

Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2008)



Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σύμφωνα με τη θετικιστική, την ερμηνευτική και την κριτική προσέγγιση

Καζταρίδου Αλίκη

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αλίκη Κ. (2008). Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σύμφωνα με τη θετικιστική, την ερμηνευτική και την κριτική προσέγγιση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(1), 79–90. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thete/article/view/44686>

Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σύμφωνα με τη θετικιστική, την ερμηνευτική και την κριτική προσέγγιση

Αλίκη Καζταρίδου¹, alechatzi@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται αναφορά στις απόψεις για την εκπαίδευση σύμφωνα με το θετικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό παράδειγμα και επισημαίνονται οι διαφορές τους. Έτσι γίνεται αναφορά στη θετικιστική προσέγγιση, η οποία τονίζει τη σημασία της απόκτησης γνώσεων και διδακτικών τεχνικών, στην ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και στην κριτική προσέγγιση, που υποστηρίζει την παροχή ευκαιριών για κριτική θεώρηση της πρακτικής. Στο παραπάνω πλαίσιο διερευνάται ο ρόλος της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και διαπιστώνεται πόσο δύσκολος και απαιτητικός γίνεται ο ρόλος του στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ. Τέλος προτείνεται ένα πρότυπο ΠΕ που θα συνθέτει και θα αλληλοσυμπληρώνει δυναμικά τις παραπάνω προσεγγίσεις.

Εισαγωγή

Στην προσπάθεια της ΠΕ, ως νέου επιστημονικού και εκπαιδευτικού πεδίου, να συγκροτήσει το δικό της εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο διαμορφώθηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Οι απόψεις αυτές συνδέονται άμεσα με τη διττή της ύποσταση δηλαδή την περιβαλλοντική και την εκπαιδευτική, που η καθεμιά τους είναι φορτισμένη με πληθώρα ιδεολογιών. Όσοι ασχολούνται σήμερα με την ΠΕ, ακαδημαϊκοί, ερευνητές, εκπαιδευτικοί γιατί όχι και μαθητές μπορούμε να πούμε ότι ο κα-

¹ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

θένας έχει τη δική του αντίληψη για το τι είναι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και πώς εφαρμόζεται στην πράξη.

Η πολυφωνία και η έλλειψη κοινής γλώσσας σύμφωνα με το Ράππη (2000) μειώνει το κύρος και την αποτελεσματικότητα της ΠΕ και πολλοί αναγνωρίζουν την ανάγκη να βρεθεί μια κοινή βάση και οι διαφωνίες σχετικά με την έννοια και τους στόχους της ΠΕ να λάβουν τέλος (Buethel, 1980; Hungerford et al., 1983). Για άλλους ο πλούτος των ιδεών στην ΠΕ αποκαλύπτει την ελευθερία και τη δημοκρατικότητα της σκέψης και της έκφρασης (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2005) και διασφαλίζει την ανάπτυξη της Robottom (1987α). Σύμφωνα πάλι με τον Park (1986) η κατάληξη της συζήτησης για την ΠΕ σε μια κοινή βάση μπορεί να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, θα τους στερήσει όμως τη φαντασία και τη ζωντάνια.

Το κλασικό σχήμα για τη σύνδεση του περιβάλλοντος με την εκπαίδευση αφορά τη συνήθη τυπολογία, “Γύρω από το περιβάλλον”- “Από και μέσα στο περιβάλλον”- “Για το περιβάλλον”, το οποίο αντικατοπτρίζει αντίστοιχα τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες σύμφωνα με το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό πρότυπο (Robottom & Hart, 1993; Palmer, 1998; Φλογαΐτη, 1999). Οι θεωρητικές θέσεις που περιλαμβάνονται στις προσεγγίσεις αυτές έχουν μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ, αφού οδηγούν σε διαφορετικές μορφές διδακτικής δράσης. Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς πόσο δύσκολος και απαιτητικός γίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ.

