

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 5, Αρ. 2 (2023)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



Νοηματοδότηση της έννοιας της «αειφορίας» μέσα από τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την πρακτική τους.

Αικατερίνη Νταή, Μαρία Δασκολιά

doi: [10.12681/ees.35423](https://doi.org/10.12681/ees.35423)

Copyright © 2023



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Νταή Α., & Δασκολιά Μ. (2023). Νοηματοδότηση της έννοιας της «αειφορίας» μέσα από τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την πρακτική τους. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(2), 1–24. <https://doi.org/10.12681/ees.35423>

Νοηματοδότηση της έννοιας της «αιιφορίας» μέσα από τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την πρακτική τους

Αικατερίνη Νταή¹ και Μαρία Δασκολιά²

¹ Εκπαιδευτικός, MSc "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία", ΠΜΣ ΘΕΠΑΕΕ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας, ² Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τρόπους νοηματοδότησης της έννοιας της «αιιφορίας» από εκπαιδευτικούς που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ). Ακολουθώντας μια αφηγηματική ερευνητική προσέγγιση πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τρεις γυναίκες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προέλευση από τις Φυσικές Επιστήμες και μακρόχρονη εμπειρία στην ΠΕ/ΕΑΑ, με στόχο την καλύτερη κατανόηση της σκέψης και της πρακτικής τους πάνω στη βάση της βιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας τους. Η αφηγηματική ανάλυση που διενεργήθηκε ανέδειξε πώς προσεγγίζουν και ερμηνεύουν την έννοια «αιιφορία» οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί και πώς τη συνδέουν με την πρακτική τους. Διαφάνηκε μια δυσκολία στην απόδοση νοήματος στην έννοια και αποδοχής της, καθώς και μια κριτική στάση και δυοπιστία απέναντι στην εισαγωγή της στην εκπαιδευτική πρακτική της ΠΕ. Παρά τη μη σταθερή και ξεκάθαρη αντίληψη ως προς την έννοια, η ίδια η αφηγηματική διαδικασία έδωσε την ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να την εξελίσουν. Εκτός από την παρουσίαση και τον σχολιασμό των ευρημάτων της έρευνας συζητείται η σημασία της αφηγηματικής προσέγγισης ως μιας εσωτερικής, διερευνητικής και αναστοχαστικής, διεργασίας, που βασίζεται και υποστηρίζει την ανάσυρση εμπειριών και την ερμηνεία τους από τους/τις συμμετέχοντες-ουσες σε αυτή, και μέσα από αυτή τη νοηματοδότηση και την επαναδιαπραγμάτευση αμφιλεγόμενων εννοιών, όπως εκείνη της «αιιφορίας».

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Αφηγηματική έρευνα, εκπαιδευτικοί, αιιφορία, αιιφόρος ανάπτυξη, νοηματοδότηση, εκπαιδευτική πρακτική, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αιιφόρο ανάπτυξη

Εισαγωγή

Ο προσανατολισμός της σύγχρονης εκπαίδευσης προς την αιιφορία και η συμπερίληψή της ως ιδέα και ως πράξη σε κάθε διάσταση και έκφραση της εκπαιδευτικής λειτουργίας αναγνωρίζεται ως κεντρική προτεραιότητα στις μέρες μας, σε μια εποχή που πληθαίνουν επικίνδυνα οι προκλήσεις αποσταθεροποίησης του πλανητικού συστήματος και της παγκόσμιας ευημερίας, ενώ το αίτημα για την αντιμετώπισή τους και την αναζήτηση των όρων για έναν καλύτερο κόσμο τίθεται πιεστικότερο από ποτέ (Δημητρίου, 2014· Φλογαΐτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Wals, 2015). Τόσο η αιιφορία ως έννοια όσο και τα διάφορα φαινόμενα που φανερώνουν την έλλειψή της αποτελούν σύγχρονα ζητήματα προβληματισμού, με τα οποία χρειάζεται να έρθουν σε επαφή όλοι οι άνθρωποι, και οι νέοι ειδικότερα μέσω εκπαίδευσης, για να τα κατανοήσουν και προκειμένου να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα και την αλληλεξάρτησή τους και να κινητοποιηθούν θετικά στην αναζήτηση αλλαγών στα διάφορα επίπεδα καθημερινής ζωής και συλλογικής λειτουργίας (Δασκολιά, 2015· Scott &

Gough, 2003 · Jensen & Schnack, 1997). Όπως σχολιάζει ο Arjen Wals (2015), «... η αειφορία μπορεί να γίνει κινητήρια δύναμη καινοτομίας στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα, η εκπαίδευση και η μάθηση μπορούν να αποτελέσουν κινητήριες δυνάμεις της αειφορίας» (σελ. 31).

Ταυτόχρονα, η ίδια η έννοια της «αειφορίας» αποτελεί πρόκληση, εξαιτίας τόσο της δυσκολίας και αμφισημίας στη νοηματική της απόδοση όσο και της αμφιλεγόμενης από πολλούς φύσης και σκοπιμότητάς της, εγείροντας πιθανότατα, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο David Orr (1992), περισσότερα ερωτήματα, όπως σε σχέση με το «τι είναι αειφόρο» και «για ποιον», από όσα τελικά πετυχαίνει να απαντήσει (Δασκολιά, 2015). Πρόκληση αποτελεί και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η ενσωμάτωση της «αειφορίας» στην εκπαιδευτική πράξη (Wals, 2015), με αρκετές από τις έρευνες τα τελευταία χρόνια να προσανατολίζονται στην κατανόηση των τρόπων που οι εκπαιδευτικοί την προσεγγίζουν και την εντάσσουν στη διδακτική τους πρακτική.

Η έρευνά μας στο άρθρο αυτό κινείται από έναν τέτοιο προβληματισμό, επιδιώκοντας να συμβάλλει μέσα από μια νέα μεθοδολογική προσέγγιση στην κατανόηση των τρόπων σκέψης και πρακτικής των εκπαιδευτικών για την «αειφορία», μια έννοια βασική για τη θεωρία και την πράξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που επιχειρεί να αναδείξει μέσα από τις αφηγήσεις των βιωμένων εμπειριών τριών γυναικών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με προέλευση από τις Φυσικές Επιστήμες, οι οποίες ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ για σειρά ετών, πώς νοηματοδοτούν την «αειφορία» και ποια θέση καταλαμβάνει η έννοια αυτή στη διδακτική τους πρακτική.

Προσεγγίζοντας την έννοια της «αειφορίας» και τη σχέση της με την εκπαίδευση

Ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη» (sustainable development) εμφανίζεται στη δεκαετία του 1980 σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της έννοιας της ανάπτυξης στο πλαίσιο αντιμετώπισης των εντεινόμενων περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων. Το 1987, στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη με τίτλο «Το κοινό μας μέλλον», γνωστής και ως Έκθεσης Brundtland, «αειφόρος» ορίζεται «η ανάπτυξη με την οποία επιτυγχάνεται η κάλυψη των αναγκών της σημερινής γενιάς, χωρίς να διακυβεύεται η ικανοποίηση των αναγκών των μελλοντικών γενεών» (WCED, 1987, σελ. 43). Η έννοια της αειφορίας, που διέπει την ιδέα μιας αειφόρου ανάπτυξης, προτείνεται ως το νέο όραμα και μια νέα προοπτική για τις σύγχρονες κοινωνίες, προσκαλώντας σε μια σειρά από αλλαγές, που χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι η ανάπτυξη αφενός λαμβάνει υπόψη τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές ανάγκες, αφετέρου επιχειρεί μέσα από μια ολιστική αντίληψη να προωθήσει ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στην οικονομία και τους θεσμούς (Φλογαΐτη, 2006). Η αειφορία, εμφανίζεται, έτσι, ως μια έννοια ευρύτερη από εκείνη του περιβάλλοντος, καθώς ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία, και μέσα από αυτά την πολιτική. Σε αυτή συναντιούνται και συνοψίζονται προσδοκίες, οράματα και δομικές αλλαγές που θα πρέπει να προκληθούν στην κοινωνία, για να διασφαλιστούν από κοινού η οικολογική βιωσιμότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη (Φλογαΐτη, 2006).

Και άλλοι πολλοί ορισμοί έχουν μέχρι σήμερα διατυπωθεί για να αποδώσουν το νόημα της «αειφορίας», καθιστώντας την μία από τις πλέον συζητημένες, αλλά ταυτόχρονα ασαφείς, αμφιλεγόμενες και δύσκολες να προσεγγιστούν έννοιες (Δασκολιά, 2015). Παρά την ευρεία χρήση του όρου, όμως, διαπιστώνεται απουσία γενικευμένης συναίνεσης ως προς το ακριβές περιεχόμενο και δυσκολία αποδοχής μιας κοινής θεώρησης για τους στόχους που θέτει και τις πρακτικές μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται (Jacobs, 1999 · Torgenson, 1995). Η αντίληψη για την αειφορία φαίνεται, επίσης, να προσλαμβάνει διαφορετικό νόημα ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτισμικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται, καθιστώντας την επί της ουσίας έννοια με ιδιότητες «μεθοριακού αντικειμένου» (Δασκολιά, 2015).

Πέρα από τις διαφορετικές ερμηνείες, η αειφορία έχει συνδεθεί στη βιβλιογραφία με μια σειρά από διαστάσεις, με πρωτεύουσες την οικολογική/περιβαλλοντική, την οικονομική και την κοινωνική (Atkinson, Dietz & Neumayer, 2007, όπ. αναφ. στο Borg et al., 2014 · Gough, 2002 · Luke, 2001 · Summers & Childs, 2007 · Summers, Corney & Childs, 2004). Η

οικολογική/περιβαλλοντική διάσταση δίνει έμφαση στη διατήρηση της βιολογικής ποικιλομορφίας και των βιώσιμων οικολογικών διαδικασιών (Atkinson, Dietz & Neumayer, 2007, όπ. αναφ. στο Borg et al., 2014). Η οικονομική διάσταση αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε μια ανάπτυξη με οικονομικούς όρους, ενώ η κοινωνική υπογραμμίζει ανάμεσα σε άλλα την ανάγκη για ισότητα, διαγενεακή αλληλεγγύη, ασφάλεια και καλή υγεία (Atkinson, Dietz & Neumayer, 2007, όπ. αναφ. στο Borg et al., 2014). Για να επιτευχθεί αειφόρος ανάπτυξη, οι διαστάσεις αυτές θα πρέπει να είναι αλληλεξαρτώμενες και συμπληρωματικές (Corney, 2006 · Gough, 2002 · Jonsson, 2008 · Luke, 2001 · Scott & Gough, 2003 · Summers & Childs, 2007).

Στη δεκαετία του 1990, η σύνδεση της «αειφόρου ανάπτυξης» και της «αειφορίας» με την εκπαίδευση οδήγησε στην πρόταση από την πλευρά των διεθνών οργανισμών για μια «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ΕΑΑ), που παρά τις όποιες ενστάσεις και αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν από αρκετούς, επικράτησε και μάλιστα θεωρήθηκε από ένα μεγάλο μέρος της παγκόσμιας κοινότητας ως μετεξέλιξη της ΠΕ (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Με την είσοδο στον 21ο αιώνα η αειφορία καθιερώθηκε ως κεντρική έννοια-στόχος στην εκπαίδευση διεθνώς, ενώ η δεκαετία 2005-2014 ορίστηκε από τον ΟΗΕ ως η «Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», επιχειρώντας «να ενσωματώσει τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης σε όλες τις μορφές μάθησης, ώστε να ενθαρρύνει αλλαγές στη συμπεριφορά προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο αειφόρου και δίκαιης κοινωνίας για όλους» (UNESCO, 2005, σελ. 5· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Η ΕΑΑ αναδείχθηκε έτσι ως το νέο πλαίσιο αναφοράς, αντλώντας από τη θεωρητική παράδοση και την πρακτική υλοποίηση της ΠΕ και προβάλλοντας ως κεντρική ρυθμιστική έννοια εκείνη της αειφορίας (Rauch, 2008). Από το 2015 και μετά, το πλαίσιο που ορίζει την ΠΕ/ΕΑΑ είναι εκείνο που υιοθετήθηκε από τις χώρες-μέλη του ΟΗΕ ως «Ατζέντα 2030 για τη Αειφόρο Ανάπτυξη – Μετασχηματίζοντας τον κόσμο μας», ένα σχέδιο δράσης με 17 Στόχους, ανάμεσα στους οποίους και εκείνος της εκπαίδευσης, της ανάπτυξης ικανοτήτων και της δια βίου μάθησης (Στόχος 4) (Wals, 2015).

Παρά, όμως, την εκτεταμένη χρήση της «αειφορίας» σε όλα τα επίπεδα, η ίδια η έννοια συνεχίζει να διατηρεί σε μεγάλο βαθμό ασάφεια και πολυσημία, τόσο στην επιστημονική όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (Δασκολιά, 2015· Wals, 2015). Αρκετοί είναι εκείνοι που την αντιμετωπίζουν ακόμα και σήμερα με καχυποψία, δυσπιστία και σκεπτικισμό για τη σύνδεσή της με την «ανάπτυξη», θεωρώντας την ως προϊόν συμβιβασμού ανάμεσα στα lobbies της οικονομίας και του περιβάλλοντος (Orr, 1992· Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004), ενώ η εκ των άνω καθιέρωση και επιβολή της συνεχίζει να προκαλεί αμηχανία στον εκπαιδευτικό κόσμο (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Από την άλλη πλευρά, είναι αυτή ακριβώς η ασάφεια και η αμφισβήτηση που επεκτείνει τα όρια ερμηνείας της ανάλογα με το κοινωνικο-περιβαλλοντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται, στοιχείο που της δίνει ξεχωριστή δυναμική και την καθιστά μαθησιακή πρόκληση και ευκαιρία (Carew & Mitchell, 2008· Δασκολιά, 2015· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007· Φλογαίτη, 2006· Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004).

Προηγούμενες έρευνες για τους τρόπους αντίληψης και ερμηνείας της «αειφορίας» από τον εκπαιδευτικό κόσμο

Αυξανόμενο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια για τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη ή τη σχέση τους με την ΕΑΑ, παράλληλα με τις διεθνείς προσπάθειες ενσωμάτωσής της στην εκπαίδευση. Από τις μέχρι τώρα έρευνες διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόησή της έννοιας (Borg, et al., 2014) ή την προσεγγίζουν μέσα από μία ή δύο διαστάσεις της (Borg et al., 2014· Christie et al., 2015· Cotton et al., 2007· Kilinc & Aydin, 2013· Pepper & Wildy, 2008· Segalas, Mulder & Ferrer-Balas, 2012· Summers & Childs, 2007· Summers et al., 2004). Από τις διαστάσεις κυρίαρχη ή πιο συχνά αναφερόμενη είναι η οικολογική/ περιβαλλοντική, η οποία πολύ συχνά ταυτίζεται με τη διαχείριση φυσικών πόρων (Cotton et al., 2007· Jonsson, 2008· Δασκολιά & Λιαράκου, 2006· Liarakou, Daskolia & Flogaitis, 2007· Summers et al., 2004· Pepper & Wildy, 2008). Η περιβαλλοντική είναι δυνατόν να συνδέεται και με άλλες διαστάσεις ή να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα αξιών (ανθρωποκεντρικές, οικοκεντρικές, βιοκεντρικές αξίες)

(Bosworth et al., 2011 · Taylor, 2011 · Watson, 1983), όμως συχνά είναι εκείνη που επικρατεί έναντι των υπολοίπων.

