά). Έπειτα, στην ερώτηση *«Τι θα έλεγαν αυτά τα δέντρα αν μιλούσαν;»*, τα παιδιά απαντάνε: *«Βοήθεια, πεθαίνουμε, μας παίρνουν τη ζωή»* (Δήμος, Παύλος, Αθηνά). Στην επόμενη εικόνα ρύπανσης από πλαστικά και πουλιά που δεν μπορούν να βρουν τροφή, τα παιδιά αναφέρουν ότι *«τα πουλιά κινδυνεύουν»*. Εκφράζουν την ανησυχία ότι *«μπορεί αυτά τα σκουπίδια να πάνε και στη θάλασσα, αν έχει αέρα, και να πνιγούν και ζώα της θάλασσας»* (Παύλος) και *«όπως μολύνεται το περιβάλλον, μπορεί να πάθουν κάτι τα πουλιά»* (Γιώργος). Στην ερώτηση *«Τι θα έλεγαν αυτά τα πουλιά αν μιλούσαν;»* τα παιδιά απαντάνε *«Δεν βρήκαμε τίποτα να φάμε! Δεν είναι υγιεινά αυτά που βρίσκουμε, τρώμε πλαστικά»* (πολλά παιδιά μαζί).

Μετά τη δραστηριότητα 2 («Αποδημητικά πουλιά»), στην ερώτηση *«Πώς νιώθουμε για αυτά τα πουλιά που στερούνται;»*, η πλειοψηφία των παιδιών απαντάει:

«Χάλια, είναι κρίμα, είμαστε σαν εχθροί των πουλιών με αυτά που κάνουμε, όπου χτίζουμε πεθαίνουν τα πουλιά, χρειαζόμαστε όμως και τα εργοστάσια. Βέβαια, για τα πουλιά είναι η γη τους, σημαντικό κι αυτό» ο Δήμος απαντάει *«Δεν με νοιάζει»*.

Στη δραστηριότητα 3 («Αποφάσεις για τον τόπο μας»), ακούστηκαν αρκετά οικοκεντρικές απόψεις από τους εκπροσώπους των κοινωνικών ομάδων που είναι κατά του χτισίματος του ξενοδοχείου όπως:

«Τα φυτά είναι η ζωή μας, είναι αναζωογονητικό να έρχεσαι στο χωριό και να περιβάλλεται από δάση, με το χτίσιμο του ξενοδοχείου τα ζώα θα χάσουν τις φωλιές τους, θα καταστρέψουμε ανεπανόρθωτα τη φύση για γρήγορα χρήματα; Ένας κόσμος χωρίς καταστροφή της φύσης θα άρεσε και σε εμάς και στα ζώα» («Αγρότες», «Ομάδα κατοίκων κατά»)

Τα επιχειρήματα αυτά προέκυψαν από συνδυασμό κάποιων που έδωσε η ερευνήτρια στα παιδιά για να υπάρξει μια βασική ιδέα και άλλα που σκέφτηκαν και συμπλήρωσαν από μόνοι τους.

✓ Απόψεις για έμφυλα στερεότυπα- Ισότητα- Ανισότητα.

Μετά τη δραστηριότητα 4 («Ο δρόμος με τα εμπόδια»), στην οποία τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα έμφυλα στερεότυπα, στη συζήτηση έγινε κύκλος και ακούστηκαν όλες οι γνώμες των παιδιών σε σχέση με την ισότητα των φύλων. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στη δραστηριότητα ήταν η εξής: δημιουργήθηκαν δυο δρόμοι «μετ' εμποδίων» στην τάξη, ο ένας αντιπροσώπευε την πορεία των γυναικών και ο άλλος των ανδρών. Κατά τη διάρκεια αυτών των δρόμων τοποθετήθηκαν χαρτάκια διπλωμένα και όταν το κάθε παιδί έφτανε σε ένα χαρτάκι το άνοιγε, το διάβαζε και το δίπλωνε ξανά για την/τον επόμενη/ο (βλ. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα -Δραστηριότητα 4). Ο δρόμος των κοριτσιών είχε περισσότερα «εμπόδια» από το δρόμο των αγοριών. Περπάτησαν όλα τα παιδιά και τους δύο δρόμους. Επίσης, ήταν όλα τα στερεότυπα διαμορφωμένα στην ηλικία των παιδιών για να μπορούν να ταυτιστούν και να εμπλακούν συναισθηματικά πιο αποτελεσματικά. Συνειδητά, δεν είχαν ενημερωθεί τα παιδιά τι περιέχουν τα χαρτάκια, ώστε να φανούν οι αυθόρμητες τους αντιδράσεις. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, όσο τα παιδιά περπατούσαν στους δυο δρόμους, είχαν εκφράσεις δυσaráσκειας και απορίας στο πρόσωπό τους και ανέφεραν τα εξής (απευθυνόμενα στην ερευνήτρια):

«Μόνο σε μένα όλα αυτά φαίνονται περίεργα; Κυρία, εσείς τα πιστεύετε αυτά; Γιατί τα γράφετε αυτά; Γιατί να μην είναι ανεξάρτητες οι γυναίκες; Τα χαρτάκια είναι περίεργα και προσβλητικά. Είναι σωστά αυτά που γράφουν τα χαρτάκια;»
(Αθηνά, Παύλος, Γιώργος, Αρετή)

Αντίθετα, με δυο αγόρια που αναπτύχθηκε παραπάνω συζήτηση στη συνέχεια, όσο διάβαζαν τα χαρτάκια με τα στερεότυπα εξέφρασαν ότι: *«Εγώ πάντως συμφωνώ με όλα»*, *«[για ένα στερεότυπο στο δρόμο των κοριτσιών] Αυτό σωστό»* (Πέτρος, Δήμος).

Τα παιδιά ενημερώνονται πως όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία των δρόμων θα γίνει κύκλος και θα συζητήσουν, και καλύτερα τώρα απλά να σκεφτούνε τι συναισθήματα τους προκαλούν αυτές οι προτάσεις. Μόλις τελείωσαν όλα τα παιδιά και τους δυο δρόμους είχαν ανυπομονησία να μιλήσουν, οπότε έγινε συζήτηση σε κύκλο. Η συζήτηση σε κύκλο προέκυψε από δική τους επιθυμία, αφού πρότειναν από μόνα τους να καθίσουν σε κύκλο και να μιλήσουν όλα με τη σειρά. Εκεί εκφράστηκαν τα εξής:

«Διαφωνώ με τα χαρτάκια, είναι όλα υποτιμητικά και για τους άντρες και για τις γυναίκες, δεν υπάρχουν αντρικές και γυναικείες δουλειές. Διαφωνώ, δεν έγγραφαν τίποτα σωστό μέσα» (Παύλος, Άγγελος, Βασίλης)

«Είναι καταπιεστικά και προσβλητικά αυτά που διάβασα. Είναι υποτιμητικό μια γυναίκα να τα κάνει όλα. Πιστεύω ότι όλα αυτά μειώνουν τη γυναίκα. Είναι άσχημο και λυπηρό να βλέπεις πως κάποιος έχει ένα δικαίωμα που εσύ δεν έχεις ή μια υποχρέωση που ο άλλος δεν κάνει» (Αθηνά, Αφροδίτη, Ελένη)

Για τις δουλειές του σπιτιού:

«Οι γυναίκες έχουν περισσότερες δυσκολίες καθημερινά. Τα ετοιμάζουν όλα στο σπίτι, οι άντρες μετά τη δουλειά τους δεν κάνουν κάτι δύσκολο, τα έχουν όλα έτοιμα. Είναι υποτιμητικό για μια γυναίκα να τα κάνει όλα, να βοηθάει και ο άντρας, να μην κάθεται όλη μέρα. Σε κάποιες οικογένειες οι άντρες κάνουν τις

δουλειές στο σπίτι, αλλά συμβαίνει πιο λίγο» (Βασιλική, Αθηνά, Καλλιόπη, Παύλος)

Για τον αθλητισμό:

«Γενικά υπάρχει πολλή ανισότητα, και στον αθλητισμό υπάρχει. Όταν τα κορίτσια παίζουν αγώνα έρχονται πέντε άτομα να τις δούνε, ενώ όταν παίζουν τα αγόρια το γήπεδο γεμίζει, δείχνουν τους αγώνες και στην τηλεόραση. Γενικά, τα αγόρια τα προβάλλουν περισσότερο. Ας πούμε εγώ που πηγαίνω μπάσκετ, στην προπόνηση πάντα τα αγόρια παίρνουν το καλό γήπεδο και εμάς μας δίνουν κάτι κοντές και πλαστικές μπασκέτες να κάνουμε προπόνηση και για χώρο μια λωρίδα. Δεν είναι δίκαιο» (Ευαγγελία)

«Γενικά διαφωνώ με τα χαρτάκια, ίσως συμφωνώ λίγο ότι στον αθλητισμό τα αγόρια τα πάνε καλύτερα» (Γιώργος)

Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν αν κάποια κάρτα τους έκανε περισσότερη εντύπωση και οι απαντήσεις ήταν:

«Ήταν μια που έλεγε ότι οι γυναίκες πρέπει να είναι αδύνατες, ότι οι γυναίκες μπορούν μόνο να καθαρίζουν και να πλένουν, δεν είναι αναγκαστικό αυτό, ότι μια γυναίκα πρέπει να χαμογελάει και να δείχνει όμορφη, ούτε ένας άντρας είναι αδύναμος επειδή βοηθάει με τα παιδιά. Δεν θυμάμαι κάτι συγκεκριμένο που μου έκανε εντύπωση. Διαφωνώ με το ότι οι άντρες δε κλαίνε» (Αφροδίτη, Ελένη, Αναστασία, Χάρης, Βασιλική, Δήμος)

Έπειτα, ρωτήθηκαν αν στην καθημερινή ζωή έχουν ακούσει κάτι τέτοιο είτε για τις/τους ίδιες/ους είτε για άλλες/ους:

«Ναι, έχω ακούσει και δεν μου άρεσε γιατί ήταν υποτιμητικό. Έχω ακούσει γενικά ναι, όχι για εμένα. Έχω ακούσει τέτοια σχόλια μερικές φορές. Δεν ξέρω αν έχω ακούσει. Δεν έχω ακούσει προς το παρόν, αλλά πιστεύω πως θα ακούσω στο μέλλον» (Παύλος, Καλλιόπη, Αφροδίτη, Αθηνά, Βασίλης)

Κάποια παιδιά δε διαφωνούσαν τόσο με τα στερεότυπα και εκφράστηκαν τα εξής:

«Συμφωνώ. Όπως τα διάβασα μου φαίνονται σωστά» (Πέτρος)

Για την οδήγηση:

«Σε κάποια πράγματα συμφωνώ λίγο. Ας πούμε θεωρώ τους άντρες καλύτερους οδηγούς. Σε αυτό με την οδήγηση είμαι υπέρ» (Δήμος, Πέτρος, Ευθύμης)

Για τον αθλητισμό:

«Οι άντρες είναι πιο δυνατοί, τα κορίτσια δε μπορούν να παίζουν τόσο δυνατά ας πούμε ποδόσφαιρο, δεν οδηγούν στη Φόρμουλα 1. Τα αθλήματα είναι πιο πολύ για τους άντρες, δεν παίζουν και πολλά κορίτσια αθλήματα, φοβούνται και δε θέλουν» (Ευθύμης, Δήμος)

Με τα παιδιά που συμφωνούσαν με τα στερεότυπα αναπτύχθηκαν οι παρακάτω συζητήσεις:

Ερευνήτρια: «[για την οδήγηση] Γιατί συμφωνείς; Τι είναι αυτό που σε πείθει;»

Δήμος: «Μου φαίνονται σωστά. Όταν οδηγάει ένας άντρας όλοι κοιμούνται και όταν αλλάζουν και οδηγάει η γυναίκα όλοι προσέχουν μην τρακάρει»

Ερευνήτρια: «Το έχεις βιώσει αυτό εσύ;»

Δήμος: «Με τη μάνα μου»

Ερευνήτρια: «Σε άλλα αμάξια έχεις μπει που να συμβαίνει αυτό;»

Δήμος: «Μόνο με τη μάνα και τον πατέρα μου»

Ερευνήτρια: «Πιστεύω πως πρέπει να το βιώσεις περισσότερες φορές και σε περισσότερα αμάξια για να έχεις μεγαλύτερο δείγμα. Θα έλεγες πως αυτή η κατάσταση με τα στερεότυπα πρέπει να αλλάξει;»

Δήμος: «Όχι, πρέπει να μείνει έτσι»

Ερευνήτρια: «Εσύ κερδίζεις κάτι αν παραμείνει αυτή η κατάσταση;»

Δήμος: «Ναι κερδίζω. Για παράδειγμα εγώ που κάνω ταε κβο ντο πρέπει να παίζω με μεγαλύτερους και καλύτερους για να μαθαίνω, αν παίζω με κορίτσια δε θα μάθω»

Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης τα κορίτσια εξέφραζαν δυσαρέσκεια και η μια απαντάει:

«Κάνω κι εγώ ταε κβο ντο και μας βάζει ο κύριος να παίζουμε και με αγόρια και με κορίτσια ανάλογα το βάρος και το ύψος μας. Δεν νιώθω αδικημένη όταν παίζω με αγόρια, μας μαθαίνουν τα ίδια πράγματα. Δεν θα πουν 'είσαι αγόρι θα παίζεις με τον καλύτερο, θα παίζεις με τα ίδια κιλά και ύψος'» (Ελένη)

Και ο Δήμος της απαντάει: «Εμείς στην προπόνηση δίνουμε το 110%, όχι το 100%»

Τα δυο αγόρια που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη άρνηση στο ζητήματα καταπίεσης εξέφρασαν ότι «η καθημερινότητα αυτή δε δυσκολεύει τα άτομα που τα υφίστανται αυτή την καταπίεση» ή «τα δυσκολεύει λίγο».

✓ Απόψεις για ζητήματα καταπίεσης.

Κάποιες σκέψεις των παιδιών για τα ζητήματα καταπίεσης που υφίστανται οι γυναίκες και τα κορίτσια εκφράστηκαν, αρχικά στη Δραστηριότητα 1, στη φωτογραφία με την σχολική αίθουσα αποκλειστικά με αγόρια μαθητές. Στην αρχή, εκφράστηκε η γνώμη ότι «[ένα κορίτσι που δε πάει σχολείο] πιστεύω δεν θα έχει με ποιον να κάνει παρέα» (Πάυλος). Έπειτα, ρώτησα τα παιδιά εάν αυτό είναι περιοριστικό και τα αγόρια πλειοψηφικά το αρνήθηκαν λέγοντας:

«Έχουν τον άντρα τους για παρέα, και λεφτά θα τις δίνει ο άντρας τους ή ο πατέρας τους. Σίγουρα θα αγαπάει ο πατέρας την κόρη του. Δεν είναι περιοριστικό, εκεί που θα είναι σπίτι τα κορίτσια, θα χτυπάνε διπλανές πόρτες και θα πηγαίνουν βόλτες όλη μέρα, δεν είναι τόσο κακό. Μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν αφού δεν τις παρακολουθεί κανένας» (Δήμος, Πέτρος, Θανάσης, Πάυλος, Γιώργος)

Την ίδια στιγμή μια μαθήτρια έλεγε ότι «είναι υποτιμητικό τα κορίτσια να μη πηγαίνουν σχολείο και να μη σπουδάζουν» (Αρετή).