Θετικιστική / τεχνική προσέγγιση

Οι θετικιστές θεωρούν ότι όπως τα φυσικά φαινόμενα έτσι και τα κοινωνικά μπορούν να προσεγγιστούν και να ερμηνευτούν με εμπειρικό τρόπο (Popper, 1966). Αυτό σημαίνει ότι οι ανθρώπινες καταστάσεις και επομένως και τα εκπαιδευτικά και περιβαλλοντικά ζητήματα μπορούν να τεθούν κάτω από το λογικοεμπειρικό έλεγχο, που έχει τα χαρακτηριστικά της εξήγησης, της πρόβλεψης και του ελέγχου.

Στην εκπαίδευση ταυτίζεται με το παραδοσιακό μοντέλο, όπου ο εκπαιδευτικός θεωρείται αυθεντία, που σε ρόλο παθητικού εκτελεστή μεταδίδει τη γνώση, μέσα από διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Η γνώση θεωρείται αντικειμενική που κατασκευάζεται με βάση τα επιστημονικά πορίσματα και τις πρακτικές υποδείξεις των θεωρητικών και ερευνητών της εκπαίδευσης, οι οποίοι κατέχουν την επιστημονική γνώση και την επιστημονική αλήθεια. Ως εκ τούτου αγνοούνται οι πεποιθήσεις και η επαγγελματική εμπειρία και κρίση των εκπαιδευτικών και παραμερίζεται η συμμετοχή τους στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Στο μοντέλο αυτό η εκπαιδευτική θεωρία καθοδηγεί την εκπαιδευτική πρακτική κάνοντας προβλέψεις για το τι θα συμβεί αν μεταβληθούν κάποιες πλευρές μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης. Για τους παραπάνω λόγους η εκπαιδευτική έρευνα είναι προσανατολισμένη στη δράση, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματά τους στο μαθητή. Σε καταστάσεις δηλαδή που μπορούν να εκτιμηθούν και να μετρηθούν με κριτήρια εμπειρικής έρευνας (για τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται η παρατήρηση, η χρήση κατηγορικών κλιμάκων- για την επίδοση των μαθητών η χρήση σταθμισμένων τεστ), η οποία χαρακτηρίζεται και ως 'επιστημονική' (Fang, 1996).

Η καλή διδασκαλία ταυτίζεται με την αποτελεσματική διδασκαλία, και ως καλός εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που κατέχει την ειδική επιστημονική γνώση και τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες και στρατηγικές για να τη διδάξει (Κοσσυβάκη, 1997). Παραγνωρίζεται με τον τρόπο αυτό το γεγονός ότι η ίδια διδακτική δραστηριότητα επιφέρει διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα γιατί διενεργείται από εκπαιδευτικούς με διαφορετική προσωπικότητα και απευθύνεται σε μαθητές οι οποίοι επίσης είναι διαφορετικοί μεταξύ τους. Έτσι τα εκπαιδευτικά προβλήματα δεν αντιμετωπίζονται ως εκφράσεις αντικρουόμενων αξιών, αλλά αποτελούν "τεχνικά" προβλήματα που είναι δυνατόν να επιλυθούν αντικειμενικά με ορθολογική εκτίμηση των δεδομένων (Carr & Kemmis, 2000).

Για το θετικιστικό πρότυπο, του οποίου βασικοί εκπρόσωποι είναι οι Hungerford και Volk (1990) τα προγράμματα ΠΕ πρέπει να στοχεύουν, να βοηθήσουν τους μαθητές, μέσα σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να αποκτήσουν σημαντικές οικολογικές γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης και διερεύνησης περιβαλλοντικών θεμάτων. Παρομοίως και ο Chung (1991), θεωρεί ως σκοπό της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ την απόκτηση γνώσεων για τη λειτουργία των οικοσυστημάτων και παράλληλα την απόκτηση των κατάλληλων διδακτικών δεξιοτήτων ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με τη διαχείρισή τους. Οι υποστηρικτές δηλαδή του θετικιστικού παραδείγματος στην ΠΕ θεωρούν ότι με την απόκτηση εμπεριστατωμένων γνώσεων και απαιτούμενων ικανοτήτων για επίλυση προβλημάτων, θα προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, και θα αναπτυχθεί η διάθεσή τους να εμπλακούν στην επίλυσή τους. Επομένως στη θετικιστική προσέγγιση η επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι ζήτημα τεχνικών λύσεων και δεν απαιτούνται αλλαγές στην υπάρχουσα τάξη πραγμάτων.

