

Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αναλύοντας τη Σχέση Μέσα από την Προοπτική της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Μαρία Δασκολιά¹, Παναγιώτα-Μαρία Γρίλλια²

1. Λέκτορας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών
mdaskol@ppp.uoa.gr

2. Μεταπτυχιακή φοιτήτρια - Δασκάλα
Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών
naya.grillia@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής (ΣΕΖ), ως ερευνητικό πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), έχει αναπτυχθεί κυρίως πάνω στη βάση συμπεριφοριστικών και ερμηνευτικών λογικών εξέτασης της ανθρώπινης εμπειρίας σε σχέση με το περιβάλλον. Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τη συμβολή που μπορεί να έχει η ερευνητική γνώση που προέρχεται από το πεδίο αυτό για την ΠΕ, σε σχέση τόσο με παλαιότερες πρακτικές της όσο και όπως αυτή διαμορφώνεται με βάση τα νέα δεδομένα και τις προκλήσεις που θέτει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Κυρίαρχες διαστάσεις της οπτικής που εφαρμόζουμε είναι η μετάβαση από την έννοια «περιβάλλον-φύση» σε εκείνη της «αειφορίας», η διεύρυνση της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε εκείνη της διαβίου μάθησης και η έμφαση στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της έρευνας. Τέλος, υποστηρίζουμε ότι μέσα από αυτή την οπτική είναι αναγκαίος όσο και δυνατός ένας επαναπροσδιορισμός των βασικών εννοιών και ερωτημάτων του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής, έρευνα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αειφορία, δια βίου μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα στις τέσσερις και πλέον δεκαετίες επίσημης ζωής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) ως αυτόνομου γνωστικού και εκπαιδευτικού πεδίου, οι ζυμώσεις και οι συνακόλουθες εξελίξεις είναι συνεχείς, διαμορφώνοντας σταθερά τη φυσιογνωμία και την πρακτική της πάνω στη βάση των νέων κοινωνικο-περιβαλλοντικών και εκπαιδευτικών δεδομένων και προκλήσεων. Και αυτό είναι αυτονόητο για ένα πεδίο που εξ ορισμού καλείται να αρθρώσει ένα γόνιμο θεωρητικό λόγο για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των σύγχρονων περιβαλλοντικών ζητημάτων και να συμβάλει στην ανανέωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Πολλές φορές, βέβαια, οι εξελίξεις επιβάλλονται με ρυθμούς πιο γρήγορους από την εσωτερική ικανότητα της ΠΕ να τις απορροφήσει και να επαναπροσδιοριστεί ανάλογα. Η ο τρόπος που η ΠΕ ανταποκρίνεται σε αυτές διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο όλα αυτά συμβαίνουν.

Μία τέτοια περίπτωση εξελίξεων, με σημασία για την πορεία της ΠΕ, είναι η εμφάνιση και καθιέρωση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Η νέα αυτή κατάσταση πραγμάτων, που προωθήθηκε και επιβλήθηκε στο πλαίσιο διεθνών οργανισμών και διασκέψεων, έτυχε διαφορετικής αντιμετώπισης από το χώρο της ΠΕ, και ανάλογη ήταν και η σχέση που διαμορφώθηκε ανάμεσα στις δύο (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Με ανοιχτή τη συζήτηση για τους τρόπους που η ΠΕ ανταποκρίνεται και εξελίσσεται στο πλαίσιο της ΕΑΑ επιχειρούμε να δούμε τη συμβολή που μπορεί να έχει σε αυτή η γνώση διαφόρων ερευνητικών παραδόσεων. Στην παρούσα εργασία επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στο ερευνητικό πεδίο των *Σημαντικών Εμπειριών Ζωής* και εξετάζουμε κατά πόσο η γνώση σε αυτό χώρο μπορεί να συνεχίσει να γονιμοποιεί τη θεωρία και την πράξη της ΠΕ προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ.

ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΖΩΗΣ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

Ως ερευνητικό πεδίο, οι Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής (Significant Life Experiences), εμφανίζεται για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του '70 στις ΗΠΑ, στο πλαίσιο ενός ψυχολογικού και κοινωνιολογικού επιστημονικού ενδιαφέροντος μελέτης της ανθρώπινης εμπειρίας και συμπεριφοράς σε σχέση με το περιβάλλον. Η προβληματική μέσα από την οποία δομείται και καθιερώνεται αφορά στη διερεύνηση προηγούμενων εμπειριών στη ζωή ατόμων και κοινωνικών ομάδων, που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχέση τους με το περιβάλλον (Tanner, 1998 · Wells & Lekies, 2006). Διαστάσεις αυτής της σχέσης που έχουν προσελκύσει μέχρι σήμερα το ερευνητικό ενδιαφέρον, είναι ανάμεσα σε άλλες η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (Chawla, 1998 · Payne, 1999), το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον (Palmer, 1996), τα κίνητρα και η ενεργοποίηση για δράση υπέρ του περιβάλλοντος (Chawla, 1998 · Payne, 1999), οι επαγγελματικές επιλογές ευνοϊκών για το περιβάλλον εργασιακών πεδίων (Bixler, Floyd & Hammit, 2002), η ανάπτυξη σχετικής με το περιβάλλον γνώσης (Palmer, 1996), αλλά και η γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Sobel, 1990).

Από τους πρωτοπόρους σε αυτό το πεδίο έρευνας, ο T.Tanner ενδιαφέρθηκε να εντοπίσει τα κοινά στοιχεία σε εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία ατόμων που εμφανίζουν ένα ισχυρό και μακροχρόνιο ενδιαφέρον για το περιβάλλον (Tanner, 1998). Με τη μέθοδο των αυτοβιογραφικών καταγραφών μνήμης μελέτησε τις περιπτώσεις 45 ηγετικών στελεχών περιβαλλοντικών οργανώσεων. Την ίδια εποχή, μια άλλη σημαντική εκπρόσωπος του χώρου, η N.Peterson (1981) εξέτασε με τη χρήση συνεντεύξεων τις αναπτυξιακές μεταβλητές που επηρεάζουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ, εστιάζοντας κυρίως στα κίνητρα που την ενεργοποιούν. Και οι δύο κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, ότι καθοριστικός παράγοντας ήταν οι εμπειρίες των ανθρώπων μέσα στη φύση κατά την παιδική κυρίως ηλικία. Ακολουθούσε η επιρροή σημαντικών ανθρώπων (όπως οικογένεια, φίλοι, δάσκαλοι), η μελέτη σχετικών βιβλίων, η γνώση των φυσικών οικοσυστημάτων, η αγάπη για τον τόπο καταγωγής τους, η αλλαγή του χώρου διαβίωσης, η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές οργανώσεις, η επαγγελματική ευθύνη, κλπ (Chawla, 1998). Εξίσου σημαντικό ήταν επίσης το γεγονός ότι οι έρευνες αυτές εγκαινίαζαν μια νέα ερευνητική παράδοση στο χώρο της ΠΕ, δίνοντας έμφαση σε ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

Ένας ικανός αριθμός ερευνών εστιάζει στις σημαντικές εμπειρίες ζωής που επηρέασαν το προσωπικό ενδιαφέρον εκπαιδευτικών για το περιβάλλον, καθώς και

την επιλογή τους να ασχοληθούν με την ΠΕ. Από αυτές αναφέρουμε εκείνες της Palmer (1993), του James (1993) και της Chawla (1999). Ο παράγοντας με τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στην ανάπτυξη προσωπικού ενδιαφέροντος για το περιβάλλον ήταν και πάλι οι εμπειρίες των ατόμων μέσα στη φύση κατά την παιδική ηλικία. Ακολουθούν σε μικρότερη συχνότητα ο ρόλος της οικογένειας και των άλλων σημαντικών προσώπων, καθώς και η επίδραση της εκπαίδευσης. Ως σημαντικές αρνητικές εμπειρίες αναφέρονται η ρύπανση του περιβάλλοντος ή περιπτώσεις φυσικών καταστροφών, στις οποίες τα ίδια τα άτομα ήταν μάρτυρες (Palmer, 1996).