Στην ίδια δραστηριότητα, ο Ευθύμης αναφέρει ότι «Τυχερά τα κορίτσια που δεν πηγαίνουν σχολείο, δε το λέω ρατσιστικά, θα παίζουν όλη μέρα». Έπειτα, αναφέρεται ότι «Είναι δίκαιο τα αγόρια και οι άντρες να έχουν κοινωνική ζωή και τα κορίτσια όχι;» και ο Πέτρος, ένας μαθητής που φαίνεται πως δεν αντιλαμβάνεται την καταπίεση απαντάει πως «και τα μικρά κορίτσια θα κάνουν βόλτες όλη μέρα στους δρόμους. Δεν είναι τόσο κακό».

Απόψεις για τα ζητήματα καταπίεσης αναδύθηκαν και στο τέλος της δραστηριότητας 2 («Αποδημητικά πουλιά»), όπου ο Γιώργος αναφέρει σαν λύση -με προφανώς ανθρώπινη λογική- ότι «μπορεί μερικά θηλυκά να πεθαίνουν για να αφήσουν τα μικρά να φάνε, αφού τα θηλυκά είναι υπεύθυνα για τα μωρά».

Μετά τη δραστηριότητα (5) δημιουργικής γραφής («Πώς θα ήταν η ζωή μου αν γεννιόμουν με αντίθετο φύλο») φαίνεται στα παιδιά η συνειδητοποίηση της καταπίεσης των γυναικών με αυτό τον τρόπο (παρακάτω παρουσιάζονται τα ενδιαφέροντα σημεία των κειμένων των παιδιών που αφορούν το κομμάτι της καταπίεσης¹⁷):

«Αν ήμουν κορίτσι μπορεί να βίωνα ενδοοικογενειακή βία και ρατσισμό» (Βαγγέλης)

«Μπορεί να μην θέλουν να παίζουν μαζί μου τένις επειδή θα ήμουν κορίτσι» (Γιώργος)

«[...] εύχομαι να μην με υποτιμούσαν και να ήμουν ανεξάρτητη» (Παύλος)

«Θα έκανα ένσταση στο Αφγανιστάν και θα γινόμουν πρωθυπουργός. Θα έλεγα και οι γυναίκες να μπορούν να γίνονται Πρωθυπουργές. Θα έλεγα οι μουσουλμάνες να μη φοράνε μαντήλα. Θα έφτιαχνα έναν καλύτερο κόσμο σαν αγόρι» (Ελένη)

«Η ζωή μου μπορεί να ήταν πιο δύσκολη» (Αγγελος)

«Αν ήμουν αγόρι, η ζωή μου θα ήταν πιο εύκολη, γιατί οι άντρες τα έχουν όλα έτοιμα από τις γυναίκες και το μόνο που κάνουν είναι να λένε πως είναι δυνατοί. Αυτό το θεωρώ σεξιστικό» (Βασιλική)

«Θα έβρισκα ένα αγόρι και θα συνεχιζόταν η ζωή μου» (Βασίλης)

«Θα μαγείρευα, θα σκούπιζα και θα έψαχνα άντρα» (Χάρης)

«Θα είχα περισσότερα προτερήματα στον αθλητισμό και γενικά στην καθημερινότητά μου» (Βαλεντίνα)

«Θα συνέχιζα το μπαλέτο γιατί τα αθλήματα είναι για όλους» (Αρετή)

¹⁷ Βλ. Παράρτημα 3 για κάποια ολόκληρα κείμενα δημιουργικής γραφής.

«Θα ήταν πιο εύκολη η καθημερινότητά μου και δε θα ήμουν τόσο υποτιμημένος όσο τα κορίτσια» (Καλλιόπη)

✓ Ατομικιστικός τρόπος δράσης- Ατομική ευθύνη- Άρρηκτες έννοιες.

Από τις συζητήσεις που προέκυψαν στην τάξη, σε αρκετά σημεία τα παιδιά παρουσίασαν μια ατομική ευθύνη ως λύση σε θέματα καταπίεσης και φαίνεται πως δεν αμφισβητούν εύκολα την κοινωνική κατάσταση και πραγματικότητα. Αυτός ο ατομικιστικός τρόπος σκέψης και δράσης φαίνεται στα εξής:

Στη δραστηριότητα 1 με τις εικόνες, σε εικόνα σχολικής τάξης μόνο με αγόρια, άνοιξε η συζήτηση για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και πως η μόρφωση δεν είναι αυτονόητη προτεραιότητα σε όλες τις χώρες του κόσμου για τα κορίτσια. Με ένα παιδί (τον Παύλο) αναπτύχθηκε ο παρακάτω διάλογος για ένα κορίτσι που στη χώρα του δεν επιτρέπεται να πάει στο σχολείο:

Παύλος: *«Γιατί δε φεύγει απ' τη χώρα;»*

Ερευνήτρια: *«Γιατί να μην αλλάξει η χώρα;»*

Παύλος: *«Όχι, η χώρα δε μπορεί να αλλάξει.»*

Ερευνήτρια: *«Γιατί δε μπορεί; Τι είναι η χώρα;»*

Παύλος: *«Πολλοί άνθρωποι»*

Ερευνήτρια: *«Ωραία, δε μπορούν να αλλάζουν οι πολλοί άνθρωποι;»*

Παύλος: *«Η χώρα είναι 50 χιλιάδες άνθρωποι, είναι πιο εύκολο να αλλάζουν οι 50 χιλιάδες ή να φύγει ο ένας;»*

Η ερευνήτρια εξηγεί στην ολομέλεια ότι το άδικο είναι τα διαφορετικά δικαιώματα που έχουν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια και ότι αυτό αυτόματα δημιουργεί μεγάλες ανισότητες και διαφορετικές «αφετηρίες» στην κοινωνία. Αντίστοιχα, δυο αγόρια που δεν καταλάβαιναν το βάθος του προβλήματος, ανέφεραν *«Υπάρχουν λύσεις, να πληρώσει καθηγητές να κάνει μάθημα στο σπίτι»* και όταν συζητήθηκε ότι η ανισότητα στην εκπαίδευση οδηγεί σε ανισότητα στην εργασία απάντησαν: *«Να πάει να δουλέψει σε καφετέρια, να καθαρίζει».*

Στην δραστηριότητα 4, τα ίδια παιδιά που δεν είχαν κατανόηση της αδικίας στην έμφυλη καταπίεση, υποστήριξαν ότι:

«[η κατάσταση με τα στερεότυπα και τις μειωμένες ευκαιρίες για τα κορίτσια] δεν είναι κάτι προβληματικό, είναι απλά καθημερινότητα, μια γυναίκα μπορεί απλά να μην τους ακούει αυτούς που την υποτιμούν, ίσως να έχουν δίκιο αυτοί που λένε στα κορίτσια να βρουν σύζυγο και να μην κάνουν καριέρες. Αφού είναι τόσο πολύ στην καθημερινότητα, θα ισχύει, το βλέπω συνεχώς, πώς να αλλάξει;»

Επίσης, στον ατομικιστικό τρόπο σκέψης εντάσσεται και η παρακάτω άποψη, η οποία ειπώθηκε στην ερώτηση αν *«κερδίζεις κάτι με την ύπαρξη σεξιστικών στερεοτύπων»* (απευθυνόμενη στο Δήμο)

«Ναι κερδίζω. Για παράδειγμα εγώ που κάνω ταε κβο ντο πρέπει να παίζω με μεγαλύτερους και καλύτερους για να μαθαίνω, αν παίζω με κορίτσια δε θα μάθω» (Δήμος).

✓ Επιθυμία ανάληψης δράσης και ενδυνάμωση.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της συζήτησης στη δραστηριότητα 4, εξέφρασαν ότι:

«[για τα σεξιστικά στερεότυπα] Αν μπορούσαμε να κάναμε κάτι να το αλλάζαμε αυτό. Αν ακούσω κάτι από δω και πέρα μάλλον θα το προσέξω, λογικά θα το παρατηρήσω, σε αυτά που έχω ακούσει δεν έχω αντιδράσει κάπως αλλά θα έπρεπε» (Καλλιόπη, Παύλος, Αθηνά, Αφροδίτη, Βαγγέλης)

«Εγώ βοηθάω ήδη τη μαμά μου και τις αδερφές μου όταν χρειάζεται» (Χάρης)

Στην δραστηριότητα 6 («Παγωμένες Εικόνες»), συζητήθηκε αν κατά τη γνώμη τους οι γυναίκες ευαισθητοποιούνται περισσότερο με την καταστροφή του περιβάλλοντος. Τα περισσότερα παιδιά αναφέρουν ότι «ναι, φαίνεται ότι τα κορίτσια είναι πιο ευαισθητοποιημένα, κι εγώ πιστεύω οι γυναίκες είναι» (πλειοψηφία τάξης). Ένα παιδί, η Ευαγγελία, αναφέρει παράδειγμα από τη δική της καθημερινή ζωή «Ας πούμε σε κάθε διάλλειμα ο Πέτρος τρώει και πετάει το χαρτάκι κάτω και εγώ του λέω Πέτρο πέτα το», η απάντηση του Πέτρου ήταν ότι «Σιγά, θα το μαζέψει κάποιος άλλος, εγώ θέλω να έχω κάδο ακριβώς δίπλα μου».

Στη συζήτηση που προέκυψε μετά τον αναστοχασμό για την έμφυλη φύση της οικολογικής ευαισθησίας, στην ερώτηση «Είδαμε κάποια παραδείγματα όπου οι γυναίκες οργανώνονται για να σώσουν το τοπικό τους περιβάλλον. Πιστεύετε οι γυναίκες ασχολούνται περισσότερο με την προστασία του περιβάλλοντος;», τα παιδιά απαντάνε «Γιατί να μη προσέχουμε όλοι το περιβάλλον; Αγόρια και κορίτσια; Δεν έχουμε να χάσουμε κάτι, κανονικά δε θα έπρεπε να υπάρχει διαφορά, θα έπρεπε να μας αφορά όλους» (Δήμος, Χάρης, Παύλος).

4.2 Ανάπτυξη θεμάτων

Στη συνέχεια της θεματικής ανάλυσης δεδομένων σειρά έχει η ανάπτυξη των κωδικών σε θέματα. Τα θέματα είναι έννοιες πιο γενικές και θα προκύψουν από συγχώνευση και επεξεργασία των κωδικών (Τσιώλης, 2017). Οι κωδικοί που προέκυψαν εντάσσονται στις εξής ενότητες (άξονες ή κατηγορίες):

- Ηθική και σχέση του ανθρώπου με τη φύση,
- Συναισθήματα για την εκμετάλλευση της φύσης,
- Απόψεις για το έμφυλο στερεότυπα, την ισότητα και την ανισότητα,
- Απόψεις για τα ζητήματα καταπίεσης,
- Ατομικιστικός τρόπος σκέψης- Ατομική ευθύνη- Άρρηκτες έννοιες,
- Επιθυμία ανάληψης δράσης και ενδυνάμωση

Οι δυο πρώτοι άξονες που περιλαμβάνουν κωδικούς που αφορούν τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και τα συναισθήματα για τη σχέση αυτή έχουν μια κοινή νοηματική βάση και μπορούν να συγχωνευτούν στο θέμα **«Αρνητικά συναισθήματα για την κυριαρχική στάση του ανθρώπου απέναντι στη φύση»** που περιγράφει με ακρίβεια τα λεγόμενα των παιδιών. Τα περισσότερα συναισθήματα, μάλιστα, ήταν αρνητικά πλην μιας περίπτωσης που φάνηκε αδιαφορία, όταν στο δίπολο «ανθρώπινων αναγκών- καταστροφή της φύσης», ένα παιδί φάνηκε να μην ενδιαφέρεται για την καταστροφή που προκαλείται στο βωμό των ανθρώπινων αναγκών. Λόγω της σημαντικότητας του ευρήματος, αποτελεί επίσης ένα θέμα: **«Ουδέτερα συναισθήματα για την κυριαρχική στάση του ανθρώπου απέναντι στη φύση»**.

Οι κωδικοί οι οποίοι εντάσσονται στους δυο επόμενους άξονες που αφορούν την κοινωνική μη αειφορία και αποτελούν τις προσωπικές τοποθετήσεις των παιδιών σε σχέση με το έμφυλο ζήτημα θα μπορούσαν να συγχωνευτούν σε ένα θέμα **«Αναγνώριση της αδικίας και αντίληψη της ανάγκης για ισότητα των φύλων»**. Σε αυτό το θέμα φαίνονται συνολικά οι απόψεις των παιδιών, πλην δυο περιπτώσεων παιδιών που δεν κατανοούσαν την προβληματική κατάσταση της καταπίεσης. Βέβαια, το ένα παιδί από αυτά τα δυο στο τέλος στην αξιολόγηση έγραψε «Γυναίκες και άντρες να έχουν ίσα δικαιώματα», ενώ αμέσως πριν από αυτό, φάνηκε να πείστηκε πολύ γρήγορα ότι τελικά η κατάσταση με τα στερεότυπα είναι όντως ρατσιστική και άδικη όταν ο δάσκαλος της τάξης ανέφερε σε παράδειγμα ένα κορίτσι της οικογένειάς του. Παρόλα αυτά, το ένα παιδί που δεν φάνηκε να παρουσιάζει μετακίνηση στις στάσεις του για το έμφυλο, μπορεί να ενσωματωθεί στο θέμα **«Μη κατανόηση της αδικίας στις έμφυλες ανισότητες»**.

Ο επόμενος άξονας που ομαδοποιεί κωδικούς οι οποίοι αφορούν τον ατομικιστικό τρόπο σκέψης των παιδιών αποτελεί μόνος του (λίγο τροποποιημένος) ένα θέμα που συγκεντρώνει τη σταθερότητα του status quo στο μυαλό των παιδιών και το αίσθημα της μη ικανότητας διατάραξής του. Συνεπώς, το επόμενο θέμα είναι **«Ο ενδοσυστημικός τρόπος σκέψης και η βαρύτητα στην ατομική ευθύνη»**. Σε αυτό το θέμα συμπεριλαμβάνονται οι εφήμερες λύσεις που προτείνουν κάποια παιδιά στα κοινωνικά ζητήματα. Στις αυθόρμητες τους απαντήσεις διαφαινόταν η οπτική του να λυθεί το πρόβλημα ατομικά, με ατομική αυτενέργεια και πρωτοβουλία και με μια τάση εκτοπισμού, δηλαδή οι γυναίκες να φύγουν από εκεί που αισθάνονται περιορισμένες. Αυτό φυσικά, δεν αγγίζει και δεν αμφισβητεί τα όρια της οργάνωσης του κόσμου και των θεσμών του.

Τέλος, το τελευταίο θέμα συνδέεται ευθέως με τον τελευταίο κωδικό, ελαφρώς τροποποιημένο: **«Ενδυνάμωση και ενεργοποίηση»**. Αυτό το θέμα συγκεντρώνει τα δυο πιο «δυνατά», πιο σημαντικά και επιθυμητά αποτελέσματα ενός οικοφεμινιστικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Αρχικά, η ενδυνάμωση των καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων είναι το εργαλείο τους για να αποκτήσουν τη δική τους φωνή, να ονοματίσουν τα ατομικά βιώματα και να συνειδητοποιήσουν ότι είναι συλλογικά. Επιπλέον, η ενεργοποίηση είναι το επακόλουθο της ενδυνάμωσης, όταν τα άτομα επιθυμούν να ενεργοποιηθούν και να κινηθούν στην κατεύθυνση της δικαιοσύνης και της υπεράσπισης της θέσης τους. Τα παιδιά, όπως φάνηκε παραπάνω (αλλά και παρακάτω

στην αξιολόγηση), γράφουν αισιόδοξα μηνύματα για «αλλαγή των προβληματικών καταστάσεων του κόσμου».