Η προσέγγιση αυτή ακολουθήθηκε για μεγάλο διάστημα στην ΠΕ, εξαιτίας ίσως του γεγονότος ότι το γνωστικό αντικείμενο της ΠΕ θεωρήθηκε ότι είναι πιο κοντά στις

φυσικές επιστήμες, οι οποίες κατά παράδοση εκφράστηκαν μέσω του θετικιστικού παραδείγματος. Για την Cantrell (1993) η καθήλωση της ΠΕ για μεγάλη περίοδο στο μοντέλο αυτό και η χρήση απλουστευτικών μεθόδων για την ανάλυση πολύπλοκων ζητημάτων είχε ως αποτέλεσμα τον αυτοπεριορισμό της και το λανθασμένο μερικές φορές προσανατολισμό της. Το πρότυπο αυτό κατηγορήθηκε επίσης από τους Robottom και Hart (1993) ως συμπεριφοριστικό και ντετερμινιστικό, που αγνοεί τις πεποιθήσεις και τις αξίες των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρώντας ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία αυτό που προέχει είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ανάδειξη των προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών και όχι η χειραγώγηση.

Η ΠΕ αναγκάστηκε σταδιακά να επεκτείνει τα μεθοδολογικά της εργαλεία πέρα από τις φυσικές επιστήμες και στις κοινωνικές, προκειμένου να συνδυαστεί η αισθητηριακή, συναισθηματική και διανοητική εμπειρία των τεχνών και της λογοτεχνίας στη βάση της βιωματικής γνώσης και της υποκειμενικής θέασης της πραγματικότητας, ώστε να υλοποιηθεί μια βασική κατευθυντήρια αρχή της ΠΕ που είναι η διεπιστημονική και η διαθεματική προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Χάρτα του Βελιγραδίου, 1999). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν η ερμηνευτική και η κριτική προσέγγιση, οι οποίες συνδέονται με το εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης και γι' αυτό συγκλίνουν σε πολλά σημεία. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην πρακτική βιωματική μάθηση αλλά διαφέρουν στο γεγονός ότι η ερμηνευτική προσέγγιση περιορίζεται στην κατανόηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας και δεν προχωρά στην κριτική της, που θα οδηγήσει σε αλλαγές των κοινωνικών πρακτικών.

Ωστόσο το θετικιστικό μοντέλο αν και δέχθηκε έντονη κριτική, μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εμπειρότερους στην εφαρμογή καινοτομικών προγραμμάτων όπως είναι η ΠΕ, με την απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων πρακτικής εφαρμογής νέων τεχνικών. Ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που διαθέτει περισσότερες δεξιότητες και ευελιξία στις τεχνικές διδασκαλίας και γνωρίζει καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο σίγουρα αποτελεί ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που μπορεί να βελτιώσει τις μαθητικές επιδόσεις.

Ερμηνευτική / πρακτική προσέγγιση

Για την ερμηνευτική οπτική η κοινωνική πραγματικότητα γίνεται κατανοητή μόνο εφόσον γίνουν κατανοητές οι υποκειμενικές αντιλήψεις των ατόμων. Το στοιχείο που παίζει καθοριστικό ρόλο στην προσέγγιση αυτή είναι σύμφωνα με τον Gadamer (1975) η προσωπική εκτίμηση και ερμηνεία του ίδιου του ατόμου για τον κόσμο που τον περιβάλλει καθώς επίσης και η προσωπική του συμπεριφορά.