Η κοινωνική διάσταση, παρότι φαίνεται ότι δε γίνεται αντιληπτή σε όλο το εύρος της από τους εκπαιδευτικούς, τη συνδέουν με άλλες διαστάσεις της αειφορίας (Rouhiainen & Vuorisalo, 2019). Αναγνωρίζεται ωστόσο ως ο ασθενέστερος «πυλώνας» της αειφόρου ανάπτυξης, τόσο ως προς τη θεωρητική της βάση όσο και στη σχέση της με τον τρόπο διασύνδεσής της με τις υπόλοιπες διαστάσεις και τη δυσκολία ποσοτικής της αποτίμησης (Lehtonen, 2009). Όσον αφορά στην οικονομική διάσταση της αειφορίας, αυτή είναι μάλλον αρκετά περιορισμένη και σχηματική στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ενώ η σχέση της με τις υπόλοιπες διαστάσεις παραμένει ασαφής (Borg et al., 2014 · Rouhiainen & Vuorisalo, 2019 · Uitto & Saloranta, 2017). Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών φαίνεται πάντως να αναπτύσσει μια ολιστική κατανόηση της έννοιας (Jucker, 2002 · Summers & Childs, 2007).

Σε έρευνά τους με πανεπιστημιακούς καθηγητές οι Rouhiainen και Vuorisalo (2019) διαπίστωσαν ότι μία επιπλέον διάσταση, η πολιτισμική, δείχνει ότι κατέχει επίσης διακριτή θέση στην αντίληψή τους για την αειφορία, μέσα από τη σύνδεσή της με τα πολιτισμικά δικαιώματα και τις αξίες, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που η παρουσία της ήταν σημαντικά περιορισμένη έως ανύπαρκτη (Carew & Mitchell, 2008 · Cotton et al., 2007 · Reid & Petocz, 2006 · Summers & Childs, 2007 · Summers et al., 2004). Όπως επισημαίνουν οι Soini και Birkeland (2014, σελ. 214), «ο πολιτισμός στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης έχει παραμείνει υποτονισμένος και ελάχιστα αναγνωρισμένος», ενώ εντοπίζεται γενικότερα δυσκολία στη διάκριση μεταξύ της κοινωνικής και της πολιτισμικής διάστασης της αειφορίας τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη (Rouhiainen & Vuorisalo, 2019 · Weingaertner & Moberg, 2014).

Ακόμα, η νοηματοδότηση της έννοιας της αειφορίας από εκπαιδευτικούς φαίνεται να διαφέρει με βάση το επιστημονικό τους υπόβαθρο και το αντικείμενο που διδάσκουν, με τους καθηγητές των κοινωνικών επιστημών να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε κοινωνικές διαστάσεις της και των φυσικών επιστημών σε οικολογικές, ενώ και οι δυο ομάδες εμφανίζονται επικριτικές απέναντι στην οικονομική διάσταση (Borg et al., 2014). Και άλλες εκπαιδευτικές έρευνες έδειξαν ότι το διαφορετικό επιστημονικό και γνωστικό υπόβαθρο οδηγεί διδάσκοντες άλλων βαθμίδων να χρησιμοποιούν διαφορετική «γλώσσα» για την αειφορία στη θεωρία και την πρακτική τους (Filho, 2000 · Reid & Petocz, 2006). Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους λείπει η απαραίτητη εξειδίκευση για να διδάξουν «θέματα αειφορίας», δεν είναι σίγουροι για την προσέγγιση που θα πρέπει να ακολουθήσουν στη διδασκαλία τους, ενώ τους είναι δύσκολο να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα τέτοιων ζητημάτων και πώς συνδέονται οι διαφορετικές διαστάσεις τους (Borg et al., 2014 · Corney, 2006).

Στη χώρα μας, αν και η «αειφορία» ως έννοια εμφανίζεται στα επίσημα εκπαιδευτικά κείμενα ήδη από το 2003, οι τρόποι που οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται και την έχουν εντάξει στην πρακτική τους δεν έχει μελετηθεί επαρκώς (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006). Από παλαιότερες σχετικές έρευνες προκύπτει ότι, παρά την ενασχόλησή τους με την ΠΕ/ΕΑΑ, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην κατανοούν πλήρως τις διαστάσεις της (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006). Η περιβαλλοντική διάσταση δείχνει και εδώ να είναι η επικρατούσα, με λιγότερο εμφανείς την οικονομική και αντίστοιχα την κοινωνική και την πολιτική. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επίτευξη αειφορίας συνδέεται με αλλαγές στην ατομική συμπεριφορά και στις καθημερινές συνήθειες των ατόμων, ενώ την ίδια στιγμή δεν παύουν και οι φωνές κριτικής και αμφισβήτησης για την ίδια την έννοια (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006). Λίγοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν επιτύχει μια ολιστική κατανόηση της αειφορίας (Spiroroulou et al., 2007).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι υπάρχει ανάγκη να μελετηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι τρόποι που οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής τους, προκειμένου να διευρυνθεί η θεωρητική γνώση και να αναζητηθούν τα κενά στην εκπαιδευτική πράξη (Liarakou, Gavrilakis & Flouri, 2009 · Summers, Corney & Childs, 2003), καθώς η έλλειψη επαρκούς γνώσης των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στη μάθηση των μαθητών (Hart & Nolan, 1999), ενώ η περιορισμένη κατανόηση φτωχαίνει τις δυνατές προσεγγίσεις στη διδασκαλία (Prosser &

Trigwell, 1997, όπ. αναφ. στο Borg et al., 2014). Το γεγονός μάλιστα ότι καμιά αλλαγή δεν προχωρά αν δεν την έχουν ενστερνιστεί οι εκπαιδευτικοί της πράξης (Παπαδημητρίου, 1995) καθιστά την εκπαιδευτική έρευνα στην περιοχή αυτή ιδιαίτερα σημαντική.

Με βάση όσα αναπτύχθηκαν φαίνεται ότι υπάρχει ανάγκη για εμπεριστατωμένη μελέτη των τρόπων σκέψης των εκπαιδευτικών για την έννοια της αειφορίας και των τρόπων ενσωμάτωσής της στην πρακτική τους. Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ επιχειρεί να συμβάλει στο πεδίο αυτό ακολουθώντας μια αφηγηματική μεθοδολογική προσέγγιση. Αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος που έχει σχεδιαστεί και διεξάγεται τα τελευταία χρόνια από το Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου σκέψης και πρακτικής εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται στην ΠΕ/ΕΑΑ σε σχέση με έννοιες και ζητήματα της θεωρίας και της πράξης της ΠΕ/ΕΑΑ, και μέσω αυτών στην κατανόηση της κατασκευής και ανακατασκευής της επαγγελματικής και προσωπικής τους ταυτότητας. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται τμήμα αυτής της έρευνας, που αφορά στην ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους συγκεκριμένες γυναίκες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με συστηματική ενασχόληση με την ΠΕ/ΕΑΑ, νοσηματοδοτούν μέσα στις αφηγήσεις τους και με βάση τις βιωμένες εμπειρίες τους την έννοια της «αειφορίας».

Η Αφηγηματική Έρευνα και η σημασία της στην ανάδειξη της σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες η αφηγηματική έρευνα (“narrative research”) αποκτά ολοένα και πιο διακριτή θέση στον χώρο της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της εκπαίδευσης (Squire et al., 2014). Παρότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός, αφηγηματική θα μπορούσε να οριστεί κάθε έρευνα που βασίζεται σε ή αναλύει «αφηγηματικό υλικό» (Barkhuizen & Wette, 2008), δεδομένα λόγου, δηλαδή, που προέρχονται από συνεντεύξεις ή συζητήσεις και συνομιλίες, ημερολόγια ή αυτοβιογραφικά κείμενα, άρθρα σε εφημερίδες ή περιοδικά, βίντεο, φωτογραφίες, ή άλλες πηγές και προϊόντα αφηγηματικού περιεχομένου (Andrews, Squire & Tamboukou, 2013· Riessman, 1993· Squire et al., 2014). Ωστόσο, η ποικιλία των θεωρητικών προσεγγίσεων όπως και η διαφορετική φύση των αφηγήσεων, καθώς και οι περισσότεροι τρόποι συλλογής και ανάλυσης αφηγηματικών δεδομένων, έχουν οδηγήσει σε μια ευρεία «οικογένεια» ερευνητικών παραδόσεων με τον γενικό τίτλο «αφηγηματική έρευνα» (Andrews et al., 2013· Bruce et al., 2016).

Παρά τις θεωρητικές συζητήσεις (Smith & Sparkes, 2006) και τα μεθοδολογικά και δεοντολογικά ζητήματα που τις συνοδεύουν (Brinkmann & Kvale, 2008· Conle, 2000· Connolly & Clandinin, 1990· McCormack, 2001· Mishler, 1986), αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ότι η αφηγηματική έρευνα προσφέρει ένα νέο πλαίσιο διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο *μέσα από* και *όπως* απεικονίζεται στις αφηγήσεις τους (Webster & Mertova, 2007). Και αυτό γιατί οι «ιστορίες» αποτελούν πρόσφορο μέσο έκφρασης της ανθρώπινης εμπειρίας (Ricoeur, 1984), συνενώνοντας γεγονότα και ενέργειες σε ένα οργανωμένο σύνολο μέσω μιας πλοκής. Μας αποκαλύπτουν, όπως υποστηρίζουν οι Clandinin και Connolly, «τη βιωμένη εμπειρία, δηλαδή τις ζωές των ανθρώπων και πώς αυτές βιώνονται» (Clandinin & Connolly, 2000, p. xxii).

Ειδικότερα η αξιοποίηση της αφηγηματικής έρευνας στην εκπαίδευση έχει δημιουργήσει μια σημαντική παράδοση, με την κύρια έμφαση να έχει μέχρι σήμερα δοθεί στους/στις εκπαιδευτικούς (Connolly & Clandinin, 1990· Moen, 2006). Εστιάζοντας και μελετώντας τις αφηγήσεις τους επιδιώκεται να αναδειχτούν η προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, η ταυτότητα του ρόλου τους και η πολύπλοκη φύση της διδασκαλίας (Casey, 1995), κατανοώντας πώς αυτά αντανakλώνται στις εμπειρίες τους μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο (Barkhuizen & Wette, 2008). Η ανάλυση των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην προσέγγιση φαινομένων και καταστάσεων της εκπαιδευτικής λειτουργίας και πρακτικής, αναδεικνύοντας την ποικιλόμορφη και πολυδιάστατη πραγματικότητα της σχολικής τάξης και «προσφέροντας την ευκαιρία να παρουσιαστεί η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας σε

ένα ευρύτερο κοινό» (Moen, 2006, σσ. 65-66). Ακόμα, επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευτικούς να συνδέσουν διάφορα γεγονότα της ζωής και της πρακτικής τους στον χρόνο και στον τόπο, να τα ερμηνεύσουν και να τα οργανώσουν σε ένα σύνολο που έχει νόημα για τους/τις ίδιους-ες (Clandinin, Pushor & Orr, 2007· Connolly & Clandinin, 1990), κατανοώντας παλαιότερες εμπειρίες τους, διευκολύνοντας τον αναστοχασμό και συμβάλλοντας στη προώθηση αλλαγών στην εκπαιδευτική τους πρακτική (Chan, 2012). Καθίσταται, έτσι, η αφήγηση όχι μόνο ερευνητικό μέσο για να φωτιστεί καλύτερα η εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και εργαλείο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Conle, 2000).

Αυτός ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της αφηγηματικής έρευνας, που επιτρέπει τη μελέτη της βιωμένης εμπειρίας των εκπαιδευτικών, μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση και των τρόπων νοηματοδότησης σημαντικών εννοιών και ζητημάτων της ΠΕ/ΕΑΑ, όπως και στη διερεύνηση και την κατασκευή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Hwang, 2008, 2009· Γρίλλια, 2023). Με επίκεντρο τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται, έτσι, μια νέα ατζέντα για τη σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, που προσφέρει μια αυθεντικότερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της ΠΕ/ΕΑΑ. Όμως, παρότι τις τελευταίες δεκαετίες οι αφηγηματικές προσεγγίσεις έχουν ενταχθεί στην εκπαιδευτική έρευνα, ελάχιστα έχουν αξιοποιηθεί στην ΠΕ/ΕΑΑ (Hwang, 2008· 2009). Στη χώρα μας, οι πρώτες αφηγηματικές έρευνες με εκπαιδευτικούς στην ΠΕ/ΕΑΑ σχεδιάστηκαν και διεξήχθησαν από την ερευνητική ομάδα του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΕργΠΕ_ΕΚΠΑ) (Γρίλλια, 2023· Γρίλλια & Δασκολιά, 2020· Grillia & Daskolia, 2019· Grillia & Daskolia, 2020· Grillia & Daskolia, 2023· Νταή, 2020· Νταή & Δασκολιά, 2020).

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί μέρος ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος που υλοποιεί από το 2019 και εξής το ΕργΠΕ-ΕΚΠΑ. Ακολουθώντας μια συγκεκριμένη λογική και μεθοδολογία (την «αφηγηματική»), σκοπός της είναι να συμβάλλει στην καλύτερη νοηματοδότηση εννοιών και φαινομένων της θεωρίας και της πράξης της ΠΕ/ΕΑΑ στη χώρα μας και διεθνώς. Το μέρος της έρευνας που παρουσιάζεται εδώ εξετάζει την αμφιλεγόμενη και πολύπλευρη έννοια της «αειφορίας» μέσα από τις αφηγήσεις τριών γυναικών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου των Φυσικών Επιστημών, με πολυετή σχέση και εμπειρία στην ΠΕ, και τους τρόπους ενσωμάτωσής της στην πρακτική τους. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι το εξής:

Πώς προσεγγίζει η κάθε συμμετέχουσα εκπαιδευτικός την έννοια της «αειφορίας» στην αφήγησή της και πώς την τοποθετεί στην προσωπική διδακτική της πορεία και πρακτική στην ΠΕ/ΕΑΑ;

Στη συνέχεια δίνονται περισσότερα στοιχεία για τις επιλογές και την πορεία υλοποίησης της έρευνας.

Οι συμμετέχουσες

Στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν οι αφηγήσεις τριών γυναικών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου των Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04), ηλικίας 54-60 ετών, που ασχολούνταν συστηματικά, για περισσότερο από οκτώ συνεχόμενα χρόνια, με την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στο σχολείο τους, με δική τους πρωτοβουλία και εκτός ωρολογίου προγράμματος. Ακολουθήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposive, purposeful ή judgmental sampling) (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 81-83), σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες-ουσες επιλέγονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και βάσει κριτηρίων, που συνάδουν με τον σκοπό, το γενικότερο σκεπτικό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, οι συμμετέχουσες, εκτός από γυναίκες εκπαιδευτικοί, επιλέχθηκαν να είναι και οι τρεις από τον κλάδο των Φυσικών Επιστημών, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος νοηματοδότησης της έννοιας της αειφορίας από εκπαιδευτικούς με το ίδιο επιστημονικό υπόβαθρο και επιστημολογικό προσανατολισμό (Borg et al., 2014). Η αναζήτηση και επιλογή των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών έγινε με βάση τα επιθυμητά κριτήρια: να είναι γυναίκες, να

έχουν εγγενές ενδιαφέρον και πολύχρονη εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, να είναι οι ίδιες συντονίστριες περιβαλλοντικών ομάδων και να έχουν συμμετάσχει σε μεγάλο αριθμό επιμορφώσεων στην ΠΕ/ΕΑΑ. Και οι τρεις προέρχονταν και εργάζονταν σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής Αθηνών.

