

# Έρευνα και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αντί εισαγωγής

Γεωργία Λιαράκου & Ευγενία Φλογαίτη

## Εισαγωγή

Η εμφάνιση στη διεθνή σκηνή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) έχει ταραξεί τα νερά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Πολύ μελάνι έχει χυθεί για τις σχέσεις ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές εκπαίδευσης. Όπως έχουμε αναφέρει και αλλού (Φλογαίτη 2006· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007), θεωρούμε ότι η ΕΑΑ αποτελεί μετεξέλιξη της ΠΕ, αφού σε αυτή συνυπάρχουν το παλιό και το νέο. Μπορεί ο όρος «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» να είναι νέος, όμως δεν παρουσιάζεται σε ένα κώρο κενό· αντίθετα, είναι αποτέλεσμα πολύχρονων διαβουλεύσεων και προβληματισμών της διεθνούς κοινότητας γύρω από τις επιπτώσεις της οικονομικής ανάπτυξης, τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Στην πραγματικότητα, η ιδέα μιας εκπαίδευσης που ασχολείται με το περιβάλλον και τις σχέσεις του με την οικονομία και την κοινωνία είναι παλιά, τουλάχιστον όσο και η ΠΕ. Με αυτή τη λογική, θεωρούμε ότι η ΕΑΑ εντάσσεται στην εξελικτική πορεία της ΠΕ και πρόκειται για τη συνέχειά της, προσαρμοσμένη στις νέες αναζητήσεις και τα δεδομένα του χώρου.

Παράλληλα όμως η ΕΑΑ είναι κάτι καινούργιο, όπως και η έννοια της αειφορίας. Η ενσωμάτωση της αειφορίας στην ΠΕ σηματοδοτεί τη διεύρυνσή της σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο σχετίζεται με το αντικείμενό της. Η έμφαση μετατοπίζεται από την κομβική έννοια του περιβάλλοντος σε αυτή της αειφορίας. Η τελευταία εκλαμβάνεται ως ρυθμιστική έννοια

που επικεντρώνεται στις (και διέπει τις) σχέσεις ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία και την οικονομία. Το δεύτερο επίπεδο αφορά το ρόλο που καλείται να παίξει στα εκπαιδευτικά πράγματα. Αν η ΠΕ παρουσιαζόταν ως μια διάσταση της εκπαίδευσης, η ΕΑΑ εμφανίζεται πλέον ως το νέο οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2014)», που έχει εξαγγείλει η UNESCO, δεν θέτει την αειφορία ως έναν από τους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά ως έννοια-κλειδί για τον επαναπροσανατολισμό όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά γενικότερα της μάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, όπου το παλιό και το νέο συνυπάρχουν και μας οδηγούν από βεβαιότητες που κατακτήθηκαν σταδιακά τις τελευταίες δεκαετίες σε αβεβαιότητες και αμχανία μπροστά στο καινούργιο, πολλά ερωτήματα εγείρονται σε όλους τους τομείς της θεωρίας και της πράξης σχετικά με την ΕΑΑ. Στον κομβικό τομέα της έρευνας είναι λογικό να αναδεικνύονται ζητήματα όπως τα παρακάτω: Η ΕΑΑ φέρνει κάτι νέο στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη, το οποίο θα έπρεπε να εκφραστεί και στην έρευνα; Απαιτούνται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις; Υπάρχουν νέα ζητήματα που αναδεικνύονται και πρέπει να γίνουν αντικείμενα έρευνας; Με ποιο τρόπο η έρευνα θα τροφοδοτήσει την πράξη και θα συνδεθεί με αυτήν; Πρέπει, με άλλα λόγια, να επαναπροσδιοριστεί το πεδίο της έρευνας ώστε να συνάδει με τους στόχους, τις αρχές αλλά και τις ανάγκες της αναδυόμενης ΕΑΑ;

Τα ερωτήματα αυτά χρειάζονται απαντήσεις προκειμένου η έρευνα να συντελέσει με τον καλύτερο τρόπο στην ανάπτυξη της ΕΑΑ και, κυρίως, να συμβάλει ώστε η εκπαίδευση αυτή αφενός να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο και μετανεωτερικό της ρόλο και αφετέρου να λειτουργήσει ως οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης με στόχο την αλλαγή. Αυτό όμως σημαίνει ότι δεν πρέπει να απορροφηθεί από το παραδοσιακό πλαίσιο της εκπαίδευσης και να πάρει «ήπιες»<sup>1</sup> και κομφορμιστικές μορφές, όπως αυτές που εμπνέουν συχνά τις σχετικές πολιτικές διακηρύξεις. Οι τελευταίες περιλαμβάνουν συνήθως αφηρημένες προτάσεις εκτός πλαισίου πρακτικής, τις οποίες πρέπει να εφαρμόσουν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει στη διαμόρφωση των σκοπών και των εννοιών. Αντίθετα η ΕΑΑ

---

1. Οι ήπιες και ισχυρές μορφές της ΕΑΑ καθορίζονται σε αναλογία με τις ήπιες και ισχυρές μορφές αειφορίας και με τη light και ισχυρή ΠΕ. Για περισσότερα βλ. Φλογαίτη (2006) και Λιαράκου και Φλογαίτη (2007).

θα πρέπει να αναπτυχθεί σε «ισχυρές» μορφές και να επιτρέψει στους ενεχόμενους στην εκπαίδευση να αρθρώσουν από κοινού έναν πολιτικό λόγο, ο οποίος εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς, δημιουργείται σε συνεργασία με αυτούς και όχι γι' αυτούς, και είναι ιστορικά, οικολογικά, παιδαγωγικά και πολιτικά πλαισιωμένος (Reid & Scott, 2006). Και βεβαίως θεωρούμε ότι μόνο με την έρευνα στην ΕΑΑ θα ξεπεραστεί η κλασική εργαλειακή προσέγγιση για την εκπαίδευση, μέσω της οποίας προωθούνται συγκεκριμένα πολιτικοοικονομικά προγράμματα που έχουν προαποφασιστεί στην κορυφή, και θα μεταστραφεί προς δημοκρατικές προσεγγίσεις, όπου οι αποφάσεις ξεκινούν από τη βάση. Και η μεταστροφή αυτή είναι απαραίτητη γιατί η ΕΑΑ εξ ορισμού είναι μια εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη συμμετοχή, η οποία δεν είναι δυνατόν να διαμορφώνεται και να προωθείται χωρίς αυτά τα δύο στοιχεία.

## Η έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Τα ερωτήματα σχετικά με την έρευνα στην ΕΑΑ μάς οδηγούν να εξετάσουμε σε ποιο σημείο βρίσκεται σήμερα η έρευνα στην ΠΕ/ΕΑΑ<sup>2</sup>. Με αυτό το στόχο, στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε κύρια ζητήματα που εγείρονται στη διεθνή βιβλιογραφία όσον αφορά την έρευνα κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο που η αειφορία έχει αναδειχθεί ως κεντρική προβληματική τόσο στα περιβαλλοντικά όσο και στα εκπαιδευτικά πράγματα. Πρόθεσή μας δεν είναι να εξαντλήσουμε το θέμα, αλλά να αναδείξουμε ορισμένες πτυχές και να εξετάσουμε τις «μετα»-θεωρίες και τις πρακτικές οι οποίες δείχνουν τους δρόμους που ανοίγονται για την έρευνα στην ΠΕ/ΕΑΑ στο μέλλον.

Τα βασικά ζητήματα που φαίνεται ότι απασχολούν την έρευνα στην ΠΕ/ΕΑΑ είναι σε γενικές γραμμές τα ίδια με αυτά που απασχολούν και το πεδίο της ευρύτερης εκπαιδευτικής έρευνας. Διότι θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε από την αρχή ότι η έρευνα στην ΕΑΑ, όπως άλλωστε και στην ΠΕ, είναι στην πραγματικότητα εκπαιδευτική έρευνα η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών ερευνών. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο

---

2. Στο εξής χρησιμοποιούμε το διπλό όρο ΠΕ/ΕΑΑ σύμφωνα με τη λογική που αναπτύξαμε παραπάνω.

Stephen Gough: «Ένα ερευνητικό σχέδιο στην ΠΕ είναι ουσιαστικά το ίδιο με το σχέδιο μιας εκπαιδευτικής έρευνας που στοχεύει στην αύξηση του δείκτη οικονομικής μεγέθυνσης και ανάπτυξης. Εκείνο που τη διαφοροποιεί είναι απλώς οι αξίες και οι σημασίες που προωθούνται» (Gough, 2006: 338).

## Οι προσεγγίσεις και η μεθοδολογία

Στην εκπαιδευτική έρευνα υπάρχει μια πληθώρα ερευνητικών προσεγγίσεων και μεθόδων, μια «επιστημολογική ποικιλότητα» σύμφωνα με τους όρους του Pallas (2001). Το ίδιο παρατηρείται και στην έρευνα για την ΠΕ, όπου το θέμα των επιστημολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων απασχόλησε ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα, κυρίως τη δεκαετία του 1990. Πιο συγκεκριμένα, το 1993 οι Robottom και Hart (1993) άνοιξαν τη σχετική συζήτηση ασκώντας κριτική στην υπεροχή των θετικιστικών προσεγγίσεων στην έρευνα στην ΠΕ. Παράλληλα προχώρησαν στη διαμόρφωση μιας τυπολογίας της έρευνας ειδικά για το πεδίο της ΠΕ σε σχέση με τα τρία βασικά επιστημονικά παραδείγματα: το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό<sup>3</sup>.

Αν και τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι απαλύνονται οι εντάσεις ανάμεσα στους εκπροσώπους των παγιωμένων μεθοδολογικών στρατοπέδων που «θα μπορούσαν να δώσουν την εντύπωση ότι είναι πάντα έτοιμοι να επανεμπλακούν σε έναν πόλεμο παραδειγμάτων» (Reid & Scott, 2006: 243), ωστόσο το ζήτημα για τις επιστημολογικές, οντολογικές και μεθοδολογικές επιλογές στην έρευνα στην ΠΕ εξακολουθεί να προκαλεί συζητήσεις. Κάθε πλευρά έχει το δικό της πλαίσιο αναφοράς, ακόμη και το δικό της χώρο στη διεθνή βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, η περίπτωση δύο διεθνών περιοδικών, από τα πιο γνωστά του χώρου, του *Journal of Environmental Education* και του *Environmental Education Research*, είναι χαρακτηρι-

---

3. Η θετικιστική είναι εμπειρικο-αναλυτική έρευνα, αναζητά αποδείξεις, γενικεύσιμες αλήθειες και αντικειμενικές πραγματικότητες, ενώ παράλληλα φέρνει στο φως γεγονότα και καταστάσεις που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση. Η ερμηνευτική έρευνα αναζητά σημασία και νοήματα στον συμβολικό και ιδιοσυγκρασιακό κόσμο των υποκειμένων, ενώ η κοινωνικά κριτική έρευνα στοχεύει στην κοινωνική δόμηση γνώσης που έχει νόημα και σημασία σε συγκεκριμένο πλαίσιο και στοχεύει στην προσωπική, κοινωνική και περιβαλλοντική αλλαγή. Για περισσότερα βλ. Robottom και Hart (1993).

στική. Το πρώτο έχει παράδοση στις έρευνες που ακολουθούν το θετικιστικό παράδειγμα και υπάρχει μια σαφής υπεροχή των εμπειρικο-αναλυτικών προσεγγίσεων, είτε πρόκειται για ποσοτική είτε για ποιοτική έρευνα. Αντίθετα, το *Environmental Education Research* προτιμά άλλου είδους προσεγγίσεις που εντάσσονται συχνά στο κριτικό παράδειγμα.

Αξίζει να σταθούμε σε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα σχετικά με την ποιοτική έρευνα και τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισής της, τα οποία έχουν απασχολήσει αρκετά τη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια (π.χ. Russel, 2006· Walker, 2006).

Η πρώτη περίπτωση είναι αυτή της Αμερικανίδας ερευνήτριας Chawla (1998, 2001), η οποία ασχολήθηκε με το θέμα της σημασίας που έχουν οι εμπειρίες των ανθρώπων στη δόμηση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Σε μια προσπάθεια αποτίμησης της έρευνας που έχει διεξαχθεί σε αυτό το πεδίο, εξέτασε κριτικά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν ακολουθηθεί με γνώμονα την εγκυρότητα και την αξιοπιστία. Για την Chawla (1998), η ποιοτική έρευνα είναι ορθολογική (rational) και ακολουθεί τους κανόνες της έγκυρης και αξιόπιστης συλλογής δεδομένων και ανάλυσης που πρέπει να υιοθετεί κάθε επιστημονική εργασία. Στην κριτική του Noel Gough (1999: 410) για μεθοδολογική «απλοϊκότητα και ινστρουμενταλισμό χωρίς κριτική», η Chawla (2001) απάντησε ότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται οι ερευνητές στις ΗΠΑ τούς κατευθύνει προς μεθοδολογικές παραδόσεις που στηρίζονται στην αντικειμενικότητα. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι η άμυνα όσων ασχολούνται με την ΠΕ απέναντι στις κατηγορίες που εκτοξεύονται εναντίον τους, ότι δηλαδή κάνουν μια «πράσινη» πλήση εγκεφάλου, είναι ότι στηρίζονται μόνο σε αντικειμενικά γεγονότα χωρίς να συνηγορούν υπέρ καμιάς θέσης. Και καταλήγει χαρακτηριστικά: «Στις ΗΠΑ η θέση αυτή οφείλει να δηλώνεται με σαφήνεια, προκειμένου οι ερευνητές να διατηρήσουν την εργασία τους και να εξασφαλίσουν χρηματοδότηση» (Chawla, 2001: 455).