Η εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπίζεται ως μια σύνθετη και πολύπλοκη επαγγελματική λειτουργία, στην οποία δεν αναπτύσσονται σχέσεις γραμμικά μονοσήμαντες αλλά δυναμικές και αλληλοκαθοριζόμενες (Brophy & Good, 1986). Ακόμη η σχέση θεωρίας-πράξης δεν είναι μια γραμμικά μονοσήμαντη σχέση αιτίου-αποτελέσματος, μονόδρομος από τις θεωρητικές αρχές στην πρακτική αλλά αμφίδρομη. Η γνώση δεν είναι αντικειμενική, αλλά συγκειμενική (contextual), κοινωνικά δομημένη από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων. Δεν διαχωρίζεται σε ανώτερη που θεωρείται η “σκληρή” γνώση των ειδικών ως αποτέλεσμα της έρευνας και σε κατώτερη που είναι η “μαλακή” πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών. Οι Connelly και Clandinin (1995) αποδίδουν μεγάλη σημασία στην πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών που οικοδομείται στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από την υποκειμενική νοηματοδότηση. Γι’ αυτό και η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών και άλλων συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί τη βάση για την κατανόηση της εκπαίδευσης. Για την αποφυγή όμως ανακύκλωσης των προσωπικών – υποκειμενικών αντιλήψεων, τονίζουν τη σημασία της αξιοποίησης της γνώσης που παράγεται από την προσωπική δράση και εμπειρία των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς ερευνητές οι οποίοι θα την ενσωματώσουν στα θεωρητικά τους σχήματα και προτάσεις.

Στην προσέγγιση αυτή ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν αποτελεί τον τεχνοκράτη εκπαιδευτικό, τον τεχνικό δηλαδή γνώσεων, που καθοδηγείται από μια εξωτερική αυθεντία αλλά έχει την ευθύνη στη λήψη των αποφάσεων (Wiggins, 1993). Προσδιορίζεται μάλιστα όχι μόνο με βάση τη διδακτική του πτυχή αλλά συνολικότερα με βάση την αλλαγή της προσωπικότητάς του, η οποία προωθείται από την αυτογνωσία (Hargreaves & Fullan, 1995; Λανάρης, 2005).

Για τους παραπάνω λόγους το ερμηνευτικό μοντέλο, επικεντρώνεται στο νόημα που οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν στην πραγματικότητα που βιώνουν. Θεμελιώνεται δηλαδή στην έννοια της κατανόησης και αξιοποιεί τη βιωματική αναστοχαστική διαδικασία στη διερεύνηση της επαγγελματικής πρακτικής και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου με στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και όχι απλά την κάλυψη κάποιων κενών (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ερμηνευτικού-στοχαστικού μοντέλου πρέπει να είναι προσωποκεντρική. Να λαμβάνει υπόψη της ότι ο εκπαιδευτικός είναι πρόσωπο με πεποιθήσεις, αξίες, γνώσεις, στάσεις και με προσωπική εκπαιδευτική εμπειρία, ο οποίος αναζητά νόημα στην εκπαιδευτική του πρακτική (Δεδούλη, 1998).

Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού μέσα από μια διαδικασία αυτογνωσίας δεν επιδιώκουν τόσο την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης όσο την απόκτηση εμπειριών κατά προτίμηση στο φυσικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση που πρέπει να είναι γενική, έχοντας ως βάση τις ανθρωπιστικές και τις φυσικές επιστήμες, την τέχνη και την τεχνολογία επιδιώκει μέσα από ανοιχτού τύπου αναλυτικά προγράμματα και ανοιχτές διδακτικές προσεγγίσεις, περισσότερο να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή παρά για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν.

Έτσι και οι Oulton and Scott (1994), στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος, χωρίς να παραγνωρίζουν τη σημασία των γνώσεων και των δεξιοτήτων θεωρούν όμως ως βασικότερο σκοπό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους στην Π.Ε την καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών ικανών να προωθήσουν την Π.Ε. Το περιβάλλον αξιοποιείται παιδαγωγικά για αποτελεσματικότερη μάθηση με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και την ανάπτυξη συναισθημάτων ενδιαφέροντος και εκτίμησης για το ίδιο το περιβάλλον. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός και καθοδηγητικός, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους και σε σχέση με το περιβάλλον.