Ο μικρός αριθμός των συμμετεχουσών είναι επίσης απόλυτα συμβατός τόσο με την ποιοτική όσο και με την αφηγηματική έρευνα, που επιδιώκει τη σε βάθος μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων προσώπων και την κατανόηση της εμπειρίας τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με αυτόν τον τύπο έρευνας δεν επιδιώκεται η επίτευξη αντιπροσωπευτικότητας ούτε η γενίκευση (Willig, 2015), αλλά πρωτίστως η διασφάλιση της προσωπικής επαφής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στον/στην ερευνητή-τρια και τους/τις συμμετέχοντες-ουσες και πώς θα καταστεί πιο ρεαλιστική και επιτεύξιμη η διαχείριση και ανάλυση του μεγάλου όγκου των δεδομένων (Mason, 2011). Γι αυτούς τους λόγους όλες σχεδόν οι αφηγηματικές έρευνες με εκπαιδευτικούς ή άλλες ομάδες του πληθυσμού έχουν διενεργηθεί με αντίστοιχα πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων (βλ. σχετικά Γρίλλια, 2023· Grillia & Daskolia, 2023).

Μετά την επιλογή των συγκεκριμένων συμμετεχουσών, προκειμένου να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και να αναπτυχθεί η δέσμευσή τους στην ερευνητική διαδικασία, πραγματοποιήθηκε μια πρώτη συνάντηση γνωριμίας με την ερευνήτρια (πρώτη συγγραφέα), στην οποία οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τη φύση της έρευνας, τον τρόπο συλλογής των δεδομένων μέσω των συνομιλιών που θα ακολουθούσαν και την αναγκαιότητα ηχογράφησής τους, καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Η συλλογή των αφηγηματικών δεδομένων και η συν-παραγωγή των αφηγηματικών ιστοριών

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η «αφηγηματική συνέντευξη», δηλαδή ένας τύπος ατομικής, μη δομημένης συνέντευξης με καθεμία από τις εκπαιδευτικούς χωριστά, όπως περιγράφεται από τους Ισαρη και Πουρκό (2015). Πρόκειται για μια μη-τυποποιημένη, ανοικτή και σε βάθος συνέντευξη, που παρομοιάζεται με μια μακροσκελή συζήτηση σε οικείο πνεύμα (Robson, 2010), μέσω της οποίας δεν συλλέγονται απλά πληροφορίες, αλλά παράγονται δεδομένα, και «χτίζεται» γνώση (Mason, 2011). Δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά δομείται από ευρείες θεματικές, πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες-ουσες καλούνται να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους, αλληλεπιδρώντας με τον/την ερευνητή-τρια (Lofland & Lofland, 1995, όπ. αναφ. στο Robson, 2010· Robson, 2010).

Σύμφωνα με την McCormack (2001), πρόκειται για μια μέθοδο συλλογής δεδομένων που είναι απόλυτα συνεπής με τις αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις, καθώς δημιουργεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για την αφήγηση ιστοριών από τους/τις συμμετέχοντες-ουσες, επιτρέπει την εμπλοκή τους σε συζητήσεις, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει την σε βάθος διερεύνηση των νοημάτων που οι συμμετέχοντες-ουσες αποδίδουν στις εμπειρίες τους. Έτσι, είναι πρόσφορη στην ανάδειξη εσωτερικών διεργασιών, συναισθηματικών καταστάσεων και του αναστοχασμού των συμμετεχόντων-ουσών πάνω στη βιωμένη εμπειρία τους.

Στην παρούσα έρευνα όλες οι αφηγηματικές συνεντεύξεις-συζητήσεις οργανώθηκαν και διεξήχθησαν από την πρώτη συγγραφέα, με προηγούμενη αρκετή προετοιμασία και από τις δύο ερευνήτριες-συγγραφείς. Έλαβαν χώρα στον προσωπικό χώρο καθεμιάς από τις τρεις εκπαιδευτικούς, στοιχείο που εξασφάλιζε επιπλέον το πλεονέκτημα της παρουσίας και άλλων προσωπικών τους «τεκμηρίων» (φωτογραφίες, αφίσες, ημερολόγια, βίντεο), τα οποία λειτούργησαν ως εναύσματα ενεργοποίησης της μνήμης τους και πλαισίωσαν κάθε συνέντευξη (Τσιώλης, 2014). Για καθεμία συμμετέχουσα διενεργήθηκε μία μεγάλης διάρκειας αφηγηματική συνέντευξη σε μία συνάντηση, που διήρκεσε από δύο έως τέσσερις περίπου ώρες. Η κάθε συνέντευξη κρίθηκε ότι έφτασε στο τέλος της, όταν οι συμμετέχουσες ολοκλήρωσαν οι ίδιες την ελεύθερη αφήγησή τους και αφού απάντησαν σε ερωτήσεις της ερευνήτριας για θέματα που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης.

Και οι τρεις συνεντεύξεις-συζητήσεις ηχογραφήθηκαν με την άδεια των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν. Κατά τη διαδικασία της μεταγραφής έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν όλα τα χαρακτηριστικά της διάδρασης μεταξύ της κάθε συμμετέχουσας εκπαιδευτικού και της αφηγηματικής ερευνήτριας, που ήταν σημαντικά για την ερμηνευτική ανακατασκευή του νοήματος που παράχθηκε κατά τη συνομιλία τους (Τσιώλης, 2014). Τα κείμενα συμπληρώθηκαν και με σημειώσεις από το προσωπικό ημερολόγιο της αφηγηματικής ερευνήτριας, από την πρώτη επαφή της με τις συμμετέχουσες μέχρι και μετά τις συνεντεύξεις. Στη συνέχεια, μέσα από τη μελέτη των μεταγραμμένων κειμένων, δημιουργήθηκε η «ερμηνευτική ιστορία» της κάθε συμμετέχουσας, η οποία της επιδόθηκε για παρατηρήσεις, ενστάσεις, σχόλια και προσθήκες, ώστε να υπάρξει έλεγχος και επικύρωση της ορθής απόδοσης της ιστορίας της. Τέλος, ο στοχασμός και η ανταπόκριση καθεμιάς από τις συμμετέχουσες στο κείμενο της ιστορίας τους ενσωματώθηκε στην τελική ιστορία της.

Καθόλη τη διάρκεια των αφηγηματικών συνεντεύξεων καταβλήθηκε προσπάθεια να διασφαλιστεί μια καλή διαπροσωπική σχέση μεταξύ της αφηγηματικής ερευνήτριας και καθεμιάς από τις συμμετέχουσες. Η σχέση ξεκίνησε από τη στάση ενεργού ακροάτριας που ανέπτυξε η αφηγηματική ερευνήτρια (πρώτη συγγραφέας) (Collins, 1998· Ropers-Huilman, 1999), όχι μόνο ακούγοντας και καταγράφοντας την ιστορία, αλλά απαντώντας και η ίδια σε προσωπικές ερωτήσεις που της απηύθυναν οι συμμετέχουσες, μιλώντας μαζί τους για τις δικές της εμπειρίες, ρωτώντας τις να διευκρινίσουν ή να καταλάβει καλύτερα τον λόγο τους ή κάποια ιδιαίτερη πληροφορία που της έδιναν, κλπ. Ο ρόλος της ήταν επίσης καθοριστικός και κατά την ανάλυση των αφηγηματικών δεδομένων, καθώς δεν έπρεπε να περιγραφούν απλά οι ιστορίες των εκπαιδευτικών, αλλά και να ερμηνευθούν (Willig, 2015), καθώς και να τους κοινοποιηθούν «με ουσιαστικούς και ηθικούς τρόπους», τηρώντας όλα τα δεοντολογικά κριτήρια μιας αφηγηματικής έρευνας (Schulz, Schroeder & Brody, 1997, σελ. 483). Τέλος, η σχέση που αναπτύχθηκε ήταν μια σχέση αποδοχής, που χαρακτηρίστηκε από ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη και φροντίδα της μιας για την άλλη. Η ουσιαστική και παραγωγική αυτή επικοινωνία, που αποτελεί παράγοντα-κλειδί για την επιτυχή διεξαγωγή μιας αφηγηματικής έρευνας (Clandinin et al, 2007· Connolly & Clandinin, 1990) συντέλεσε στην αμοιβαία κατασκευή της αφηγηματικής ερευνητικής σχέσης, επιτρέποντας να ακούγονται και οι δυο φωνές. Τελικά, η «αφηγηματική ιστορία» που προέκυψε αποτέλεσε συν-δημιουργία ανάμεσα στη συμμετέχουσα εκπαιδευτικό και στην ερευνήτρια (Careless & Douglas, 2017· Connelly & Clandinin, 1990· Mishler, 1986).

Ανάλυση των αφηγηματικών δεδομένων

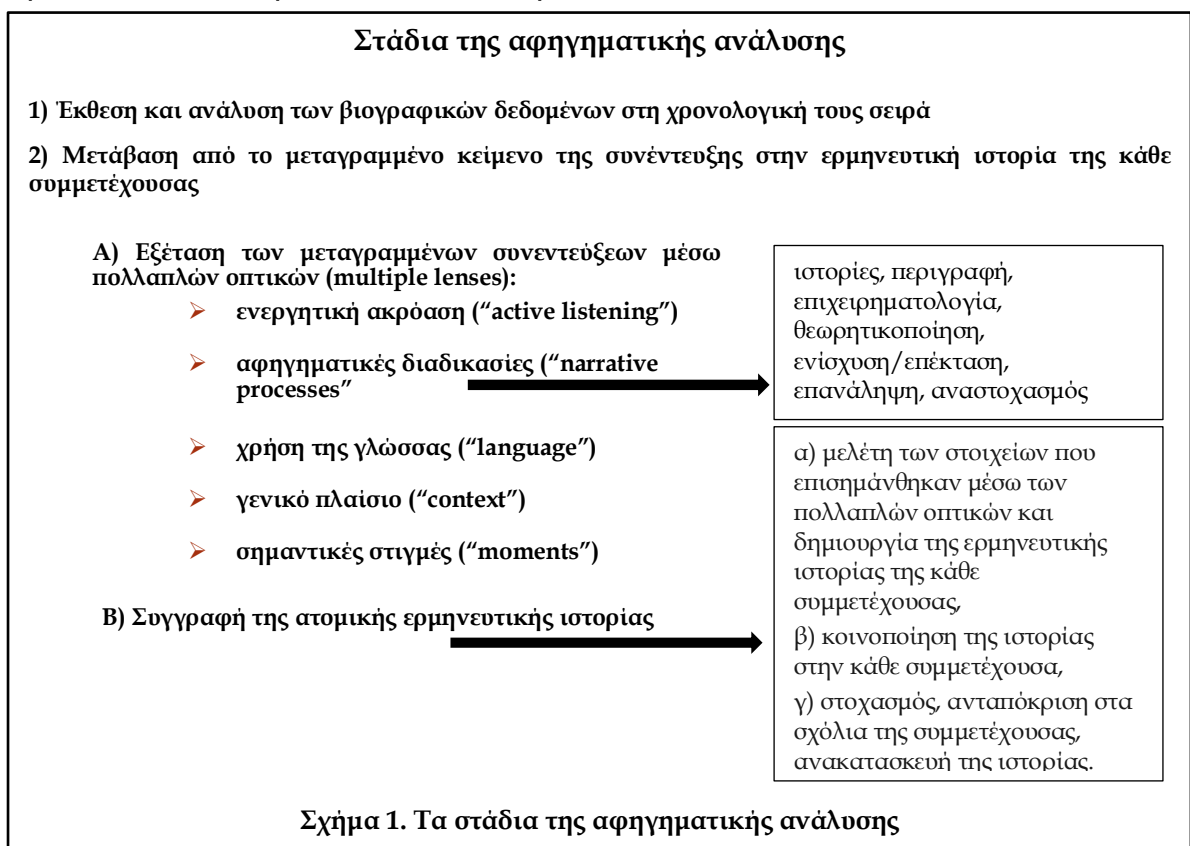
Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014), η ανάλυση αφηγηματικών δεδομένων ή αλλιώς «αφηγηματική ανάλυση» (narrative analysis) αφορά στην ερμηνευτική ανακατασκευή των αφηγήσεων, δηλαδή στη συστηματική ερμηνευτική επεξεργασία των μεταγραμμένων αφηγηματικών συνεντεύξεων. Μέσα από αυτήν προκύπτει η «αφηγηματική ιστορία» ή αλλιώς «ερμηνευτική ιστορία». Έτσι, κατά την ανάλυση των μεταγραμμένων κειμένων οι ερευνητές-τριες γίνονται συν-αφηγητές των ιστοριών των αφηγητών-τριών που συμμετέχουν στην έρευνα. Ένα ακόμα στάδιο που επιχειρείται σε αρκετές από τις αφηγηματικές έρευνες είναι η κατασκευή από την πλευρά των ερευνητών-τριών μιας «συλλογικής ιστορίας» όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Μια αφηγηματική ανάλυση, λόγω του μεγάλου όγκου των αφηγηματικών δεδομένων, χρειάζεται να βασιστεί σε πολλές και παράλληλες διαδικασίες και ίσως σε «έναν συνδυασμό αναλυτικών προσεγγίσεων» (Bruce et al., 2016, σελ. 3) ή επιπέδων ανάλυσης (Riessman, 2005· Riessman, 2008· Τσιώλης, 2014). Η πορεία οργάνωσης και ανάλυσης των αφηγηματικών δεδομένων που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα περιλάμβανε τα ακόλουθα στάδια (βλ. Σχήμα 1):

- 1) Καταγραφή με χρονολογική σειρά των βιογραφικών δεδομένων για τη διαμόρφωση μιας αδρομερούς εικόνας των κοινωνικών χαρακτηριστικών της κάθε εκπαιδευτικού-αφηγήτριας και τη διατύπωση σκέψεων και υποθέσεων για τον ρόλο που διαδραμάτισαν τα διάφορα γεγονότα ζωής της στην εξέλιξη της διαδρομής της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ/ΕΑΑ (Τσιώλης, 2014).