Εκτός από τη διερεύνηση σημαντικών εμπειριών ζωής σε επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης, άλλες έρευνες επικεντρώνονται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bixler, Floyd & Hammit, 2002), σε προπτυχιακούς φοιτητές διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Exert, Place & Sibthorp, 2004), σε ενήλικες (Wells & Lekies, 2006), σε επαγγελματίες με ασχολίες σχετικές με το περιβάλλον (Sward, 1996) ή σε ανθρώπους της τέχνης και της διανοήσης. Παράδειγμα μιας τέτοιας έρευνας είναι εκείνη της Chawla (1994), στην οποία μελέτησε πώς οι παιδικές εμπειρίες τεσσάρων σύγχρονων Αμερικανών ποιητών επηρέασαν την κοσμοθεωρία τους για τη φύση και πώς αποτυπώνονται στο ποιητικό τους έργο.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι οι Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής (ΣΕΖ) ως ερευνητικό πεδίο αποτελούν μέρος μιας ερμηνευτικής ερευνητικής παράδοσης (Δασκολιά, 2005α), που δίνει έμφαση στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους διαμορφώνεται η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και πώς επηρεάζεται συνακόλουθα η προσωπικότητα και η δράση του μέσα σε αυτό. Αν και πεδίο έρευνας που δεν προκύπτει ή αφορά αποκλειστικά το χώρο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον, υιοθετεί ατύπως μια «εκπαιδευτική» προοπτική αυτής της σχέσης (Sauvé, 1994), σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον συνιστά μια σημαντική σφαίρα προσωπικής ανάπτυξης του κάθε ατόμου, ως πηγή συνεχών ερεθισμάτων, πεδίο ενεργοποίησης και έκφρασης διαφόρων εμπειριών και παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας.

Με ποιους τρόπους, όμως, η παραγόμενη σε αυτό το πεδίο γνώση είναι σημαντική και χρήσιμη για τη θεωρία και την πράξη της ΠΕ, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του ανοίγματος που κάνει προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ;

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕ ΣΤΗΝ ΕΑΑ: ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Με κυρίαρχη την έννοια του περιβάλλοντος η ΠΕ γεννιέται, δομείται και εξελίσσεται ταχύτατα στις δεκαετίες του 1970 και του 1980, αφού επιχειρεί να ενσωματώσει προηγούμενες τάσεις και πρακτικές, να τις εμπλουτίσει με καινούργιες έννοιες και ιδέες και να τις εντάξει όλες σε μια νέα, πιο διευρυμένη περιβαλλοντική προβληματική (Φλογαΐτη, 1998 · Παπαδημητρίου, 1998, κ.ά.). Παρόλα αυτά, στην πράξη, η σύνδεση της ΠΕ με τη μελέτη της φύσης, την εκπαίδευση έξω από το σχολείο, την εκπαίδευση για τη διατήρηση της φύσης και τη διδακτική των φυσικών επιστημών παρέμεινε ιδιαίτερα ενεργή καθ' όλο το διάστημα που ακολουθεί, με την εκπαιδευτική της πρακτική να εστιάζει κατά κύριο λόγο στο φυσικό περιβάλλον. Η φυσιολατρία, η εξερεύνηση και η γνώση του φυσικού κόσμου, η ανακάλυψη και εκτίμηση της ομορφιάς και του μεγαλείου της φύσης, η εκπαίδευση μέσα στη φύση, με μέσο και με αντικείμενο τη φύση, συνεχίζουν να μονοπωλούν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου, προσδίδοντάς στην ΠΕ μια πολύ συγκεκριμένη φυσιογνωμία. Πολλοί ήταν εκείνοι που αντιτάχθηκαν σε αυτή την προοπτική, υποστηρίζοντας ότι

έτσι αλλοιώνεται ο εγγενής χαρακτήρας και η δυναμική της ΠΕ (ανάμεσα σε άλλους, Huckle, 1993 · Fien & Tilbury, 2002).