Η κριτική που ασκείται στο ερμηνευτικό πρότυπο προέρχεται από δύο κατευθύνσεις. Από τη μια πλευρά υπάρχουν οι αντιρρήσεις των θετικιστών οι οποίοι αρνούνται την ύπαρξη αντικειμενικής αλήθειας πέραν της κοινής λογικής. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν αντιρρήσεις από ομάδα ερευνητών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα υποκειμενικά νοήματα αλλά να λαμβάνονται υπόψη και οι κοινωνικο-ιστορικοί παράγοντες που επηρέασαν και διαμόρφωσαν αυτά τα νοήματα. Ορισμένοι διακρίνουν στην προσέγγιση αυτή που επικεντρώνεται σε διαδικασίες αυτογνωσίας και αναστοχασμού έντονα στοιχεία ναρκισσισμού, που οδηγούν στον ατομικισμό και την απομόνωση (Gaullejac, 1994).

Κριτική προσέγγιση

Η κριτική προσέγγιση αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, για την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι αποτελεί ένα συντηρητικό θεσμό που επιτυγχάνει μέσα από την όλη δομή και λειτουργία του, (φανερό αλλά και κρυφό πρόγραμμα) να συντηρεί και να αναπαραγάγει την ιδεολογία της άρχουσας τάξης και την ταξική δομή της κοινωνίας (Apple, 1979; Aronowitz & Giroux, 1986).

Οι παραπάνω ριζοσπάστες παιδαγωγοί χωρίς να παραγνωρίζουν τις εξαναγκαστικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, μελετώντας τις αντιπαραθέσεις των διαπλε-

κόμνων συμφερόντων στη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση τονίζουν ότι η εκπαίδευση είναι ανοιχτή στις συγκρούσεις αυτές και γι' αυτό ανοιχτή σε διαδικασίες αλλαγής. Δεχόμενοι τη σχετική αυτονομία του σχολείου δίνουν έμφαση στο ρόλο της ανθρώπινης βούλησης και της ανθρώπινης δράσης ατομικής ή συλλογικής για δυνατότητα αντίστασης στην παντοδυναμία των εξουσιαστικών δομών.

Γι' αυτό η Κριτική Παιδαγωγική επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης υπογραμμίζοντας την ευθύνη και τις δυνατότητές της για χειραφέτηση του ατόμου και μεταρρύθμιση της κοινωνίας (Williams, 1989; Langford, 1989; Μασσαγούρας, 2002). Ο Freire (1985) θεωρώντας την εκπαίδευση ως μια πολιτισμική δραστηριότητα αναγνωρίζει το σημαντικό της ρόλο στην αλλαγή των κοινωνικών δομών μέσα από τη συνειδητοποιημένη δράση του ατόμου, όταν η δράση αυτή εκτυλίσσεται μέσα στον κόσμο και με τον κόσμο.

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί όπως και όλοι οι πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία πρέπει μέσα από ενεργές συμμετοχικές διαδικασίες να στοχάζονται κριτικά για το σχολείο, την κοινωνία, την παιδαγωγική (Hartnett & Carr, 1995). Σύμφωνα με το Giroux (1988, 1994) οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως "αναμορφωτές διανοούμενοι" όπου στοχάζονται κριτικά για την ιστορική και κοινωνική διάσταση των αναπαραστάσεων και των αξιών και διερευνούν με τον κριτικό τους λόγο τους τρόπους με τους οποίους οι εξουσιαστικές σχέσεις εκφράζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με βάση τα παραπάνω σκοπός της βασικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η συνεχής επιστημονική υποστήριξη και ευαισθητοποίησή τους, ώστε μέσω της κριτικής διερεύνησης και ανάλυσης να καταστούν ικανοί να συνειδητοποιούν το διδακτικό τους έργο και τις κοινωνικές σχέσεις και να οδηγούνται σε συνειδητές επιλογές (Erskine, 1988).