2) Μετάβαση από το μεταγραφμένο κείμενο της αφηγηματικής συνέντευξης στην «ερμηνευτική ιστορία» της κάθε συμμετέχουσας εκπαιδευτικού. Στο στάδιο αυτό, παράλληλα με το περιεχόμενο («κειμενική διάρθρωση») εξετάστηκε τόσο η δομή όσο και η μορφολογική εκφορά του λόγου («δομική περιγραφή») (Τσιώλης, 2014). Εδώ ακολουθήθηκε η αναλυτική προσέγγιση που προτείνεται από την Coralie McCormack (2001, 2004) και αποτελείται από δυο φάσεις:

- i. Στην πρώτη φάση έγινε η εξέταση των μεταγραφμένων συνεντεύξεων μέσω «πολλαπλών οπτικών» (multiple lenses), όπως εκείνων της «ενεργητικής ακρόασης» (active listening), των «αφηγηματικών διαδικασιών» (narrative processes), της χρήσης της «γλώσσας» (language), του «γενικού πλαισίου» (context) και των «σημαντικών στιγμών» (moments). Με τον εντοπισμό των «ιστοριών», που αποτελεί και τον βασικό πυλώνα της όλης διαδικασίας, και την κατασκευή του σκελετού της κάθε ερμηνευτικής ιστορίας, το μεταγραφμένο κείμενο χωρίστηκε σε ενότητες και υποενότητες, που μπορεί να περιλάμβαναν επιμέρους θέματα ή διαφορετικά κειμενικά είδη (επιχειρήματα, περιγραφές, θεωρητικοποιήσεις, επεκτάσεις, αναστοχασμούς, επαναλήψεις). Για τη δημιουργία μιας αφηγηματικής ιστορίας, η McCormack (2001) προτείνει ότι θα πρέπει να συντρέχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, τα οποία και επιδιώξαμε να αναδειχτούν:
 - Να υπάρχουν ευδιάκριτα όρια στην ιστορία, με κύρια την ύπαρξης μιας αρχής και ενός τέλους.
 - Να απαρτίζεται από μια σειρά από συνδεόμενα μεταξύ τους γεγονότα/δράσεις, τα οποία να οργανώνονται χρονολογικά με βάση την ερώτηση «και τότε, τι συνέβη;», ή επεισόδια πλεγμένα μαζί γύρω από ένα θέμα, χωρίς απαραίτητα να συνδέονται χρονολογικά.
 - Να υπάρχει ένας ευδιάκριτος λόγος/σκοπός για τον οποίο ειπώθηκε η ιστορία.
- ii. Η δεύτερη φάση αυτού του σταδίου περιλάμβανε τη συγγραφή της «ερμηνευτικής ιστορίας» για την κάθε συμμετέχουσα με τη χρήση των στοιχείων που επισημάνθηκαν υπό το πρίσμα των πολλαπλών οπτικών. Ακολούθησε η κοινοποίηση της ιστορίας της στην κάθε εκπαιδευτικό, ο στοχασμός πάνω στα σχόλια της και τελικά η ανακατασκευή της ιστορίας για κάθε συμμετέχουσα. Σημαντικό είναι επίσης να αναφέρουμε ότι τα ονόματα που συνδέονται με την κάθε ιστορία (Μάχη, Δώρα, Ελένη) δεν ήταν τα πραγματικά τους ονόματα, αλλά ψευδώνυμα που τους δόθηκαν για να διαφυλαχθεί η ανωνυμία τους και να προστατευθούν τα προσωπικά τους δεδομένα.



3) Το τρίτο στάδιο περιλάμβανε τη δημιουργία μιας «συλλογικής ιστορίας». Μέσα από την αναλυτική αφαίρεση, τη συγκριτική ανάλυση και τη σύζευξη των ατομικών ερμηνευτικών ιστοριών και των τριών συμμετεχουσών προέκυψε μία ιστορία. Η μετάβαση από το επίπεδο της ατομικής περίπτωσης στη συλλογική ιστορία έγινε με σκοπό την ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών του προς εξέταση φαινομένου (Τσιώλης, 2014), εν προκειμένω του τρόπου νοσηματοδότησης της αειφορίας από τις τρεις εκπαιδευτικούς. Στην ιστορία αυτή, που αποτελεί το επιστέγασμα μιας αφηγηματικής ανάλυσης, απαντώνται όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με το εξεταζόμενο φαινόμενο, παρά τις διαφοροποιήσεις τους από περίπτωση σε περίπτωση. Η συλλογική ιστορία άντλησε από τα αφηγήματα τις κοινές διαστάσεις της εμπειρίας, αφήνοντας να διαφανούν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές, επιχειρώντας να αποδώσει την πορεία των τριών εκπαιδευτικών στην ΠΕ ως «μια εργασία σε εξέλιξη» (Giddens, 1991· Mishler, 1999, όπ. αναφ. στο McCormack, 2001), καθώς διαπραγματεύονται και επαναδιαπραγματεύονται τις προσωπικές τους θεωρίες, πιέσεις, αντιφάσεις, εμπόδια, σημεία καμπής μέσα από αυτό το αναστοχαστικό εγχείρημα (McCormack, 2001). Ταυτόχρονα, αποτελεί μια ιστορία για τις αντιλήψεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών για την «αειφορία» και πώς αυτές μετεξελίσσονται κατά τη διάρκεια της εξιστορούμενης ιστορίας.

Είναι σημαντικό, τέλος, να αναφερθεί ότι η «συλλογική ιστορία» που προέκυψε κατά το τελευταίο στάδιο της αφηγηματικής ανάλυσης, αυτό της αναλυτικής αφαίρεσης, είναι μία από τις πολλές δυνατές ιστορίες που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν από τα προσωπικά αφηγήματα των τριών εκπαιδευτικών. Επίσης, τα θέματα ή αλλιώς «νήματα» (threads) που την «εξυφαίνουν» είναι κάποια μόνο από τα πολλά που θα μπορούσαν να αντληθούν από τις ατομικές ιστορίες τους και συνδέονται με τα ερωτήματα της έρευνας.

Αποτελέσματα της αφηγηματικής ανάλυσης: οι τρεις αφηγηματικές ιστορίες

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα από την ανάλυση των τριών αφηγηματικών ιστοριών, με κριτήριο από τη δική μας πλευρά, των δύο αφηγηματικών ερευνητριών, να αναδείξουμε πώς «φωλιάζει» και πώς «εξυφαίνεται» η έννοια της «αειφορίας» στην προσωπική εκπαιδευτική διαδρομή και θεωρία της καθεμιάς με βάση τη βιωμένη εμπειρία τους από την πρακτική τους.

Η αφήγηση της Μάχης

Η Μάχη δέχτηκε να συμμετάσχει στην έρευνα με μεγάλη προθυμία. Ανήσυχο και έντιμο άτομο, με προσήλωση στον στόχο, επιμονή και επιθυμία να μαθαίνει και να βελτιώνει διαρκώς την πρακτική της ως εκπαιδευτικός της ΠΕ, είδε τη συμμετοχή της στην έρευνα αυτή ως μια ευκαιρία να εμπλακεί σε κάτι νέο και να μάθει από αυτό, αλλά και μέσα από την αλληλεπίδραση με την αφηγηματική ερευνήτρια και συνάδελφό της εκπαιδευτικό (πρώτη συγγραφέα). Και αυτό γιατί θεωρεί πολύ σημαντικές τις συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών της ΠΕ, την ανταλλαγή εμπειριών και προβληματισμών, τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και δράσεις.

Η πολιτική διάσταση φαίνεται ότι κυριαρχεί στο πώς αντιλαμβάνεται την ΠΕ και καθοδηγεί την πρακτική της. Θεωρεί ότι τα προγράμματα ΠΕ, με τα οποία ασχολείτο συνεχόμενα τα τελευταία οκτώ σχολικά έτη, πρέπει να κινητοποιούν την σκέψη των μαθητών, και μέσω αυτών και των οικείων τους, ακόμα και σε ζητήματα που δεν είναι άμεσα ορατά. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα στους μαθητές τους και να στηλιτεύσουν την αδιαφορία. Το κύριο μέσο για να πετύχει ο σκοπός αυτός, υποστηρίζει, είναι το προσωπικό της πάθος. Με αναστοχαστική διάθεση παραδέχεται ότι η ενασχόλησή της με την ΠΕ έχει αλλάξει και την ίδια, τόσο ως άνθρωπο όσο και ως εκπαιδευτικό, κι έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής της, δηλώνοντας ότι η ΠΕ είναι για κείνη «εμπειρία ζωής».

Στην αφήγησή της η Μάχη προτάσσει το ενδιαφέρον και την ανησυχία της για το φυσικό περιβάλλον. Η αναφορά της στην οικολογία αποτελεί κοινωνική έκφραση του ενδιαφέροντός της για τη φύση. «Τοποθετεί» τον εαυτό της στη θέση του ανθρώπου που πρεσβεύει ότι η προστασία του περιβάλλοντος θα πρέπει να μας απασχολεί σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Αντίστοιχα, η σημασία που δίνει στην προσωπική στάση και συμπεριφορά του καθενός διαπνέει όλη την αφήγησή της:

«[...] Πάντα με ενδιέφερε το καθαρό περιβάλλον. Ποτέ δεν πέταξα χαρτί κάτω, ποτέ δεν άφησα ένα παιδί μου να ... να μην έχει έγνοια γι' αυτό, πάντα υπήρχε μια προσοχή... Δεν είναι τυχαίο... Είχα σχέση με την οικολογία. Σαν έννοια. [...] Πάντα είχα μια έτσι ... σκέψη προς την οικολογία και ότι η οικολογία και το περιβάλλον είναι κάτι το οποίο δεν πρέπει να το αφήνουμε έξω, ακόμα και από τα πολιτικά μας δρώμενα και σκέψεις. Γιατί θα έρθει κάποια στιγμή που το περιβάλλον θα εκδικηθεί...».

Η Μάχη ισχυρίζεται ότι ένας από τους λόγους που της αρέσει να ασχολείται με την ΠΕ είναι «το κοινωνικό γίνεσθαι και το πολιτικό γίνεσθαι», από το οποίο αντλεί τα θέματα των προγραμμάτων της («Τα θέματα που επιλέγω, αν δεις, δεν είναι τυχαία»). Αυτοπροσδιορίζεται ως άνθρωπος στον οποίο η οικολογική συνείδηση εξελίσσεται σε κοινωνική και πολιτική, μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η οργάνωση της κοινωνίας και οι πολιτικές αποφάσεις οδηγούν στην υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2006). Έχοντας την πεποίθηση ότι τα προβλήματα του περιβάλλοντος απορρέουν από την σχέση που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος με τη φύση, βλέπει την ΠΕ ως μια εκπαίδευση που δεν παρέχει μόνο γνώσεις και ευαισθητοποίηση, αλλά καλλιεργεί την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Εισάγει, επίσης, την κοινωνική, πολιτική και οικονομική διάσταση στα ζητήματα περιβάλλοντος, διαστάσεις, που, όπως έχει ειπωθεί, εμπεριέχονται και στην έννοια της αειφορίας.

«Ήθελα να βάλω μέσα στα παιδιά, όχι απλά αυτό που θέλουμε και λέμε 'ενεργός πολίτης' και 'ευαισθητοποίηση'... Ό,τι πράγματα συμβαίνουν γύρω σου, πρέπει να έχεις γνώση. Και η γνώση δεν είναι μόνο τι συμβαίνει περιβαλλοντικά, αλλά τι σημαίνει πολιτικά. Ποιοι έχουν κέρδος από όλο αυτό, τι είναι ο νόμος και ποιος νόμος πρέπει να παρθεί, πόσο υπεύθυνο είναι το κράτος για να μας φέρει στην κατρακύλα ή στην αναβάθμιση. Κι εσύ είσαι μέρος του προβλήματος.[...] Διαμαρτυρία, διεκδίκηση. Ότι εδώ είσαι εσύ. [...] Αγωνίζομαι [...], στα δρώμενα της τοπικής [αυτοδιοίκησης] και της πολιτικής, [...]. Τι συμβαίνει, πώς συμβαίνει και γιατί συμβαίνει.».

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν φαίνεται τυχαίο ότι η Μάχη φέρνει η ίδια στη συζήτηση τον όρο «αειφορία», ορίζοντάς τον ως «ανάπτυξη, αλλά με προϋποθέσεις». Γίνεται, όμως, στην αφήγησή της από νωρίς φανερό ότι πρόκειται για μια έννοια που δεν κατανοεί και η ίδια απόλυτα («είναι περίπλοκο»). Η αμηχανία που νιώθει διαφαίνεται στις ερωτήσεις που θέτει, προσπαθώντας να εμπλέξει και τη συνομιλήτριά της σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης γύρω από τη νοηματοδότηση του όρου. Παράλληλα, δε διστάζει να εκφράσει μια κάποια αποστασιοποίηση, έως και κριτική στάση, απέναντι στον όρο αυτόν καθαυτό, όπως διακρίνεται σε διάφορα σημεία της αφήγησής της:

«Εμένα αρχικά η λέξη δε μου άρεσε. Γιατί ήταν πολύ στουλιζαρισμένη. [...] Δε μου αρέσει, δε μου άρεσε. Έτσι!... Αυτό το πολύ το σημμένο. [...] Εεε, 'αειφορία' συζητούσαν όλοι. Μου θύμιζε κάτι, έτσι, το πολύ τυποποιημένο και φτιαχτό ...».

Στη συνέχεια, βέβαια, αναζητά η ίδια κάποια εννοιολογικά σχήματα που θα της επιτρέψουν να την προσεγγίσει καλύτερα, συσχετίζοντάς την με τη φυσική διάσταση του περιβάλλοντος και ειδικότερα με την εξάντληση των φυσικών πόρων, εξαιτίας συγκεκριμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων (π.χ. της ρύπανσης), αλλά και με τις αιτίες αυτών, όπως την υπερκατανάλωση.

«Η αειφορία. Πώς τη βλέπω την αειφορία;... Είναι περίπλοκο. Ναι, σαν έννοια... Να καταλάβουμε όλοι ότι δεν είναι ανανεώσιμοι οι πόροι, ότι οι φυσικοί πόροι θέλουν προστασία. Δεν είναι ανανεώσιμοι. Οι φυσικοί πόροι ελαττώνονται. Εε..., λόγω ρύπανσης, λόγω μείωσης. Γιατί υπάρχει υπερκατανάλωση. Υπερκατανάλωση!».

Επίσης, τη συνδέει με τη διαχείριση φυσικών πόρων («να διασωθούν, να μην είναι ελλειμματικοί [οι φυσικοί πόροι] και να βρεθούν άλλοι τρόποι που να αντικαταστήσουν όσο το δυνατόν αυτές τις πρώτες ύλες...»). Στον προβληματισμό της σημαντική θέση κατέχει το ζήτημα της προσωπικής συμπεριφοράς («Δηλαδή στην κατανάλωσή μας να είμαστε προσεκτικοί. Εντάξει; [...] Δεν μπορώ να βλέπω τη γειτόνισσα να πλένει τον δρόμο. Ποτίζεις τον δρόμο; Ποτίζεις την ασφαλτο; Δε γίνεται. Μαλώνω όσους δοκιμάζουν το νερό για να κάνουν μπάνιο και αφήνουνε τη βρύση να τρέχει. Τι κάνεις εκεί; [...] Είτε να χρησιμοποιούμε ποδήλατα για τις μετακινήσεις μας, είτε να περπατάμε επιτέλους»). Θεωρεί ότι

χρειάζεται να αλλάξουμε τις καθημερινές μας συνήθειες, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, βάζοντας και το ζήτημα της δημόσιας συμμετοχής (*«Αυτό, το να κάνεις απλά πράγματα, εσύ προσωπικά, για να συγκρατήσουμε τους φυσικούς πόρους σε ένα καλό επίπεδο... Αλλά είπαμε, και μέσα από συλλογικές δράσεις. Και ατομικές και συλλογικές. Αυτό»*).

Στη συνέχεια επιχειρεί να δει την έννοια της «αιφορίας» μέσα από εκείνη της περιβαλλοντικής συνείδησης, την οποία συνδέει με τον ατομικό τρόπο σκέψης και στάσης απέναντι στο περιβάλλον. Με όλα αυτά φαίνεται ότι συνειδητοποιεί την «πολυσημία» της έννοιας και διατυπώνει την πεποίθηση ότι θα κατέχει σημαντική θέση στον δημόσιο διάλογο τα επόμενα χρόνια.

«Η 'αιφορία', πλέον... εντάξει. Να την πούμε έτσι, να την πούμε αλλιώς, να την πούμε 'περιβαλλοντική συνείδηση', όπως θέλουμε να την πούμε. Είναι ένα θέμα που ... (σκέφτεται) θα συζητηθεί πάρα πολύ τα επόμενα χρόνια. Πάρα πολύ, πιστεύω».

Το γεγονός ότι βρίσκεται σε μια συνεχή διαπραγμάτευση με τον εαυτό της για την έννοια της, καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης, συνδέοντάς την προοδευτικά με περισσότερες διαστάσεις που εμπεριέχονται σε αυτήν, διαφαίνεται και από τις γενικεύσεις στις οποίες προβαίνει:

«[...] Είμαστε μέρος και του προβλήματος και της λύσης. Και του περιβάλλοντος και του παρελθόντος και του μέλλοντος. [...] Εδώ το συζητάω μάλλον για πρώτη φορά (χαμογελάει). Ότι μέσα από αυτό, σου είπα ότι και σαν πολιτική άποψη είχα γνώμη ότι το περιβάλλον πρέπει να το διαχειριστείς. Γιατί είναι οι φυσικοί πόροι που πρέπει να παραλάβεις. Να τους μεταφέρεις... Γιατί είναι κουλτούρα και αισθητική [...]».

Η «αξιακή» προσέγγιση που αναδεικνύει όταν αναλογίζεται ότι *«είμαστε μέρος και του προβλήματος και της λύσης»* εμφανίζεται και όταν δηλώνει ότι ο ατομισμός είναι στη βάση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε ως κοινωνία (*«είναι η εποχή του ατομικού συμφέροντος, του ατομισμού»*). Αυτό είναι που αισθάνεται ότι συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες, την έλλειψη αλληλεγγύης και σεβασμού στο περιβάλλον και στον άνθρωπο (*«αυτός ο ατομισμός οδηγεί και στον ρατσισμό»*). Παρόλα αυτά, πιστεύει στη δύναμη της εκπαίδευσης να φέρει την αλλαγή στη νοοτροπία και στον σημαντικό ρόλο που μπορούν να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί:

«Εντάξει, ελπίζουμε εμείς. Εμείς, μιας και είμαστε εκπαιδευτικοί, και γι' αυτά συζητάμε, να βάζουμε το λιθαράκι μας σε αυτό».

Η αφήγηση της Δώρας

Στην περίπτωση της Δώρας αξίζει να αναφερθεί η αρχική αμφιθυμία που εκδήλωσε όταν της προτάθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα. Ως πρώτη αντίδραση έδειξε προθυμία να συνεισφέρει και ενδιαφέρον για την έρευνα. Στη συνέχεια, όμως, εμφανίστηκε επιφυλακτική ακούγοντας τον όρο «αιφορία», μην κρύβοντας μάλιστα τις επιφυλάξεις και τη δυσπιστία της. *«Αυτά μας έρχονται από την Ευρώπη»*, είπε επικριτικά. Τελικά, η σχέση αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε με την αφηγηματική ερευνήτρια, καθώς και η πρόκληση που διαφαινόταν από την εμπλοκή της σε κάτι καινούργιο, επικράτησαν και την ώθησαν να συμμετάσχει με πολύ μεγάλη προθυμία.

Η Δώρα, άτομο δυναμικό, δραστήριο και έντιμο, με όραμα και αξίες που συνάδουν με την ιδιότητα της εκπαιδευτικού της ΠΕ, που με αφοσίωση υπηρετεί για 20 και πλέον χρόνια στο ίδιο σχολείο, προσδίδει στον ρόλο της έναν σχεδόν «μητρικό» χαρακτήρα, καθώς αισθάνεται ως υποχρέωσή της να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές της τις αξίες του σεβασμού και της αλληλεγγύης, να τους εφοδιάσει με γνώσεις, να τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να τους καταστήσει ικανούς να διεκδικούν και να αγωνίζονται για ένα αειφόρο περιβάλλον, ισότητα και δικαιοσύνη. Η ικανοποίηση και η υπερηφάνεια για τη δραστηριότητά της στην ΠΕ, που εκπορεύονται από τον σεβασμό και την αγάπη που της επιστρέφονται από τους μαθητές της και από μια σειρά από «ενδείξεις» για ένα είδος *«οικολογικής συνείδησης και ικανότητας για δράση»*, είναι έκδηλη στην αφήγησή της.

Η αρχική της πρόθεση να εξιστορήσει όσο το δυνατόν πιο λεπτομερώς την εμπειρία της για να φανεί χρήσιμη στην έρευνα, με την πάροδο του χρόνου και μέσα από την αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια, μετατρέπεται διαδοχικά σε μια νοσταλγική εξιστόρηση βιωμένων εμπειριών από την πορεία της στην ΠΕ, για να καταλήξει σε μια εκ βαθέων εξομολόγηση ζητημάτων και προβληματισμών με τα οποία έχει έρθει αντιμέτωπη ως συνέπεια του ρευστού πλαισίου μέσα στο οποίο διεξάγονται τα προγράμματα ΠΕ στο ελληνικό σχολείο. Μέσα από τις ιστορίες που αφηγείται γίνεται φανερό αφενός η δέσμευση σε αυτό που έχει αναλάβει, αφετέρου η συνέπεια και η αφοσίωση στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές της, αλλά και η ανάγκη της να μαθαίνει η ίδια καινούργια πράγματα, τα οποία στη συνέχεια θέλει να μεταφέρει στα «παιδιά»-μαθητές της. Εκτός από τη γνώση, η Δώρα θεωρεί τον προσανατολισμό στη δράση και τις αξίες βασικά εφόδια που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές για ένα καλύτερο μέλλον:

«Θεώρησα ότι πρέπει και τα παιδιά να γνωρίζουν κάποιες βασικές λειτουργίες του δάσους, της θάλασσας, όλων των οικολογικών συστημάτων που είχαν στην περιοχή τους [...]. Μου μπήκε στο μυαλό ότι είναι υποχρέωσή μου να μάθουν τι συμβαίνει, να δράσουν. [...] Πρέπει να ζητάς για να παίρνεις, ήθελα και αυτό να τους μάθω... Εγώ πολύ σημαντικό θεωρώ να μπορούν τα παιδιά να αντιδρούν στο τι γίνεται στο άμεσο περιβάλλον τους, ότι δεν τους χαρίζονται όλα, ότι χρειάζεται να διεκδικήσεις πράγματα, από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο. Και αυτό με ενδιαφέρει. [...] Να τους δώσω αξίες, πολύ σημαντικό. Νιώθω ότι δεν έχουν... Πελαγωμένα είναι, πελαγωμένα. Δεν ξέρουνε... Τι είναι το σωστό, τι είναι το λάθος, πού πρέπει να πατήσουνε, πού πρέπει να οδηγηθούνε, τι έχει αξία. Δεν ξέρουνε τα παιδάκια...»

Παρόλα αυτά, προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι δεν συνδέει τα εφόδια αυτά με ένα μέλλον «αειφόρο». Αντίθετα, αμφισβητεί γενικώς οποιονδήποτε όρο ή έννοια έρχεται «από πάνω» και θεωρεί ότι δεν σχετίζεται με τις ανάγκες και τους προβληματισμούς που εκείνη αισθάνεται να έχουν διαμορφωθεί μέσα της από την πολύχρονη ενασχόλησή της με την ΠΕ.

«Αυτό [η αειφορία] νομίζω ότι είναι μια λέξη η οποία μας ήρθε από την Ευρωπαϊκή Ένωση.. Εεε, δε νομίζω ότι την κατανοούν ούτε οι Υπεύθυνοι (ΠΕ)... Και για την αειφόρο ανάπτυξη, όλα αυτά που γίνονται ...».

Παρά ταύτα, η Δώρα δηλώνει εντυπωσιασμένη από τον τρόπο διαχείρισης που είδε ότι εφαρμόζεται στο μικρό δάσος στη Βαλένθια της Ισπανίας, και μετά από παρέμβαση-ερώτηση της ερευνήτριας συμφωνεί ότι συνάδει με την «αειφορική διαχείριση».

Δ: «Είδα τη διαφορά. Πολύ μεγάλη διαφορά στο πώς παρουσίαζαν αυτοί ένα μικρό δάσος κουκουναριάς, πώς το είχαν αξιοποιήσει, πώς το είχαν παρουσιάσει. Μέσα εκεί γινόταν περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πηγαίναν δηλαδή τα σχολεία και τους κάνανε περιβαλλοντική εκπαίδευση. [...]»

Ε: «Δηλαδή αυτό που λέμε «αειφορική διαχείριση», αυτοί το είχαν κάνει από τότε;»

Δ: «Ναι, ναι, ναι. Το 2000, το 2000 που είχαμε πάει εκεί. Είχα εντυπωσιαστεί. [...] Και λέω, να είμαστε εμείς σε μια αντίστοιχη περιοχή με τόσα λίγα δάση που έχουνε μείνει και να μην εκμεταλλευόμαστε αυτό τον θησαυρό που έχουμε;...»

Η επίσκεψη αυτή κατέχει σημαντική θέση στις αναμνήσεις της. Παρά τις προσωπικές επιφυλάξεις, η εμπειρία της αυτή τη βοηθά να συνδέσει την «αειφορία» με την έννοια της «αειφορικής διαχείρισης» μιας προστατευόμενης περιοχής. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι από εκείνη τη στιγμή της συζήτησης ξεκινά να στοχάζεται πάνω στην έννοια και μάλιστα αυτός ο εσωτερικός στοχασμός συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της συζήτησης. Αρχικά, την ταυτίζει με την «εξάντληση φυσικών πόρων και τη διαχείρισή τους», δηλαδή την τοποθετεί στη βάση του φυσικού περιβάλλοντος. Η ίδια η αφήγηση, όμως, την καθοδηγεί, ακολουθώντας το νήμα της «διαχείρισης», να εμπλέξει τόσο την ανακύκλωση και την επαναχρησιμοποίηση όσο και την κυκλική οικονομία, να τη συνδέσει δηλαδή και με τις άλλες δύο διαστάσεις, την κοινωνική και της οικονομίας:

«Η έννοια της 'αειφορίας' δεν ισχύει για μένα. Δεν ξέρω αν 'αειφορία',... δηλαδή, ότι υπάρχει περίπτωση να μας φέρνει πάντα η γη και το περιβάλλον ό,τι χρειάζεται ο άνθρωπος... Κάποια στιγμή δεν θα τελειώσει αυτό το πράγμα;... Πρέπει να μπορούμε μάλλον σε περισσότερη επαναχρησιμοποίηση υλικών, νομίζω. Να γίνεται συστηματικότερη... Θα εξαντληθούν οι φυσικοί πόροι. Εξάντληση, ναι, ναι [...]. Εξάντληση των φυσικών πόρων, βλέπω εγώ. [...] Για την 'αειφόρο ανάπτυξη' το μόνο πρόγραμμα είναι η

‘ανακύκλωση’ που βλέπω, αν θέλεις. Έτσι, 100% αειφόρο είναι αυτό: η επαναχρησιμοποίηση, η κυκλική οικονομία. Αυτό είναι».

Στη συνέχεια, επανερχόμενη στην εμπειρία της από την περίπτωση διαχείρισης του δάσους που την εντυπώσιασε, αντιλαμβάνεται καλύτερα ότι η αειφορία ενέχει αυτή την τριπλή διάσταση (περιβάλλον-οικονομία-κοινωνία), και μάλιστα ότι είναι αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους:

«Εε... ναι, βέβαια, ναι. Αυτό είναι. Είναι ένας άλλος τρόπος διαχείρισης που τους έφερνε και λεφτά, γιατί όσοι έμπαιναν μέσα... [...] Υπήρχε εισιτήριο για να μπει μέσα. [...] Και την οικονομία τους ενίσχυαν. Βέβαια, και την οικονομία τους ενίσχυαν. Και την τοπική κοινωνία.».

Η Δώρα αναφέρεται επίσης στην έλλειψη συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δηλώνει την αναστάτωση που της προκαλεί να νιώθει ελλιπής σε θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής της πρακτικής. Ίσως η συνειδητοποίηση ότι δυσκολεύεται να νοηματοδοτήσει την έννοια της αειφορίας την κάνει να νιώθει αμηχανία και δισταγμό απέναντι σε αυτή:

«Αυτό είναι, πώς θα εφαρμοστούν αυτά μετά. Ναι, έχουμε ιδέες, αλλά δεν έχουμε την κατάλληλη μετεκπαίδευση. Εγώ χρόνιασα και χρόνιασα παρακολουθώ σεμινάρια, επιμορφώσεις και αυτά. Και πάλι, δεν αισθάνομαι ότι είμαι... Ελλιπής νιώθω».

Παράλληλα όμως με τις δυσκολίες στην εννοιολόγηση της αειφορίας υπήρξαν και στιγμές κατά τις οποίες η Δώρα σκεφτόταν πάνω σε «νέο έδαφος» και τοποθετούνταν εκ νέου ως προς αυτήν. Μία τέτοια στιγμή, που προέκυψε από εσωτερική διαπραγμάτευση και συνοδεύτηκε από φανερή ικανοποίηση ήταν όταν διατύπωσε αυτό που τελικά θεωρεί ότι την εκφράζει με την έννοια της αειφορίας. Σε αυτή κυριαρχεί η προστασία του περιβάλλοντος που κινδυνεύει, αλλά εισάγεται και το αξιακό ζήτημα του ατομισμού και της έλλειψης αλληλεγγύης, που υπονομεύουν την αειφορία. Τελικά, η Δώρα φαίνεται να συνδέει την έννοια της «αειφορίας» με τον σεβασμό και τη φροντίδα για τους άλλους και να τη θεωρεί ως δομικό λίθο μιας κοινωνίας που εκείνη οραματίζεται, όπου δεν επικρατεί μόνο το ατομικό συμφέρον.

«Νομίζω, ναι.. Εγώ δηλαδή, αυτό, η αγάπη μου για το περιβάλλον, την οποία θες να τη μεταλαμπαδεύσεις και στα παιδιά. Είναι αυτό πολύ... Το ότι κινδυνεύει. Έχω και αυτό, ότι είμαστε άνθρωποι που δεν προσέχουμε, που σκεφτόμαστε μόνο το εγώ και όχι το εμείς, και δεν φροντίζουμε και για τους άλλους. Με αυτήν την έννοια την ‘αειφορία’ τη βλέπω. Δηλαδή, ότι δεν μπορεί μόνο για πάρτη σου, πρέπει να νοιαστείς και για τους υπόλοιπους, τι θα γίνει. Και νομίζω ότι η κοινωνία μας είναι πολύ «του εγώ» τώρα όλοι. Ακόμη και μέσα στα σχολεία το βλέπεις αυτό. Πάρα πολύ έντονα.».

Τέλος, θεωρώντας ότι ο σεβασμός και η αλληλεγγύη είναι αξίες πανανθρώπινες και αδιαπραγμάτευτες για την οικοδόμηση μιας υγιούς κοινωνίας και ενός αδιατάραχτου φυσικού περιβάλλοντος και οδηγούν στην επίτευξη αειφορίας, αισθάνεται ότι έχει ευθύνη ως εκπαιδευτικός να «μεταλαμπαδεύσει» στους μαθητές της τις αξίες αυτές («να τους δώσω αξίες»).