Αν και η έννοια της ανάπτυξης ήταν ήδη από τη αρχή κυρίαρχη στην προβληματική της ΠΕ - τουλάχιστον σε επίπεδο Διακηρύξεων -, είναι η Επιτροπή Brutland (1987) και η Παγκόσμια Διάσκεψη του Ρίο (1992) που θα εισάγουν επίσημα την έννοια της *αειφόρου ανάπτυξης*, οριοθετώντας μια νέα περίοδο θεωρητικού λόγου, πολιτικής και πρακτικής σε όλους τους τομείς διεθνώς. Η ΠΕ αναγνωρίζεται ως το πρόσφορο εργαλείο, ο θεμέλιος λίθος, ή μια σημαντική παράμετρος της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), της νέας εκπαιδευτικής πρότασης που εγκαινιάζει την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα και τίθεται ως το όραμα για τον 21ο. Η ΕΑΑ οικοδομείται ουσιαστικά πάνω στα χαρακτηριστικά και τις αρχές της ΠΕ (Tilbury, 1995 · Sauvé, 1996), επαναφέρει όμως εμφατικά την ανάγκη αντιμετώπισης της σύγχρονης πραγματικότητας ως ενός φάσματος αλληλεξαρτώμενων και αλληλοσυσχετιζόμενων περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων (UNECE, 2005). Η εμφάνιση της ΕΑΑ σηματοδοτεί παράλληλα την αρχή μιας μακράς περιόδου επαναπροσδιορισμού για την ΠΕ, η οποία βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Οι μαθησιακοί στόχοι που θέτει η ΕΑΑ κινούνται στο ίδιο πλαίσιο με εκείνους που είχε παλαιότερα θέσει και η ΠΕ, καθώς αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες, κατανόηση, συμπεριφορές και αξίες (Tilbury, 1995). Συνδέονται όμως με μια σειρά από θέματα-κλειδιά που ξεπερνούν το περιβάλλον ως φύση και ανοίγονται στις σφαίρες της κοινωνίας, της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού. Τα θέματα αυτά χρειάζεται να προσεγγιστούν μέσα από ένα πρίσμα ολιστικότητας και πάνω στη βάση αναζήτησης ουσιαστικού περιεχομένου για την έννοια της αειφορίας (UNECE, 2005 · Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Βασικές διαστάσεις που συνενώνουν όλες τις παραπάνω σφαίρες και εξασφαλίζουν την ολιστικότητα στην προσέγγιση της αειφορίας είναι, σύμφωνα με τον Wheeler (2000), εκτός από την αγάπη και τη φροντίδα για τη φύση, η εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό αειφόρων κοινοτήτων και η άσκησή τους στην επινόηση αειφόρων εκδοχών του μέλλοντός τους.

Σημαντικό στοιχείο στη φυσιογνωμία της ΕΑΑ είναι ακόμα η διεύρυνση της έννοιας της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της δια βίου μάθησης. Στη Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNECE, 2005) η ΕΑΑ περιγράφεται ως μια δια βίου στοχευμένη εκπαιδευτική διαδικασία, που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια ζωής των ανθρώπων, ξεκινώντας από τα πρώτα παιδικά χρόνια, περνώντας από τη βασική και την ανώτατη εκπαίδευση μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων. Ο δια βίου χαρακτήρας της ΕΑΑ καθιστά απαραίτητη τη διάχυσή της στα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων και τύπων εκπαίδευσης, εμπλέκοντας ταυτόχρονα όλες τις μορφές μάθησης (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης). Στην ουσία, η έμφαση που δίνεται στην έννοια της «μάθησης» προεκτείνει τη δράση της ΕΑΑ σε όσα συμβαίνουν στην καθημερινή ζωή, μέσα στην οικογένεια, στο χώρο της εργασίας και αλλού. Ενσωματώνει όλες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες εκτός σχολείου και με βάση την κοινότητα, καθώς και τα προγράμματα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης του κοινού από τα ΜΜΕ και τις ΜΚΟ (McKeown & Hopkins, 2003). Όλες αυτές οι μαθησιακές δυνατότητες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές, όχι μόνο για τον συμμετοχικό και προσανατολισμένο στον εκπαιδευόμενο χαρακτήρα τους, αλλά και γιατί συμβάλλουν στην άμβλυνση της διάστασης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία (UNECE, 2005).

Χωρίς να απέχει ουσιαστικά σε επίπεδο αρχών και εννοιών η ΠΕ από όλα τα παραπάνω, οι θέσεις και η προοπτική της ΕΑΑ την προκαλούν να επανατοποθετηθεί σε σχέση με τη μέχρι σήμερα πορεία της, να επανεξετάσει τις πρακτικές της και να διευρύνει τα όρια της δράσης της πιο πέρα από εκείνα της σχολικής εκπαίδευσης, υιοθετώντας εμπράκτως ένα διαβίου μαθησιακό χαρακτήρα (Δασκολιά, 2005β).

Πώς, όμως, η ερευνητική γνώση που προέρχεται από το χώρο των ΣΕΖ μπορεί να συμβάλλει σε μια προοπτική της ΠΕ προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ;

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΕΖ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΑΑ

Οι έρευνες στο πεδίο των ΣΕΖ, αν και εκ πρώτης όψεως εμφανίζουν ένα θεωρητικό χαρακτήρα, εν τούτοις πολλές διεξάγονται και με πρόθεση να έχουν πρακτική χρησιμότητα για το χώρο της εκπαίδευσης. Χωρίς αμφιβολία τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα στο πεδίο των ΣΕΖ μπορούν να αξιοποιηθούν με διάφορους τρόπους από όσους εμπλέκονται στην υλοποίηση της ΠΕ και στο σχεδιασμό σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Palmer, 1996).

Όταν ο T. Tanner έγραφε το 1980 το πρώτο άρθρο για τις ΣΕΖ, περιέγραψε αναλυτικά το σκεπτικό το οποίο τον οδήγησε να ασχοληθεί με την έρευνα στο χώρο αυτό: *«Αν κύριος στόχος της ΠΕ είναι η διατήρηση ενός πολυποίκιλου, όμορφου και πλούσιου σε αποθέματα πλανήτη για τις επόμενες γενιές, τότε οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με αυτή θα πρέπει να αφοσιωθούν στην καλλιέργεια ενημερωμένων πολιτών, οι οποίοι θα εργάζονται δραστήρια για την επίτευξη αυτού του στόχου. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές στο χώρο της ΠΕ θα πρέπει να κατανοήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες μέσα από τις οποίες μπορούν να προκύψουν τέτοια άτομα»* (Tanner, 1980 σελ.20 · Chawla, 1998 σελ.11). Είναι προφανές ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο πεδίο κινήθηκε για μεγάλο διάστημα από προθέσεις να ενισχυθεί η πρακτική της ΠΕ από γνώση σχετική με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά. Γνώση η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί άμεσα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενισχύσουν τη διδακτική τους πρακτική σύμφωνα με τους βασικούς στόχους της ΠΕ. Η συμπεριφοριστική αυτή λογική στην αξιοποίηση μιας εξωτερικά προερχόμενης ερευνητικής γνώσης στο πλαίσιο της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης χαρακτήρισε μια ολόκληρη εποχή της ΠΕ (Δασκολιά, 2005α · Φλογαΐτη, 2006). Καταδικάστηκε όμως από αρκετούς (βλ. ανάμεσα σε άλλους Robottom & Hart, 1993 · Huckle, 1993) ως σύμφυτη με τους θετικιστικούς τρόπους σκέψης που δημιούργησαν την ίδια την περιβαλλοντική κρίση. Νεώτεροι ερευνητικοί προσανατολισμοί στο πεδίο των ΣΕΖ έδιναν έμφαση στα προσωπικά νοήματα που αναπτύσσουν τα άτομα για τη σχέση τους με το περιβάλλον. Και αυτοί όμως δεν ήταν αρκετοί για να προσδώσουν μια γνήσια παιδαγωγική διάσταση στην έρευνα σε αυτό το πεδίο.

Από την άλλη πλευρά, η ανάδειξη μέσα από πολλές έρευνες της επαφής με τη φύση κατά την παιδική ηλικία ως της σημαντικότερης εμπειρίας που διαμορφώνει τη σχέση και τη δράση του ανθρώπου στο περιβάλλον δεν είναι πιθανόν καθόλου άμοιρη του έντονα «φυσιολατρικού» - ή έστω φυσιοκεντρικού - προσανατολισμού μιας κυρίαρχης τάσης της ΠΕ. Υποπτεύεται δηλαδή κανείς μια λογική σύμπτωση ανάμεσα στη σύνδεση της ανάπτυξης εγγενούς ενδιαφέροντος για το «φυσικό» περιβάλλον και στην ύπαρξη προηγούμενων εμπειριών μέσα ή σε σχέση με αυτό. Πιθανώς, μια άλλη εννοιολογική προσέγγιση του περιβάλλοντος, υπό μια πιο

διευρυμένη οπτική, να τοποθετούσε σε άλλη βάση θεώρησης την «περιβαλλοντική δράση» και να προσανατόλιζε διαφορετικά τόσο τους στόχους και τα ερωτήματα όσο και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ο επαναπροσανατολισμός της ΠΕ προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ απαιτεί αναδιαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων και αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, μέσα από ένα συνδυασμό τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης. Ο δια βίου χαρακτήρας τόσο της ΠΕ όσο και της ΕΑΑ από την άλλη, καθιστά αναγκαία την προσφορά κατάλληλων εμπειριών σε όλα τα στάδια ζωής του ανθρώπου, από τα παιδικά χρόνια μέχρι την ενήλικη ζωή. Καμιά από τις δύο δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική ζωή ούτε στην παιδική και εφηβική ηλικία. Αφορούν και προωθούν μαθησιακές εμπειρίες για όλες τις ηλικιακές ομάδες και τα πλαίσια ζωής και δραστηριότητας, όπως η επαγγελματική εκπαίδευση, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση στελεχών και υπευθύνων για τη λήψη αποφάσεων, κλπ (UNECE, 2005).

Μέσα από αυτή τη λογική, αποκτά νόημα η αναζήτηση και οργάνωση ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και έξω από αυτό (εργασία, οικογένεια, κοινότητα) (Δασκολιά, 2005β). Η έρευνα στο χώρο των ΣΕΖ μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, διερευνώντας καινοτόμες μαθησιακές ευκαιρίες και διαδικασίες, με προσωπικό νόημα για ανθρώπους διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και άλλων κοινωνικών χαρακτηριστικών (Payne, 1999). Αν υπάρχουν επίσης δια-γενεαλογικές διαφορές – όπως είναι φυσικό, αφού οι συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας μεταβάλλονται –, χρειάζεται να τις κατανοήσουμε μαζί με τους παράγοντες που τις προκάλεσαν (Chawla, 1998). Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ευκαιρίες για μαθησιακές εμπειρίες, κατάλληλες για διαφορετικές ομάδες πληθυσμού και μέσα στη λογική των στόχων που θέτει η ΠΕ και η ΕΑΑ.

Πέρα από τις αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου, η έρευνα στο πεδίο των ΣΕΖ έχει επίσης ιδιαίτερη σημασία για τις λιγότερο προνομιούχες ομάδες των αναπτυσσόμενων χωρών. Εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως δεν συμμετέχουν σε προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης ή συμμετέχουν μέσα από εκπαιδευτικές συνθήκες που κάθε έννοια ΠΕ θεωρείται πολυτέλεια. Οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών αυτών περιορίζονται κυρίως στις άτυπες επαφές τους με το τοπικό περιβάλλον με τη συμμετοχή των κοντινών ενηλίκων. Σε αυτές τις συνθήκες, καθημερινοί άνθρωποι μπορεί να μετατραπούν σε βασικούς πομπούς μιας άτυπης ΠΕ για την αειφορία. Η σε βάθος κατανόηση των εμπειριών αυτών των ανθρώπων είναι σημαντική όσον αφορά τις προτεραιότητες που θα πρέπει να δοθούν στο πλαίσιο μιας ΠΕ για την αειφορία σε τοπικό επίπεδο (Chawla, 1998).

Τέλος, η νέα πραγματικότητα που δημιουργείται από τη σύζευξη ΠΕ και ΕΑΑ απαιτεί ένα άνοιγμα της έρευνας στο πεδίο των ΣΕΖ προς ερευνητικές προσεγγίσεις με πιο έντονο παιδαγωγικό χαρακτήρα, σε επίπεδο εννοιών και θεμάτων όσο και στρατηγικών έρευνας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η διερεύνηση των «σημαντικών εμπειριών ζωής» μπορεί να μετατραπεί σε διερεύνηση των «σημαντικών εμπειριών μάθησης». Και αυτό γιατί η ίδια η έννοια της μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με εκείνη της ζωής και επομένως και με εκείνη της αειφορίας (Scott & Gough, 2003). Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με τη νέα διάσταση που αποκτά η έννοια του περιβάλλοντος μέσα από τη θεώρησή της στο πλαίσιο της αειφορίας, θα μπορούσαν

να οδηγήσουν σε μια αναδιατύπωση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος στο πεδίο των ΣΕΖ ως εξής: *ποιες είναι οι «σημαντικές εμπειρίες ζωής – μάθησης» που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη περισσότερο αειφόρων τρόπων ζωής;* Η αξιοποίηση στρατηγικών έρευνας που να εμπλέκουν τους ίδιους τους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους στην αναζήτηση και κριτική εξέταση των σημαντικών για τους ίδιους εμπειριών μάθησης είναι επίσης ένας άξονας που προσδίδει παιδαγωγικό προσανατολισμό σε αυτό το πεδίο έρευνας.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ....

Οι ΣΕΖ είναι ένα πεδίο που διαρκώς υπενθυμίζει τις απεριόριστες μαθησιακές δυνατότητες του καθημερινού κόσμου, έξω από τα στενά όρια του σχολείου (Chawla, 1998). Στην ουσία συμπλέει και υποστηρίζει τη λογική που επιδιώκουν να εφαρμόσουν από κοινού ΠΕ και ΕΑΑ, να ξεπεράσει δηλαδή η εκπαίδευση την απομόνωσή της από το περιβάλλον και την κοινωνία, και να ανοίξουν εκπαιδευτικοί και ερευνητές την αντίληψή τους για τη μάθηση πολύ πιο πέρα από το πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η ενδυνάμωση των ανθρώπων όλων των ηλικιών και κοινωνικών χαρακτηριστικών μέσα από μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης και μάθησης, που θα τους «τοποθετεί» μέσα στο περιβάλλον και την κοινωνία, θα τους παρέχει τη δυνατότητα να αντιληφθούν την πραγματικότητα ολιστικά και να παρέμβουν δημιουργικά σε αυτή, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στο χτίσιμο ενός αειφόρου μέλλοντος (Wells & Lekies, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bixler, R., Floyd, M. & Hammitt, W. (2002). Environmental Socialization. Quantitative tests of the Childhood Play Hypothesis. *Environment and Behavior*, 34(6), 795-818.
- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L. (1999). Life Paths into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Δασκολιά, Μ. (2005α). *Θεωρία και Πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δασκολιά, Μ. (2005β). Για μια δια βίου περιβαλλοντική αγωγή. Η περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας - μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 515-531). Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Ewert, A., Place, G. & Sibthorp, J. (2005). Early-Life Outdoor Experiences and Individuals Environmental Attitudes. *Leisure Sciences*, 27, 225-239.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002) The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder (eds), *Education and Sustainability. Responding to the global challenge*. Gland: IUCN.
- James, K. (1993). *A qualitative study of factors influencing racial diversity in environmental education*. Doctoral Dissertation. University of Minnesota, Minneapolis.
- Huckle, J. (1993). Environmental education and sustainability: a view from critical theory. In J. Fien (ed), *Environmental Education: A Pathway to Sustainability*. Geelong: Deakin University Press.

- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003). EE p ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Palmer, J. (1993). Development of concern for the environment and formative experiences of educators. *The Journal of Environmental Education*, 24(3), 26-30.
- Palmer, J. (1996). Influences and Experiences Affecting the Pro- Environmental Behavior of Educators. *Environmental Education Research*, 2(1), 109-121.
- Payne, P. (1999). The Significance of Experience in SLE Research. *Environmental Education Research*, 5(4), 365- 381.
- Robottom, I. & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montreal: Guerin, Paris: Eska.
- Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7- 34.
- Scott, W. & Gough, S. (2003). *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues*. London: Routledge Falmer.
- Sobel, D. (1990). A place in the world: Adult's Memories of Childhood's Special Places. *Children's Environments Quarterly*, 7(4), 5-12.
- Tanner, T. (1980). Significant Life Experiences. *The Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Tanner, T. (1998). On the origins of SLE Research, Questions, Outstanding and Other Research Traditions. *Environmental Education Research*, 4(4), 419-423.
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- UNECE (2005). *Education for sustainable development in the UNECE region*. Available online at: <http://www.unece.org/env/esd/Strategy&Framework.htm> (accessed 11 August 2006).
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον. Στο: Π.Α. Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Β' (σσ. 281-302). Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Wells, N. & Lekies, K. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1- 24.
- Wheeler, K. (2000). Sustainability from Five Perspectives. In K. Wheeler & A. Perraca Bujur (eds), *Education for a Sustainable Future. A Paradigm of Hope for the 21st Century*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.