Στο στοχαστικό-κριτικό παράδειγμα ο εκπαιδευτικός προκειμένου να καταστεί ικανός να αναλύει κριτικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα χρειάζεται να γίνει ο ίδιος ερευνητής της εκπαιδευτικής πρακτικής του, υπερβαίνοντας έτσι την ουδετερότητα όπως συμβαίνει στο θετικιστικό παράδειγμα και την υποκειμενική πειθαρχία όπως συμβαίνει στο ερμηνευτικό παράδειγμα (Stenhouse, 1975; Carr & Kemmis, 2000). Η μορφή έρευνας για την εκπαίδευση που προσφέρεται για μια κριτική εκπαιδευτική επιστήμη είναι η έρευνα δράσης, η οποία για τον Lewin (1946), έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: συμμετοχικό χαρακτήρα, δημοκρατικές αρχές και την ταυτόχρονη συνεισφορά στις κοινωνικές επιστήμες και στην κοινωνική αλλαγή.

Στην οπτική της προσέγγισης αυτής το σχολείο βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία και διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της. Η διάκριση

των γνωστικών αντικειμένων είναι χαλαρή και η εκπαιδευτική πράξη συνδιαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γνώσεις δεν αποκτώνται μόνο με προσεγγίσεις εγκυκλοπαιδικού τύπου ή με την άμεση επαφή με το περιβάλλον αλλά μέσα από συλλογικές διαδικασίες κριτικής διερεύνησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Φλογαίτη, 1999).

Μέσα από την ισότιμη συνεργασία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων επιδιώκεται η κοινωνική συνειδητοποίηση, η πολιτισμική κριτική και η δράση για το περιβάλλον, ενθαρρύνεται ο κριτικός στοχασμός και η θετική ανταπόκριση στο καινούριο και το εναλλακτικό. (Robottom & Hart, 1993).

Επειδή στην κριτική προσέγγιση η εκπαίδευση και η γνώση δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες αλλά κοινωνικά δομημένες, οι οπαδοί της προτείνουν πώς η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε γνώσεις και διδακτικές στρατηγικές για την ΠΕ. Πρέπει να στοχεύουν στο να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στη διερεύνηση των ιδεολογιών που καθορίζουν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, στην ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και στην κατανόηση ότι με συλλογικές δράσεις αλλάζει η κοινωνία. Στο παραπάνω πλαίσιο προτείνεται η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση στην ΠΕ να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για κριτική διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων και πρακτικών τους (Kemmis, 1985; Robottom, 1987β).

Σύμφωνα με τη Φλογαίτη (1999) τα χαρακτηριστικά της ΠΕ που πρέπει να προωθήσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της κριτικής προσέγγισης είναι:

- Η μάθηση είναι ενεργός και εμπειρική.
- Μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση να μάθουν οι μαθητές να σκέφτονται κριτικά.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν τον εαυτό τους, τη ζωή και το μέλλον τους.
- Να αντιληφθούν οι μαθητές από πού πηγάζουν οι πεποιθήσεις και οι αξίες, πώς μεταβιβάζονται και ποια συμφέροντα στηρίζουν.
- Να εθιστούν οι μαθητές σε δημοκρατικές διαδικασίες για να φτιάξουν μια νέα κοινωνική τάξη πραγμάτων.

Η αλήθεια είναι ότι η ΠΕ που υπηρετεί τους παραπάνω στόχους υφίσταται σε πολύ μικρό βαθμό στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Η ΠΕ υπηρετεί κυρίως την τεχνοκρατική άποψη του περιβαλλοντισμού, που είναι ακίνδυνη για τις κατεστημένες κοινωνικές

και πολιτικές δομές που ακολουθείται επισήμως περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό και αλλοιώνοντας τη βαθύτερη ουσία της που είναι ο ριζοσπαστικός της χαρακτήρας.