Η αφήγηση της Ελένης

Η Ελένη δέχτηκε με προθυμία να συμμετάσχει στην έρευνα. Με πολύ φυσικό τρόπο εξήγησε πως η θέση της είναι ότι πρέπει να υπάρχει αλληλεγγύη μεταξύ των συναδέλφων και γι’ αυτόν τον λόγο εκείνη θα ήταν δεκτική να συμβάλλει στην έρευνα. Μετά από 24 χρόνια συνολικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια των οποίων ασχολήθηκε ανελλιπώς με την ΠΕ, η Ελένη εμφανίζεται να έχει μια αποκρυσταλλωμένη άποψη για τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, την εφαρμογή της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο, τα προβλήματα που προκύπτουν, αλλά και τα οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η πολύχρονη ενασχόλησή της με την ΠΕ και άλλες καινοτόμες δράσεις είναι φανερό ότι της έχει προσφέρει μια κατασταλαγμένη, πλούσια βιωμένη εμπειρία, που της δίνει την ευχέρεια να την αφηγηθεί και την αυτοπεποίθηση να απαντήσει σε οτιδήποτε της ζητηθεί. Η αφήγησή της μάλιστα, που φάνηκε να λειτουργεί για εκείνη ως αναδρομή και σύνοψη όσων είχε βιώσει στην πολύχρονη πορεία της στην ΠΕ, είναι πολύ συγκροτημένη, χωρίς λεπτομερείς περιγραφές, και ο λόγος της μεστός και συγκεκριμένος, χωρίς την παραμικρή ένδειξη συναισθηματικής φόρτισης, παρότι μιλά και για ζητήματα που την έχουν λυπήσει και προβληματίσει.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η διαπίστωση για την έντονη αποστασιοποίηση της Ελένης από την έννοια της «αιεφορίας» και την εισαγωγή της στον δημόσιο διάλογο. Θεωρεί ότι όχι μόνο στερείται ουσίας, αλλά αποκρύπτει τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η υλοποίηση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

«Εντάξει τώρα, εγώ αυτά τα θεωρώ ‘χαζομάρες’. Δηλαδή, χαζομάρες... (σκέφτεται). Η πολλή θεωρητικολογία, κατά τη γνώμη μου. Έτσι; Χάνεις την ουσία. [...] Τι να κάνω εγώ τις ‘αιεφορίες’ και τα θεωρητικά, όταν στην πράξη... [...]. Εγώ δεν βλέπω... Θα έπρεπε αυτά τα πράγματα να μη συζητούνται καν. [...] Όλη αυτή η γραφειοκρατία η οποία το συνοδεύει, και όλο αυτό το ‘τάχα μου’ [...]. Λοιπόν, εντάξει, καλά είναι να λέμε για την ‘αιεφορία’, κλπ., αλλά πρέπει να κάνουμε και πράγματα στην πράξη. Εδώ σαν πολίτες δεν έχουμε καταφέρει να κάνουμε ανακύκλωση. Δηλαδή, τι να κάνω εγώ τις διακηρύξεις και τα μπλα, μπλα. Στα μπλα μπλα είμαστε εξαιρετικοί!».

Η αναφορά της στην ανακύκλωση δείχνει ότι συνδέει την αιεφορία περισσότερο με την περιβαλλοντική της διάσταση. Εξάλλου, η προστασία του περιβάλλοντος, που προϋποθέτει τον σεβασμό, κυριαρχούν στον προβληματισμό της Ελένης, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί ότι η μάθηση είναι «το όχημα» προς αυτήν:

«[...] Γενικά, σαν λαός, το περιβάλλον δεν το σεβόμαστε. Αν μέσα στον χώρο του σχολείου δεν υπάρχουν έστω αυτά τα 15-20 παιδιά κάθε χρόνο, τα οποία θα μνηθούνε και θα γνωρίζουνε κάποια πράγματα για να σεβαστούμε το περιβάλλον, τι θα γίνουμε στο τέλος; Εμένα με πάνει απελπισία κάθε φορά.».

Μέσα από τη θεματολογία των προγραμμάτων που υλοποιεί γίνεται φανερό ότι επιδιώκει να αναδείξει την κοινωνική και οικονομική διάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων («Και μετά, τον άλλο χρόνο, είχαμε κάνει γύρω από την ενέργεια, [...]»), και να καλλιεργηθούν οι αξίες της αιεφορίας («Από τα προγράμματα υπάρχουνε κάποια τα οποία ήταν εξαιρετικά. Δηλαδή, το 2015, κάναμε με αφορμή όλη αυτή την ιστορία του προσφυγικού [...]). Παρόλα αυτά, η Ελένη δεν συνδέει την εκπαιδευτική πρακτική της με την «αιεφορία» και θεωρεί μάλιστα ότι η εισαγωγή της έννοιας και όλη η συζήτηση γύρω από αυτήν, αντί να συμβάλλει στην επίλυση των υπάρχοντων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ΠΕ στο ελληνικό σχολείο, αποστρέφει την προσοχή από αυτά. Εκδηλώνοντας επανειλημμένως την απογοήτευσή της για την ελλιπή στήριξη του θεσμού της ΠΕ από την πολιτεία, δηλώνει ότι αντιλαμβάνεται την αιεφορία «σαν μια λέξη της μόδας (χαμογελάει), πίσω από την οποία προσπαθούμε να κρύψουμε όλα αυτά τα οποία δεν κάνουμε. Εγώ έτσι τη μεταφράζω (γελάει).» Και συμπληρώνει:

«[...] Οι τίτλοι δεν κάνουνε το αντικείμενο. Είμαστε εξαιρετικοί στα λόγια. Στο να δημιουργούμε θεσμούς, να βάζουμε ταμπέλες, να κάνουμε εγκαίνια... Να, από εκεί και μετά, αν δεν υπάρχουνε μετρημένοι στα δάχτυλα κάποιοι άνθρωποι οι οποίοι παίρνουν τα θέματα προσωπικά και σκοτώνονται στη δουλειά, όλα τα υπόλοιπα μένουν πινακίδες, ταμπέλες, εγκύκλιοι και τίποτα άλλο. Γιατί, ουσιαστικά, κανένας δεν ενδιαφέρεται για όλα αυτά... Έως που απογοητεύεσαι. Και αυτό το βλέπεις στην πράξη.».

Η Ελένη, που όπως διαφαίνεται από την αφήγησή της, σε όλη την καριέρα της ως εκπαιδευτικός της ΠΕ ήταν προσηλωμένη στους στόχους, τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της ΠΕ, πιστεύει ότι η μη αποτελεσματική εφαρμογή της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο οφείλεται σε εμπόδια που σχετίζονται με το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, αντιμετωπίζει τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ ως μια συζήτηση που στερείται ουσίας, καθώς, για εκείνη, το σημαντικό είναι να καταφέρει το σχολείο να προσφέρει στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, ώστε να ενημερώνονται, να ευαισθητοποιούνται και να αντιδρούν σε ό,τι αφορά στο περιβάλλον που ζουν:

«Εγώ πιστεύω ότι η ουσία είναι ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν εναλλακτικές διεξόδους στο σχολείο. Και πρέπει να ευαισθητοποιούνται με το οτιδήποτε συμβαίνει γύρω τους. Και δυστυχώς, σαν λαός, και σαν εκπαιδευτικό σύστημα, σε αυτήν την πλευρά είμαστε πολύ πίσω.».

Συζήτηση: συνθέτοντας τα «νήματα» των τριών αφηγήσεων στη «συλλογική ιστορία»

Με αφετηρία την ανάλυση των τριών αφηγηματικών ιστοριών, της Μάχης, της Δώρας και της Ελένης, και εξελίσσοντάς την σε ένα επόμενο επίπεδο, προχωρήσαμε στην κατασκευή της «συλλογικής ιστορίας» τους, δηλαδή στη σύνθεση των αφηγήσεων των τριών εκπαιδευτικών.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η ανάδειξη και συζήτηση των τεσσάρων σημείων που αναφέρουμε στη συνέχεια ως βασικών της συλλογικής ιστορίας – σύνθεσης των τριών ιστοριών, δε διεκδικεί τη θέση ή την ισχύ συμπερασμάτων, πόσο μάλλον δεν αποτελεί εξαγωγή γενικεύσεων. Κάτι τέτοιο ούτε επιδιώχθηκε ούτε νομιμοποιείται να επιδιώκεται σε μια τέτοιου τύπου έρευνα, αφού δε συνάδει με τη φύση της. Το μεθοδολογικό και επιστημολογικό παράδειγμα στο οποίο εγγράφεται η ποιοτική έρευνα γενικώς (Δασκολιά, 2005) και μια αφηγηματική έρευνα ειδικότερα, σε καμία περίπτωση δεν συνδέεται με τέτοιου τύπου αξιώσεις. Πρόκειται, λοιπόν, για την ανάδειξη κάποιων θεματικών «νημάτων» (threads) σκέψης και προβληματισμού με αφορμή και πεδίο αναφοράς τις τρεις αφηγηματικές ιστορίες. Έτσι, η μετα-ανάλυση της ανάλυσης που επιχειρήσαμε στο επίπεδο των ατομικών αφηγήσεων και η σύνθεσή τους στη συλλογική ιστορία λειτουργεί στην ενότητα αυτή μέσα από τα ακόλουθα σημεία ως πλαίσιο για «συζήτηση» και αναστοχασμό. Πιο συγκεκριμένα:

1. Είναι φανερό η αμηχανία, αδυναμία και γενικότερη δυσχέρεια που αντιμετωπίζουν και οι τρεις εκπαιδευτικοί στη νοηματοδότηση της έννοιας της «αιφορίας». Η Μάχη και η Δώρα συνεχίζουν να επεξεργάζονται την έννοια καθόλη τη διάρκεια της αφηγηματικής συνάντησης, και να την προσεγγίζουν σταδιακά μέσα από περισσότερες διαστάσεις, ενώ η Ελένη υιοθετεί μια στάση έντονης κριτικής και αποστασιοποίησης. Για τη Μάχη, στην «αιφορία», κυρίαρχη αναδεικνύεται η πολιτική θεώρηση της σύγχρονης πραγματικότητας, ενώ για τη Δώρα, η καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών.

Σε μια προσπάθεια να αποδώσουν σε πιο πρακτικό επίπεδο μια καθαρά θεωρητική έννοια και οι τρεις εκπαιδευτικοί συνδέουν την αιφορία κυρίως με την προστασία του περιβάλλοντος. Η εξάντληση των φυσικών πόρων και η ανάγκη για διαφύλαξη και διαχείρισή τους αναφαίνεται ως η κυρίαρχη διάσταση της αιφορίας, κάτι που και προηγούμενες έρευνες με εκπαιδευτικούς είχαν αναδείξει (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006· Liarakou et al., 2007· Summers et al., 2004). Οι υπόλοιπες διαστάσεις της αιφορίας καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις δεν είναι αρχικά πολύ ξεκάθαρες. Μόνη εξαίρεση η Δώρα, που κατά τη διάρκεια της αφηγηματικής συνάντησης ξεκινά σιγά-σιγά να προσεγγίζει και τις υπόλοιπες διαστάσεις μέσα από τις διασυνδέσεις τους.

2. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί συνδέουν την αλλαγή της προσωπικής συμπεριφοράς και των καθημερινών συνηθειών των μαθητών (και των πολιτών ευρύτερα) με την επίτευξη της αιφορίας, όπως αντίστοιχα καταλήγουν στη έρευνά τους με εκπαιδευτικούς οι Δασκολιά και Λιαράκου (2006). Επίσης, θεωρούν αναγκαίες αλλαγές στον ατομικό τρόπο σκέψης, τη συλλογική δράση, αλλά και σε αξιακό επίπεδο.

Σε συνέχεια του παραπάνω, και οι τρεις εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια αξιών και στη μεταφορά του προσωπικού τους συστήματος αξιών στους μαθητές τους για την επίτευξη της αιφορίας. Παρά την κριτική που ασκούν στην ίδια την έννοια, μέσα από τις αφηγήσεις και τις ιστορίες που επιλέγουν να διηγηθούν, αναδύονται συγκεκριμένες αξίες και η πεποίθησή τους για την ανάγκη μετάβασης από ένα ατομιστικό πλαίσιο σκέψης στον σεβασμό, την υπευθυνότητα και την αλληλεγγύη προς τους άλλους ανθρώπους και τις επόμενες γενιές. Και οι τρεις συμμετέχουσες καθιστούν σαφή και αδιαπραγμάτευτη την πεποίθησή τους ότι η εκπαίδευση αξιών αποτελεί βασικό μοχλό κοινωνικής αλλαγής, που θα διασφαλίσει μια δημοκρατική και δίκαιη ζωή για όλους σε ένα υγιές περιβάλλον, με άλλα λόγια «την κοινωνική αλλαγή που απαιτείται για την πραγμάτωση της αιφορίας» (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σελ.17).

Ο σκοπός αυτός, που για πολλά χρόνια αισθάνονται ότι υπηρετούν μέσα από την ΠΕ, εμφανίζεται παρόμοιος, αν όχι ταυτόσημος, με εκείνον που ευαγγελίζεται η ΕΑΑ, με αποτέλεσμα ο νέος όρος να δημιουργεί σύγχυση και καχυποψία. Όπως εξάλλου έχει ειπωθεί, στην προσπάθεια για ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στην ΠΕ και την ΕΑΑ από εκείνους που υποστηρίζουν την προσέγγιση της ένταξης της ΕΑΑ στην ΠΕ, η αλλαγή στους όρους φέρει μαζί της τον κίνδυνο να προκαλέσει σύγχυση στους εκπαιδευτικούς της πράξης και να αποσταθεροποιήσει την ΠΕ (Knapp, 1998, όπ. αναφ. στο Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Sauvé, 1999). Στη χώρα μας, όπου η ΠΕ προσπαθεί ακόμα να βρει τη θέση της στο εκπαιδευτικό σύστημα, βασιζόμενη έως τώρα στον ενθουσιασμό και την αφοσίωση εκπαιδευτικών που την

εφαρμόζουν σε προαιρετική βάση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με διαφόρων ειδών εμπόδια, όπως επιβεβαιώνεται και σε άλλο σκέλος της ίδιας έρευνας (Νταή, 2020), αλλά και σε προηγούμενες σχετικές έρευνες με Έλληνες εκπαιδευτικούς στην ΠΕ (Δασκολιά, 2001, 2005· Αγγελίδου & Κρητικού, 2006· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005· Φουσέκη, 2005), μια τέτοια σύγχυση ελλοχεύει τον κίνδυνο υπονόμευσης των προσπαθειών ενίσχυσης και επέκτασης της ΠΕ, ώστε να αποτελέσει τον πυρήνα ζυμώσεων για τη μετεξέλιξή της προς την ΕΑΑ.