Στον αντίποδα της παραπάνω προσέγγισης, η Αυστραλή επιστήμονας Malone (1999α, 1999β) παρουσιάζει την έρευνα ως μια μορφή περιβαλλοντικού ακτιβισμού. Ακολουθώντας το κριτικό και φεμινιστικό παράδειγμα, υλοποίησε μια εθνογραφική έρευνα σε μια κοινότητα της Μελβούρνης που δυσανασχετούσε για την υποβάθμιση του αστικού περιβάλλοντος. Η Malone υποστηρίζει ότι κάθε έρευνα είναι ουσιαστικά μια πολιτική πράξη και ότι αρμόζει, αν όχι επιβάλλεται, να συνεισφέρει στην πολιτική αλλαγή. Όπως η ίδια λέει χαρακτηριστικά, η έρευνα ως περιβαλλοντικός ακτι-

βισμός δεν είναι μια νέα και ριζοσπαστική μορφή της έρευνας στην ΠΕ, είναι η έρευνα στην ΠΕ (Malone, 1999a).

Η ύπαρξη διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και οι κριτικές που δέχονται η μια ή η άλλη προσέγγιση έχουν δημιουργήσει μερικές φορές εντάσεις, οι οποίες είναι πιθανό να αποθαρρύνουν τους νέους ερευνητές ή ακόμη και να σταματήσουν κάθε περαιτέρω συζήτηση (Connell, 2007· Gough & Reid, 2000· Russel, 2006). Μπροστά σε αυτή την κατάσταση, αρκετοί συνηγορούν υπέρ της συνύπαρξης πολλαπλών προσεγγίσεων γιατί όλες είναι χρήσιμες στο πεδίο.

Σύμφωνα με αυτή τη λογική, αναδεικνύεται ως ανάγκη η έρευνα στην ΠΕ να προχωρήσει διά μέσου των μεθοδολογικών διαφορών που παρατηρούνται. Λόγου χάρη, ο Scott (2001), συνεκδότης του *Environmental Education Research*, ακολουθώντας το παράδειγμα της πολιτιστικής θεωρίας<sup>4</sup>, προτείνει μια πραγματιστική προσέγγιση στην έρευνα στην ΠΕ/ΕΑΑ. Θεωρεί ότι μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει το θετικιστικό, μετα-θετικιστικό, ερμηνευτικό ή κριτικό παράδειγμα, αντλώντας από φεμινιστικές, πολιτιστικές και άλλες επιλογές. Η προσέγγιση αυτή συμφωνεί, από τη μια, με την πρόθεση να σεβαστούμε τις αντικρουόμενες προοπτικές κάτω από συνθήκες αβεβαιότητας και, από την άλλη, με την κατανόηση της φύσης των διαφωνιών ανάμεσα στις διάφορες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες.

Αντίστοιχα, οι Gough και Reid (2000) υποστηρίζουν ότι κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί πως κάποια προσέγγιση είναι η καλύτερη. Θεωρούν ότι δεν αρκεί απλώς να παραδεχόμαστε την ύπαρξη πολλαπλών προσεγγίσεων στην έρευνα και να αποδίδουμε τις διαφορές τους σε διαφορετικές θεμελιώδεις παραδοχές, αν παράλληλα μένουμε σταθεροί σε μια προσέγγιση και υποστηρίζουμε ότι τελικά θα αποδειχθεί ότι αυτή είναι η σωστή. Και συμπληρώνουν: «Κανείς δεν ξέρει ποιες προσεγγίσεις θα εξυπηρετήσουν καλύτερα είτε την εκπαίδευση είτε το περιβάλλον βραχυπρόθεσμα (για να μην αναφερθούμε σε μακροπρόθεσμα οφέλη). [...] Είναι καλύτερα να έχουμε ταπεινότητα για να μπορούμε να αναγνωρίζουμε και να συμμεριζόμαστε

---

4. Η πολιτιστική θεωρία βασίζεται στο έργο της κοινωνικής ανθρωπολόγου Mary Douglas (1978, 1982). Βασική παραδοχή της είναι ότι η ανθρώπινη γνώση, τόσο σχετικά με το φυσικό περιβάλλον όσο και σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις του με το ανθρωπογενές, είναι ατελής και ενέχει αβεβαιότητα και ρίσκο, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών και αντικρουόμενων αντιλήψεων. Για περισσότερα σχετικά με την εκδοχή της ΕΑΑ σύμφωνα με την πολιτιστική θεωρία βλ. Λιαράκου και Φλογαϊτή (2007).

τα οράματα και τις προσδοκίες όσων ακολουθούν διαφορετικές διαδρομές στην έρευνα από ό,τι εμείς» (Gough & Reid, 2000: 54).

Η Russel (2006), προχωρώντας ακόμη περισσότερο αυτή τη λογική, διαπιστώνει την ανάγκη η έρευνα στην ΠΕ να αναπτύσσεται όχι μόνο *διά μέσου* των διαφορών αλλά και *μαζί με* τις διαφορές. Αυτό δεν σημαίνει μόνο περισσότερη ανεκτικότητα στη μεθοδολογική, επιστημολογική και οντολογική ποικιλότητα, αλλά και συνειδητή προσπάθεια για να δημιουργηθούν χώροι στους οποίους μπορεί να ανθίσει αυτή η ποικιλότητα.

Μπροστά στην αυξανόμενη διαφοροποίηση των προσεγγίσεων και των μεθοδολογιών στην έρευνα στην ΠΕ που διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια (Hart et al., 2004), οι ερευνητές καλούνται, επομένως, να είναι ανοιχτοί σε μια σειρά από θεωρητικά μοντέλα και ερευνητικές μεθοδολογίες και να ανταποκρίνονται περισσότερο στο αντικείμενο της έρευνάς τους και λιγότερο στα «επιστημονικά και παραδειγματικά όρια που στις μέρες μας κατευθύνουν μεγάλο μέρος της έρευνας» (Walker, 2006: 398). Είναι σημαντικό, άλλωστε, η έρευνα να εισέρχεται σε μη συμβατικές περιοχές, να βοηθά τους ανθρώπους να σκέπτονται διαφορετικά και να ψάχνει για νέα νοήματα. Διότι η γνώση αυξάνεται όταν αναπτυσσόμενες ή αναδυόμενες θεωρίες αλληλεπιδρούν με ήδη κατεστημένες, οι θεωρίες αναθεωρούνται και η υπάρχουσα γνώση επανεξετάζεται (Walker, 2006).

Η παραπάνω συζήτηση συνάδει απόλυτα με τη φύση της ΕΑΑ η οποία, ως γνήσιο προϊόν της μετανεωτερικότητας, αναπτύσσεται *διά μέσου* ποικιλότητας απόψεων, διαφορών, συγκρούσεων και συναινέσεων. Όμως το ερώτημα που παραμένει είναι αν η ΕΑΑ, η οποία εξ ορισμού φέρνει κάτι το καινούργιο και το διαφορετικό στην ΠΕ και την εκπαίδευση γενικότερα, στη φάση αυτή της ανάπτυξής της υπηρετείται καλύτερα από κάποιες ερευνητικές προσεγγίσεις ή συνδυασμούς προσεγγίσεων που πιθανόν να αναδεικνύουν νέες ερευνητικές θεωρίες και πρακτικές. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι μονοσήμαντη γιατί συνδέεται απόλυτα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Δεν τίθεται δηλαδή θέμα μίας, επί της αρχής, επιλογής ερευνητικής στρατηγικής και μεθόδου, αφού η επιλογή έχει απόλυτη συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται κάθε φορά και τα οποία μας οδηγούν στη συνέχεια στις κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Έτσι λοιπόν περνάμε σε ένα δεύτερο θέμα, το οποίο αφορά τα ζητήματα που θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας στην ΕΑΑ και, γενικότερα, τα πεδία τα οποία θα πρέπει να ερευνηθούν στη φάση αυτή της ανάπτυξης της ΕΑΑ.