Έτσι οι επικριτές του κριτικού προτύπου τονίζουν τις δυσκολίες εφαρμογής των παραπάνω αρχών στην ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα και τονίζουν τη δυσκολία παραγωγής νέας γνώσης από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ΠΕ στο πλαίσιο του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος (Palmer, 1998).

Επιπλέον ως αδυναμία του στοχαστικο-κριτικού παραδείγματος θεωρείται ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να εγκλωβιστούν στις προσωπικές τους απόψεις και θεωρίες και στην ανακύκλωσή τους. Ο κίνδυνος μπορεί να αποφευχθεί αν διαμορφωθούν ορθολογικά κριτήρια για συστηματικό έλεγχο των παραδοχών των εκπαιδευτικών, ώστε να ελέγχονται ως ορθές ή ψευδείς οι αντιλήψεις και οι απόψεις τους και να διασφαλίζεται η εγκυρότητα της γνώσης που παράγεται. Ακόμη είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικές δράσεις να μην περιορίζονται σε ατομικό επίπεδο αλλά να είναι συλλογικές και συνεργατικές ώστε να υπάρχουν δυνατότητες για αντιπαραθέσεις, συγκρίσεις, αξιολογήσεις. Άλλωστε καθένας αλλάζει την προσωπική του στάση σε αλληλεπίδραση με τους άλλους και έτσι συνειδητοποιεί και μετασχηματίζει την πραγματικότητά του.

Συζήτηση

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις προσεγγίσεις, και ιδιαίτερα ανάμεσα στο θετικιστικό και κριτικό παράδειγμα. Η θετικιστική/τεχνική προσέγγιση επικεντρώνεται στην απόκτηση γνώσεων και διδακτικών τεχνικών, η ερμηνευτική/πρακτική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και τέλος στην κριτική προσέγγιση επιδιώκεται η παροχή ευκαιριών για κριτική θεώρηση της πρακτικής τους.

Παρά τις όποιες διαφορές στις παραπάνω προσεγγίσεις, υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής, που είναι η υιοθέτηση σε όλες του κοινού σκοπού της ΠΕ, που είναι η διαμόρφωση πολιτών ενημερωμένων για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και η καλλιέργεια διάθεσης για υπεύθυνη συμμετοχή στα κοινά.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται ένα ολοκληρωμένο και ταυτόχρονα πλουραλιστικό πρότυπο ΠΕ που θα συνδυάζει και θα αλληλοσυμπληρώνει δυναμικά τις παραπάνω προσεγγίσεις (Sterling & Cooper, 1992; Palmer, 1998; Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2003). Θα πρέπει δηλαδή παράλληλα με την απόκτηση εγκυκλοπαιδικού τύπου γνώσεων γύρω από το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, με εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσα στο περιβάλλον να γίνεται προσπάθεια για την προώθηση

και της τρίτης διάστασης, δηλαδή του κοινωνικού και πολιτικού προβληματισμού και της συμμετοχικής δράσης στα κοινωνικά προβλήματα. Λαμβάνοντας υπόψη την ολιστική αντιμετώπιση του περιβάλλοντος, που πρεσβεύει σήμερα η ΠΕ, και με βάση την άποψη ότι ο άνθρωπος αποτελεί ένα από τα πολλά στοιχεία της οικόσφαιρας και όχι το κέντρο του σύμπαντος, είναι ανάγκη η ΠΕ να συνθέτει τις παραπάνω προσεγγίσεις, γύρω/από και μέσα/ για το περιβάλλον, ώστε να είναι δυνατή η οικοδόμηση νέων σχέσεων ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον που θα εγγυώνται τη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική συνείδηση και ενεργή συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τον κυριότερο και σημαντικότερο παράγοντα εφαρμογής της ΠΕ στα σχολεία, χρειάζεται τόσο στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης όσο και της επιμόρφωσης να συγχρονίζουν τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες, με τις κατάλληλες συναισθηματικές δομές και τις κατάλληλες συμπεριφορές. Επιπλέον είναι ανάγκη για την προώθηση του προβληματισμού και της συζήτησης για την ΠΕ να αξιοποιούνται οι προσωπικές απόψεις και η εμπειρία που αποκτούν στη διδακτική πράξη.