3. Είναι φανερή η δυσπιστία των τριών εκπαιδευτικών απέναντι στην ίδια την έννοια «αιφορία». Η ελλιπής θεσμική στήριξη και η «ρευστή» θέση της ΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως βιώνεται από τις συμμετέχουσες και αναδύεται στα αφηγήματά τους, εκφράζεται στην άποψη που διατυπώθηκε από την Ελένη, ότι η όλη συζήτηση γύρω από την έννοια, αντί να συμβάλλει στην επίλυση των υπάρχοντων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ΠΕ στο ελληνικό σχολείο, αποστρέφει την προσοχή από αυτά, ενώ η εισαγωγή νέων όρων και η αλλαγή ονομάτων δεν συμβάλλει στο να ξεπεραστούν (Gough, 1997· Sauvé, 1999). Έτσι, οι συμμετέχουσες, μέσα από την εξιστόρηση θεμάτων που τις δυσκολεύουν και τις προβληματίζουν στη διδακτική τους πρακτική και την επιφυλακτικότητα που επιδεικνύουν απέναντι στην έννοια της αιφορίας, φαίνεται να ενστερνίζονται την άποψη της Sauvé (1999), ότι η δυσκολία πραγμάτωσης των οραμάτων της ΠΕ δεν οφείλεται σε εγγενείς αδυναμίες της, ώστε να απαιτείται αντικατάστασή της από μια «άλλη εκπαίδευση», αλλά στην έλλειψη μέσων και πόρων και στα εμπόδια που θέτει το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

4. Τέλος, η έρευνα αναδεικνύει τη συμβολή της αφηγηματικής προσέγγισης, πέρα από ένα ακόμα ποιοτικό μεθοδολογικό παράδειγμα έρευνας. Στη δική μας έρευνα φάνηκε πώς η ίδια η αφηγηματική διαδικασία δημιούργησε κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχουσες να εμπλακούν σε μια γόνιμη και δημιουργική αναστοχαστική δραστηριότητα, που τις οδήγησε να επανατοποθετηθούν απέναντι σε προηγούμενες θέσεις και απόψεις τους και να εμπλουτίσουν ή/και να επεκτείνουν αρχικές δηλώσεις τους, όπως στην περίπτωση της Δώρας και της Μάχης. Μέσα από τη συνάντηση και τη συμμετοχή τους στην αφηγηματική συνέντευξη-συζήτηση τους δόθηκε η ευκαιρία να συνδέσουν την έννοια της αιφορίας με τις αρχές και αξίες που ενυπάρχουν στις προσωπικές τους θεωρίες, και να τις αναθεωρήσουν. Σύμφωνα με την Hwang (2008), οι αφηγήσεις παρέχουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αρθρώσουν τον δικό τους λόγο και να ακουστεί δυνατότερα η φωνή τους. Μιλώντας μέσα από και με άξονα τα βιώματά τους και αναγνωρίζοντας το σημείο στο οποίο βρίσκονται, μπορούν να κινηθούν στη συνέχεια και πέρα από αυτό (Oberg & Underwood, 1995). Σε ανάλογα συμπεράσματα και στη δυναμική και ενδυναμωτική φύση της αφηγηματικής έρευνας καταλήγει και η έρευνα της Γρίλλια (2023), επίσης με εκπαιδευτικούς της ΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη δική μας έρευνα, η αφηγηματική προσέγγιση επέτρεψε, μέσα από το κλίμα εμπιστοσύνης που καλλιεργήθηκε με τις εκπαιδευτικούς, την παραγωγή αφηγήσεων γύρω από τις βιωμένες εμπειρίες τους και το μοίρασμα ιστοριών που οι ίδιες επέλεξαν να διηγηθούν, να κινητοποιηθεί μια νέα διαδικασία νοηματοδότησης της έννοιας της αιφορίας, αλλά και της σκέψης και πρακτικής τους στην ΠΕ γενικότερα. Η νέα επεξεργασία, ο εμπλουτισμός, ακόμα και η μετατόπιση από αρχικές ιδέες και απόψεις τους εξελίχθηκε ως διαδικασία που εξελίσσεται καθόλη τη διάρκεια της αφηγηματικής συνέντευξης. Με άλλα λόγια, η ίδια η αφήγηση δημιούργησε κατάλληλο έδαφος, ανασύροντας πρακτικές και γεγονότα και κυρίως τροφοδοτώντας τον αναστοχασμό μέσα από την αλληλεπίδραση. Και αυτό γιατί η αφήγηση, όπως έχει ειπωθεί, αποτελεί μια κοινωνικά «πλαισιοθετημένη δράση» και οι ιστορίες που λέγονται αποκτούν υπόσταση μέσα και μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους/στις αφηγητές-τριες και στους/στις αφηγηματικούς-ές ερευνητές-τριες (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Mishler, 1986).

Περιορισμοί, σημασία και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα, ως μια κατεξοχήν ποιοτική έρευνα με μικρό αριθμό συμμετεχόντων, έχει αναπόφευκτα τα δικά της όρια, ξεκινώντας από την αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων της.

Όμως, όπως σχολιάσαμε και σε προηγούμενη ενότητα, κάτι τέτοιο ούτε τέθηκε εξ αρχής σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, ούτε νομιμοποιούμαστε να τον θέσουμε, ακριβώς λόγω της μεθοδολογικής και επιστημολογικής φύσης του αφηγηματικού ερευνητικού παραδείγματος, που ακολουθεί διαφορετικές αρχές και παραδοχές σε σχέση με μια θετικιστικού τύπου ερευνητική προσέγγιση (Δασκολιά, 2005). Είναι, επίσης, σημαντικό να τονιστεί ότι τα ευρήματα της παρούσης έρευνας συνδέονται αποκλειστικά με τις αφηγηματικές συναντήσεις που έλαβαν χώρα και τις ιστορίες που μοιράστηκαν μέσα από αυτές οι τρεις συμμετέχουσες αφηγήτριες, έμπειρες εκπαιδευτικοί της ΠΕ/ΕΑΑ. Τέλος, τα ευρήματα προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των πολυσέλιδων μεταγραμμένων κειμένων που δημιουργήθηκαν από τις μεγάλης έκτασης αφηγηματικές συνεντεύξεις με τις τρεις εκπαιδευτικούς καθώς και την «ανα-σύνθεση» και ερμηνεία των αφηγήσεών τους. Μια διεργασία καθόλου εύκολη, απλή και αυτονόητη, που εμπεριέχει τους περιορισμούς που θέτουν τόσο εξωτερικοί όσο και υποκειμενικοί παράγοντες στην ερευνητική διαδικασία.

Παράλληλα, θεωρούμε ότι η παρούσα αφηγηματική έρευνα έχει σημαντική συνεισφορά στη θεωρία και στην πράξη της ΠΕ/ΕΑΑ. Σε θεωρητικό επίπεδο, τα ευρήματα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών, προσφέροντας νέες οπτικές για τη μελέτη και την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους τοποθετούνται, εμπλέκονται και υποστηρίζουν την ΠΕ και την ΕΑΑ στο πλαίσιο της διδακτικής και σχολικής τους πρακτικής (Δασκολιά, 2005). Φωτίζει περισσότερο και «από μέσα» τις διαδικασίες νοηματοδότησης της σύνθετης και δύσκολης έννοιας της αειφορίας, διαστάσεις της ενσωμάτωσής της στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ, εξετάζοντας πώς τις προσεγγίζουν, τόσο βιωματικά όσο και αναστοχαστικά, οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί. Συνολικά, από την ανάλυση των τριών αφηγημάτων ανοίγει ένα «παράθυρο» για την κατανόηση διαστάσεων και ζητημάτων της θεωρίας και της πράξης της ΠΕ/ΕΑΑ μέσα από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών. Υπό αυτήν την έννοια, η εργασία μας ανταποκρίνεται και στην έκκληση του Stevenson (2007) για μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην έρευνα και την πρακτική της ΠΕ από τον κυρίαρχο και επίσημο λόγο στη φωνή της πρακτικής εμπειρίας και γνώσης, ως αφετηρία για τη ενίσχυση των σημαντικών ικανοτήτων και τόνωση των εκπαιδευτικών οραμάτων.

Η ίδια η διαδικασία της αφηγηματικής έρευνας αποτελεί μια διαδικασία αυτο-αναφοράς των εκπαιδευτικών στην πρακτική τους και ενδυνάμωσής τους, ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης και ως άτομα, να εστιάσουν σε αυτά που έχουν σημασία για τις ίδιες, να ανοιχτούν, να διηγηθούν τις ιστορίες τους, να μοιραστούν τις σκέψεις και τα οράματά τους και να συζητήσουν μέσα και γύρω από αυτά. Όλες αυτές οι διεργασίες είναι σημαντικές καθώς κινητοποιούν, εγκαινιάζουν και νομιμοποιούν για τις εκπαιδευτικούς νέους δρόμους για την ανάπτυξη της διδακτικής τους σκέψης και πρακτικής (Δασκολιά, 2005). Όπως σχολιάζει η Hwang (2009), είναι ακριβώς τα ιδεώδη και τα οράματα που μόνο η παρόρμηση της εξιστόρησης επιτρέπει να αναδειχτούν, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την κατανόηση του δυνατού και του αναγκαίου προς μια καλύτερη ΠΕ/ΕΑΑ. Η ίδια η αφηγηματικότητα στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη λειτουργεί, επομένως, ως γέφυρα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, διαμορφώνοντας μια νέα ατζέντα για τη σχέση αυτή και περιορίζοντας το χάσμα μεταξύ του θεωρητικού λόγου της ΠΕ και της δράσης των εκπαιδευτικών (Connolly & Clandinin, 1990).

Για όλους αυτούς τους λόγους, η πρόταση για έναν αφηγηματικό τρόπο του «σκέπτεσθαι» και του «πράττειν», τόσο στην έρευνα όσο και στην υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία, θα μπορούσε ενδεχομένως να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, που τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται χωρίς κάποιο σαφές ή ενεργό όραμα, παραμένοντας κυρίως προσκολλημένη σε διαχειριστικού τύπου ζητήματα. Μια τέτοια προοπτική θα μπορούσε ίσως να κινητοποιήσει την ανάπτυξη ενός κοινού ρυθμιστικού σχεδίου, που να διατρέχει τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τους θεσμούς και τις δράσεις ΠΕ/ΕΑΑ στη χώρα μας (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019). Η δημιουργία μιας «βάσης» με τις προσωπικές μαρτυρίες, τα βιώματα και τις ιστορίες της πορείας και πρακτικής των ίδιων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμβάλλει στον εντοπισμό των αδυναμιών, των ελλείψεων και των αναγκών, αλλά και στην ανάδειξη της

δημιουργικότητας και της καινοτομίας, των οραμάτων και των καλών πρακτικών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως και στον σχεδιασμό νέων προγραμμάτων, δράσεων και συμμετοχικών πρακτικών, που να προωθούν μια πιο πλουραλιστική και δημοκρατική ταυτότητα και υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ στην πράξη.

Τέλος, η παρούσα έρευνα καθιστά σαφέστερη την ανάγκη επανεξέτασης του σχεδιασμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να δίνει έμφαση σε μια προσέγγιση των διαστάσεων της περιβαλλοντικής προβληματικής με πιο σύνθετο, ολιστικό και συστημικό τρόπο (Daskolia & Flogaitis, 2003) και στην ανάπτυξη μιας πιο σύνθετης σκέψης και δόμησης των μακροεννοιών (Χριστοπούλου, 2012). Για να αρθεί μάλιστα η διαπιστούμενη επιφυλακτικότητα, καχυποψία ή αποστασιοποίηση απέναντι στην έννοια της «αιιφορίας», προτείνεται ένας επιμορφωτικός σχεδιασμός που να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μια ενεργητική και αναστοχαστική διαδικασία αναζήτησης, διερεύνησης και ανακάλυψης από τους ίδιους των όρων μέσα από τους οποίους προσεγγίζουν την έννοια, και πώς αυτοί συνδέονται με τα προσωπικά τους οράματα, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τους στόχους και τις πρακτικές τους (Δασκολιά, 2005). Σε αυτή τη διαδικασία ξεχωριστή θέση θα πρέπει να έχει η με σεβασμό ανάδειξη και αξιοποίηση των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών, των προσωπικών τους θεωριών, των τρόπων με τους οποίους νοηματοδοτούν την πρακτική τους, μέσα από αφηγηματικές διαδικασίες διερεύνησης, όπως αυτές που ακολούθησε η παρούσα έρευνα. Έτσι, η αμηχανία και η δυσπιστία για προελημμένες αποφάσεις που επιβάλλονται «από πάνω» θα μπορούσε δυναμικά να μετατραπεί σε μια δημιουργική ανακάλυψη, διαπραγμάτευση και έναν επαναπροσδιορισμό των εννοιών και των αρχών από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς (Δασκολιά, 2020· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007), που να είναι συμβατές με τα προσωπικά τους οράματα και τις αξίες. Μια τέτοια διαδικασία και προοπτική θα επιτρέψει στην ΠΕ να εξακολουθήσει να υπάρχει, αλλά σε μια πορεία μετασχηματισμού προς την αιιφορία, που θα συμβαίνει μέσα από την πράξη και με τη συνειδητή συμβολή των εκπαιδευτικών, και όχι μέσα από ένα πλαίσιο εξωτερικών κανόνων (Παπαδημητρίου, 1998).

Με βάση όλα τα παραπάνω, θα είχε ενδιαφέρον να υπάρξει συνέχεια στην έρευνα τόσο σε μακροκλίμακα όσο και σε μικροκλίμακα. Σε μακροκλίμακα, με τη συγκέντρωση και ανάλυση περισσότερων αφηγήσεων εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ, καθέννας και καθεμία εκ των οποίων θα προσφέρει τη δική του/της οπτική, μέσα από τη δική του/της εμπειρία και πλαίσιο αναφοράς, ώστε να δημιουργηθεί μια πλατφόρμα τέτοιων ιστοριών, ένα είδος αρχείου με αφηγηματικό υλικό γύρω από την εκπαιδευτική σκέψη και εμπειρία στην ΠΕ/ΕΑΑ στη χώρα μας. Σε μικροκλίμακα πάλι, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί περαιτέρω, σε επίπεδο αφηγηματικής έρευνας, η δυσκολία νοηματοδότησης, όπως και η δυσπιστία αρκετών εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της αιιφορίας και κατά πόσο αυτό εντείνει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης στην ΠΕ/ΕΑΑ. Ενδιαφέρον θα είχε, τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας αφηγηματικής έρευνας να τροφοδοτήσουν έναν διαφορετικό ερευνητικό σχεδιασμό, υποστηρίζοντας και άλλες, συμπληρωματικές ή διαφορετικές, ερμηνείες.

Συμβολή των συγγραφέων

Αρχική ιδέα και σχεδιασμός - Μ.Δ. και Α.Ν., Μεθοδολογία - Α.Ν. και Μ.Δ., Ανάλυση - Α.Ν. και Μ.Δ., Διενέργεια της έρευνας - Α.Ν., Συγγραφή - προετοιμασία αρχικού δοκιμίου - Α.Ν., Συγγραφή - αναθεώρηση κειμένου και επιμέλεια - Μ.Δ., Οργάνωση - παρουσίαση άρθρου - Α.Ν. και Μ.Δ., Επιστημονική επίβλεψη έρευνας - Μ.Δ. Όλοι οι συγγραφείς έχουν διαβάσει και συμφωνήσει με τη δημοσιευμένη έκδοση του κειμένου.

Χρηματοδότηση

Η παρούσα έρευνα δεν έλαβε καμία εξωτερική χρηματοδότηση.

Δήλωση συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα

Ζητήθηκε από όλες τις συμμετέχουσες στην έρευνα η συγκατάθεση συμμετοχής τους ύστερα από ενημέρωσή τους.

Δήλωση διαθεσιμότητας δεδομένων

Τα αρχεία δεδομένων που υποστηρίζουν τα αναφερόμενα αποτελέσματα είναι διαθέσιμα από την Αικατερίνη Νταή (katerdai@hotmail.com) κατόπιν σχετικού αιτήματος.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τις τρεις εκπαιδευτικούς, τη Δώρα, τη Μάχη και την Ελένη, που μοιράστηκαν μαζί μας τον χρόνο τους και μας εμπιστεύθηκαν τις εμπειρίες, τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς, τις απογοητεύσεις τους, αλλά και τις χαρές που τους προσφέρει το «ταξίδι» και η «περιπέτεια» της ΠΕ.

Σύγκρουση συμφερόντων

Οι συγγραφείς δηλώνουν ότι δεν υπάρχει καμία σύγκρουση συμφερόντων.

SUMMARY

The study explores ways of meaning-making of the “sustainability” concept by teachers who are committed to Environmental Education/Education for Sustainable Development (EE/ESD). Following narrative research, we conducted interviews with three female science teachers with long experience in EE/ESD, to gain an understanding of their thinking and practice based on their lived experience. The narrative analysis highlighted how the teachers approach and interpret the concept and how they relate it to their teaching practice. Difficulties in attributing meaning and embracing the concept as well as a critical stance and skepticism towards it, were evident. Teachers did not have a firm and clear perception of “sustainability” while the narrative process itself gave them the opportunity to elaborate on it. The study’s findings are reported and the relevance of the narrative approach as an exploratory reflective process is discussed, which builds on and supports participants in bringing forth their experiences and their interpretation of them, as well as making sense of and renegotiating controversial concepts, such as that of “sustainability”.

Αναφορές

- Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2006). Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Περι/κή Εκπ/ση στη Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Ανατολικής Αττικής. Στα *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006 (τόμος Α' σσ. 1-11). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2013). *Doing Narrative Research*. London: Sage
- Barkhuizen G. & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *Science Direct, System* 36, 372–387. doi:10.1016/j.system.2008.02.002
- Borg, C., Gericke, N., Höglund H.O. & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers’ conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20: 4, 526-551, doi: 10.1080/13504622.2013.833584
- Bosworth, A., Chaipraditkul, N., Cheng, M.M., Gupta, A., Junmookda, K., Kadam, P., Macer, D., Millet, C., Sangaroonthong, J. & Waller, A. (2011). *Ethics and Biodiversity. Regional Unit for Social and Human Sciences in Asia and the Pacific Ethics and Climate Change in Asia and the Pacific (ECCAP) Project Working Group 16Report*. UNESCO Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002182/218270E.pdf>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 24(2), 263-279.
- Bruce, A., Beuthin, R., Shields, L., Molzahn, A. & Schick-Makaroff, K. (2016). Narrative Research Evolving: Evolving Through Narrative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-6. doi: 10.1177/1609406916659292
- Γρίλλια, Π.-Μ. (2023). Ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: μια αφηγηματική διερεύνηση της εμπειρίας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα, σελ. 448.

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3315528/file.pdf>

- Γρίλλια, Ν. & Δασκολιά, Μ. (2020). Εξετάζοντας τον αναστοχαστικό και ενδυναμωτικό χαρακτήρα μιας αφηγηματικής εκπαιδευτικής έρευνας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία*. Πάτρα (διαδικτυακά), 11-13 Σεπτεμβρίου 2020 (σσ. 753-759). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. (ISBN 978-960-86120-8-2)
- Carew A.L. & Mitchell C.A., (2008). Teaching sustainability as a contested concept: capitalizing on variation in engineering educators' conceptions of environmental, social and economic sustainability. *Journal of Cleaner Production* 16, 105-115.
- Careless, D. & Douglas, K. (2017). Narrative research. *The Journal of Positive Psychology: dedicated to furthering research and promoting good practice*, 12(3), 307-308. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262611>
- Casey, K. (1995). Chapter 5: The new narrative research in education. *Review of research in education*, 21(1), 211-253.
- Chan, E. Y. (2012). The Transforming Power of Narrative in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.4>
- Christie, B. A., Miller, K.K., Cooke, R. & White, J.G. (2015). Environmental Sustainability in Higher Education: What Do Academics Think? *Environmental Education Research* 21(5), 655-686. doi:10.1080/13504622.2013.879697.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Collins, P. (1998). Negotiating selves: Reflections on 'unstructured' interviewing. *Sociological Research Online*, 3(3), 70-83. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.5153/sro.143>
- Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Corney, G. (2006). Education for Sustainable Development: An Empirical Study of the Tensions and Challenges Faced by Geography Student Teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education* 15(3), 224-240.
- Cotton, D. R. E., Warren, M. F., Maiboroda, O. & Bailey, I. (2007). Sustainable development, higher education and pedagogy: a study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research*, 13(5), 579-597, doi: 10.1080/13504620701659061
- Δασκολιά, Μ. (2001). Δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας. *Περιβαλλοντική Αγωγή. Θέματα και Προβληματισμοί*, 1(4), 9-12.
- Δασκολιά, Μ. (2005). Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δασκολιά, Μ. (2015). Η έννοια της αειφορίας ως μεθοριακό αντικείμενο μάθησης. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο Ε. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Πολιτική: Θεωρία και Πράξη. Τόμος προς Τιμήν του Αλκαβιάδη Δερβιτσιώτη* (σσ. 42-55). Ορεσιτιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ISBN: 978-960-9698-09-2).
- Δασκολιά Μ. (2020). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την Κλιματική Αλλαγή. Προκλήσεις και επισημάνσεις με βάση την έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. [Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση](#), 20(65).
- Δασκολιά, Μ. & Λιαράκου, Γ. (2006). Διερευνώντας την έννοια της αειφορίας. Αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και φοιτητών. Στο Ε. Φλογαίτη & Γ. Λιαράκου (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (σσ. 111-128). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Πεδίο, 2012).
- Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. [Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση](#), 6, 51.
- Δημητρίου, Α. & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης στο Ν.Εβρου. Στα *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου, 2005 (τόμος Α', σσ. 125-134). Ισθμός Κορίνθου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Daskolia, M. & Flogaitis, E. (2003). Theoretical formulation and empirical investigation of a conceptual model of teachers' competence in environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8(1), 249-267.
- Filho, W. (2000). Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 1(1), 9-19.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press in association with B. Blackwell, Oxford.
- Gough, A. (1997). *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalization*. Melbourne: Acer.

- Gough, S. (2002). Increasing the Value of the Environment: A 'real options' metaphor for learning. *Environmental Education Research*, 8(1), 61-72, doi: 10.1080/13504620120109664
- Grillia, N. & Daskolia, M. (2019). Narrative inquiry as a tool for empowering Greek teachers in their environmental and sustainability education practice. In *The Proceedings of the 3rd European Congress of Qualitative Inquiry (ECQI 2019) 'Qualitative Inquiry as Activism'* (pp. 122-131). KU Leuven - University of Edinburgh.
- Grillia, N. & Daskolia, M. (2020). Wor(l)d traveling into the experience stream of an environmental educator via narrative inquiry. In *The Proceedings of the 4th European Congress of Qualitative Inquiry (ECQI 2020) 'Qualitative Inquiry towards Sustainability'* (pp. 43-51). European Network Qualitative Inquiry - University of Malta.
- Grillia, N., & Daskolia, M. (2023). Narratively inquiring into experience, narratively attending to environmental education teachers' identity. *International Journal of Qualitative Research*, 2(3), 260-269.
- Hart, P. & Nolan, K. (1999). A Critical Analysis of Research in Environmental Education. *Studies in Science Education* 34, 1-69.
- Hwang, S. (2008). Teachers' stories of environmental education: blurred boundaries of professionalism, identity and curriculum. Unpublished PhD thesis, University of Bath, Bath.
- Hwang, S. (2009). Teachers' environmental education as creating cracks and ruptures in school education: A narrative inquiry and an analysis of teacher rhetoric. *Environmental Education Research*, 15(6), 697-714.
- Ισαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Jacobs, M. (1999). Sustainable development as a contested concept. In A. Dobson (Ed.), *Fairness and Futurity. Essays on Environmental Sustainability and Social Justice* (pp. 21-45). Oxford: Oxford University Press.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.
- Jonsson, G. (2008). An approach full of nuances – On student teachers' understanding of and teaching for sustainable development. In J. Öhman (Eds.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development* (pp. 93-108). Malmö: Liber.
- Jucker, R. (2002). Sustainability? Never Heard of It. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 3(1), 8-18.
- Kilinc, A. & Aydin, A. (2013). Turkish Student Science Teachers' Conceptions of Sustainable Development: A phenomenography. *International Journal of Science Education*, 35(5), 731-752. doi: 10.1080/09500693.2011.574822
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007). Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις. Αθήνα: Νήσος.
- Lehtonen, M. (2009). OECD Organizational Discourse, peer reviews and sustainable development: An ecological-institutionalist perspective. *Ecological Economics*, 69, 389-397.
- Liarakou, G., Daskolia, M. & Flogaitis, E. (2007). Investigating the associative meanings of sustainability among Greek kindergarten teachers. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1(5), 29-36.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C. & Flouri, E. (2009). Secondary School Teachers, Knowledge and Attitudes Towards Renewable Energy Sources. *Journal of Science Education and Technology* 18, 120-129.
- Luke, T. W. (2001). Education, Environment and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done? *Education Philosophy and Theory* 33 (2), 187-202. doi: 10.1111/j.1469-5812.2001.tb00262.x
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- McCormack, C. (2001). *The times of our lives: women, leisure and postgraduate research*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wollongong, Australia.
- McCormack, C. (2004). Storying stories: a narrative approach to in-depth interview conversations. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-236.
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moen, T. (2006). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69.
- Νταή, Α. (2020). Ταυτότητες και νοσηματοδοτήσεις της προσωπικής πρακτικής εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία. Μια αφηγηματική έρευνα. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. ΠΜΣ 'Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου' (ΘΕΠΑΕΕ), Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2931259>
- Νταή, Α. & Δασκολιά, Μ. (2020). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την έννοια της 'αειφορίας'. Μια αφηγηματική προσέγγιση. Στα: Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία. Πάτρα (διαδικτυακά), 11-13 Σεπτεμβρίου 2020 (σσ. 915-922). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. (ISBN 978-960-86120-8-2)
- Oberg, A. & Underwood, S. (1995/2014). Βοηθώντας την αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών: Στοχασμός με βάση την εμπειρία. Στο Α. Hargreaves & M.G. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 253-275). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press.

- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-231.
- Παπαδημητρίου Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Pepper, C. & Wildy, H. (2008). Leading for sustainability: is surface understanding enough? *Journal of Educational Administration*, 46(5), 613-629. doi: 10.1108/09578230810895528
- Rauch, F. (2008). Η σύνδεση της έρευνας με την εκπαίδευση. Μια διεπιστημονική πρόκληση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Στο Ε. Φλογαίτη & Γ. Λιαράκου, *Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη* (σσ. 57-76). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reid, A. & Petocz, P. (2006). University Lectures' Understanding of Sustainability. *Higher Education*, 51, 105-123.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative* (Vol. 3). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Qualitative Research Methods* (Vol. 30): *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Riessman, C.K. (2005). Narrative Analysis. In *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield (p. 17). Retrieved from: <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage Publications.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2^η έκδ.) (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ropers-Huilman, B. (1999). Witnessing: Critical inquiry in a poststructural world. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(1), 21-35. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095183999236312>
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The Narrative Study of Lives*, 1(1), 59-91.
- Rouhiainen, H. & Vuorisalo, T. (2019). Higher education teachers' conceptions of sustainable development: implications for interdisciplinary pluralistic teaching. *Environmental Education Research*, 25 (12), 1713-1730, doi: 10.1080/13504622.2019.1657069
- Sauvé, L. (1999). Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 9-35.
- Schulz, R., Schroeder, D. & Brody, C. M. (1997). Collaborative narrative inquiry: Fidelity and the ethics of caring in teacher research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(4), 473-485.
- Scott, W. & Gough, S. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*. London: Routledge/Falmer.
- Segalas, J., Mulder, K. & Ferrer-Balas, D. (2012). What do EESD "experts" think sustainability is? Which pedagogy is suitable to learn it? Results from interviews and Cmaps analysis gathered at EESD 2008. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(3), 293-304. doi: 10.1108/14676371211242599
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2006). Narrative inquiry in psychology: exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169-192
- Soini, K. & Birkeland, I. (2014). Exploring the Scientific Discourse on Cultural Sustainability. *Geoforum* 51, 213-223. doi:10.1016/j.geoforum.2013.12.001.
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S. & Bouras, S. (2007). Primary Teachers' Literacy and Attitudes on Education for Sustainable Development. *Journal of Science and Technology* 16, 443-450.
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L.-C., & Hyden, M. (2014). *What is narrative research?* London: Bloomsbury.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental/sustainability education: from discourses of policy and practice to discourses of professional learning. *Environmental Education Research*, 13(2), 265-286.
- Summers, M. & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: an empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 307-327. doi: 10.1080/02635140701535067
- Summers, M., Corney, G. & Childs, A. (2003). Teaching Sustainable Development in Primary Schools: An Empirical Study of Issues for Teachers. *Environmental Education Research* 9(3), 327-346.
- Summers, M., Corney, G. & Childs, A. (2004). Student teachers' conception of sustainable development: the starting points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46, 163-182.
- Τίγκας, Ι. & Φλογαίτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 44-58.
- Torgerson, D. (1995). The uncertain quest for sustainability. In F. Fischer & M. Black, (Eds.), *Greening Environmental Policy: The Politics of a Sustainable Future* (pp. 3-20). London: Paul Chapman.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Taylor, P.W. (2011). Respect for nature: A theory of environmental ethics. In M. Boylan (Ed.) *Environmental Ethics*, (pp. 152-162). Princeton: Princeton University Press.
- Uitto, A. & Saloranta, S. (2017). Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*

7(1), 8–19. doi:10.3390/educsci7010008.

- UNESCO (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme, Draft. Paris: UNESCO.
- Wals, E.J., (2015). Beyond unreasonable doubt: education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene. Wageningen University.
- Watson, R. A. (1983). A Critique of anti-Anthropocentric Biocentrism. *Environmental Ethics* 5(3), 245–256. doi:10.5840/enviroethics19835325.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. London: Routledge.
- Weingaertner, C. & Moberg, A. (2014). Exploring Social Sustainability: Learning from Perspectives on Urban Development and Companies and Products. *Sustainable Development* 22(2), 122–133. doi:10.1002/sd.536.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι στην Ψυχολογία. Εισαγωγή*, (μτφ. Ε. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.
- WCED (Eds.) (1987). *Our Common Future*. World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/ Επανεκδοση: Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Φλογαίτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αειφόρο» μέλλον. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τόμος Β' (σσ. 281-302). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Φουτσέκη, Ε. (2005). Το 'είναι' και το 'έχειν' στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Εμπειρική έρευνα και μια κατάθεση εμπειρίας. Στα *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου, 2005 (τόμος Α', σσ. 756-765). Ισθμός Κορίνθου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χριστοπούλου, Ε. (2012). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των δασκάλων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Ε. Φλογαίτη & Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα* (σσ. 492-503). Αθήνα: Πεδίο.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Νταή, Α. & Δασκολιά, Μ. (2023). Νοηματοδότηση της έννοιας της «αειφορίας» μέσα από τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την πρακτική τους. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(2), 1-24. <https://doi.org/10.12681/ees.35423>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>