4.3 Οι συζητήσεις με τον δάσκαλο της τάξης και κριτικό φίλο.

Στην αναστοχαστική συζήτηση με τον δάσκαλο της τάξης, ανέφερε ότι τα παιδιά στην αρχή ήταν διστακτικά στο να μιλήσουν στον κύκλο και αυτά που εκφράστηκαν παρουσίασαν κάποιες «σκληρές» και απόλυτες απόψεις. Κατά την άποψή του, στην αρχή, τα παιδιά «άκριτα αναπαρήγαγαν στερεότυπα που ακούν από τον περίγυρο» και «δεν πήραν στα σοβαρά τη συζήτηση περί συναισθημάτων». Στην πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα κορίτσια εκφράστηκαν και κάποια αγόρια άλλαξαν στάση όσο συζητούσαμε. Μετά το τέλος του προγράμματος, ο δάσκαλος μου ανέφερε πως τα παιδιά επιθυμούσαν να ξανασυναντηθούμε και, επιπλέον, ότι μια από τις επόμενες ημέρες κατά τη διάρκεια διαλείματος, κάποια παιδιά αγκάλιασαν τα δέντρα στην αυλή.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον δάσκαλο της τάξης, τα κορίτσια «βρήκαν στήριγμα σε αυτά που νιώθουν, επειδή ακούστηκε μια φωνή ενήλικα (της ερευνήτριας) που τα υποστήριζε». Τα αγόρια «άκουγαν και δεν διέκοπταν τις συμμαθήτριές τους».

Τέλος, ο δάσκαλος ανέφερε ότι η σύνδεση των δυο καταπιέσεων ήταν κάτι άγνωστο σε όλα τα παιδιά, όμως μετά το πρόγραμμα υποστηρίζει πως «τις γυναίκες και τη φύση τις ομαδοποιούν τα παιδιά στην ίδια πλευρά» και ότι θεωρεί πως στη σκέψη «έχουν πάει ένα βήμα παραπέρα».

4.4 Αξιολόγηση και αντίκτυπος της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας

1^η φάση Αξιολόγησης (1^η συνάντηση)

Μόλις ανακοινώθηκε στα παιδιά πως θα συγκεντρωθούν τα θρανία και οι καρέκλες της τάξης σε μια άκρη της και θα απλώσουμε χαλιά και τα μαξιλάρια και θα είμαστε χωρίς παπούτσια υπήρξε μεγάλος ενθουσιασμός από τα παιδιά. Με την προκαταρκτική δραστηριότητα («Περπατήματα») γέλασαν, τραγουδούσαν εκτονώθηκαν. Η πρώτη συνάντηση ήταν αναγνωριστική, τα παιδιά δεν ήταν τόσο ομιλητικά και δεν έπαιρναν το λόγο αν η ερευνήτρια δεν απευθυνόταν στοχευμένα σε κάποιο παιδί. Τα αγόρια ήταν πιο ενεργά και περισσότερο συμμετοχικά εξ αρχής, εκφράζονταν πιο εύκολα, εξέθεταν τους εαυτούς τους πιο γρήγορα. Εμπλέχθηκαν πιο άμεσα στη συζήτηση με την ερευνήτρια. Τα κορίτσια ήταν πιο ήσυχα, πιο διστακτικά και υπήρχε η αίσθηση ότι περίμεναν από την ερευνήτρια ή τον δάσκαλο της τάξης να τους δώσουν τον λόγο. Παρακάτω φαίνονται τα αυθόρμητα πράγματα που έγραψαν¹⁸.

Βαγγέλης: *«Φύση, ζώα, περιβάλλον, χλωρίδα, πανίδα, αποδημητικά πουλιά, η συμπεριφορά του ανθρώπου»*

Βαλεντίνα: *«Περιβάλλον, ρύπανση. Το πρωί νύσταξα, τώρα είμαι χαρούμενη»*

¹⁸ Βλ. Παράρτημα 4 για κάποια ενδεικτικά χαρτάκια που έγραψαν τα παιδιά.

Ελένη: «Νιώθω περηφάνια, ευχαρίστηση και πολύ γέλιο. Το πρωί ήμουν κουρασμένη αλλά όταν μπήκα στην τάξη ένιωσα υπερχαρούμενη!»

Αθηνά: «Παιχνίδι, φύση, ρύπανση, περιβάλλον. Το πρωί νύσταζα και τώρα έχω ενέργεια»

Θανάσης, Γιώργος: «Η ρύπανση δεν είναι καλή για το περιβάλλον»

Πέτρος: «Δεν ήξερα τι σημαίνει αποδημητικά πουλιά»

Χάρης: «Φιλία, δικαιώματα. Πριν ένιωθα χαρούμενος και τώρα νιώθω φανταστικά»

Βασίλης: «Δεν ξανασκοτώνω μέλισσα»

Ευθύμης: «Δε μου αρέσουν οι μέλισσες»

Παύλος: «Μου άρεσαν όλα. Στην αρχή ήμουν ουδέτερος, ενώ τώρα είμαι σχετικά πιο χαρούμενος»

Αρετή: «Όλες οι κοπέλες να πηγαίνουν σχολείο»

Ναταλία: «Πρέπει να σεβόμαστε τη φύση και το περιβάλλον»

Καλλιόπη: «Χελιδόνια, περιβάλλον, μαξιλάρια, νυστάζω»

Αυγή: «Πουλιά, τσίου, ισότητα»

Χάρης (δάσκαλος τάξης): «Σύνδεση περιβάλλοντος-γυναίκας»

2^η φάση Αξιολόγησης (2^η συνάντηση)

Μετά το τέλος της δεύτερης συνάντησης τα παιδιά συμμετείχαν πιο ενεργά και αρκετά ικανοποιητικά. Η δεύτερη συνάντηση περιλάμβανε μόνο τη δραστηριότητα 3 («Αποφάσεις για τον τόπο μας»). Όταν εξηγήθηκαν στα παιδιά οι οδηγίες του παιχνιδιού ρωτούσαν από μόνα τους με πολύ ενδιαφέρον αν μπορούν να βρουν κι άλλα επιχειρήματα, περισσότερα από αυτά που δίνονταν. Με ανυπομονησία και πολλή όρεξη κάθισαν ανά δυάδες «εκπροσώπων», συζητούσαν και έγραφαν τα επιχειρήματά τους. Ζήτησαν από μόνα τους να σηκώνονται στον πίνακα για να παρουσιάζουν τις θέσεις τους. Η συμμετοχή ήταν πολύ ικανοποιητική από τα παιδιά. Στο τέλος, έγραψαν τα παρακάτω¹⁹:

Άγγελος: «Μου άρεσε το παιχνίδι ρόλων που κάναμε»

Παύλος: «Χαρά ένιωσα, μου έκαναν εντύπωση όλα τα επιχειρήματα των παιδιών»

Αρετή: «Καταστροφή περιβάλλοντος. Μου άρεσαν πολύ τα χαλιά²⁰»

Βασιλική: «Μου άρεσε το παιχνίδι με τους ρόλους»

Θανάσης: «Το οικολογικό ξενοδοχείο στα χωριά έχει πολλά συμφέροντα»

Ελένη: «Ήταν τόσο βαρετά το πρωί αλλά όταν ήρθε η κ. Γεωργία όλα τα παιδιά χαρήκαμε!»

Καλλιόπη: «Το πρωί νύσταζα, τώρα νιώθω βαρετά»

Αφροδίτη: «Οικολογικό ξενοδοχείο, κάστορες»

Βαγγέλης: «Εναισθητοποίηση, χλωρίδα, πανίδα, καλλιέργειες, εκμετάλλευση»

¹⁹ Βλ. Παράρτημα 4 για κάποια ενδεικτικά χαρτάκια που έγραψαν τα παιδιά.

²⁰ Αυτή η συνάντηση ήταν η μόνη που δεν ανοίξαμε τα χαλιά και τα παιδιά κάθονταν στα θρανία τους.

Βαλεντίνα: «Στην αρχή βαριόμουν όμως στο τέλος της δραστηριότητας ένιωθα χαρούμενη και ήμουν ενεργοποιημένη. »

Μαρία: «Στο μάθημα που κάναμε έμαθα ένα σωρό καινούρια πράγματα που δεν ήξερα και μου άρεσε πολύ»

Χάρης: «Χαρά, ομάδα. Πέρασα φανταστικά με τη δραστηριότητα»

Ναταλία: «Το πρωί δεν είχα τόσο όρεξη να έρθω σχολείο, γιατί ήμουν κουρασμένη και τώρα βέβαια, μου άρεσε η δραστηριότητα αλλά δε νιώθω κάτι ιδιαίτερο, ούτε χαρά ούτε λύπη»

Γιώργος: «Μου άρεσε το παιχνίδι ρόλων, γιατί συνεργαστήκαμε όλοι μαζί. Ελπίζω να ξανακάνουμε τέτοια παιχνίδια και να είμαστε ομαδικοί»

Πέτρος: «Έμαθα να κάνω διάφορα άλλα πρότζεκτ»

Ευαγγελία: «Στην αρχή βαριόμουν αλλά μετά το μάθημα έγινε πολύ ενδιαφέρον. Μάθαμε να εκφράζουμε απόψεις»

Ευθύμης: «Στην αρχή ήμουν χαρούμενος και τώρα φουλ νευριασμένος γιατί ο κύριος νευρίασε επειδή βγήκα έξω στο διάλειμμα. Μου άρεσε που κάναμε ανθρώπους και όχι ζώα όπως την άλλη φορά»

3^η φάση Αξιολόγησης (3^η συνάντηση)

Μετά την τρίτη συνάντηση, η οποία περιλάμβανε τη δραστηριότητα 4 («Ο δρόμος τα εμπόδια») και τη δραστηριότητα 5 (δημιουργική γραφή- «Αν γεννιόμουν με αντίθετο φύλο...») ζητήθηκε από τα παιδιά σαν αξιολόγηση να γράψουν μια σύνδεση της σημερινής συνάντησης με τις προηγούμενες. Η σκέψη της ερευνήτριας πίσω από αυτό ήταν ότι οι δυο πρώτες συναντήσεις αφοσιώθηκαν στη φύση και γενικά στα περιβαλλοντικά ζητήματα (εικόνες εκμετάλλευσης της φύσης, επιπτώσεις της εκμετάλλευσης στα αποδημητικά πουλιά και επιπτώσεις του χτισίματος ενός πολυτελούς ξενοδοχείου στην κοινότητα και τη φύση της), ενώ αυτή η συνάντηση αφιερώθηκε στα έμφυλα στερεότυπα και την καταπίεση των γυναικών. Προφανώς σύνδεση δεν υπήρχε μεταξύ των δύο θεματικών, οπότε ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν μια σύνδεση μεταξύ των δυο θεματικών. Έγραψαν τα εξής²¹:

Αρετή: «Να λέμε τις απόψεις μας κι όλοι έχουμε δικαιώματα»

Ελένη: «Μου άρεσε που υπερασπιστήκαμε τις γυναίκες»

Αθηνά: «Μου άρεσε που συζητήσαμε για τη γυναίκα»

Καλλιόπη: «Την προηγούμενη φορά κάναμε για την καταστροφή της φύσης, τώρα για προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάποιοι άνθρωποι κυρίως γυναίκες. Οπότε υπάρχουν κάποια θέματα της φύσης και κάποια στη ζωή των ανθρώπων»

Ευαγγελία: «Και στα δυο μαθήματα λέγαμε τη γνώμη μας»

Βασίλης: «Μου άρεσε που εκφράσαμε όλοι τη γνώμη μας πάνω στη ‘Διαφορετικότητα και Στερεότυπα’. Συνδέεται άμεσα με τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, τα δέντρα, το περιβάλλον»

²¹ Βλ. Παράρτημα 4 για κάποια ενδεικτικά χαρτάκια που έγραψαν τα παιδιά.

Παύλος: «Σύνδεση του σημερινού με τα προηγούμενα είναι τα συναισθήματα, οι δυσκολίες, τα δικαιώματα»

Αφροδίτη: «Την πρώτη φορά που κάναμε τη δράση μιλήσαμε για τα αποδημητικά πουλιά και είπαμε ότι τα μικρά και τα θηλυκά ήταν πίσω και ήταν σαν κατώτερα. Έτσι και στην ανθρώπινη ζωή»

Βαλεντίνα: «Οι γυναίκες και οι άντρες πιστεύω πρέπει να είναι ίσοι στα δικαιώματα. Στο προηγούμενο μάθημα κάναμε για τη φύση και την καταστροφή της από τους ανθρώπους. Πιστεύω πως συνδέονται επειδή κάποια πράγματα αλλάζουν από τον άνθρωπο»

Βαγγέλης: «Δεν ξέρω!»

Άγγελος: «Τα χαρτάκια ήταν υποτιμητικά»

Βασιλική: «Όπως προσέχουμε τη φύση, έτσι πρέπει να προσέχουμε και τα δικαιώματά μας. Αυτό που κάναμε σήμερα το θεωρώ πολύ σοβαρό και κάποια παιδιά της τάξης το κάνουν αυτό, δηλαδή υποτιμούν ότι οι άλλοι έχουν δικαιώματα και συναισθήματα»

Ευθύμης: «Δε ξέρω. Πάντως μου άρεσε η συζήτηση που κάναμε»

Θανάσης: «Τα χαρτάκια ήταν υποτιμητικά. Ο δρόμος των κοριτσιών ήταν παρόμοιος με τη διαδρομή των αποδημητικών πουλιών»

Πέτρος: «Ότι υπάρχουν πολλά θηλυκά πουλιά που θα μπορούσαν να περνάνε τα ίδια»

Χάρης: «Ισότητα, δικαιοσύνη»

Δήμος: «Ήταν τέλεια!»

4^η φάση Αξιολόγησης (4^η συνάντηση)

Μετά την τέταρτη συνάντηση, η οποία περιλάμβανε τις δραστηριότητες 6 («Παγωμένες εικόνες» στιγμών του οικοφεμινιστικού κινήματος) και 7 («Δημιουργία αφίσας» για την προστασία της φύσης και των δικαιωμάτων των γυναικών) κλήθηκαν τα παιδιά να γράψουν μια ομοιότητα της φύσης και των γυναικών που αναδύθηκε από τις δραστηριότητες και τη συζήτηση. Δημιούργησαν δύο αφίσες για την τάξη τους (χωρίστηκαν πρωτοβουλιακά σε αγόρια-κορίτσια) και έπειτα από δική τους επιθυμία οι αφίσες δόθηκαν στην ερευνήτρια, γιατί ήθελαν να αφήσουν μια ανάμνηση από τη συνεργασία αυτή. Οι σημειώσεις που άφησαν τα παιδιά φαίνονται παρακάτω²²:

Παύλος: «Κάθε φορά μας κάνετε καλύτερα. Ευχόμαστε να σας ξαναδούμε. Φύση+ γυναίκα= συναίσθημα»

Άγγελος: «Όλοι έχουν ίσα δικαιώματα»

Πέτρος: «Γυναίκες και άντρες πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα»

Βαλεντίνα: «Οι γυναίκες πιστεύω ότι βοηθάνε πιο πολύ στην φύση και δε την καταστρέφουν όσο οι άντρες»

Βαγγέλης: «Το πρόγραμμά σας μας ευαισθητοποίησε στο θέμα της καταστροφής του περιβάλλοντος αλλά και για τα δικαιώματα των γυναικών. Και τα 2 δεν έχουν φωνή!»

²² Βλ. Παράρτημα 4 για κάποια ενδεικτικά χαρτάκια που έγραψαν τα παιδιά.

Βασιλική: *«Δε σέβονται τις γυναίκες αλλά ούτε τη φύση»*

Ευαγγελία: *«Και οι γυναίκες και η φύση χρειάζονται προστασία. Το πρόγραμμά σας μας άρεσε πολύ και περάσαμε πολύ ωραία. Είστε η καλύτερη δασκάλα που είχαμε ποτέ»*

Μαρία: *«Πρέπει και τα δύο να τα προστατεύουμε και να τα λαμβάνουμε υπόψη μας!»*

Αναστασία: *«Πρέπει να προστατεύουμε και τις γυναίκες και τη φύση»*

Αφροδίτη: *«Η φύση και οι γυναίκες έχουν πολλά κοινά, όπως το ότι παραμελούνται»*

Καλλιόπη: *«Οι γυναίκες και η φύση έχουν ένα κοινό: τους συμπεριφέρονται άσχημα και άδικα»*

Ελένη: *«Οι γυναίκες προστατεύουν το περιβάλλον και το περιβάλλον προστατεύει αυτές»*

Χάρης: *«Ισα όλα τα δικαιώματα για άντρες και γυναίκες. Πέρασα τέλεια»*

Γιώργος: *«Και οι γυναίκες και η φύση δεν έχουν φωνή»*

Αρετή: *«Μάθαμε για τα δέντρα και το πόσο σημαντικά είναι, όπως και τα κορίτσια και πρέπει να έχουν όλοι ελευθερία»*

Αντίκτυπος

Από τα παραπάνω διαμορφώνεται μια ασφαλής εκτίμηση πως τα παιδιά συγκράτησαν καινούριες ιδέες, ένα νέο τρόπο σκέψης, επιχειρήματα και ενδυναμώθηκαν μέσα από τις συζητήσεις. Ειδικότερα στις συζητήσεις περί καταπίεσης των γυναικών, πολλά κορίτσια που ασχολούνται με τον αθλητισμό μίλησαν για τις κοινές τους εμπειρίες στον χώρο του αθλητισμού, της προπόνησης και των αγώνων και τα συναισθήματα κατωτερότητας και υποτίμησης που νιώθουν από το πλαίσιο που υποστηρίζει πιο έμπρακτα τα αγόρια στον χώρο αυτόν. Από τη δημόσια αυτή αφήγηση και το μοίρασμα αναδύονται τα συλλογικά βιώματα των καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων και ενδυναμώνονται τα άτομα που υφίστανται την καταπίεση αυτή (Piersol & Timmerman, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Συζήτηση

Κάποιοι βιβλιογραφικοί κωδικοί που αντλήθηκαν από το Dobscha & Ozanne (2001) και είναι παρόμοιοι με αυτούς που προέκυψαν από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας είναι οι α) η φύση ως ύπαρξη ξεχωριστή και ετερογενής ('nature as a separate and heterogeneous'), συμπίπτει με τα πιο ανθρωποκεντρικά δεδομένα του κωδικού «Ηθική και σχέση του ανθρώπου με τη φύση» και β) αλλάζοντας την κοινωνία ('changing the community'). Τα παιδιά ανέφεραν πολλά αισιόδοξα μηνύματα για τον κόσμο, όπως ότι:

«Κάποια πράγματα αλλάζουν από τον άνθρωπο, αν μπορούσαμε κάπως να αλλάζαμε αυτή την κατάσταση [την καταπιεστική], θα έφτιαχνα έναν καλύτερο κόσμο σαν αγόρι (από κείμενο δημιουργικής γραφής), ένας κόσμος χωρίς καταστροφή θα άρεσε και στους ανθρώπους και στα ζώα» (σύνοψη από τα παραπάνω)

Εξ αρχής το περιβάλλον στη σχολική τάξη ήταν πολύ γόνιμο για τα θέματα που συζητήθηκαν, επειδή από τη μία πλευρά, τα αγόρια φάνηκε πως δεν κατανοούσαν την ανισότητα στο να μην έχουν πρόσβαση τα κορίτσια στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην ανεξαρτησία και την κοινωνική συμμετοχή, από την άλλη τα κορίτσια δίσταζαν πολύ να μιλήσουν στην ολομέλεια και δεν υπήρχε η ισορροπία στην έκφραση σκέψεων. Στη συνέχεια, όμως, αυτό το κλίμα άλλαξε.

Αρχικά, ήταν αναμενόμενο κάποια παιδιά να παρουσιάσουν αντιφατικές-συγκρουσιακές σκέψεις για τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά θέματα. Αυτό είναι αναμενόμενο λόγω του ότι τα παιδιά (όπως όλες/οι μας) ανατρέφονται με τα πρότυπα και τις αξίες της υπάρχουσας κοινωνίας, οπότε έχουν στο μυαλό τους στερεότυπα και σκέψεις του κοινωνικού περίγυρου που άκριτα έχουν εισχωρήσει στον δικό τους τρόπο σκέψης, χωρίς να έχουν ακόμα αναπτύξει την κριτική τους σκέψη για να τα αμφισβητήσουν.

Αυτό φάνηκε πολύ έντονα στην περίπτωση ενός παιδιού, του Πέτρου, που όπως φάνηκε παραπάνω δεν έχει αρνητικές στάσεις για τα ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και καταπίεσης των γυναικών. Συνοπτικά, υποστήριξε πως «τα στερεότυπα και η καταπίεση δεν δυσκολεύει την καθημερινότητα των ανθρώπων, δεν είναι μια προβληματική κατάσταση» και «μου φαίνονται σωστά τα περισσότερα στερεότυπα, αφού τα βλέπω παντού», όμως στην ερώτηση «την επόμενη φορά που θα ακούσεις κάποιο στερεότυπο θα αντιδράσεις/σκεφτείς κάτι διαφορετικά» απαντάει με περιέργεια «πού να ακούσω κάτι τέτοιο;» και η ερευνήτρια απαντά «μπορεί να ακούσεις κάτι για κάποια φίλη σου» η απάντηση του ήταν έντονη «Ε, εκεί θα διαφωνήσω». Στη συνέχεια, όταν πήρε το λόγο ο δάσκαλος της τάξης και ρωτάει το ίδιο παιδί «Πώς θα ένιωθες αν η αδερφή σου σε έναν διαγωνισμό Μαθηματικών ισοβαθμούσε με ένα αγόρι και η επιτροπή αποφάσιζε να περάσει το αγόρι επειδή είναι καλύτερο στα Μαθηματικά;», το παιδί απαντάει «είναι αδικία αυτό. Άμα το πάμε έτσι έχετε δίκιο. Τώρα που το ξανασκέφτομαι έχετε δίκιο». Αυτό, δείχνει την ανάγκη να ανοίγουν συζητήσεις για το έμφυλο στην εκπαίδευση.

Ένα άλλο παράδειγμα αυτής της αντιφατικής κατάστασης ήταν μια συζήτηση με την Αρετή, η οποία στη δραστηριότητα 3 («Αποφάσεις για τον τόπο μας») ήταν «υπέρ» στο χτίσιμο του ξενοδοχείου με το επιχείρημα ότι «θα έρθουν πλούσιοι τουρίστες», όμως στο τελικό χαρτάκι με «τις λέξεις και τα συναισθήματα που κρατάω από σήμερα» έγραψε «καταστροφή περιβάλλοντος». Αυτό, επίσης, ότι είναι αντιφατικό καθώς το παιδί βρίσκεται σε ένα δίπολο συμφερόντων και δεν υποστηρίζει ξεκάθαρα τη μια πλευρά.

Μια ενδιαφέρουσα άποψη παρουσιάζεται στο Decker & Morrison (2021: 858) και συναντάται και στην παρούσα έρευνα. Μια εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι «όταν παρέχεται ελευθερία και ελεύθερη επιλογή, τα παιδιά εξακολουθούν να διαιωνίζουν τους ρόλους των φύλων». Αυτό επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα, καθώς στη δημιουργική γραφή («Αν γεννιόμουν με αντίθετο φύλο»), που τα παιδιά έγραψαν αυθόρμητα και σε ατομικό χρόνο, φάνηκε πως επιβεβαίωσαν αρκετούς κοινωνικούς ρόλους. Για παράδειγμα, πολλά αγόρια έγραψαν για «μακιγιάζ, μπαλέτο, κουτσομπολιό, ρούχα, μαλλιά» που εξυπηρετούν το ρόλο ότι τα κορίτσια ξοδεύουν πολύ χρόνο στην περιποίησή τους. Αντίστοιχα, πολλά κορίτσια έγραψαν για «μπάσκετ, ποδόσφαιρο, ωραίο σώμα, κοντά μαλλιά». Στο άρθρο, τέλος, αναφέρεται πως μόλις ένας χώρος γίνεται γνωστός και οικείος στα παιδιά (είτε υπαίθριος είτε όχι), αναδύονται οι παραδοσιακοί ρόλοι, γιατί πια ο χώρος δεν είναι άγνωστος, δεν χρήζει εξερεύνησης, αλλά είναι ένας ακόμα κοινωνικός χώρος όπου τα παιδιά λειτουργούν με τον γνώριμο τρόπο που «κουβαλούν» και θεωρούν ως κανονικό. Συνεπώς, τονίζεται η ανάγκη για σκόπιμη και συνεχή αμφισβήτηση των κοινωνικών κατασκευασμάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Για όλο το παραπάνω θέμα στο άρθρο, χρησιμοποιείται ο κωδικός «Οικειοποιούμενες/οι τη φύση» (‘Domesticating nature’).

Στο άρθρο της Barron (1995) γίνεται λόγος για τον ανθρωποκεντισμό στις απόψεις των παιδιών, δηλαδή την άποψη ότι η θέση του «ανθρώπινου» είναι διακριτή και ανώτερη από αυτή του «μη-ανθρώπινου». Στην παρούσα έρευνα υπήρχαν κάποια έντονα σημεία ανθρωποκεντρικής θέσης από ένα παιδί, τον Δήμο, που όπως φαίνεται και παραπάνω δήλωσε πως «Κόβουμε όσα δέντρα θέλουμε οι άνθρωποι» και «Τα πουλιά είναι ζώα. Είναι σαν να λέμε να θυσιάσουμε τον εαυτό μας για τα ζώα». Βέβαια, τα περισσότερα παιδιά εμφάνισαν ανθρωποκεντρικές απόψεις. Για παράδειγμα, στη δραστηριότητα 3, όσα παιδιά ψήφισαν «Υπέρ» για το χτίσιμο του ξενοδοχείου, είχαν σαν βασικό επιχείρημα την οικονομική άνθηση ως προτιμότερη επιλογή έναντι της μη καταστροφής της φύσης.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να προστεθεί ένα στοιχείο-σχόλιο που με το διερευνητικό βλέμμα της ερευνήτριας αναδόθηκε. Σε πολλά κείμενα δημιουργικής γραφής, πολλά αγόρια αναφέρουν ότι «Θα πήγαινα για καφέ με τις φίλες μου, θα έβγαινα βόλτες με τις φίλες μου, θα κουτσομπόλευα τα αγόρια με τις φίλες μου, θα μιλούσα με τις φίλες μου» (Βαγγέλης, Πέτρος, Χάρης, Παύλος). Αναδύεται η ανάγκη να αναφερθεί μια βαθύτερη διάσταση για αυτό το θέμα. Ίσως, τα αγόρια δεν μιλάνε και δεν ανοίγονται τόσο εύκολα μεταξύ τους και, ενώ παρατηρούν τα κορίτσια να το κάνουν, αυτοί δεν έχουν αναπτύξει σχέσεις διαλόγου, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης και ίσως να δυσκολεύονται να το κάνουν ακόμα και σε μεγαλύτερη ηλικία. Ίσως πίσω από αυτά

τα λόγια των παιδιών θα μπορούσε να κρύβεται μια ανάγκη πραγματικής και ουσιαστικής επικοινωνίας και συναισθηματικής υποστήριξης μεταξύ των φίλων και της παρέας. Αυτή η ουσιαστική υποστήριξη και επικοινωνία πιθανόν στο μυαλό τους να είναι «κοριτσίστικο στοιχείο» και γι' αυτό να το αναφέρουν τόσο συχνά στη δημιουργική γραφή. Είναι γνωστό πως η πατριαρχία αποδυναμώνει τα αγόρια και τους άνδρες στον τομέα της έκφρασης συναισθημάτων και τα παιδιά μπορεί αυτό να το βιώνουν ως δική τους εσωτερικευμένη καταπίεση (Harvester & Blenkinsop, 2010· Decker & Morrison, 2021).

Ένα επιπλέον αξιοσημείωτο σχόλιο, επίσης, είναι το γεγονός ότι φαίνεται μέσα από τα λόγια των παιδιών ότι το «αρσενικό» είναι το μέτρο σύγκρισης και η επιθυμητή βελτίωση που προσδοκά η κοινωνία από μια γυναίκα κρίνεται με «αρσενικές αξίες». Αυτό φαίνεται από τις εκφράσεις *«οι γυναίκες δεν οδηγούν τόσο καλά όσο οι άνδρες», «στα αθλήματα οι άνδρες είναι πιο δυνατοί», «τα κορίτσια δε μπορούν να παίζουν τόσο καλά ποδόσφαιρο όσο τα αγόρια», «τα αγόρια στον αθλητισμό τα παν λίγο καλύτερα»*. Αυτό έχει προεκτάσεις και στις μεγαλύτερες ηλικίες και τους υπόλοιπους τομείς της ζωής και δυσκολεύει την καθημερινότητα των γυναικών, γιατί νιώθουν πως πρέπει συνεχώς να «αποδεικνύουν» τις ικανότητες, την αξία και τον εαυτό τους σε έναν κόσμο που γνωρίζουν πως θα συγκριθούν με τους άνδρες.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό στοιχείο που διαφάνηκε ήταν ότι τα παιδιά παραμένουν περισσότερο συγκεντρωμένα στη συζήτηση όσο μιλάνε για προσωπικές τους καταστάσεις και συνθήκες που ταυτίζονται άμεσα. Για παράδειγμα, μεγάλο μέρος των συζητήσεών αφορούσε ιστορίες που μου εξιστορούσαν τα παιδιά σχετικά με τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά θέματα μεν, αλλά ήταν προσωπικές παλιότερές τους εμπειρίες, από τις οικογένειές τους, από τα χωριά τους, από τα χόμπυ και τις/τους φίλες/ους τους. Ακόμα και στις πιο γενικές ερωτήσεις απαντούσαν με προσωπικά βιώματα από τη ζωή τους εκτός σχολείου.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ένα θέμα με αφορμή μια πρόταση ενός κοριτσιού στη δημιουργική γραφή. Η Ελένη, μια μαθήτρια η οποία ανέπτυξε το μεγαλύτερο κείμενο στη δημιουργική γραφή αναφέρει την πρόταση *«θα έλεγα οι μουσουλμάνες να μη φοράνε μαντήλα»*. Όπως είναι λογικό και αναμενόμενο τα παιδιά ως μέλη της παρούσας κοινωνίας να παρουσιάζουν ανθρωποκεντρικές απόψεις και να επιβεβαιώνουν τις κοινωνικές κατασκευές για τα φύλα, μια ακόμη τάση που -μάλλον- υπάρχει σαν νοοτροπία και τρόπο σκέψης στα παιδιά, αλλά και στα άτομα γενικότερα, είναι ο δυτικοκεντρισμός, ο οποίος, μάλιστα, κρίνεται ως πηγή ανισοτήτων (Harvester & Blenkinsop, 2010). Οι δυτικοκεντρικές απόψεις στον φεμινισμό τον κάνουν μη συμπεριληπτικό, αφού δεν ενσωματώνονται οι εμπειρίες και οι ιδιαίτερες ανάγκες των γυναικών άλλων πολιτισμών. Ενδεικτικά, η άποψη ότι οι γυναίκες μη δυτικών πολιτισμών «πρέπει να σωθούν» και πρέπει να αλλάξουν πρακτικές (όπως η μαντήλα) για να έρθει η χειραφέτηση τους υποτιμά τη δική τους αυτοδιάθεση, αυτονομία και ελευθερία στην επιλογή και είναι στον πυρήνα του δυτικοκεντρισμού. Έτσι, είναι σημαντικό στην εκπαίδευση να τονίζονται τα διαφορετικά κουλτουραλιστικά στοιχεία μια κοινότητας και η γυναικεία χειραφέτηση να μην αφορά μόνο τις λευκές, δυτικές, μεσαίας τάξης γυναίκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Συμπεράσματα

Ας μεταβούμε στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν κίνητρο για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας και συγκεντρώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον.

- Αν και πώς ενεργοποιείται η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών με τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά θέματα;

Κατά τη διάρκεια της δράσης στο πεδίο, φάνηκε μια προϋπάρχουσα επίγνωση (awareness) και ενδιαφέρον (concern) από την πλευρά των παιδιών για την καταστροφή της φύσης. Αν μη τι άλλο, είναι ένα θέμα συζήτησης αρκετά συνηθισμένο στο σχολείο. Τα παιδιά παρουσίασαν αισθήματα λύπης, ανησυχίας για την καταστροφή της φύσης και ανασφάλειας για το εύθραυστο μέλλον της ανθρωπότητας (συγκεκριμένα αναπτύχθηκε η συζήτηση «πώς θα διαταραχτεί ο κόσμος αν εξαφανιστούν οι μέλισσες σαν είδος από τη βιοποικιλότητα;»). Τα παιδιά φάνηκαν σοκαρισμένα από τη σημαντικότητα ενός τόσο μικρού εντόμου και η συζήτηση πήρε μεγάλη διάρκεια από δική τους πρωτοβουλία. Έπειτα, στο τέλος της συνάντησης ένα παιδί έγραψε στις σημειώσεις αξιολόγησης «Δεν ξανά σκοτώνω μέλισσα». Στο μυαλό των παιδιών υπάρχει ήδη έντονα η ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος όπως φάνηκε από τις συζητήσεις. Τα παιδιά φαίνεται να κλονίζονται όταν η καταστροφή της φύσης έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ζωή του ανθρώπινου είδους και σε εκείνο το σημείο παρουσιάζουν τα περισσότερα αρνητικά συναισθήματα. Η Barron (1995) θα το ονόμαζε «ανοιχτά πράσινο τρόπο σκέψης». Ένα ερώτημα που αναδύεται μετά από αυτή τη συνειδητοποίηση είναι το γιατί δεν αρκεί το γεγονός ότι η φύση καταπατάται και καταστρέφεται για να μας επηρεάσει σαν ανθρώπους και πρέπει να νιώσουμε την ανασφάλεια στην δική μας επιβίωση για να ενεργοποιηθούμε;

Για τα φεμινιστικά θέματα, στην πρώτη συνάντηση τα αγόρια έδειχναν να μην κατανοούν το βάθος της καταπίεσης στις χώρες όπου τα κορίτσια αποθαρρύνονται από το να πάνε σχολείο. Αυτό αποτυπώθηκε και στον χρόνο που χρειάστηκαν μέχρι να βρουν το πρόβλημα στην αντίστοιχη εικόνα στη δραστηριότητα 1. Μέχρι να ανακαλύψουν ότι το πρόβλημα της εικόνας είναι η ανδροκεντρική εκπαίδευση, ανέφεραν ότι το πρόβλημα είναι ότι: «τα παιδιά κοιμούνται, έχουν κακή στάση σώματος, η τάξη έχει ξύλινο πάτωμα που προέρχεται από την κοπή δέντρων, η τάξη έχει τηλεόραση». Όταν μια μαθήτρια ανέφερε ότι το πρόβλημα είναι ότι «είναι μόνο αγόρια», έκαναν πλάκα με αυτό, θεώρησαν «τυχερά» τα κορίτσια που δεν πηγαίνουν σχολείο. Στις συζητήσεις, αναλύθηκε το θέμα των μεγάλων ανισοτήτων που δημιουργούνται στην κοινωνία αν έχουν διαφορετικά δικαιώματα τα άτομα, για τις κοινωνικές συμπεριφορές που προσδοκά η κοινωνία από τα άτομα συγκεκριμένου φύλου, για τον διαφορετικό τρόπο που καταπιέζονται τα φύλα, αλλά και για τις διακρίσεις στον αθλητισμό, στο ετεροχρονισμένο δικαίωμα ψήφου για τις γυναίκες. Προς το τέλος των συναντήσεων, και όπως φαίνεται στις σημειώσεις που άφησαν τα παιδιά, φαίνεται να αναφέρουν με τον τρόπο τους το δικαίωμα στην ελεύθερη επιλογή και την ισότητα²³. Ένας τρόπος να ενεργοποιηθούν τα παιδιά συναισθηματικά για τα

²³ Βλ. Παράρτημα 4 για κάποια ενδεικτικά χαρτάκια που έγραψαν τα παιδιά.

κοινωνικά ζητήματα είναι να τα ονοματίσουμε, να μην είναι ασαφείς, θολές έννοιες η ανισότητα και οι διακρίσεις, αλλά να αναφέρουμε πραγματικά παραδείγματα αυτών των καταπίεσεων. Εκεί, τα παιδιά αντιδρούσαν επισημαίνοντας ότι «αυτά τα πράγματα είναι άδικο». Τέλος, ένας ακόμα τρόπος ενεργοποίησης, όπως φάνηκε, είναι τα παιδιά να μπορέσουν να ταυτιστούν. Χωρίς να προσεγγίζεται αυτή η ιδέα κριτικά, φάνηκε πως όταν τα αγόρια αισθανθούν ότι οι αδικίες αγγίζουν κορίτσια και γυναίκες που έχουν επαφές και είναι φίλες, αδερφές, γνωστές με κάποιον τρόπο, νιώθουν περισσότερο ότι «τους αφορά». Ένα ακόμα ερώτημα που αναδύεται είναι το αν χρειάζεται όντως να αφορά ένα γνωστό μας πρόσωπο μια καταπίεση για να ενεργοποιηθούμε.

- Αν και πώς γίνεται αντιληπτή απ' τα παιδιά η καταπίεση από την κοινωνία που μπορεί να συνδέει τη φύση και τις γυναίκες, λόγω της εκμετάλλευσης και του σεξισμού αντίστοιχα;

Οι καταπίεσεις της φύσης από τον άνθρωπο είναι ένα θέμα γνωστό και αποδεκτό αυτονόητα από τα παιδιά. Τα κορίτσια της τάξης ήταν συμφιλιωμένα με τις καταπίεσεις στη ζωή των γυναικών, αλλά όχι τόσο τα αγόρια εξ αρχής. Τα αγόρια είχαν μια διάθεση άρνησης ότι αυτά αποτελούν προβλήματα και απαντούσαν «έτσι είναι τα πράγματα, οπότε τα κορίτσια ας δράσουν κόντρα σε αυτό ατομικά, ας βρουν μια άλλη λύση», δεν εμπάθουν στη σοβαρότητα. Η σύνδεση των δυο καταπίεσεων ήταν ένας άγνωστος χώρος για αρχή. Στην πορεία του προγράμματος, με αφορμή τις δραστηριότητες προέκυψαν συζητήσεις για τη σοβαρότητα της καταπίεσης και τις συνέπειες που έχει, επίσης συνδέθηκαν δειλά οι δύο καταπίεσεις. Φυσικά, όπως αναφέρεται και στους περιορισμούς της έρευνας παρακάτω, το θέμα της σύνδεσης των καταπίεσεων από ένα κοινό κοινωνικο-πολιτικό και οργανωσιακό σύστημα του κόσμου δεν μπορούσε να αναλυθεί βαθύτερα λόγω της ηλικίας των παιδιών. Οπότε, η σύνδεση των καταπίεσεων παρέμεινε στο πλαίσιο του «συμβολικού» (δηλ. όπως τα θηλυκά αποδημητικά πουλιά δεν έχουν την ίδια αφετηρία με τα αρσενικά, έτσι και στη κοινωνία) και στο πλαίσιο του «συναισθηματικού» (δηλ. η φύση «μπορεί να περνάει τα ίδια» με κάποιες γυναίκες). Αυτό, δεν μειώνει το βάθος του θέματος, γιατί σαν ιδέα η σύνδεση των καταπίεσεων εκτιμούμε ότι θα συνοδεύει τα παιδιά όσο μεγαλώνουν και εμπλέκονται με την καθημερινή ζωή και τα θέματα της επικαιρότητας. Όσο αποκτούν τα εργαλεία ανάλυσης του κόσμου και του συστήματος που τον διατρέχει, ίσως αναγνωρίσουν αργότερα στη ζωή τους τον αντίστοιχο τρόπο στη διαχείριση της φύσης και των γυναικών.

Προς το τέλος του προγράμματος, τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους, ακούν χωρίς να διακόπτουν (ιδιαίτερα στη δραστηριότητα 4, η οποία ήταν πολύ εύστοχη για την ανάδυση θεμάτων ισότητας) και εκφράζονται και τα κορίτσια αναφέροντας τις δικές τους οπτικές και τα δικά τους βιώματα. Πλέον, είναι εμφανές ότι τα παιδιά νιώθουν χαρά για την υπεράσπιση των κοριτσιών και των γυναικών. Πολλά θέματα ανισότητας κατονομάζονται και συγκεκριμενοποιούνται μέσα από τα βιώματα των παιδιών. Η διάθεση υπεράσπισης και η ενδυνάμωση φαίνεται και στα γραπτά των παιδιών στο τέλος των συναντήσεων.

- Σε ποιο σημείο τοποθετούν τα παιδιά τους εαυτούς τους σε σχέση με τη διπλή καταπίεση φύσης και γυναικείου φύλου;

Απ' ότι φάνηκε, στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα παιδιά ήταν περισσότερο ευαισθητοποιημένα και με επίγνωση για την καταστροφή της φύσης και το αντιλαμβάνονται πιο εύκολα ως «πρόβλημα». Αντίθετα, στην περίπτωση της κοινωνικής καταπίεσης των γυναικών, τα αγόρια δεν έδειξαν τόσο ευαισθητοποιημένα εξ αρχής. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, υπήρξε μια ποικιλία στις απόψεις στο φάσμα ανθρωποκεντρισμού-οικοκεντρισμού. Όπως φάνηκε και παραπάνω από τα λόγια των παιδιών, κάποια υπερασπίστηκαν έντονα τη φύση, τα ζώα και τις φωλιές τους, το δάσος, τα φυτά έναντι της οικονομικής και τουριστικής ανάπτυξης. Βέβαια, υπήρχαν και οι αντίθετες απόψεις. Συνολικά, ό,τι και αν υποστήριζαν τα παιδιά, στο τέλος, στα χαρτάκια αξιολόγησης (στη θεματική «τι μας έμεινε από σήμερα») μιλούν όλα ανεξαιρέτως για προστασία και υπεράσπιση της φύσης. Οπότε, θεωρούμε πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της παρούσας έρευνας ήταν σε θέση να ενισχύσει την φιλοπεριβαλλοντική άποψη περί προστασίας της φύσης. Αλλά, αφού τα παιδιά συζητούν αρκετά για τις επιπτώσεις της καταστροφής του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη ζωή και σε εκείνες τις συζητήσεις φαίνεται να ενεργοποιούνται περισσότερο συναισθηματικά, ίσως, τελικά να υπερασπίζονται με έναν ανθρωποκεντρικό τρόπο τη φύση. Αυτό το αναφέρει και η Rizzo (2018), ότι συχνά οι φοιτήτριες/τες δεν εγκαταλείπουν εύκολα τον ανθρωποκεντρισμό στα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αυτό, φυσικά έχει νόημα περιστασιακά, όμως ο ανθρωποκεντρισμός έχει και επιπλέον συνέπειες, που είναι χρήσιμο να αναλυθούν. Ειδικά, όσον αφορά καθολικά τη λογική της κυριαρχίας. Σε επόμενο βήμα, ίσως να ήταν ενδιαφέρον να υλοποιηθούν δραστηριότητες περισσότερο οικοκεντρικές, ώστε τα παιδιά να «ρίξουν τα τείχη» του ανθρωποκεντρισμού και της αίσθησης ανωτερότητας απέναντι στο οικοσύστημα ως «ανθρώπινο είδος».

Στο δεύτερο μέρος του ερευνητικού ερωτήματος, από κάποια αγόρια φάνηκε στην αρχή μια υπεροψία και μια αποστασιοποίηση στα έμφυλα ζητήματα. Είχαν δυσκολία να αντιληφθούν την καταπίεση και πέρα από αυτό έδειξαν να εκφράζονται από μια «ασφαλή» θέση της αρρενωπότητας όπου τα θέματα υπό συζήτηση «δεν τα αφορούσαν» και παρουσίαζαν επιφανειακές λύσεις για τις έμφυλες διακρίσεις, τις οποίες δεν θεωρούσαν καν «προβλήματα». Η πλειοψηφία της τάξης (αγόρια και κορίτσια) ανέφεραν έννοιες όπως ανεξαρτησία, ισότητα, σεξισμός, βία, δικαιώματα, προστασία ιδιαίτερα μετά την τρίτη συνάντηση που τα θέματα συζήτησης ήταν κυρίως το έμφυλο ζήτημα. Φάνηκε πως τα παιδιά δηλώνουν υποστηρίκτριες/τες της ισότητας και έχουν την ανάγκη να την προστατεύουν.

Τέλος, όσον αφορά τη σύνδεση των καταπίεσεων γυναικών και φύσης δεν διαφάνηκε στην αρχή με σιγουριά ότι τα παιδιά θα τη δέχονταν με ευκολία, ίσως στο μυαλό τους φάνταζαν «δυο άσχετα θέματα». Αυτό αποτελούσε εξ αρχής και έναν προβληματισμό για την ερευνήτρια, δηλαδή το πώς θα μπορούσε να εξηγηθεί και να υπερασπιστεί η κεντρική ιδέα του οικοφεμινισμού. Παρόλα αυτά, η σύνδεση αυτή ήταν επιτυχής. Φαίνεται στα γραπτά των παιδιών, περισσότερο σε αυτά της τέταρτης συνάντησης, πως

τα παιδιά συνδέουν με έναν απλό μεν, αλλά χρήσιμο τρόπο τις δυο καταπιεσμένες πλευρές του φυσικού και κοινωνικού συστήματος: τη φύση και τις γυναίκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές.

Ένας περιορισμός, που έδωσε και την αίσθηση πως κάτι το «ανολοκλήρωτο» έχει μείνει, είναι ότι λόγω της ηλικίας των παιδιών, οι έννοιες ήταν υποχρεωτικό να απλοποιηθούν σημαντικά, και τα ζητήματα καταπίεσης των γυναικών έπρεπε να «έρθουν στα δικά τους μέτρα». Ίσως, να είναι πιο γόνιμο να μιλάμε για την καταπίεση των κοριτσιών για τα θέματα που αφορούν την δική τους ηλικία και τους τομείς της ζωής που εμπλέκονται τα ίδια (π.χ. στην καθημερινότητα στο σχολείο, στον αθλητισμό), κάτι που διαμορφώνει μια καλή αφετηρία για βαθύτερες κατανοήσεις σε πιο ώριμες ηλικίες των παιδιών. Αυτό σήμαινε ότι, αναπόφευκτα, στις συζητήσεις με τα παιδιά δεν αναφέρθηκαν θέματα ψυχολογικών, σωματικών, εργασιακών καταπιέσεων και εξαναγκασμών που δέχεται είτε δομικά και συστημικά μια γυναίκα, είτε στην καθημερινότητά της από ατομικότητες που έχουν ασπαστεί συστημικές αξίες ως δικές τους και ακούσια ή εκκούσια τις κάνουν πράξη.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας είναι ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στον επαναπροσδιορισμό αξιών χρειάζονται υποστήριξη από διαφορετικούς φορείς και πολύ χρόνο. Με άλλα λόγια, χρειάζεται ένα ολόκληρο «δίκτυο παιδείας» να μεταφέρει στα παιδιά τις ίδιες αξίες, ώστε αυτά να μη βιώνουν συγκρουσιακές καταστάσεις (Harvester & Blenkinsop, 2010). Για παράδειγμα, πώς μπορεί να νιώθει ένα παιδί σε ένα σχολείο που μιλάει για οικολογία ή/και φεμινισμό αλλά άλλοι φορείς και τομείς της ζωής του δεν ενστερνίζονται αντίστοιχες αντιλήψεις και υπηρετούν αξίες που έρχονται σε κόντρα με τις πρώτες; Επιπλέον, χρειάζεται χρόνος (σίγουρα όχι μόνο όσο κρατάει ένα εκπαιδευτικό σενάριο) για να βρίσκονται αφορμήσεις και να γίνονται ποικίλες συζητήσεις και δραστηριότητες για τα θέματα της επικαιρότητας, ώστε να φανεί αλλαγή στις στάσεις ενός παιδιού. Αυτό που είχε σημασία ερευνητικά, ήταν να επικεντρωθεί η προσοχή σε κάποιες κοινωνικές και περιβαλλοντικές καταστάσεις, ώστε όταν τα παιδιά τις συναντήσουν στην καθημερινή ζωή να έχουν τα εργαλεία να τις εντοπίσουν και να τις ονοματίσουν πιο συνειδητοποιημένα. Πρόκειται για έναν από τους βασικούς στόχους της ΕΠΑ που είναι η ευαισθητοποίηση (awareness - μεταφράζεται και ως επίγνωση ή συνειδητοποίηση).

Ως ενεργή παρατηρήτρια της διαδικασίας, αντιλήφθηκα ότι υπάρχει μια ποικιλία στον τρόπο που τα παιδιά δέχονται, επεξεργάζονται και συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Υπάρχουν τα παιδιά που συμμετέχουν επειδή θέλουν να χάσουν μάθημα, υπάρχουν τα παιδιά που ενδιαφέρονται ουσιαστικά για κάτι που αφορά την κοινωνία και τον κόσμο του σήμερα, υπάρχουν παιδιά που δειλιάζουν και δεν εκφράζονται, υπάρχουν παιδιά που λειτουργούν (ή καλύτερα -έχουν μάθει να λειτουργούν) πιο «ηγετικά» και ακούγονται περισσότερο από άλλα, τραβώντας την προσοχή πάνω τους, αποδυναμώνοντας τα υπόλοιπα. Ως νέα ερευνήτρια και ως εκπαιδευτικός στα πρώτα μου βήματα, με διάθεση αναστοχασμού, προσπάθησα να διαχειριστώ αυτή την ετερότητα των παιδιών, αλλά σίγουρα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα θα μπορούσαν να φανταστούν και να σχεδιάσουν κι άλλες δραστηριότητες με τη βοήθεια της/του εκπαιδευτικού, ώστε να γίνουν τα ίδια εμπυχωτρίες και εμπυχωτές, για παράδειγμα, σε άλλες τάξεις του

σχολείου. Θα μπορούσαν, επίσης, τα παιδιά να φτιάξουν κολλάζ, αφίσες, ζωγραφιές, να γράψουν ποιήματα και τραγούδια και να τα εκθέσουν στην αυλή του σχολείου ή σε άλλους κοινόχρηστους χώρους. Επιπλέον, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν δράσεις εντός ή εκτός σχολείου σε συνεργασία με φεμινιστικές συλλογικότητες και περιβαλλοντικές ομάδες. Τέλος, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν εργαστήρια που στοχεύουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να εξοικειωθούν με τις οικοφεμινιστικές ιδέες και πρακτικές.

Κάποια επιπλέον θέματα που θίγει ο οικοφεμινισμός, αλλά στο παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν έχουν ενσωματωθεί, είναι οι έμφυλες πεποιθήσεις για την κρεατοφαγία, ο queer οικοφεμινισμός πέρα από τους ουσιολογισμούς του φύλου, η κουλτούρα της βίας ενάντια της φύσης μέσα από ανθρώπινες πρακτικές (όπως εξορύξεις), η αποικιοκρατία και η σύνδεσή της με την περιβαλλοντική υποβάθμιση, η φυσικοποίηση της γυναίκας και η σεξουαλικοποίηση της φύσης και οι συνέπειές τους, η ανδροκεντρική γλώσσα και εκπαίδευση, παραδείγματα πραγματικών οικοκοινοτήτων και η ιστορικότητά τους και πολλά άλλα. Μια άλλη ενδιαφέρουσα επέκταση θα ήταν η ανάλυση και κριτική των διαφορετικών ρευμάτων του φεμινισμού (φιλελεύθερος, μαρξιστικός, ριζοσπαστικός) και του οικοφεμινισμού (ουσιολογικού, κονστρουκτιβιστικού). Σε κοινό μεγαλύτερης ηλικίας (πιθανότατα στις/ους ίδιες/ους τις/τους εκπαιδευτικούς) και μέσω δραστηριοτήτων που προβληματίζουν για τα παραπάνω, σίγουρα θα άνοιγαν πολύ ενδιαφέρουσες και φιλοσοφικές συζητήσεις για βαθιά σύνδεση των περιβαλλοντικών με τα κοινωνικά ζητήματα, χωρίς να παραγκωνίζεται η σύνδεση αυτών με την εκπαίδευση.

Θα είχε ενδιαφέρον ένα αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αγγίζει κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα να υλοποιηθεί και σε παιδιά μεγαλύτερων τάξεων, ώστε οι έννοιες που αναφέρονται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος να γίνουν πιο συγκεκριμένες και να ονοματιστούν (π.χ. φεμινισμός, πατριαρχία κ.ά.). Το σύνθετο θέμα του οικοφεμινισμού πρέπει να απλοποιηθεί για να έρθουν παιδιά μικρότερης ηλικίας σε επαφή με τα θέματα που περιλαμβάνει.

Επίσης, πολύ χρήσιμο θα ήταν ένα αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να υλοποιηθεί σε μαθήτριες και μαθητές σχολείων μεγάλων αστικών κέντρων, καθώς εκεί τα παιδιά έρχονται πιο σπάνια σε επαφή με εικόνες περιβαλλοντικής υποβάθμισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: Επίλογος

Η Merchant (1980) υποστηρίζει πως αντιμετωπίζοντας τη φύση ως ολότητα, δηλαδή ως έναν οργανισμό που αποτελείται από μέρη τα οποία συνεισφέρουν ισάξια στη λειτουργία της, η οικολογία κινείται προς την κατεύθυνση ισοπέδωσης των ιεραρχιών, αναγνωρίζοντας τα δικαιώματα σε όλα τα μέλη του οικοσυστήματος. Έτσι, η ανάγκη για την προστασία της φύσης, συνεπάγεται την προάσπιση των δικαιωμάτων κάθε μέρους τόσο του φυσικού οικοσυστήματος όσο και της κοινωνίας. Η μίξη του οικολογικού με το γυναικείο κίνημα οδηγεί στην ανατροπή της υποδούλωσης της φύσης και των γυναικών. Οι κοινωνικές ανισότητες δεν είναι το ίδιο εμφανείς σε όλα τα μέρη του κόσμου. Ο σεξισμός άλλοτε λειτουργεί με φανερό τρόπο, και άλλοτε με υπόγειο και κρυφό τρόπο που δε μπορεί εύκολα να εντοπιστεί. Γι' αυτό χρειάζονται εργαλεία ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας με στόχο την ενδυνάμωση και την -στο μέτρο του εφικτού- ελευθερία.

Η οικοφεμινιστική θεωρία μπορεί να επιδιώξει μια ολιστική αντιμετώπιση στην ανθρώπινη χειραφέτηση και τη σωτηρία του πλανήτη, τα οποία γεννιούνται από την καταπίεση των ανθρώπων και του φυσικού περιβάλλοντος. Τόσο ο φυσικός, όσο και ανθρώπινος κόσμος είναι αλληλένδετοι και δεν γίνεται να αντιμετωπίζονται χωριστά. Έτσι, είναι αδύνατο να επιτευχθεί περιβαλλοντική αλλαγή χωρίς κοινωνική αλλαγή, και το αντίστροφο (Gaard & Gruen, 1993).

Οι ιδέες, οι έρευνες και οι προσεγγίσεις που προτάθηκαν αποτελούν καινοτομία στην παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι γεγονός πως αρκετοί εκπαιδευτικοί, για μια ποικιλία λόγων, εμμένουν στη μεταφορά γνωστικού περιεχόμενου στους μαθητές και παραμελούν την ολιστική εκπαίδευση των μαθητών για την κοινωνική δικαιοσύνη και την περιβαλλοντική αειφορία. Ο οικοφεμινισμός επιδιώκει ταυτόχρονα την οικολογική και κοινωνική αλλαγή. Στην ελληνική πραγματικότητα λίγες έρευνες έχουν υλοποιηθεί με κεντρικό θέμα την οικοφεμινιστική παιδαγωγική. Θα ήταν γόνιμο για τη μελλοντική ελληνική κοινωνία τα παιδιά από μικρή ηλικία να έρχονται σε επαφή με αυτούς τους διδακτικούς όρους και αυτές τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το νήμα της οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής μπορεί να πιαστεί από την αρχή· ενδυναμώνοντας τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε αυτά τα θέματα, αλλά και άλλες -ενήλικες ή μη- πληθυσμιακές ομάδες. Ένα αξιακό σύστημα στο οποίο ο άνθρωπος δεν τοποθετείται στο επίκεντρο αλλά είναι μέρος του οικοσυστήματος και βασίζεται στη σημασία της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αειφορίας είναι η οικοφεμινιστική απάντηση στον καπιταλιστικό, πατριαρχικό κόσμο που ζούμε. Η προστασία της Γης και η ισότητα των φύλων είναι αλληλένδετα ζητήματα και οφείλουμε να τα υπερασπιζόμαστε αν οραματιζόμαστε ένα μέλλον αειφόρο.

Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφικές πηγές στα αγγλικά

- Badjanova, J., Iliško, D. & Drelinga, E. (2014). Holistic approach in reorienting teacher education towards the aim of sustainable education: the case study from the regional university in Latvia. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 116, 2931-2935. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.682
- Barron, D. (1995). Gendering Environmental Education Reform: Identifying the Constitutive Power of Environmental Discourses. *Australian Journal of Environmental Education*, 11, 107-120.
- <https://doi.org/10.1017/S0814062600003001>
- Biehl, J. (2011). Γυναίκες και Φύση, Ένας επαναλαμβανόμενος μυστικισμός. Στο: Σ. Καραγεωργάκης (Επιμ.), *Οικοφεμινισμός* (σελ. 281-291). Ευτοπία.
- Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cameron, D. (2020). *Φεμινισμός, παρελθόν και παρόν ενός κινήματος*. (μτφ: Φιλώτας Δήτσας). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (έτος έκδοσης του πρωτότυπου 2018).
- Corcoran, P. B., & Sievers, E. (1994). Reconceptualizing environmental education: Five possibilities. *The Journal of Environmental Education*, 25(4), 4-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1994.9941958>
- Cuenca-Soto, N., Martinez-Muñoz, L., F., Chiva-Bartoll, O. & Santos-Pastor, M., L. (2023). Environmental sustainability and social justice in Higher Education: a critical (eco)feminist service-learning approach in sports sciences. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 1057-1076. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2197110>
- Decker, A. & Morrison, A., S. (2021). Decoding gender in nature-based education: perceptions of environmental educators. *Environmental Education Research*, 27(6), 848-863. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1898548>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Στο: Φ. Ίσαρη & Μ. Πουρκός (), *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Dobsha, S. & Ozanne, J., L. (2001). An Ecofeminist Analysis of Environmentally Sensitive Women Using Qualitative Methodology: The Emancipatory Potential of an Ecological Life. *Journal of Public Policy & Marketing*, 20(2), 201-214. [dobscha-ozanne-2001-an-ecofeminist-analysis-of-environmentally-sensitive-women-using-qualitative-methodology-the.pdf](https://doi.org/10.1177/0898264301020002001)

- Echavarren, J., M. (2023). The Gender Gap in Environmental Concern: Support for an Ecofeminist Perspective and the Role of Gender Egalitarian Attitudes. *Sex Roles*, 89, 610-623. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01397-3>
- Echegoyen-Sanz, Y. & Martín-Ezpeleta, A. (2021a). A Holistic Approach to Education for Sustainability: Ecofeminism as a Tool to Enhance Sustainability Attitudes in pre-Service Teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 5-21. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0002>
- Echegoyen-Sanz, Y. & Martín-Ezpeleta, A. (2021b). Fostering Creativity in the Classroom. Ecofeminist Movies for a Better Future. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 117-130. doi: 10.15503/jecs2021.1.117.130
- Fry, K. (2000). Learning, Magic, & Politics: Integrating Ecofeminist Spirituality into Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5(1), 200-212.
<file:///C:/Users/georg/Downloads/glodeau,+Journal+manager,+contents.pdf>
- Gaard, G. (2015). Ecofeminism and climate change. *Women's Studies International Forum*, 49, 20-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2015.02.004>
- Gaard, G. (2011). Ecofeminism Revisited: Rejecting Essentialism and Re-Placing Species in a Material Feminist Environmentalism. *Feminist Formations*, 23(2), 26-53. <https://doi.org/10.1353/ff.2011.0017>
- Gaard, G. & Gruen, L. (1993). Ecofeminism: Toward global justice and planetary health. *Society and Nature*, 2, 1-35.
file:///C:/Users/georg/Downloads/Ecofeminism_Toward_Global_Justice_and_Pl.pdf
- Gaard, G. (1997). Toward a Queer Ecofeminism. *Hypatia*, 12(1), 114-137. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1997.tb00174.x>
- Giacomini, T. (2015). Οικοφεμινισμός και συστημική αλλαγή: Γυναίκες στην πρώτη γραμμή του αγώνα ενάντια στον ορυκτό καπιταλισμό και την ηλιακή κοινοκτημοσύνη. Στο: Σ. Καραγεωργάκης (Επιμ.), *Οικοφεμινισμός* (σελ. 243-264). Ευτοπία.
- Gough, A. (1999). Recognising women in environmental education pedagogy and research: Towards an ecofeminist poststructuralist perspective. *Environmental Education Research*, 5(2), 143–161. <https://doi.org/10.1080/1350462990050202>
- Gough, A., Jade-Ho, Y. C., Lloro, T., Russell, C., Walters, S. & Whitehouse, H. (2024). Ecofeminism and education: repositioning gender and environment in education. *Gender and education*, 36(4), 299-311. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09540253.2024.2329289?needAccess=true>

- Gough, A., Russell, C. & Whitehouse, H. (2017). Moving gender from margin to center in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 48(1), 5-9. <https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1252306>
- Gough, A. & Whitehouse, H. (2018). New vintages and new bottles: The “Nature” of environmental education from new material feminist and ecofeminist viewpoints. *The Journal of Environmental Education*, 49(4), 336-349. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1409186>
- Harvester, L. & Blenkinsop, S. (2010). Environmental Education and Ecofeminist Pedagogy: Bringing the Environmental and the Social. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 120-134. [file:///C:/Users/User/Downloads/glodeau,+Journal+manager,+CJEE+15+harvester+blenkinsop%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/glodeau,+Journal+manager,+CJEE+15+harvester+blenkinsop%20(1).pdf)
- Herrero, Y. (2016). Una mirada para cambiar la película. *Ecología, ecofeminismo y sostenibilidad*. Madrid: Ediciones Dyskolo. Στο: Y. Echegoyen-Sanz & A. Martín-Ezpeleta (2021b).
- Husein, S., Herdiansyah, H. & Putri, LG., S. (2021). An Ecofeminism Perspective: A Gendered Approach in Reducing Poverty by Implementing Sustainable Development Practices in Poverty by Implementing Sustainable Development Practices in Indonesia. *Journal of International Women's Studies*, 22(5), 210-228. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol22/iss5/14>
- Kurtz, H., E. (2007). Gender and Environmental Justice in Louisiana: Blurring the boundaries of public and private spheres. *Gender, Place and Culture*, 14(4), 409-426. <https://doi.org/10.1080/09663690701439710>
- Merchant, C. (1980). Ο θάνατος της φύσης. Στο: Σ. Καραγεωργάκης (Επιμ.), *Οικοφεμινισμός* (σελ. 21-51). Ευτοπία.
- Molina-Motos, D. (2019). Ecophilosophical Principles for an Ecocentric Environmental Education. *Education Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/educsci9010037>
- Merchant, C. (1980). Ο θάνατος της φύσης. Στο: Σ. Καραγεωργάκης (Επιμ.), *Οικοφεμινισμός* (σελ. 21-51). Ευτοπία.
- Perez Marina, D. (2009). *Anthropocentrism and Androcentrism* [Διπλωματική εργασία]. Södertörn University College, School of Culture and Communication.
- Piersol, L. & Timmerman, N. (2017). Reimagining environmental education within academia: Storytelling and dialogue as lived ecofeminist politics. *The Journal of Environmental Education*, 48(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1249329>
- Plumwood, Val. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. New York, NY: Routledge.

- Puleo, A., H. (2017). What is ecofeminism? *Quaderns de la Mediterrània*, 25, 27-34.
https://ocd.lcwu.edu.pk/cfiles/Gender%20&%20Development%20Studies/Maj/GDS%20-%202023/what_is_ecofeminism.pdf
- Rizzo, T. (2018). Ecofeminist community-engaged learning in Southern Appalachia: An introduction to strategic essentialism in the first year of college. *The Journal of Environmental Education*, 49(4), 297-308.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1383873>
- Salleh, A. (1993). Class, Race and Gender Discourse in the Ecofeminism/Deep Ecology Debate. *Environmental Ethics*, 15, 225-244.
[file:///C:/Users/georg/Downloads/environmental%20ethics-en%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/georg/Downloads/environmental%20ethics-en%20(2).pdf)
- Salleh, A. (1995). Nature, Woman, Labor, Capital: Living the Deepest Contradiction. *Capitalism, Nature, Socialism*, 6(1), 21-39.
<https://doi.org/10.1080/10455759509358619>
- Siegel, L. (2024). Ecofeminism-Intraconnectivism: working beyond binaries in environmental education. *Gender and Education*, 36(4), 328-344.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2327429>
- Spencer, M., E. & Nichols, S., E. (2010). Exploring Environmental Education Through Ecofeminism: Narratives of Embodiment of Science. Στο: A., M. Bodzin, B., S. Klein, S. Weaver (Eds), *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education* (σελ. 255-266). Springer.
- Spretnak, C. (1990). Ecofeminism: Our Roots and Flowering. Στο: D. Barron (1995), *Gendering Environmental Education Reform: Identifying the Constitutive Power of Environmental Discourses*. *Australian Journal of Environmental Education*, 11, 107-120. <https://doi.org/10.1017/S0814062600003001>
- Stables, A. & Scott, W. (2002). The Quest for Holism in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 8(1), 53-60.
<https://doi.org/10.1080/13504620120109655>
- Warren, K. (2000). Ecofeminist Philosophy: A Western Perspective on What It Is and Why It Matters. Στο: D. Perez Marina (2009), *Anthropocentrism and Androcentrism-An Ecofeminist Connection* [Διπλωματική εργασία]. Södertörn University College, School of Culture and Communication.
- Warren, K. (2000). Ecofeminist Philosophy: A Western Perspective on What It Is and Why It Matters. Στο: L. Harvester & S. Blenkinsop (2010), *Environmental Education and Ecofeminist Pedagogy: Bringing the Environmental and the Social*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 120-134.
[file:///C:/Users/User/Downloads/glodeau,+Journal+manager,+CJEE+15+harvester+blenkinsop%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/glodeau,+Journal+manager,+CJEE+15+harvester+blenkinsop%20(1).pdf)

Wiyatmi, W., Suryaman, M., Sari, E. S. & Dewi, N. (2023). Ecofeminist pedagogy in literary learning to cultivate environmental ethics awareness. *Journal of Turkish Science Education*, 20(2), 252-265. <https://doi.org/10.36681/tused.2023.014>

Βιβλιογραφικές πηγές στα ελληνικά

Ασλάνη, Α. (2020). Η θεατροπαιδαγωγική στα μονοπάτια του Οικοφεμινισμού: Μια διαγενεακή έρευνα δράσης (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Βιολογίας, ΔΠΜΣ Ειδικευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση).

Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Θωμαΐδου, Ε., Ε. (2023). Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο διδακτικής παρέμβασης για την ισότητα των φύλων σε μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου (Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής: Ετερότητα, Κοινωνία και Εκπαίδευση).

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/5818>

Πραντσίδου, Ρ. (2021). Το περιβαλλοντικό παιχνίδι ως μέσο εξομάλυνσης έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Τμήμα Δημόσιας και Κοινοτικής Υγείας, ΠΜΣ Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας). Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυνόη. <http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-2011>

Πρωτοβουλία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών & Εφήβων. (2024). *Παιχνίδια Ομάδας που χρησιμοποιήθηκαν στις Εφηβικές Συμβουλευτικές Ομάδες τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας τους (2022-2024)*. Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος.

Σακελλάρη, Μ. & Σκαναβή, Κ. (2013). Environmental Behavior and Gender: An Emerging Area of Concern for Environmental Education Research. *Applied Environmental Education & Communication*, 12(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2013.820633>

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2021). *Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης: Εφαρμογές στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Πεδίο.

Παράρτημα 1

Επιστολή ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για συμμετοχή σε έρευνα.

Αξιότιμη κυρία/Αξιότιμε κύριε,

Η επιστολή αυτή έχει στόχο την ενημέρωσή σας για το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τους λόγους εκπόνησης της παρούσας έρευνας, ώστε να αποφασίσετε αν θα δώσετε τη συγκατάθεσή σας να συμμετάσχει το παιδί σας. Παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τις παρακάτω πληροφορίες και αν χρειαστείτε οποιαδήποτε διευκρίνιση, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας. Σας ευχαριστούμε.

Ποιος είναι ο στόχος της έρευνας;

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο της Διπλωματικής Εργασίας της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Γεωργίας Τσισμαλίδου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και Τεχνολογίες Μάθησης των Φυσικών Επιστημών» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπό την επίβλεψη του Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Κωνσταντίνου Γαβριλάκη.

Η έρευνα αφορά την εφαρμογή και αξιολόγηση ενός μικρής κλίμακας εκπαιδευτικού προγράμματος οικοφεμινιστικού προσανατολισμού με ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις διαστάσεις της οικοφεμινιστικής θεωρίας. Ο στόχος της έρευνας είναι η μελέτη ενός τρόπου ανάδειξης της σύνδεσης των περιβαλλοντικών και των κοινωνικών ζητημάτων και ο παραλληλισμός της υποβάθμισης της φύσης με προβλήματα καταπίεσης που μπορεί να αντιμετωπίζουν ορισμένες γυναίκες. Η αξία της έρευνας έγκειται στην πρωτότυπη θεματική και προσέγγιση.

Ποια θα είναι η ερευνητική μέθοδος;

Η έρευνα θα έχει διάρκεια 7 διδακτικές ώρες και θα διεξαχθεί κατά τη διάρκεια του μήνα του Φεβρουαρίου 2025. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, θα πραγματοποιηθεί μια ποικιλία δραστηριοτήτων (ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, δημιουργική γραφή και άλλες τεχνικές διδασκαλίας) που στόχο έχει την ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τις ιδέες οικοφεμινισμού, δηλαδή τη σύνδεση και την αλληλεξάρτηση των κοινωνικών καταπιέσεων και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Τα ερευνητικά εργαλεία θα είναι τα ημερολόγια καταγραφής της συντονίστριας (Γεωργία Τσισμαλίδου) και του δασκάλου της τάξης (Χρήστος Βάρφης) και τα φύλλα εργασίας. Από τα δεδομένα θα εξαχθούν συμπεράσματα που αφορούν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε κάθε στάδιο (υλοποίηση προγράμματος και επεξεργασία δεδομένων) θα διασφαλισθεί η ανωνυμία των μαθητριών και των μαθητών.

Οι απαντήσεις και τα δεδομένα που θα συλλέξουμε από τα παιδιά θα είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Είναι υποχρεωτικό να συμμετάσχει το παιδί μου;

Η συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα είναι προαιρετική. Το παιδί θα είναι ελεύθερο σε όλη τη διάρκεια της έρευνας να μην απαντήσει σε όσες ερωτήσεις δεν επιθυμεί, καθώς επίσης και να συμμετάσχει σε μέρος της έρευνας.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε ερώτηση για τη διαδικασία, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας. Σας ευχαριστούμε για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Γεωργία Τσισμαλίδου,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Διδακτική και Τεχνολογίες Μάθησης των Φυσικών Επιστημών», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κωνσταντίνος Γαβριλάκης,

Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Έντυπο συγκατάθεσης γονέων/κηδεμόνων για έρευνα

Δηλώνω ότι διάβασα και κατανόησα το περιεχόμενο της επιστολής ενημέρωσης που αφορά την παρούσα έρευνα. Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου είναι εθελοντική και είναι ελεύθερο να μη συμμετάσχει σε όλη την έρευνα, εφόσον δεν το επιθυμεί. Κατανοώ, τέλος, ότι στα προσωπικά δεδομένα και στις απαντήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της έρευνας θα έχει πρόσβαση μόνο η φοιτήτρια-συντονίστρια του εκπαιδευτικού σεναρίου και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Όνομα και Υπογραφή γονιού συμμετέχουσας μαθήτριας/συμμετέχοντα μαθητή.

Παράρτημα 2

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ- Δραστηριότητα 1

Εικόνα 1



Τι πρόβλημα εντοπίζω;

Τι αισθάνομαι;

Για ποιο λόγο μπορεί να έχουν κοπεί τα δέντρα;

Εικόνα 2



Τι πρόβλημα εντοπίζω;

Τι αισθάνομαι;

Πώς μπορεί να επηρεάζονται τα πουλιά που πετάνε;

Εικόνα 3



Τι πρόβλημα εντοπίζω;

Τι αισθάνομαι;

Πώς μπορεί να αλλάξει αυτό το πρόβλημα;

Εικόνα 4: Ο τριπλός ρόλος της γυναίκας.



Ποιους ρόλους καλείται να επιτελέσει η γυναίκα;

Πώς φαντάζεσαι ότι νιώθει αυτή η γυναίκα;

Τι αισθάνομαι εγώ γι' αυτό;

Είναι περιοριστικός κάποιος από αυτούς τους ρόλους;

Εικόνα 5: Το φαινόμενο της “γυάλινης οροφής”.



Τι πρόβλημα δείχνει η εικόνα;

Τι μπορεί να αισθάνεται η γυναίκα της φωτογραφίας;

Τι αισθάνομαι εγώ γι' αυτό;

Πώς μπορεί να αλλάξει αυτή η κατάσταση;

Εντοπίζεις κάποια σύνδεση μεταξύ των προηγούμενων φωτογραφιών;

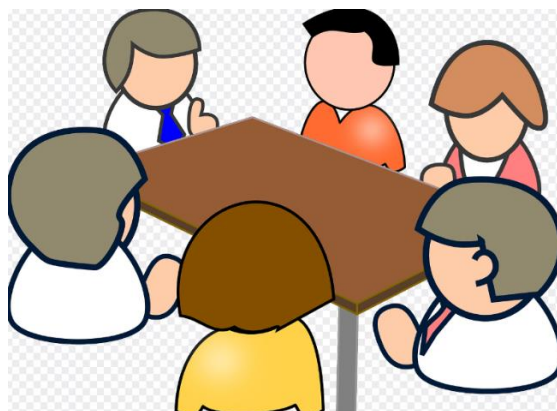
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ- Δραστηριότητα 3- Το χωριό μας...



Οι εμπλεκόμενες και οι εμπλεκόμενοι....

Ειδικοί επιστήμονες

Η ειδική επιστημονική ομάδα αποτελείται από έναν/μια περιβαλλοντολόγο, έναν/μια ιχθυολόγο και έναν/μια δασολόγο. Οι επιστήμονες δίνουν τις γνώσεις τους για να βοηθήσουν τους κατοίκους να αποφασίσουν. Δεν έχουν κάποιο συμφέρον από την περιοχή και το μόνο που θέλουν είναι να υποστηρίξουν το φυσικό περιβάλλον!



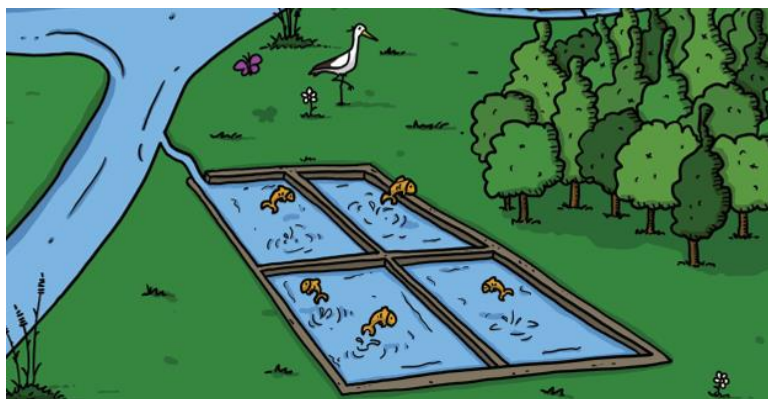
Αγρότες

Καλλιεργούν φασόλια, πατάτες και καλαμπόκι στον κάμπο. Το νερό του ποταμού είναι πολύ σημαντικό γι' αυτούς. Όσο το νερό του ποταμού μειώνεται με τα χρόνια, οι αγρότες ανησυχούν για τις δουλειές τους, γιατί οι καλλιέργειές τους δεν είναι αποδοτικές. Τους ανησυχεί η κατάσταση του ποταμού μετά το χτίσιμο του ξενοδοχείου.



Ιχθυοκαλλιεργητές

Διαθέτουν μονάδες εκτροφής πέστροφας. Τα τελευταία χρόνια οι δουλειές τους δεν πηγαίνουν καλά. Θέλουν να επεκτείνουν την επιχείρησή τους με καινούριες και πιο σύγχρονες μονάδες για να προωθούν τα προϊόντα τους στα ξενοδοχεία και τα εστιατόρια της περιοχής, κι έτσι να αυξήσουν τα κέρδη τους.



Εταιρεία υπαίθριων δραστηριοτήτων

Η εταιρεία δραστηριοτήτων εναλλακτικού τουρισμού διαθέτει βάρκες για rafting και kayak και δουλεύουν με τους ανθρώπους που ενδιαφέρονται να κάνουν αθλήματα στο ποτάμι. Ανησυχούν για τη ρύπανση των υδάτων, καθώς η περιοχή δεν μπορεί να «σηκώσει» πολύ τουρισμό. Η αρκετή ποσότητα νερού στον ποταμό είναι ζωτικής σημασίας, ώστε να δουλεύουν σε ισορροπία με τη καλή υγεία του ποταμού.



Εταιρεία επένδυσης

Οι υπεύθυνοι της πολυτελούς ξενοδοχειακής μονάδας θέλουν να επενδύσουν στην περιοχή, καθώς πιστεύουν πως το χωριό είναι ανερχόμενος χειμωνιάτικος τουριστικός προορισμός. Υπολογίζουν πως το ξενοδοχείο θα έχει μεγάλη απήχηση και πολύ σύντομα θα κερδίσουν πίσω τα χρήματα που θα επενδύσουν για να το φτιάξουν.



Ομάδα κατοίκων 1 (υπέρ)

Οι κάτοικοι έχουν διχαστεί. Κάποιοι προτιμούν την ύπαρξη ευκαιριών και θέσεων εργασίας, ώστε οι νέες και οι νέοι να παραμένουν στο χωριό.



Ομάδα κατοίκων 2 (κατά)

Άλλοι κάτοικοι ανησυχούν για τη μείωση και τη ρύπανση του νερού του ποταμού, γιατί το ποτάμι είναι χώρος χαλάρωσης και διασκέδασης. Δε θέλουν να επηρεαστεί το φυσικό περιβάλλον και η βιοποικιλότητα της περιοχής.



Βήμα 1: Διάλεξε το ρόλο σου!

Υπέρ	Κατά	Ουδέτερο
1) Επενδυτής	4) Αγρότες	7) Επιστημονική Ομάδα
2) Ιχθυοκαλλιεργητές	5) Ομάδες εναλλακτικού τουρισμού	8) Κοινό
3) Ομάδα κατοίκων 1	6) Ομάδα κατοίκων 2	

Βήμα 2: Βρες τα επιχειρήματά σου!

1) Πολλοί κάτοικοι θα βρουν δουλειά.
Θα έρθει η ανάπτυξη στο χωριό.
Θα έρθουν πλούσιοι τουρίστες και θα αφήνουν χρήματα στην περιοχή.
Το χωριό είναι τόσο όμορφο και δε θα το εκμεταλλευτούμε;

3) Δε θα ερημώσει το χωριό μας.
Θα έρθει επιτέλους η ανάπτυξη.
Ξενοδοχεία χτίζονται παντού, πειράζει να υπάρχει ένα και στο χωριό μας;

2) Οι δουλειές μας δεν πάνε καλά, χρειαζόμαστε κι άλλους πελάτες. Θέλουμε να πουλάμε τα ψάρια μας σε περισσότερα ξενοδοχεία.
Θέλουμε να έχουμε κέρδος φέτος και του χρόνου να φτιάξουμε καλύτερες εγκαταστάσεις.

4) Δε θα έχουμε νερό για τις καλλιέργειες μας.
Αν μειωθεί πολύ το νερό, θα μείνουμε άνεργοι.
Τα λαχανικά που καλλιεργούμε είναι η τροφή μας, είναι πιο σημαντικά από το να έρθουν κάποιοι τουρίστες.

7) Θα υπάρξει σημαντική μείωση των νερών του ποταμού. Θα καταστραφούν εκτάσεις του δάσους με αποτέλεσμα να μειωθεί πολύ η βιοποικιλότητα της περιοχής. Θα παρατηρηθεί ρύπανση του νερού που θα απομείνει.

6) Το ξενοδοχείο θα ρίχνει όλα τα λιπάσματα και τα απορρίμμάτα του στο ποτάμι. Αξίζει να καταστρέψουμε τη φύση ανεπανόρθωτα για γρήγορα χρήματα; Θα βρούμε άλλα επαγγέλματα για τις νέες και τους νέους μας που δε χρειάζεται να καταστραφούν εκτάσεις του δάσους.

5) Προτιμάμε να δουλεύουμε με τουρίστες που αγαπούν τη φύση και τη σέβονται. Αν μειωθεί το νερό του ποταμού, θα μείνουμε άνεργοι. Δεν θα έρχονται εναλλακτικοί τουρίστες αν καταστραφεί η φύση του χωριού, αλλά μόνο αυτοί που προτιμάνε τα πολυτελή ξενοδοχεία.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ- Δραστηριότητα 6 (Α)

Το κίνημα «Αγκάλιασε ένα Δέντρο»

Το 1970, στους πρόποδες των Ιμαλαΐων στην Ινδία...



...κάποιες μεγάλες εταιρείες ήθελαν να κόψουν μεγάλα δάση και να χρησιμοποιήσουν την περιοχή για εμπορική ανάπτυξη με αποτέλεσμα την καταστροφή των βιοτόπων που φιλοξενούσαν την άγρια ζωή...

...Οι ντόπιες γυναίκες που ζούσαν στην περιοχή και ήταν υπεύθυνες για τη χρήση των φυσικών πόρων στην κοινότητα, ανησύχησαν για την

οικολογική καταστροφή που θα προκαλούταν και αμέσως οργανώθηκαν με μια μορφή ειρηνικής αντίστασης ενάντια στις εταιρείες που ήθελαν να καταστρέψουν την περιοχή τους....



...Έτσι, οι γυναίκες, μαζί με τη συμμετοχή κάποιων αντρών, κυριολεκτικά αγκάλιαζαν με τα σώματά τους τα δέντρα για να εμποδίσουν το να τα κόψουν....



...Αυτή η κίνηση των γυναικών πέτυχε! Για τα επόμενα 15 χρόνια η ινδική κυβέρνηση απαγόρευσε την υλοτόμηση στα δάση των Ιμαλαΐων.



Αυτή την τεχνική ακολούθησαν πολλές κοινότητες σε όλο τον κόσμο όταν απειλούταν η περιοχή τους από εταιρείες που ήθελαν να την εκμεταλλευτούν.....

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ- Δραστηριότητα 6 (B)

Το κίνημα «Πράσινη Ζώνη»

Το 1977, στην Κένυα...



...μια Αφρικανή καθηγήτρια οργάνωσε τις ντόπιες γυναίκες στη μεγαλύτερη καμπάνια φύτευσης δέντρων, γιατί στην περιοχή τους τα δέντρα είχαν κοπεί και αντιμετώπιζαν έλλειψη νερού και ξηρασία....



...Η Κένυα είναι μια χώρα που υποφέρει από την υπερβολική υλοτόμηση. Οι γυναίκες στην Κένυα που είναι συχνά περιορισμένες στα νοικοκυριά και απέχουν από την εργασία και την εκπαίδευση...



...Με τη φύτευση νέων δέντρων οι κοινότητες βελτίωσαν την ποιότητα του περιβάλλοντός τους και εξασφάλισαν νερό, τροφή και θέσεις εργασίας. Με το κίνημα «Πράσινη Ζώνη» ενδυναμώνονται και έχουν τη δική τους φωνή στην κοινότητά τους...



...Μέχρι τώρα, οι γυναίκες του κινήματος έχουν φυτεύσει πάνω από 50 εκατομμύρια δέντρα! Ταυτόχρονα, προωθείται η ανεξαρτησία των γυναικών και η διαδίδεται η φροντίδα για τη φύση....

Πηγές των εικόνων στα φύλλα εργασίας

<https://pixabay.com/el/>

https://www.youtube.com/watch?v=3lO1QUAdo-U&t=111s&ab_channel=BirdLifeCyprus

https://www.youtube.com/watch?v=nutssRt_6Ds&ab_channel=%CE%A6%CF%89%CF%84%CF%8C%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF%E2%80%93%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D

Παράρτημα 3

Ενδεικτικά κείμενα δημιουργικής γραφής των παιδιών.

Αρα ειρουν ~~αγα~~ κοριτσι μπορεί να
βίω να ενδοσκόπιακή βία και
ρατσισμό. ~~Θα κατέσω~~ Θα
φροντίσα τα παιδια μου και θα
πηγαίνα για καφέ με τις
φίλες μου.

Αν ήμουν κορίτσι για μία μέρα
θα ήμουν χυδαιότες στα αγόρια και
θα τα κατακτούσαμε με τις ρίτες
μου. Επίσης εύχομαι να μην με υποτιμώ-
σαν και να ήμουν ανεξάρτητη.

Αν ήμουν αγόρι θα ήταν, η ζωή ποτέ
εύκολη γιατί οι άντρες τα έχουν όλα από
τις γυναίκες το μόγο που κάνουν είναι
να δένε πως είναι δυνατοί. Αυτό, το
θεωρώ σεξιστικό, προς τις γυναίκες επειδή
οι γυναίκες αντιπρόκειν πολλές δυσκολίες

Αν ήμουν αγόρι θα έμεινα δίπλα στα παρ-
τα και θα φερόμουν όμορφα στις γυναίκες
θα είχα καριέρα και θα με έλεγαν
Επίφοτος. Θα θεωρούσα τους πατέρες ιερούς.
Θα έμεινα ευχαριστο στο Αβραμικό να ήμουν
προδοτικός. Θα είχα να γίνονται
και οι γυναίκες προδοτικές. Όλοι
και όλες θα ήδυναν να δένε ίδια πα-
ράτα. Θα ηγίανα ΤΑΕ. Θα είχα
οι Μουσουλμάνες να μην φορούν μαντα-
λάκια. Θα επέταχα ένα καλύτερο κόσμο
στα αγόρια.

Αν ήμουν αγόρι, θα ήταν πιο εύκολη
η καθημερινότητά μου, και δεν θα
ήμουν τόσο υποτιμημένος όσο τα
αγόρια. Επίσης θα έπαιζα καλό
ποδόσφαιρο.

Αν γεννιόμουν αγόρι θα είχα περισσότερα
προτερήματα στον αθλητικό και γενικά
στην καθημερινότητά μου. Δεν ξέρω πως
θα με φώναζαν. Θα ήμουν καλός στο
μπασκετ.

Βαρβάρα

Αν γεννιόμουν κορίτσι για μια μέρα θα ήταν εύκολο γιατί οι
κορίτσες κάνουν εύκολα αθλήματα όπως το μπάσκετ που
θέλει συγκέντρωση. Θα μιλούσα με τις φίλες μου. Θα μαγειρεύα,
θα σκούπιζα και θα έβαζα άντρα.

Θα έπαιζα με τις φίλες μου. Θα ντυνόμουν με γούστες καλές
και super fit. Θα παθόμουν να ντυθώ pretty όπως θα μπορούσα
όλα τα σχέδια τι θα ντυθώ της αμέλειας. Θα κοιμόμουν με
αρθροδίακτι και θα βλέπω πορνογραφικές σειρές ή ταινίες. Μπορεί να
ήμουν θέλον να παίζω μπάσι μου στο τένις εκείνη θα είναι κορίτσι.

Παράρτημα 4

Φύση, ζωα, περιβάλλον, χλωρίδα,
πανίδα, αποδομητικά πουλιά,
Η συμπεριφορά των ανθρώπων.

Οτέσι οι κοπέδες να ηχοοιγουν
στο σχολείο

πουλιά τσίου

ισότη του

Δεν ήξερα τι σημαίνει
η αποδομητικά πουλιά.

Το οικοδομικό σχέδιο στα
χωριά έχει πολλά συμφέροντα



Μου έφτιαξε το παιχνίδι ρόλων γιατί συνεργαστήκαμε
με όλοι μαζί. Ελπίζω να βανηρόναμε τέτοια
παιχνίδια και να ήμαστε ομάδα.

Στο μάθημα που κάναμε έμαθα ένα τεύχος και
ναίριο πρόγραμμα που δεν ήξερα και μου
είπετε πολύ.

Ευαισθητοποίηση, χλωρίδα, πανίδα,
καλλιέργειες, εκμετάλλευση

Οτι υπάρχουν πολλά
θωρία' παύλια' που
βρίσκουμε να
παράνε τα ίδια

Οι γυναίκες και οι άντρες πιστεύω
ότι πρέπει να είναι ίσοι στα
δικαιώματα. Έξο προηγούμενο
μάθημα κάναμε για τη φύση
και την καταστροφή της από
τους ανθρώπους. Πιστεύω πως
συνδέονται επειδή κάποια πράγματα
στην καθημερινότητα αλληλοεξαρτώνται
από τον άνθρωπο όπως και
στη βιολογία.

Σύνδεση μεταξύ των
συντηρητικών και των
προηγούμενων είναι τα
συναισθήματα, οι δοκιμές
και τα δικαιώματα

Την πρώτη φορά που κάναμε αυτή τη
δράση μιλήσαμε για ισοδυναμικά
παιδιά και είπαμε ότι τα μικρά
και τα θηλυκά παιδιά ήταν ήρωες
και ήταν σαν κατώτερα. Έτσι και
στην ανθρώπινη ζωή.

Όπως προσέχουμε την φύση, έτσι πρέπει
να προσέχουμε και τα δικαιώματά μας.

Αυτό που κάνουμε σήμερα το θεωρώ
πολύ σοβαρό και κάποια παιδιά το
κάνουν αυτό, δηλαδή υποστηρούν ότι
και οι άλλοι έχουν δικαιώματα και
συναίσθημα.
* από την τάξη

Οι γυναίκες προσπαθούν το
παιδάκι να το κρατάει
δου προσπαθεί αυτές!!!

Αγαπάμε την Γερμανία

Η Γερμανία είναι η καλύτερη

Οι γυναίκες και η φύση
έχουν ένα κοινό: τους αγαπο-
ριφέρονται άσχημα και άδικα

Μάθαμε για τα δέντρα και
το πόσο σημαντικά είναι.
~~Είναι~~ Όπως και τα ~~αδέρφια~~
κορίτσια και πρέπει να
έχουν όλη ελευθερία,
* κυρία Γεωργία είστε η καλύτε
ρη

Η γύνη και οι γυναίκες έχουν
πολλά κοινά, όπως το ότι
παράμελνται.

Και οι γυναίκες και οι γύνη
έχουν γυνή.

Το πρόγραμά σας μας
ευαισθητοποίησε στο
θέμα της καταστροφής
του περιβάλλοντος αλλά
και για τα δικαιώματα
των γυναικών!

Και τα 2 δεν έχουν
φωνή!

Γιατί και θε
ροστά μας κάνετε
καλύτερα.
Ευχόμαστε να σας
J-αντιδούμε
φως $f = \frac{c}{\lambda}$ $\lambda = \frac{c}{f}$ $\lambda = \frac{c}{f}$