Αναφορές

- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. N.Y: Routledge.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). *Education under Siege*. RKP. London.
- Buethel, C. (1980). Environmental Education: A state of the art report. *Contemporary Education*, 62(2), 245-255.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). *Teacher – student relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Cantrell, D. C. (1993). «Alternative Paradigms in Environmental Education Research: The interpretive Perspective». In R. Mrazek (Ed.), *Alternative Paradigms in Environmental Education Research, Monographs in Environmental Education and Environmental Studies* (pp. 81-105), 8. Troy, OH: The North American Association for Environmental Education.
- Chung, R. G. (1991). Inservice training for incorporating environmental education into the industrial/vocational education system at the secondary education level in Taiwan. Unpublished Ph.D. thesis, Iowa State University.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1995). *Teachers Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Erskine, Sh. (1988). Teacher education and professional development. *British Journal of In-Service Education*, 14(2), 113-116.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 157-185.
- Freire, P. (1985). Η κριτική συνειδητοποίηση. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Gadamer, H. (1975). *Wahrheit und Methode*. Tuebingen: Mohr.
- Gaulejac, V. (1994). Για μια κλινική κοινωνιολογία: Έρευνα για την ταξική νεύρωση. Στο Κλ. Ναυρίδης (Επ.), *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. A. (1994). Doing cultural studies: youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278-308.
- Hargreaves, A. & Fullan, G. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hartnett, A. & Carr, W. (1995). Education teacher development and the struggle for democracy. In J. Smyth, (Eds.), *Critical discourses on Teacher Development*.
- Hungerford, H. R., Peyton, B. R. & Wilke, R. J. (1983). Yes, environmental education does have definition and structure. *The Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-47.
- Hungerford, H. R. & Volk, T. L. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Kemmis, S. (1985). Action research. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Soc.J.Issues* 2(4), 34-46.
- Langford, G. I. (1989). Teaching and the idea of a social practice. In W. Carr (Eds.), *Quality in Teaching arguments for a reflexive profession*. The Falmer Press.
- Oulton, C. & Scott, W. (1994). Improving teachers' contribution to environmental education. *Journal of Teacher Development*, 3(1), 23-29.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century*. London-New York: Routledge.
- Park, C. (1986). Towards a Philosophy of Environmental Education. *Journal of Environmental Education and Information*, 3(1), 3-15.
- Popper, K. (1966). *Logik der Forschung*. Tuebingen: Mohr.
- Robottom, I. (1987α). Contestation and Consensus in Environmental Education. *Curriculum Perspectives*, 7(1), 23-27.
- Robottom, I. (1987β). Towards inquiry – based professional development in environmental education. In I. Robottom, (Eds.), *Environmental Education: Practice and Possibility*, Victoria: Deakin University
- Robottom, I. and Hart, P. (1993), *Research in Environmental Education*, Victoria: Deakin University
- Stenhouse, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Development*, London: Heineman
- Sterling, S. and Cooper, G. (1992). In Touch: Environmental Education for Europe. WWF U.K.

- Wiggins, R. A. (1993). *An alternative view of staff development: Personal professional growth within a single school setting*. PhD. thesis, University of Illinois, U.M.I. Dissertation Services, Urbana.
- Williams, R. (1989). Adult Education and Social Change. In *What Came to Say* (pp. 157-166). London: Hutchinson- Radus
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής - αναστοχαστικής διαδικασίας*, (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Παν/μίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΣ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα «Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Σ. & Κορφιάτης, Κ. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Θεωρίες και Μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή-Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Φλογαΐτη, Ε. (1999). Η φύση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Μ. Μοδινός & Η. Ευθυμιόπουλος (Επ.), *Η φύση στην Οικολογία*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα “αιφόρο” μέλλον. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του μέλλοντος, τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χάρτα του Βελιγραδίου, (1999). *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τεύχος 1*. Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, Ελληνική Εταιρεία για την προστασία του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς.