



ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ - ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
(Δ.Π.Μ.Σ.) "ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ"

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βάιος Κώτσιος

Μεταπτυχιακή Εργασία η οποία υποβάλλεται
για μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων
για το Διεπιστημονικό - Διατμηματικό
Δίπλωμα Ειδίκευσης
του Δ.Π.Μ.Σ. του Ε.Μ.Πολυτεχνείου
"Περιβάλλον και Ανάπτυξη"

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2009

Επιβλέπων: Καθηγητής Δ. Ρόκος

Επιτροπή Παρακολούθησης:

Καθηγητής Δ. Ρόκος
Αν. Καθηγήτρια Α. Λυδάκη
Καθηγήτρια Ε. Παναγιωτάτου

Περιβάλλον
και
Ανάπτυξη



ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ - ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
(Δ.Π.Μ.Σ.) "ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ"

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βάιος Κότσιος

Μεταπτυχιακή Εργασία η οποία υποβάλλεται
για μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων
για το Διεπιστημονικό - Διατμηματικό
Δίπλωμα Ειδίκευσης
του Δ.Π.Μ.Σ. του Ε.Μ.Πολυτεχνείου
"Περιβάλλον και Ανάπτυξη"

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2009

Επιβλέπων: Καθηγητής Δ. Ρόκος

Επιτροπή Παρακολούθησης:

Καθηγητής Δ. Ρόκος
Αν. Καθηγήτρια Α. Λυδάκη
Καθηγήτρια Ε. Παναγιωτάτου

Περιβάλλον
και
Ανάπτυξη

Πρόλογος

Το 2001 ο Luke είχε επισημαίνει ότι οι περιβαλλοντικές πολιτικές παλεύουν για έλεγχο, κέρδος και οργανωμένη εξουσία. Οι νικητές προάγουν την κυριαρχία των ανθρώπων στην κοινωνία και των μη ανθρωπίνων όντων στη φύση. Υπάρχουν, όμως, πολλοί άλλοι τρόποι να φανταστούμε το ρόλο μας στον κόσμο και η εκπαίδευση πρέπει να αφήνει τον καθένα ελεύθερο να σκεφτεί για όλα αυτά. Παρόλα αυτά, στις περισσότερες περιπτώσεις, η εκπαίδευση αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. Έτσι και στις μέρες μας, η αειφόρος ανάπτυξη αναπαράγεται από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών παγκοσμίως με τη μορφή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Η πεποίθηση, όμως, ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ανθρώπου και όχι ως ένα όργανο στην υπηρεσία των περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών σκοπών, αποτέλεσε και το βασικό κίνητρο για τη συγκεκριμένη εργασία.

Η πραγματοποίηση της μεταπτυχιακής εργασίας δε θα ήταν εφικτή χωρίς τη συμβολή κάποιων που συντέλεσαν καθοριστικά στην πραγματοποίησή της. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά:

- Τον ομότιμο καθηγητή κ. Ρόκο Δημήτριο για την επίβλεψη της παρούσας εργασίας και την ηθική του συμπαράσταση.
- Την αναπληρώτρια καθηγήτρια κα. Λυδία Άννα για τους νέους ερευνητικούς ορίζοντες που προσέδωσε στη σκέψη μου.
- Την καθηγήτρια κα. Παναγιωτάτου Ελισάβετ για τις παρατηρήσεις της.
- Το δάσκαλό μου και φίλο μου κ. Αναστασάτο Νικόλαο, Διευθυντή του 9^{ου} Γυμνασίου Καλλιθέας, τόσο για την παραχώρηση του σπιτιού του, που κατέστησε εφικτή την παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος όσο και για την τιμή που κάνει να είναι φίλος μου.
- Τη φίλη μου Μαρία, η οποία ήταν πάντα δίπλα μου και με στήριξε στις πιο δύσκολες στιγμές της ζωής μου.
- Την Κουνδουράκη Αλεξάνδρα (Κοινωνιολόγο, CPE) για την πολύτιμη βοήθειά της.
- Τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Στον πατέρα μου
Σωτήριο Α. Κώτσιο

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	3
Περιεχόμενα	5
Πίνακες.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract	10
Σύνοψη	12
Στοιχειοθέτηση ερευνητικού ερωτήματος	19
Σκοπός της έρευνας.....	22
Επιστημολογικές παραδοχές	23
Κεντρική υπόθεση εργασίας	25
Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	26
Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....	32
Ανάπτυξη.....	32
Εργαλεία της Αναπτυξιακής Έρευνας.....	34
Αντιλήψεις και Διαστάσεις της Ανάπτυξης	36
Η ανάπτυξη ως μια οικονομική διαδικασία	39
Εκσυγχρονισμός	41
Οικονομική μεγέθυνση.....	42
Μεγέθυνση και ανάπτυξη.....	45
Η προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης.....	46
Νεοφιλελευθερισμός	47
Σοσιαλιστικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη	49
Εξάλειψη της εξάρτησης.....	50
Ανάπτυξη σε επίπεδο βάσης	52
Κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις της ανάπτυξης.....	55
Κοινωνική εξέλιξη	56
Μετα-αποικιοκρατία και μετα-μοντερνισμός	57
Εθνοανάπτυξη	57
Γένος και ανάπτυξη.....	58
Στάδια ζωής.....	59
Παιδιά και νέοι άνθρωποι	59
Το περιβάλλον στην αναπτυξιακή διαδικασία	60
Αντιλήψεις και διαστάσεις του περιβάλλοντος.....	61
Το περιβάλλον στην κοινωνική θεωρία	61
Το περιβάλλον ως άγρια φύση	63
Περιβάλλον ως επαρχία / κήπος.....	64
Το αστικό περιβάλλον	64
Το παγκόσμιο περιβάλλον.....	65
Το περιβάλλον στην πολιτιστική θεωρία	65
Το περιβάλλον στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	67
Το περιβάλλον ως θεωρητικό πρόβλημα ανάπτυξης	68
Ο ρόλος της φύσης στην ανάπτυξη.....	69
Η κοινωνιολογική οπτική για τη σχέση ανθρώπου-φύσης	71
Η φιλοσοφική οπτική για τη σχέση ανθρώπου-φύσης.....	73
Θεωρίες ανάπτυξης και περιβάλλοντος	76
Ρεφορμιστικές προσεγγίσεις	79
Φιλελεύθερος περιβαλλοντισμός	79
Αειφόρος ανάπτυξη.....	82

Ριζοσπαστικές προσεγγίσεις.....	97
Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη ανάπτυξη.....	103
Κοινωνική Οικολογία.....	107
Περιεκτική δημοκρατία.....	109
Η εκπαίδευση στην αναπτυξιακή διαδικασία.....	112
Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	116
Χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	118
Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εργαλείο αναπτυξιακής πολιτικής.....	126
Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.....	131
Προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.....	134
Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	153
Ερευνητική στρατηγική.....	156
Ερευνητικές επιλογές.....	156
Περιγραφή του δείγματος της έρευνας.....	163
Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	164
Ανάγνωση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων.....	164
Εισαγωγικές ερωτήσεις.....	165
Κίνητρο ενασχόλησης με την περιβαλλοντική.....	165
Θεματολογία Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	167
Ενημέρωση για θέματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης.....	168
Περιβάλλον.....	170
Έννοια.....	170
Σχέση του ανθρώπου-περιβάλλοντος.....	173
Σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα.....	178
Μέθοδοι περιβαλλοντικής προστασίας.....	178
Ανάπτυξη.....	180
Έννοια.....	180
Διαστάσεις.....	182
Χρηματοπιστωτική κρίση και περιβάλλον.....	185
Αειφόρος Ανάπτυξη.....	188
Ερμηνεία Αειφορίας-Αειφόρου Ανάπτυξης.....	188
Διαγενεακή δικαιοσύνη.....	192
Ανθρώπινες ανάγκες.....	193
Βήματα προς τη βιωσιμότητα.....	195
Η ζωή μας την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης.....	196
Καπιταλισμός και αειφόρος ανάπτυξη.....	198
Άλλες αναπτυξιακές προσεγγίσεις.....	200
Εκπαίδευση.....	202
Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για το περιβάλλον και την ανάπτυξη.....	202
Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαίδευση για το περιβάλλον και την ανάπτυξη.....	203
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	204
Αποτελέσματα και Συζήτηση.....	209
Οι εκπαιδευτικοί και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	209
Οι εκπαιδευτικοί και το περιβάλλον.....	212
Οι εκπαιδευτικοί και η ανάπτυξη.....	215
Οι εκπαιδευτικοί και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	224
Αντιδραστικότητα και μεροληψίες.....	225
Συμπερασματικές κρίσεις.....	228
Προτάσεις.....	235
Βιβλιογραφία.....	236

Πίνακες

Πίνακας 1: Κύριες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη.....	37
Πίνακας 2: Ανάλυση της έννοιας της εκπαίδευσης στα επίσημα έγγραφα των διεθνών οργανισμών.....	130
Πίνακας 3: Κεντρικοί ερευνητικοί άξονες με τα επιμέρους θέματα.....	159

Διαγράμματα

Διάγραμμα 1: Αναπτυξιακός στόχος, αναπτυξιακή θεωρία και στρατηγική.....	36
Διάγραμμα 2: Η εξέλιξη της θεωρητικής σκέψης των οικονομικών της ανάπτυξης.....	37
Διάγραμμα 3: Οι θεωρητικές καταβολές των κοινωνιολογικών και πολιτικών θεωριών περί ανάπτυξης.....	55
Διάγραμμα 4: Η περιβαλλοντική καμπύλη Kuznets.....	80

Αρκτικόλεξα	
Π.Ε.	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Ε.Α.Α.	Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
Π.Π.Ε.	Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Π.Ε.Π.	Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Κ.Π.Ε.	Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης απέκτησε παγκόσμιο ενδιαφέρον και έγινε η λέξη κλειδί για πολιτικούς, φορείς λήψεως αποφάσεων, αναπτυξιακούς φορείς, ακαδημαϊκούς αλλά και περιβαλλοντικές ομάδες. Οι διεθνείς οργανισμοί προώθησαν την έννοια και στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών παγκοσμίως με τη δημιουργία της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Ε.Α.Α), όχι εξ ολοκλήρου ως νέα έννοια αλλά ως αποτέλεσμα της διαλεκτικής εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.). Λαμβάνοντας υπόψη ότι λιγότερο ή περισσότερο αυταρχικές εξουσίες συνεχίζουν να υποβαθμίζουν ακόμη την παιδεία ως εργαλείο επιβολής, εγχάραξης, διατήρησης και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας (Ρόκος, 2007), θεωρήσαμε σκόπιμο να προσεγγίσουμε με μεγάλη προσοχή το ζήτημα της αειφόρου ανάπτυξης, εξετάζοντας τις εννοιολογικές, φιλοσοφικές, ηθικές, πολιτιστικές, πολιτικές και στρατηγικές βάσεις και προκλήσεις μιας «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Μέσα από τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ανάπτυξης, του περιβάλλοντος, της εκπαίδευσης και άλλων συναφών εννοιών, θεωρήσαμε ότι η ερμηνευτική έρευνά μας θα μάς επιτρέψει να αντιληφθούμε τη δυναμική της μετάδοσης, της νομιμοποίησης, της ιδιοποίησης, της συζήτησης, της αντίστασης, της εξέλιξης και της αλλαγής των εννοιών αυτών. Σκοπός ήταν να γνωρίσουμε τις αναπαραστάσεις ως φαινόμενα που μαρτυρούν κοινωνικές δυναμικές, τις οποίες οφείλουμε να αναδείξουμε όσο γίνεται πιο αντικειμενικά.

Η έρευνα βασίστηκε σε μια ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση. Χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ημιδομημένης συνέντευξης, των Focus Groups (Ομάδων Εστίασης), της μεθόδου των ελεύθερων συνειρμών και της μεθόδου του οραματισμού ενός εναλλακτικού μέλλοντος. Η ερευνητική προσπάθεια, εστιάστηκε σε εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Π.Ε., αφού αυτοί αποτελούν τόσο τους «πομπούς» όσο και τους «δέκτες» της προσπάθειας για την ενσωμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη μετεξέλιξη της Π.Ε. σε Ε.Α.Α.

Παρακάτω συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε τρεις βασικούς άξονες: περιβάλλον, ανάπτυξη και εκπαίδευση. Ο πλουραλισμός των απόψεων έγινε εμφανής στην ερμηνεία του περιβάλλοντος. Η λανθασμένη χρήση της τεχνολογίας και η τάση για όλο και

μεγαλύτερα κέρδη αποτέλεσαν τις βασικότερες αιτίες των περισσότερων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αναδείχθηκε αφενός ο κεντρικός ο ρόλος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην πολιτεία για την περιβαλλοντική προστασία και αφετέρου μια ευρύτερη ανησυχία για την εφαρμογή περιβαλλοντικών πολιτικών.

Η ανάπτυξη ως έννοια δίχασε τους εκπαιδευτικούς και αρκετοί ήταν αυτοί που είχαν κριτική διάθεση στην κυρίαρχη αναπτυξιακή φιλολογία, ενώ έντονος ήταν και ο προβληματισμός για τη σχέση της ανάπτυξης με το περιβάλλον. Η αναφερόμενη άγνοια άλλων αναπτυξιακών προσεγγίσεων περιόρισε τις συζητήσεις γύρω από την αιφορία και την αιφόρο ανάπτυξη. Οι συζητήσεις για την ερμηνεία της αιφορίας ανέδειξαν τη σύγχυση που υπάρχει σχετικά με το περιεχόμενό της. Η αιφόρος ανάπτυξη υπήρξε προσφιλής έννοια στους εκπαιδευτικούς παρόλο που οι απόψεις όπως για το περιεχόμενό της ήταν διαφορούμενες. Οι περισσότεροι θεώρησαν ότι είναι ανέφικτο το κεντρικό πρόταγμα της αιφόρου ανάπτυξης για διαγενεακή δικαιοσύνη, αφού κάτι τέτοιο θα απαιτούσε αλλαγή του σύγχρονου τρόπου ζωής με ταυτόχρονο περιορισμό πολλών πλασματικών αναγκών. Αναζητώντας τα χαρακτηριστικά της ζωής την εποχή της αιφόρου ανάπτυξης διαπιστώσαμε ότι πολλές από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών δε συνάδουν με τη θεωρία της αιφόρου ανάπτυξης.

Η επίσημη είσοδος της αιφόρου ανάπτυξης με τη μορφή της εκπαίδευσης για την αιφόρο ανάπτυξη περιέπλεξε το ήδη θολό τοπίο της Π.Ε. Οι ασαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι, που στις περισσότερες περιπτώσεις συνοψίζονταν στην απλή ευαισθητοποίηση των μαθητών, οι διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ανάλυση της έννοιας της αιφόρου ανάπτυξης μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα, η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η ανάγκη διάχυσης των ζητημάτων της ανάπτυξης και του περιβάλλοντος σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, αποτέλεσαν τα βασικά ζητήματα που σκιαγράφησαν το τοπίο της εκπαίδευσης σχετικά με το περιβάλλον και την ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: Ανάπτυξη, περιβάλλον, εκπαίδευση, κοινωνικές αναπαραστάσεις

Abstract

During the last years sustainable development has acquired global interest and has become the key word for politicians, decision makers, development agents, academics and environmental groups. International organizations have also forwarded the meaning to the formal education systems of countries worldwide, through the creation of Education for Sustainable Development (E.S.D.). The ESD has been forwarded not as an entirely new concept, but as a result of the dialectic evolution of Environmental Education (E.E.). Taking under consideration the fact that some, more or less, authoritarian powers still continue to degrade the role of education as a tool of imposition, incision, maintenance and reproduction of the dominant ideology (Rokos, 2007), we have considered necessary to approach the issue of sustainable development with grade attention, examining the significant, philosophical, moral, cultural and strategic bases and challenges of an “Education for Sustainable Development”

Through the investigation of social representations of development, environment, education and other relevant meanings, we have considered that our explanatory research has allowed us to conceive the dynamics of transmission, legalization, misappropriation, discussion, resistance, development and change of these meanings. The aim was to point out representations as phenomena that reflect social dynamics, which have to be emphasizes as objectively as possible.

The research was based on a qualitative explanatory approach. The techniques used were those of semi-structured interviews, focus groups, the method of free associations and the method of visioning an alternative future. The inquiring effort was focused in teachers that deal with E.E., since they consist the “transmitters” and “receivers” of the effort for the integration of sustainable development in the educational system, through the evolution of E.E in E.S.D.

Below are summed the results of the research in three basic keynotes, environment, development and education. The pluralism of opinions became obvious in the interpretation of environment. The erroneous use of technology and the tendency for bigger profits constituted the main causes of most environmental problems. Most educators attribute the role

of environmental protection to the state, while they are very distrustful for the correct application of environmental policies.

Development as a concept divided the educators. Many of them had a critical attitude towards the dominant development philosophy, while intense was also the reflection of many about the relationship of development with the environment. The reported ignorance of other developmental approaches limited the discussions about sustainability and sustainable development. The conversation about the interpretation of sustainability high lightened the confusion that exists with regard about its content. Sustainable development was a popular concept to educators even though the aspects about its content were ambiguous. Most presumed that the central argument of sustainable development for intergenerational justice was unachievable. Since that would require a change of the modern way of life with a restriction at the same time of many fictitious needs. Seeking the characteristics of life at the age of sustainable development we realized that many of the expectations of educators do not agree with the theory of sustainable development.

The official entry of sustainable development with the form of E.S.D. complicated the already dome scenery of E.E. The vague educational objectives, that in the most cases were summarized in a simple sensitisation of students, the different pedagogic approaches about the analysis of the meaning of sustainable development in the classroom, in connection with the tight analytical program, the incomplete briefing of educators and the need of diffusion about matters of development and environment in the whole analytical program constituted the basic issues that sketched out the scenery of education about development and environment.

Σύνοψη

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης απέκτησε παγκόσμιο ενδιαφέρον και έγινε η λέξη κλειδί για πολιτικούς, φορείς λήψεως αποφάσεων, αναπτυξιακούς φορείς, ακαδημαϊκούς αλλά και περιβαλλοντικές ομάδες. Οι διεθνείς οργανισμοί προώθησαν την έννοια και στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών παγκοσμίως με τη δημιουργία της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Ε.Α.Α), όχι εξ ολοκλήρου ως νέα έννοια, αλλά ως αποτέλεσμα της διαλεκτικής εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) καθώς και της γενικότερης εκπαίδευσης. Στη χώρα μας το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) έθεσε την Π.Ε. στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης ως αδιαμφισβήτητη πρόταση για την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι λιγότερο ή περισσότερο αυταρχικές εξουσίες συνεχίζουν να υποβαθμίζουν ακόμη την παιδεία ως εργαλείο επιβολής, εγχάραξης, διατήρησης και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας (Ρόκος, 2007), θεωρήσαμε σκόπιμο να προσεγγίσουμε με μεγάλη προσοχή το ζήτημα της αειφόρου ανάπτυξης, εξετάζοντας τις εννοιολογικές, φιλοσοφικές, ηθικές, πολιτιστικές, πολιτικές και στρατηγικές βάσεις και προκλήσεις μιας «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Οδηγό σε αυτή τη προσπάθεια αποτέλεσε η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Ο όρος «κοινωνικές αναπαραστάσεις» περικλείει οτιδήποτε έχει σχέση με την κοινή σκέψη. Είναι το αποτέλεσμα μιας κοινωνικά επεξεργασμένης και κοινά αποδεκτής γνώσης. Είναι μια μετάφραση της πραγματικότητας, μια ανοικοδόμηση του αντικειμένου με τρόπο ώστε να γίνει κατανοητό σε μας και τους άλλους. Η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου ένα άτομο ή μία κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνεται και ιδιοποιείται τον περιβάλλοντα κόσμο (Moscovici, 1976), ένα οργανωμένο σύμπαν γνωμών και πεποιθήσεων (Ναυρίδης, 1994, σελ.170).

Μέσα από τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης και της Ε.Α.Α., σε συνδυασμό με μια εμπειριστατομένη μελέτη των αναπαραστάσεων της φύσης, του περιβάλλοντος, της οικονομίας, της ανάπτυξης, της εκπαίδευσης, της μάθησης και άλλων συναφών εννοιών, θεωρήσαμε ότι η ερμηνευτική έρευνά μας θα μάς επιτρέψει να αντιληφθούμε τη δυναμική της μετάδοσης, της νομιμοποίησης, της ιδιοποίησης, της συζήτησης, της αντίστασης, της εξέλιξης και της αλλαγής των εννοιών αυτών. Κατά

συνέπεια, υποθέσαμε ότι ίσως θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε είτε στην υιοθέτηση μιας κριτικής απόστασης είτε στην απόρριψη των προτάσεων για την αειφόρο ανάπτυξη και την Ε.Α.Α., οι οποίες λαμβάνουν πλέον ηγεμονικό χαρακτήρα. Σκοπός δεν ήταν να γνωρίσουμε τις αναπαραστάσεις, προκειμένου να τις χειριστούμε με τον τρόπο που κάθε φορά επιθυμούμε στο πλαίσιο της Ε.Α.Α., αλλά να τις αναγνωρίσουμε ως φαινόμενα που μαρτυρούν κοινωνικές δυναμικές, τις οποίες οφείλουμε να αναδείξουμε όσο γίνεται πιο αντικειμενικά. Με αυτό τον τρόπο, όπως υπογραμμίζει και η Sauve (2008, σελ. 54), ίσως να αποφύγουμε τις παγίδες της παγιοποίησης των δυναμικών αυτών, καθώς και τις παγίδες που κρύβονται πίσω από τα διάφανη και μη παιχνίδια της εξουσίας.

Η έρευνα βασίστηκε σε μια ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση για τους εξής λόγους. Πρώτον, γιατί επιχειρεί να καλύψει μια πραγματικότητα, η οποία όπως είδαμε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έχει προσεγγιστεί επαρκώς, δεύτερον, γιατί επιδιώκει να αναδείξει τις διαφορετικές διαστάσεις της σκέψης των εκπαιδευτικών για σύνθετες και φορτισμένες ιδεολογικά έννοιες και τέλος γιατί όπως τονίζει και ο Ναυρίδης, (1995 σελ. 175) η μελέτη των αναπαραστάσεων είναι κατ' εξοχή ποιοτική.

Στη συγκεκριμένη έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ημιδομημένης συνέντευξης, των Focus Groups (Ομάδων Εστίασης), της μεθόδου των ελεύθερων συνειρμών και της μεθόδου του οραματισμού ενός εναλλακτικού μέλλοντος. Η ερευνητική προσπάθεια, εστιάστηκε σε εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Π.Ε., αφού αυτοί αποτελούν τόσο τους «πομπούς» όσο και τους «δέκτες» της προσπάθειας για την ενσωμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη μετεξέλιξη της Π.Ε. σε Ε.Α.Α.

Στην προσπάθειά μας να διασφαλίσουμε την ποιότητα και την ισχύ της έρευνάς μας, χρησιμοποιήσαμε τις ακόλουθες στρατηγικές. Συμπεριλάβαμε σκόπιμα στο δείγμα αρκετές σε αριθμό και βαθμό διαφοροποίησης περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε και να ερμηνεύσουμε το δικό μας ρόλο στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Παραθέσαμε, όσο το δυνατόν περισσότερα αποσπάσματα που αποδεικνύουν την παραγόμενη ερμηνεία μας και ζητήσαμε από τρίτους να ελέγξουν την ανάλυση και την ερμηνεία μας. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν και συζητήθηκαν.

Η ανάγνωση και η ερμηνεία των δεδομένων έγινε σε τρία επίπεδα. Σε πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε μια κωδικοποίηση των δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε

δεύτερη φάση, ακολούθησε μια ερμηνευτική ανάγνωση των δεδομένων με προσπάθεια για ανάγνωση μέσα, πίσω και πέρα από τα δεδομένα αυτά καθ' αυτά. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε και μια αξονική κωδικοποίηση των δεδομένων με στόχο τη διασύνδεση των κατηγοριών που προέκυψαν από την πρώτη φάση της κωδικοποίησης. Τέλος, έγινε προσπάθεια για μια αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων στην προσπάθεια να προσδιοριστεί ο προσωπικός μας ρόλος στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας των δεδομένων.

Παρακάτω συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε τρεις βασικούς άξονες: περιβάλλον, ανάπτυξη και εκπαίδευση. Ο πλουραλισμός των απόψεων έγινε εμφανής στην ερμηνεία του περιβάλλοντος. Διατυπώθηκαν απόψεις που ερμήνευαν την έννοια του περιβάλλοντος:

- αποδίδοντάς της μια γεωγραφική, γεωμετρική διάσταση,
- ως ολότητα ενός πλάσματος που στερείται νοήματος, αν δεν οριστεί ο περιβαλλόμενος,
- ως κοινότητα, ως κοινό χώρο δηλαδή που μοιραζόμαστε τα άτομα και στον οποίο εμπλεκόμαστε,
- ως τόπος-αντικείμενο, που περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Πιο ευκρινείς, ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον τους καλύτερη στο παρελθόν είτε από επιλογή είτε γιατί δεν μπορούσαν να κάνουν αλλιώς. Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η αλαζονική συμπεριφορά που προσέδωσε η εξέλιξη της τεχνολογίας στον άνθρωπο, σε συνάρτηση με την τάση για όλο και περισσότερο κέρδος, οδήγησε στην εμφάνιση πληθώρας σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Για το μέλλον, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θα υπάρξει μείωση της επιβάρυνσης στο περιβάλλον είτε λόγω τεχνολογικής εξέλιξης είτε λόγω αδιεξόδου.

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί σε τοπικό επίπεδο αφορούν είτε τη φυσική, είτε την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης διαφάνηκε ο κεντρικός ρόλος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην πολιτεία. Η εκπαίδευση, θεωρούν, ότι μπορεί να βοηθήσει στην

αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της ευαισθητοποίησης, αρκεί να συνοδεύεται και από τις ανάλογες πολιτικές.

Η ανάπτυξη ως έννοια δίχασε τους εκπαιδευτικούς και αρκετοί ήταν αυτοί που είχαν κριτική διάθεση στην κυρίαρχη αναπτυξιακή φιλολογία, ενώ έντονος ήταν και ο προβληματισμός πολλών για τη σχέση της ανάπτυξης με το περιβάλλον. Η αναφερόμενη άγνοια άλλων αναπτυξιακών προσεγγίσεων περιόρισε τις συζητήσεις γύρω από την αιφορία και την αιφόρο ανάπτυξη. Η αναζήτηση για την ερμηνεία της αιφορίας ανέδειξε τη σύγχυση που υπάρχει σχετικά με το περιεχόμενό της. Η αιφόρος ανάπτυξη υπήρξε προσφιλής έννοια στους εκπαιδευτικούς παρόλο που οι απόψεις όπως για το περιεχόμενό της ήταν διττές. Από τη μία, ορισμένοι θεώρησαν την αιφόρο ανάπτυξη ως μια ήπια ανάπτυξη στο διηνεκές, η οποία εκφράζει την εξέλιξη και την εκμετάλλευση με μέτρο, σε αρμονία με τη φύση και που μπορεί να βρει εφαρμογές παντού. Από την άλλη, υπήρξαν κάποιοι πιο προβληματισμένοι, οι οποίοι τόνισαν ότι η αιφορία με την ανάπτυξη είναι έννοιες αντίθετες.

Το θεμελιώδες ιδεολογικό πρόσταγμα της αιφορίας, η διαγενεακή δικαιοσύνη, θεωρήσαν ότι είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί, λόγω της συγκεκριμένης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας που βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση των πόρων και κυριαρχεί στις μέρες μας. Όσον αφορά τη δεύτερη έννοια του πυρήνα της φιλοσοφίας της αιφόρου ανάπτυξης, τις ανθρώπινες ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί θεωρήσαν ότι στις μέρες μας οι ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου είναι πολύ περισσότερες από αυτές που χρειάζεται για να επιβιώσει. Η εξασφάλιση της δυνατότητας για κάλυψη των αναγκών σε τροφή, στέγη, ασφάλεια και ποιότητα ζωής θεωρήθηκε επιβεβλημένη τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον για όλους τους ανθρώπους και όχι μόνο για τις μελλοντικές γενεές. Για να συμβεί αυτό, όμως, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι πρέπει εμείς οι ίδιοι να βάλουμε όρια και να ξεκαθαρίσουμε ποιες πραγματικά είναι οι ανάγκες μας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεώρησαν ότι η πρόοδος προς την αιφόρο ανάπτυξη είναι αργή, αν και έχουν γίνει κάποια μικρά βήματα σε διεθνές επίπεδο. Κοινή διαπίστωση όλων ήταν ότι δεν έχει γίνει τίποτα συστηματικό παρά μόνο κάποιες αποσπασματικές κινήσεις. Η εποχή μας απέχει πολύ από το να χαρακτηριστεί ως η εποχή της αιφόρου ανάπτυξης όπου θα υπάρχουν βελτιώσεις κυρίως σε περιβαλλοντικό αλλά και σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι άνθρωποι θα σέβονται τη φύση, θα χρησιμοποιούν μόνο ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και ανακυκλώσιμα υλικά, θα έχουν επιλύσει το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής,

θα διαχειρίζονται με μέτρο τους υδάτινους πόρους, θα παράγουν λιγότερα σκουπίδια, θα έχουν λιγότερα αυτοκίνητα, θα χρησιμοποιούν λειτουργικά Μέσα Μαζικής Μεταφοράς. Στο οικονομικό επίπεδο, θα υπάρχει μια ήπια και πιο ουσιαστική κατανάλωση χωρίς τη συνεχή συσσώρευση πλούτου. Η ποιότητα ζωής, η ισότητα, η υγεία και η ασφάλεια για όλους τους πολίτες, η ηρεμία, η ποιοτική εκπαίδευση, θα είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνιών. Σε πολιτικό επίπεδο, θα υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα των δημοκρατικών θεσμών, δηλαδή μια μορφή συμμετοχικής δημοκρατίας.

Εξετάζοντας τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για μια πολυδιάστατα αναπτυγμένη κοινωνία και τις περιγραφές της εποχής της αειφόρου ανάπτυξης, αν εξαιρέσουμε την περιβαλλοντική διάσταση, παρατηρήσαμε ότι έχουν πολλά κοινά σημεία. Η έλλειψη άλλων εναλλακτικών προσεγγίσεων πιθανός οδήγησε πολλούς να εναποθέσουν τις προσδοκίες τους για «αλλαγή» στην έλευση της εποχής της αειφόρου ανάπτυξης.

Οι παραπάνω εκτιμήσεις, όμως, δε συνάδουν με τη θεωρία της αειφόρου ανάπτυξης. Το παράδοξο που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και οραματίζονται μια διαφορετική κοινωνία την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης, έχουν συνειδητοποιήσει τη σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με τον καπιταλισμό, αφού οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι ο καπιταλισμός έχει υιοθετήσει την αειφόρο ανάπτυξη, διότι το κεφάλαιο μπορεί να επενδύσει σε φιλικές περιβαλλοντικά τεχνολογίες και να έχει κέρδος.

Η σχέση της Π.Ε. με την Ε.Α.Α. δεν ήταν πλήρως διασαφηνισμένη στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι υποστήριξαν ότι η Ε.Α.Α. αποτελεί συνέχεια της Π.Ε., άλλοι θεώρησαν ότι η Ε.Α.Α. ουσιαστικά περιορίζει και αδρανοποιεί την Π.Ε., ενώ διατυπώθηκε και η άποψη ότι η Π.Ε. με την Ε.Α.Α. είναι το ίδιο πράγμα σε διαφορετικό «περιτύλιγμα». Οι απαντήσεις μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτύπωσαν το γενικότερο προβληματισμό γύρω από την Ε.Α.Α. που στην πραγματικότητα δεν αποτελεί μια πρόταση που προέκυψε έπειτα από προβληματισμό, αναζητήσεις και προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών μέσα από διασκέψεις και διακηρύξεις.

Μερικοί θεώρησαν ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια παγκόσμια αναγνωρισμένη και αποδεκτή έννοια. Παράλληλα αποτελεί και την κεντρική πολιτική επιλογή του Υπουργείου Παιδείας και επομένως είναι υποχρεωμένοι να την εφαρμόσουν. Άλλωστε, είναι μια επιλογή που καλύπτει το μέσο όρο με ένα τρόπο ανάπτυξης που είναι εφικτός και όχι ιδεατός. Η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια ρεαλιστική λύση, η οποία λαμβάνει υπόψη τη φιλοσοφία

κέρδους που επικρατεί στις σημερινές κοινωνίες. Ακόμα και στην περίπτωση που έχουν εντοπίσει αδυναμίες στη φιλοσοφία της αιεφόρου ανάπτυξης, όπως υπογράμμισαν, δεν έχουν και κάτι άλλο να πουν.

Κάποιοι άλλοι υποστήριζαν ότι η ταύτιση της Π.Ε. με την αιεφορία είχε ως αποτέλεσμα να καταργηθεί ο πλουραλισμός που κυριαρχούσε στην Π.Ε.. Έτσι, η Π.Ε., μια ελεύθερη συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία με μια ριζοσπαστική χροιά, κατέληξε να προπαγανδίζει υπέρ της αιεφόρου ανάπτυξης και να παραβλέπει όλες της υπόλοιπες προσεγγίσεις.

Από την έρευνα διαφάνηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις η έννοια της αιεφόρου ανάπτυξης δε φτάνει στην τάξη. Στην πράξη οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά κριτικοί σε πολλά θέματα και όχι μόνο στα ζητήματα που άπτονται της ιδεολογίας τους, ενώ παράλληλα προσπαθούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και στους μαθητές. Πολλές φορές επικεντρώνονται περισσότερο στο θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος και μένουν μέχρι εκεί. Άλλες φορές απλά κεντρίζουν τον προβληματισμό και αποφεύγουν παρόμοια ζητήματα. Η πρακτική αυτή φέρνει στο νου την κοινωνικά κριτική προσέγγιση της Ε.Α.Α. που στηρίζεται σ' αυτές τις ασάφειες και τις αντιφάσεις για να δομήσει μια νέα ερμηνεία της έννοιας.

Αυτή, όμως, θα ήταν ιδεατή κατάσταση, υποστήριζαν μερικοί. Ο τρόπος με τον οποίο θα καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη είναι ένα μεγάλο θέμα συζήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να θέσει σε αμφισβήτηση το ίδιο το σύστημα.

Όπως αναφέρει ο Abric (1994 σελ. 58-59) κάθε αναπαράσταση είναι οργανωμένη γύρω από έναν κεντρικό πυρήνα. Για να καταστεί εφικτός ο εντοπισμός του πυρήνα και των περιφερειακών στοιχείων των κοινωνικών αναπαραστάσεων προτείνεται έρευνα και σε άλλες κοινωνικές ομάδες και ποσοτικοποίηση των συμπερασμάτων στον εκπαιδευτικό κόσμο. Ένα ακόμα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο αποτελεί η διερεύνηση της ερμηνείας που αποδίδει ο εκπαιδευτικός κόσμος στις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιεί η Π.Ε. (κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, καινοτομία); Παράλληλα, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, προτείνεται συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Κ.Π.Ε. για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα πραγματεύεται συγκεκριμένες προτάσεις σε ζητήματα της φυσικής και

κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, με βάση τις αρχές και τις αξίες της Αξιοβίωτης Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης.

Στοιχειοθέτηση ερευνητικού ερωτήματος

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ομοφωνία της επιστημονικής κοινότητας για το πώς νοηματοδοτείται επακριβώς ο όρος «ανάπτυξη».¹ Όταν οι ψυχολόγοι μιλούν για την ανάπτυξη της νοημοσύνης, οι μαθηματικοί για την ανάπτυξη μιας εξίσωσης ή οι βιολόγοι για την ανάπτυξη ενός οργανισμού, η ερμηνεία που δίνουν στην έννοια της «ανάπτυξης» είναι αρκετά σαφής επειδή ανήκει σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο. Η κατάσταση είναι αρκετά διαφορετική, εντούτοις, όταν ο όρος «ανάπτυξη» χρησιμοποιείται στην καθημερινή γλώσσα για να δείξει ότι είτε ένα κράτος είτε μια διαδικασία είναι συνδεδεμένη με έννοιες, όπως η υλική ευημερία, η πρόοδος, η κοινωνική δικαιοσύνη, η οικονομική μεγέθυνση, η προσωπική άνθηση, ή ακόμα και η οικολογική ισορροπία (Rist, 2008 σελ. 8). Ερωτήματα όπως: «ποιοι καθορίζουν την ανάπτυξη», «με βάση ποια κριτήρια και πώς», «είναι ίδια για κάθε γωνιά του πλανήτη» και, «πώς μπορεί να επιτευχθεί», προβληματίζουν όλο και περισσότερους ανθρώπους.

Παράλληλα, όπως ο Barry (2007 σελ. 12) σημειώνει, το περιβάλλον είναι «ουσιωδώς αμφισβητούμενη έννοια». Η φράση «ουσιωδώς αμφισβητούμενη» απλά σημαίνει ότι ο όρος δεν έχει κανέναν παγκοσμίως συμφωνηθέντα και μοναδικό καθορισμό. Το περιβάλλον, ετυμολογικά, είναι ό,τι περιβάλλει, αλλά το πλαίσιο δεν έγινε ποτέ κατανοητό υπό μια γεωγραφική, γεωμετρική έννοια. Όπως αναφέρει ο Cooper (1992 σελ. 165), «*περιβάλλομαι από όλα που βρίσκονται σε έναν κύκλο γύρω από εμένα: από όσα υπάρχουν, στην πραγματικότητα, εάν η ακτίνα του είναι αρκετά μεγάλη*». Το περιβάλλον δεν αποτελεί ένα παθητικό περιεχόμενο μέσα στο οποίο κάτι ζει ή υπάρχει. Το περιβάλλον είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ολότητας ενός πλάσματος. Είναι μια σχετική έννοια και για να μπορέσουμε να το προσδιορίσουμε θα πρέπει να γνωρίζουμε το υποκείμενο της συζήτησης (Cooper, 1992 σελ 169).

Από τα χρόνια της «αθωότητας» των αρχών του αιώνα μας, στα οποία η «ουδέτερη» ανάπτυξη ήταν για τη συντριπτική πλειοψηφία του κόσμου το νομοτελειακά προσδοκώμενο προϊόν της ορθολογικής αξιοποίησης των φυσικών πόρων, του κεφαλαίου και της εργασίας, περάσαμε όχι εύκολα στην υποψιασμένη και εν πολλοίς αιρετική αντίληψη των δεκαετιών του 1960 και του 1970, ότι η «υπό όρους και προϋποθέσεις» πλέον ανάπτυξη είναι η ολοκλήρωση των δυνατοτήτων της φυσικής και της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας

¹ Μελέτη που έκανε ο Riggs στα μέσα τις δεκαετίας του ογδόντα κατέγραψε εβδομήντα δύο σημασίες του όρου ανάπτυξη (Martinussen, 2007 σελ. 84).

(Ρόκος, 1981) και δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε πλήρη αρμονία με τον άνθρωπο, τους πολιτισμούς του και το φυσικό περιβάλλον (Ρόκος, 1993).

Το περιβάλλον, όμως, ως πρόβλημα ανάπτυξης όπως αναφέρει ο Martinussen (2007, σελ 256) τοποθετείται στο σημείο τομής μεταξύ της φύσης και της κοινωνίας. Από τη μία πλευρά, τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι κυρίως προβλήματα που έχουν να κάνουν με την περιβάλλουσα φύση και από την άλλη, είναι προφανές ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα έχουν σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνέπειες, όπως επίσης και αιτίες. Για το λόγο αυτό, όπως υπογραμμίζει, στην ανάλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων πρέπει απαραίτητα να συνδυαστούν οι αναλυτικές προσεγγίσεις από τις φυσικές και τις κοινωνικές επιστήμες, κάτι που υπερβαίνει τους περιορισμούς που θέτουν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται σε ένα μόνο επιστημονικό κλάδο, και να επιβληθεί μια ολιστική άποψη για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Είναι παραδοσιακά δύσκολο για τους εκπροσώπους των φυσικών και κοινωνικών επιστημών να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να καταλάβει ο ένας τον άλλο, γιατί οι οπτικές, οι προσεγγίσεις, οι αντιλήψεις και ο «λόγος» τους διαφέρουν κατά πολύ. Είναι ακόμη πιο δύσκολο για αυτούς να εγκαθιδρύσουν μια διεπιστημονική συνεργασία που να διαπερνά τα συμβατικά όρια και τους περιορισμούς κάθε επιστήμης. Επίσης, κατάλληλες λύσεις δεν μπορούν να βρεθούν από φυσικούς επιστήμονες που επεκτείνουν το θεματικό πεδίο του επιστημονικού τους κλάδου για να συμπεριλάβουν πολιτικοοικονομικές προσεγγίσεις, ούτε μπορούν να δοθούν λύσεις από κοινωνικούς επιστήμονες που προσπαθούν να λειτουργήσουν ως ειδικοί σε πεδία όπως η εδαφολογία ή οι κλιματικές αλλαγές.

Ουσιαστική συμβολή σ' αυτή την κατεύθυνση θα ήταν αφενός η ανατροπή της κυρίαρχης αντίληψης της μερικότητας της επιστήμης και η αναζήτηση του «Συνάλματος» κατά το χαρακτηρισμό του Wilson (1998), δηλαδή της ενότητας της γνώσης που προκύπτει από τη σύνθεση των φυσικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και αφετέρου από τη δημιουργία ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και κατανόησης της έννοιας, των αξιών, των στόχων και αυτού καθεαυτού του περιεχομένου της «ανάπτυξης» και των εγγενών πραγματικών διαστάσεων της από τους διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς, τις κυβερνήσεις αλλά και τους φορείς του δημόσιου, του κοινωνικού και του ιδιωτικού τομέα, τους επιστήμονες, τους πολιτικούς, τους πολίτες και τις οργανώσεις τους, ώστε στην περίπτωση που πράγματι την επιδιώκουν, οι σχετικές αποφάσεις και δράσεις τους να είναι συμβατές μεταξύ τους και αξιόπιστες, να μην αλληλοαναιρούνται, να σχεδιάζονται σωστά, να

συντονίζονται συστηματικά και να προωθούνται συλλογικά και μεθοδικά, ώστε κάποτε να φέρουν τα «προσδοκώμενα» αποτελέσματα (Ρόκος, 2000). Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη τέτοιων στόχων αποτελεί η καλλιέργεια μιας παιδείας «ως μόρφωσης και πολιτισμού» κατά την έκφραση του Ρόκου (2000), η οποία θα στοχεύει όχι στη μονομερή και μονοδιάστατα εξειδικευμένη αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων.

Τη δεκαετία του 1980, μετά από πολυετή αγώνα για την προστασία του περιβάλλοντος και την εμφάνιση πληθώρας περιβαλλοντικών προβλημάτων, παγκόσμιοι διεθνείς οργανισμοί, δημιουργήματα του δυτικού κόσμου, διαπίστωσαν ότι: *«Η ανάπτυξη δεν μπορεί να υπάρξει σε μια διαρκώς μειούμενη βάση περιβαλλοντικών πόρων. Παράλληλα το περιβάλλον δεν μπορεί να προστατευθεί, όταν η οικονομική μεγέθυνση δε λαμβάνει υπόψη τις δαπάνες της περιβαλλοντικής καταστροφής. Αυτά τα προβλήματα δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται χωριστά. Συνδέονται σε ένα σύνθετο σύστημα αιτίου-αιτιατού»* (WCED, 1987).

Ο παραπάνω προβληματισμός βρήκε την έκφρασή του στην έννοια και τον όρο «αιφορία», ο οποίος αποτύπωσε την προσπάθεια για το ζητούμενο επαναπροσδιορισμό του αναπτυξιακού φαινομένου. Η Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED, 1987), γνωστή και ως Επιτροπή Brundtland, υποστήριξε μια προσέγγιση στην ανάπτυξη που θα λάμβανε υπόψη τη σχέση μεταξύ των οικολογικών, οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών ζητημάτων. Αυτή η προσέγγιση ονομάστηκε «αιφόρος ανάπτυξη», νοούμενη, ως ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να μειώνει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Με την αναφορά αυτή η έννοια της αιφορικής ανάπτυξης απέκτησε παγκόσμιο ενδιαφέρον και έγινε η λέξη κλειδί για πολιτικούς, φορείς λήψεως αποφάσεων, αναπτυξιακούς φορείς, ακαδημαϊκούς, αλλά και περιβαλλοντικές ομάδες. Όπως σημειώνει η Sauve (2008) η αιφόρος ανάπτυξη *«έγινε ένα φαινόμενο του παγκόσμιου πολιτισμού, προϊόν και σύγχρονος συντελεστής παγκοσμιοποίησης»*.

Αυτή η «αναπτυξιακή» φιλολογία, δεν άφησε στο απυρόβλητο την παιδεία, την έρευνα και την τεχνολογία. Οι διεθνείς οργανισμοί προώθησαν την έννοια και στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών παγκοσμίως με τη δημιουργία της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (E.A.A.), με την υποστήριξη του πολιτικοοικονομικού προγράμματος του Ο.Η.Ε., το οποίο επιδιώκει την «παγκοσμιοποίηση» της αιφόρου ανάπτυξης, με την είσοδό της στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών παγκοσμίως ως μια νέα επιταγή του

προγράμματος σπουδών. Με τον τρόπο αυτό και επίσημα πλέον εντάχθηκε η αειφόρος ανάπτυξη με τη μορφή της Ε.Α.Α. και όχι εξ ολοκλήρου ως νέα έννοια, αλλά ως αποτέλεσμα της διαλεκτικής εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) καθώς και της γενικότερης εκπαίδευσης. Έτσι και στη χώρα μας το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) έθεσε την Π.Ε. στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης ως αδιαμφισβήτητη πρόταση για την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη.

Σκοπός της έρευνας

Η Π.Ε. αποτέλεσε μια διαφορετική μαθησιακή διαδικασία, η οποία χρησιμοποίησε μεγάλη ποικιλία μεθόδων για την παροχή και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον, επιμένοντας ιδιαίτερα στις πρακτικές δραστηριότητες και στις προσωπικές εμπειρίες, διαδόθηκε ταχύτατα σε ένα σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου, ιδιαίτερα μεταξύ των αριστερών και προοδευτικών εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται, όπως τονίζουν οι Κάτσικας-Θεριανός, στο γεγονός ότι η Π.Ε. χωρίς βέβαια να αμφισβητήσει άμεσα και με σαφήνεια τα ζητήματα καπιταλιστικής οικονομικής οργάνωσης, υιοθέτησε αρχές σύμφωνα με τις οποίες πρέπει²: να θεωρεί το περιβάλλον στην ολότητά του, φυσικό και ανθρωπογενές (κοινωνικό, τεχνολογικό, οικονομικό, ιστορικό, πολιτιστικό, ηθικό, αισθητικό), βασιζόμενη στη διεπιστημονικότητα, στην ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας προβάλλοντας την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ώστε να βοηθά τους συμμετέχοντες να διακρίνουν τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τις επιπτώσεις τους. Αποτέλεσμα αυτού του κλίματος ήταν πολλοί εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν την προσδοκία ότι η Π.Ε. μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο για επαναστατικές αλλαγές στην επίσημη εκπαίδευση.

Σήμερα, όμως, η Π.Ε., με τη νέα μορφή της Ε.Α.Α., καλείται να συμβάλλει ουσιαστικά στην υπηρεσία των περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών σκοπών και σχεδόν χωρίς καμία δυνατότητα συζήτησης. Η Π.Ε. παρουσιάζεται ως όργανο για να λύσει τα προβλήματα και για να ενεργήσει άμεσα επάνω σε αυτά. Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο προσκαλούνται και αναμένονται για να μεταρρυθμιστούν για έναν τέτοιο σκοπό (Sauve et. al, 2000). Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σκόπιμο να προσεγγίσουμε με μεγάλη προσοχή το ζήτημα της αειφόρου ανάπτυξης, όπως επίσης είναι σημαντικό να εξετάσουμε τις εννοιολογικές, φιλοσοφικές, ηθικές, πολιτιστικές, πολιτικές και στρατηγικές βάσεις και προκλήσεις μιας «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

² Το 1977 στη Διάσκεψη της Τιφλίδας.

Η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη πλέον αποτελούν τον τελικό στόχο πολλών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πώς όμως οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις πολυδιάστατες και ουσιωδώς αμφισβητούμενες έννοιες του περιβάλλοντος, της ανάπτυξης, της εκπαίδευσης και πώς αντιλαμβάνονται τις μεταξύ τους σχέσεις; Ποια θεωρούν ότι ήταν είναι και θα είναι η σχέση του ανθρώπου με τη φύση; Πώς θεωρούν ότι μπορεί να επέλθει περιβαλλοντική προστασία; Ποια θεωρούν ότι θα είναι η επιρροή της οικονομικής κρίσης στη γενικότερη περιβαλλοντική πολιτική; Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας και πώς την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης; Ποια θεωρούν ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν τον πυρήνα της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης; Πώς τα ερμηνεύουν; Ποια θεωρούν ότι είναι η σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με το καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής; Γνωρίζουν άλλες αναπτυξιακές προσεγγίσεις; Πώς φαντάζονται τη ζωή τους την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης; Ποια η σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με την εκπαίδευση και ειδικότερα με την περιβαλλοντική εκπαίδευση; Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που αφορά θέματα ανάπτυξης και περιβάλλοντος;

Τα ερωτήματα αυτά χρειάζονται απαντήσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή πολιτική πίεση για την προώθηση της Ε.Α.Α., το αίτημα για έρευνα γίνεται όλο και πιο έντονο: *«είτε θεωρητική, είτε ερμηνευτική, είτε εφαρμοσμένη»* (Sauve, 2008 σελ.51).

Επιστημολογικές παραδοχές

Όπως σημειώνει η Λυδάκη (2007, σελ. 71, 2001, σελ. 18) προκειμένου να είναι σε θέση ο ερευνητής να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα, απαιτείται μια εποπτεία, μια συνθεώρηση των παγιωμένων δομών του συστήματος και του τρόπου με τον οποίο αυτές προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται, αλλά και «λειτουργούνται» από τα ίδια τα δρώντα κοινωνικά υποκείμενα. Το ζήτημα που τίθεται είναι με ποιον τρόπο μπορεί να διερευνηθεί η κοινωνική πραγματικότητα, και η απάντηση σ' αυτό ορίζει τη μέθοδο, το σύστημα των κανόνων, τις τεχνικές και τα εργαλεία με τα οποία ένας ερευνητής θα προσεγγίσει και θα εξετάσει το αντικείμενό του. Από την επιλογή της μεθόδου διαφαίνεται και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τα υποκείμενα της έρευνας, τη σχέση του με αυτά, τις θεωρητικές κοινωνιολογικές του παραδοχές και τη θέση του απέναντι στο πρόβλημα της γνώσης γενικότερα. Η επιλογή της ποσοτικής ή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας για τη διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων απορρέει από τη θέση του ερευνητή για την αλήθεια και τη γνώση, από την άποψή του για τον κόσμο και την πραγματικότητα που καθορίζει και γενικότερα τη δράση του ως επιστήμονα αλλά και ως ατόμου (Λυδάκη 2001, σελ. 127).

«Πίσω από κάθε προσπάθεια να βρει κανείς την «αλήθεια» πρέπει να υπάρχει μια θεωρία, μια ιδεολογική τοποθέτηση» (Παναγιωτάτου 1988, σελ. 56).

Το γεγονός ότι τόσο το περιβάλλον, η ανάπτυξη και η εκπαίδευση όσο και η αειφορία με την πολιτική διαδικασία για την επίτευξή της, καλούμενη και ως αειφόρος ανάπτυξη, είναι έννοιες εξαιρετικά πολυσήμαντες και ανοιχτές σε ερμηνείες (Bonnet, 2002· Rauch, 2002· Φλογαΐτη, 2006), ενώ ταυτόχρονα παραμένουν ιδιαίτερα ασαφείς και αμφιλεγόμενες (Sauve, 1999, Jickling 1992, 1997, 2002) μάς οδήγησε να ακολουθήσουμε μια προσέγγιση με κριτικό χαρακτήρα για να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις παραπάνω έννοιες.

Οδηγό σε αυτή τη προσπάθεια αποτέλεσε η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Ο όρος «κοινωνικές αναπαραστάσεις» περικλείει οτιδήποτε έχει σχέση με την κοινή σκέψη. Είναι το αποτέλεσμα μιας κοινωνικά επεξεργασμένης και κοινά αποδεκτής γνώσης. Είναι μια μετάφραση της πραγματικότητας, μια ανοικοδόμηση του αντικειμένου με τρόπο ώστε να γίνει κατανοητό σε μας και τους άλλους. Η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου ένα άτομο ή μία κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνεται και ιδιοποιείται τον περιβάλλοντα κόσμο (Moscovici, 1976), ένα οργανωμένο σύμπαν γνώμων και πεποιθήσεων (Ναυρίδης, 1994, σελ.170).

Όπως αναφέρει ο Moscovici, (1961, 1976) η επιστήμη βασίζεται στο πείραμα, την επιβεβαίωση και την αναζήτηση της «ορθής» απάντησης. Ο κοινός νους βασίζεται στις δοξασίες. Όταν το εννοιολογικό πλαίσιο της επιστήμης γίνεται αντικείμενο επικοινωνίας και επιρροής στην κοινωνία μεταβάλλεται σε αναπαράσταση.

Όμως οι αναπαραστάσεις είναι κοινωνικές, γιατί όπως αναφέρει η Χρυσοχόου (2008):

- Τις μοιράζονται πολλοί.
- Διαμορφώνονται συλλογικά.
- Είναι το αποτέλεσμα διαδικασιών επικοινωνίας και επιρροής.
- Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι έχουμε την ίδια άποψη αλλά ότι ο τρόπος που οργανώνεται η ατομική γνώση επηρεάζεται από κοινές αρχές.
- Το γεγονός ότι μοιραζόμαστε αυτές τις αρχές κάνει την επικοινωνία μεταξύ μας δυνατή.

Η Jodelet αναφέρει ως κοινωνική αναπαράσταση μια μορφή της κοινωνικά ανεπτυγμένης γνώσης με πρακτικές συνέπειες, η οποία συνεισφέρει στη δημιουργία μια κοινής πραγματικότητας για μια κοινωνική ομάδα. Υποστηρίζει ότι πρώτα από όλα «αναπαριστώ» σημαίνει αντικαθιστώ, παίρνω τη θέση κάποιου και με την έννοια αυτή η αναπαράσταση είναι το νοητικό αναπαριστώμενο κάποιου πράγματος (αντικειμένου, προσώπου, γεγονότος, ιδέας κ.α.). Προκύπτει, έτσι, η συγγένεια της κοινωνικής αναπαράστασης με το σύμβολο, με το σημείο. Παράλληλα, «ανα-παριστώ» σημαίνει καταστώ παρών το πνεύμα, τη συνείδηση. Τονίζει μάλιστα ότι σπουδαίο γνώρισμα της αναπαράστασης είναι να συγχωνεύει την αντίληψη και την έννοια και τον εικονικό χαρακτήρα του αντικειμένου (Jodelet, 1995, σελ. 133).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες στην καθημερινή μας ζωή, στις σχέσεις που εγκαθιδρύουμε με τους άλλους, στην επικοινωνία, στις ανθρώπινες γενικότερα δραστηριότητες. Αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας ιδιοποιούνται γνωστικά ένα κοινωνικό αντικείμενο αναφοράς³. Είναι μέσα από αυτές που τα άτομα «διαβάζουν», αποκωδικοποιούν και ελέγχουν κοινωνιογνωστικά την πραγματικότητα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύπαρξη και η λειτουργία μιας κοινωνίας στηρίζεται πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Σύμφωνα με τον Moscovici οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δύο όψεις: μια παθητική, που συνίσταται σε μια ομοιόμορφη αντιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας, Όπως μια φωτογραφία, μια εικόνα, που υπάρχει στον εγκέφαλο, και σε μια ενεργητική όψη, σε μια «αναπαραγωγή» των ερεθισμάτων (πράξεις, καταστάσεις, αντικείμενα), που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και σε μια ανοικοδόμηση αυτών των ερεθισμάτων μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών και εννοιών που βρίσκονται αλληλέγγυα (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995, σελ. 16). Λανθασμένα, ταυτίζεται συχνά η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης με αυτήν της εικόνας με αποτέλεσμα να περιορίζεται η πρώτη μόνο στην παθητική της όψη. Όμως σύμφωνα με τον Abric (1987, σελ. 16), η αναπαράσταση δεν είναι μια εικόνα της πραγματικότητας, είναι *ενέργεια* που προετοιμάζει το μέλλον.

Κεντρική υπόθεση εργασίας

Μέσα από τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της αιεφόρου ανάπτυξης και της Ε.Α.Α., σε συνδυασμό με μια εμπειρισταωμένη μελέτη των αναπαραστάσεων της

³ Purkhardt SC, 1993. *Transforming social representations. A social psychology of commonsense and science*. Routledge, London.

φύσης, του χρόνου, της κοινωνίας, του περιβάλλοντος, της οικονομίας, της ανάπτυξης, της εκπαίδευσης, της μάθησης και άλλων συναφών εννοιών, θεωρήσαμε ότι η ερμηνευτική έρευνά μας θα μας επιτρέψει να αντιληφθούμε τη δυναμική της μετάδοσης, της νομιμοποίησης, της ιδιοποίησης, της συζήτησης, της αντίστασης, της εξέλιξης και της αλλαγής των εννοιών αυτών.

Κατά συνέπεια, πιθανώς θα μπορέσουμε να οδηγηθούμε είτε στην υιοθέτηση μιας κριτικής απόστασης είτε στην απόρριψη των προτάσεων για την αειφόρο ανάπτυξη και την Ε.Α.Α., οι οποίες λαμβάνουν πλέον ηγεμονικό χαρακτήρα. Σκοπός δεν είναι να γνωρίσουμε τις αναπαραστάσεις, προκειμένου να τις χειριστούμε με τον τρόπο που κάθε φορά επιθυμούμε στο πλαίσιο της Ε.Α.Α., αλλά να τις αναγνωρίσουμε ως φαινόμενα που μαρτυρούν κοινωνικές δυναμικές τις οποίες οφείλουμε να αναδείξουμε όσο γίνεται πιο αντικειμενικά. Με αυτό τον τρόπο, όπως υπογραμμίζει και η Sauve (2008, σελ.54), θα μπορέσουμε να αποφύγουμε τις παγίδες της παγιοποίησης των δυναμικών αυτών, καθώς και τις παγίδες που κρύβονται πίσω από τα διάφανα και μη παιχνίδια της εξουσίας.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Για την καλύτερη προώθηση της αειφορίας, το Μάρτιο του 2005 κηρύχθηκε επισήμως η έναρξη της «Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2014)», με την υποστήριξη της UNESCO, όλων των μηχανισμών του Ο.Η.Ε. και των εθνικών κυβερνήσεων των περισσότερων κρατών του κόσμου. Σκοπός της ήταν ο επαναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης με βάση τη νέα έννοια, η οποία κυριαρχεί πλέον στην περιβαλλοντική προβληματική και ρητορική (UNESCO, 2005). Η πρόταση για τη θέσπιση μιας δεκαετίας αφιερωμένης στην προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) έγινε στο πλαίσιο της Διεθνούς Διάσκεψης Κορυφής για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002, υιοθετήθηκε αμέσως από τη διεθνή κοινότητα και ήδη τέθηκε σε εφαρμογή.

Αν και, τουλάχιστον στο επίπεδο των διακηρύξεων, η αειφορία εμφανίζεται πλέον άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κόσμος αντιλαμβάνεται τη νέα αυτή έννοια δεν έχει ιδιαίτερα εξεταστεί. Πράγματι, είναι λίγες οι έρευνες που καταγράφονται στη διεθνή αρθρογραφία και ασχολούνται, είτε αποκλειστικά είτε κατά ένα μέρος τους, με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί

αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας ή της αειφόρου ανάπτυξης (Δασκολιά & Λιαράκου, 2008).

Συγκεκριμένα, ο Cross (1998) εξέτασε τις απόψεις για την αειφόρο ανάπτυξη δύο εκπαιδευτικών από τη Σκωτία και τεσσάρων εκπαιδευτικών από τις Η.Π.Α., καθώς και την επίδραση των απόψεών τους στη διδακτική τους πρακτική. Η έρευνα αυτή βασίστηκε στη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η πειραματική μελέτη κατέδειξε ότι ενώ οι συμμετέχοντες έχουν πραγματικές ανησυχίες για το μέλλον των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων στον πλανήτη και μια επιθυμία να συμμετέχουν στον ανασχηματισμό των απόψεων του κοινού προς την κατεύθυνση της κοινωνικής προόδου ήταν γενικά απληροφόρητοι γύρω από τα θεωρητικά ζητήματα που περιβάλλουν την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Η αειφόρος ανάπτυξη φάνηκε να προσφέρει σε αυτήν την ομάδα εκπαιδευτικών μια λύση που μπορεί να μην απαιτήσει πολιτικά κόστη και οικονομικά καταστρεπτικές αλλαγές στον τρόπο που οι άνθρωποι ζουν προς το παρόν. Ο Cross καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί, επειδή δεν κατανοούσαν με σαφήνεια τις έννοιες, μπορούσαν να στείλουν λανθασμένα μηνύματα στους σπουδαστές παρά την καλή τους θέληση.

Ο Jucker το 2002 παρουσίασε τα αποτελέσματα μιας έρευνας μέσω διαδικτύου στις Σχολές Ανθρωπιστικών Επιστημών στη Γερμανία, την Ελβετία, τις Κάτω Χώρες και την Αγγλία σχετικά με την αειφορία γενικά και την εκπαίδευση για τη αειφορία. Η έρευνά του έδειξε ότι η αειφορία αποτέλεσε μια άγνωστη έννοια και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί τόσο όσο και οι σπουδαστές, μετατραπούν πλήρως σε οίκο-εγγράμματα (και αυτό περιλαμβάνει την πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική βασική εκπαίδευση) όντα μπορεί η Ε.Α.Α. να διαδραματίσει έναν εποικοδομητικό ρόλο στο μετασχηματισμό σε μια βιώσιμη κοινωνία.

Ο Caridad, το 2003 παρουσίασε μια ερευνητική μελέτη που είχε ως σκοπό να εξερευνήσει τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη θεωρία και την πρακτική της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Μέσω μιας σειράς τριών συνεντεύξεων με κάθε συμμετέχοντα, αναζητήθηκαν οι ερμηνείες της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τις παρατηρήσεις βασισμένες κυρίως στην εμπειρία τους καθώς επίσης τις προσπάθειες και τις ανησυχίες τους για τις μεθόδους διδασκαλίας της Ε.Α.Α. και την αντιπαράθεσή τους με εννοιολογικά ζητήματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη. Παράλληλα, αποκάλυψαν την επιθυμία τους για την αλλαγή των εκπαιδευτικών στόχων, της διδακτικής δομής και της παιδαγωγικής προσέγγισης.

Οι Summers, Corney και Childs το 2003 παρουσίασαν μια έρευνα που έγινε και πάλι με συνεντεύξεις σε εννέα Άγγλους δασκάλους, οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ανάμεσα σε άλλα θέματα η έρευνα εξέταζε και την έννοια της αειφορίας. Οι δάσκαλοι συνέδεσαν την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης με τις έννοιες της ανθρώπινης δράσης, της φέρουσας ικανότητας και των ορίων και χαρακτήρισαν την E.A.A. ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να κάνει τη διαφορά βασιζόμενη στην υπευθυνότητα και την ανθρώπινη δράση.

Το 2004, οι Summers, Corney & Childs δημοσίευσαν τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διενεργήθηκε με γραπτό ερωτηματολόγιο σε είκοσι ένα καθηγητές γεωγραφίας και σαράντα καθηγητές των φυσικών επιστημών που παρακολουθούσαν ένα μονοετές πρόγραμμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης στην εκπαίδευση εξετάζοντας το νόημα που αποδίδουν οι φοιτητές εκπαιδευτικοί στους όρους αειφόρος ανάπτυξη και E.A.A. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών ένα ποσοστό (87%) συνέδεσε την έννοια με το περιβάλλον, ένα ποσοστό (69%) με την οικονομία και ένα ποσοστό (49%) με την κοινωνία, αν και μόνο το ένα τρίτο των συμμετεχόντων ανέφερε και τους τρεις πυλώνες της αειφορίας. Η επικρατούσα άποψη μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών, ήταν ότι η E.A.A. είναι μια έννοια ευρύτερη από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αν και μερικοί θα υποστήριζαν ότι αυτό αδικεί μερικές από τις προοδευτικότερες συλλήψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια.

Το 2005, οι Summers, Corney & Childs δημοσίευσαν τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε με ερωτηματολόγιο σε δεκατέσσερις συμβούλους εκπαιδευτικών γεωγραφίας και σε είκοσι ένα συμβούλους εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών. Η έρευνα έδειξε ότι οι ερμηνείες της αειφόρου ανάπτυξης δεν ήταν αρκετά ευρείες. Και σε αυτή την έρευνα, κυριαρχούσε η περιβαλλοντική διάσταση της αειφορίας και ακολουθούσε η οικονομική και η κοινωνική διάσταση. Παράλληλα, η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι είναι ανεπαρκώς ενημερωμένοι για τις έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και της E.A.A.

Οι Reid & Petocz το 2006 περιγράφουν τα αποτελέσματα ενός ερευνητικού προγράμματος που διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους οι ακαδημαϊκοί καταλαβαίνουν την αειφορία μέσα στις πειθαρχίες τους. Ειδικότερα, περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους οι ακαδημαϊκοί βλέπουν την αειφορία στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους καθώς και οι μέθοδοι που προτείνουν για την ενσωμάτωση της αειφορίας στη διδασκαλία τους. Στα αποτελέσματά τους, προσδοκούσαν έναν υψηλότερο βαθμό συνειδητοποίησης των ζητημάτων της αειφορίας και μια ένταξη περισσότερων στα προγράμματα διδασκαλίας.

Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα τους για την αειφορία, συμπεριλαμβανομένων, για παράδειγμα, των αρκτικόλεξων όπως το A.A., (Αειφόρος Ανάπτυξη) και το E.A.A. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, δεν ήταν απλά ένα μέρος στο λεξιλόγιο των περισσότερων ακαδημαϊκών.

Ο Nickel το 2007 δημοσίευσε τα συμπεράσματα από μια ερμηνευτική έρευνα σε τρεις χώρες (Αγγλία, Δανία και Γερμανία) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και τους στόχους της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Από την έρευνα προέκυψαν προσεγγίσεις για την E.A.A. και τη σχέση της με την αειφόρο ανάπτυξη που την οριοθετούν ως:

➤ Την E.A.A., όπου η αειφόρος ανάπτυξη τοποθετείται ως κανονιστική έννοια, για την οποία η γνώση, οι δεξιότητες και οι αξίες που απαιτούνται για να επιφέρουν την απαραίτητη αλλαγή είναι γνωστές. Η γνήσια συμμετέχουσα εμπλοκή των ανθρώπων στην διαμόρφωση της έννοιας και τις διαδικασίες λήψης απόφασης δεν είναι ούτε ουσιαστική ούτε επιθυμητή, λαμβάνοντας υπόψη τις αριστοκρατικές αρχές που ενσωματώνονται στο πλαίσιο για αυτήν τη σύλληψη (βλ. Blewitt, 2005).

➤ Την E.A.A., όπου η αειφόρος ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως μία διαδικαστική έννοια, όπου δεν είναι γνωστό πώς το άτομο είναι σε θέση να συμβάλει ή ποιες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες να είναι πιο κατάλληλες για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης.

➤ Την E.A.A., όπου εστιάζει στις σχέσεις ανθρώπου-φύσης και πλαισιώνεται από τις αντιλήψεις που τοποθετούν τους ανθρώπους μέσα στη φύση ή πέρα από τη φύση.

➤ Την E.A.A., όπου χαρακτηρίζεται από την οπτική της φύσης και του ανθρώπινου πολιτισμού ως χωριστές σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριότητας και την ισχυρή πίστη στην επιστήμη και την επιστημονική μέθοδο.

Η μελέτη των Cotton Warren, Maiboroda & Bailey το 2007 με τη χρήση ερωτηματολογίου διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη και τη συμβολή της στο Πρόγραμμα Σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας αποκαλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων για την αειφόρο ανάπτυξη και ένα υψηλό επίπεδο της κρίσιμης συζήτησης για την ίδια την έννοια.

Ο Connelly το 2007 καθόρισε έναν τρόπο με τον οποίο να χαρτογραφούνται οι αμφισβητούμενες ερμηνείες της αειφόρου ανάπτυξης: η μια σε σχέση με την άλλη και τις

ευρύτερες πολιτικές συζητήσεις, περιγράφοντας έτσι μια οπτική αναπαράσταση της αειφόρου ανάπτυξης, δεδομένου ότι είναι μια ουσιαστικά αμφισβητούμενη έννοια που μπορεί να αντιμετωπίσει τις θεωρητικές ισχυρές αναπαραστάσεις οργάνωσης που υποστηρίζουν την κυρίαρχη υπεραπλούμενη ανάλυση- τους γνωστούς δηλαδή τρεις επικαλύπτομενους κύκλους και το φάσμα της ήπιας-ισχυρής αειφορίας.

Οι Zachariou & Kadji-Beltran το 2009 δημοσίευσαν τα αποτελέσματα της έρευνας με μια μεικτή προσέγγιση μεθόδων για τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείου για την αειφόρο ανάπτυξη, τις απόψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία των βιώσιμων σχολείων καθώς επίσης και τους παράγοντες που υποστηρίζουν ή που εμποδίζουν την ανάπτυξη τέτοιων σχολείων στην Κύπρο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, ανασταλτικός παράγοντας στην έρευνά τους ήταν η περιορισμένη κατανόηση των εννοιών της αειφόρου ανάπτυξης και της Ε.Α.Α.

Όσον αφορά την Ελλάδα, το 2006, οι Καραμέρης, Ράγκου και Παπανικολάου δημοσίευσαν μια έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αειφόρου ανάπτυξης, οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους τα αναγνωρίζουν, ακόμη και όταν δεν μπορούν να διατυπώσουν έναν ορισμό για την έννοια. Πιστεύουν ότι η αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να υπάρξει και δεν είναι ουτοπία που εναντιώνεται στην καπιταλιστική αντίληψη της ανάπτυξης, της οποίας η βασική ατζέντα είναι η οικονομική μεγέθυνση με κάθε περιβαλλοντικό ή κοινωνικό κόστος. Δε τη θεωρούν ως μια μορφή επιβίωσης του καπιταλιστικού συστήματος, πιστεύουν ότι αίρει την αντίφαση Ανάπτυξη ή Περιβάλλον και ότι μπορεί να επιτευχθεί με ριζικές αλλαγές του οικονομικού μοντέλου ανάπτυξης. Συμφωνούν ότι προωθεί αξίες διαγενεακής αλληλεγγύης, δημοκρατίας και ισότητας. Τέλος, όπως αναφέρουν οι ερευνητές, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η «Βιώσιμη Ανάπτυξη λαμβάνει υπ' όψη ταυτόχρονα οικολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη διαχείριση ενός φυσικού πόρου», η οποία είναι μια από τις θεμελιώδεις αρχές της.

Το 2007, οι Liarakou, Daskolia & Flogaitis παρουσίασαν μια έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, η οποία διεξήχθη σε 159 εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής και διερεύνησε τις βασικές έννοιες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αειφορία. Η έρευνα ανέδειξε τέσσερις γενικές θεματικές κατηγορίες είτε σε μια ενιαία είτε μία

συνδυασμένη μορφή: «κοινωνία», «ζωή», «περιβάλλον», «χρονική διάρκεια». Οι ορισμοί της αειφορίας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο. Εντούτοις, όπως αναφέρουν οι ερευνήτριες, οι ορισμοί στην πλειοψηφία τους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ασαφείς και απλοϊκοί, γεγονός που οφείλεται στην περιορισμένη κατανόηση των εκπαιδευτικών της πολυπλοκότητας και της ποικιλομορφίας της έννοιας της αειφορίας.

Το 2008 οι Δασκολιά & Λιαράκου διερεύνησαν με τη χρήση ομαδικών συνεντεύξεων την έννοια της αειφορίας εξετάζοντας τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και μαθητών. Στα αποτελέσματα της έρευνά τους αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την Π.Ε. είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την έννοια της αειφορίας. Έχουν ακούσει τον όρο, μπορούν να τον προσεγγίσουν σε γενικές γραμμές, αλλά λίγοι είναι τελικά εκείνοι που κατέχουν την έννοια. Η πλειονότητα αντιμετωπίζει θετικά την αειφορία, η οποία εμφανίζεται ως η λύση στα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα. Υπάρχουν, όμως, και επιφυλάξεις που αφορούν κυρίως τη χρήση της έννοιας από τους πολιτικούς και τη δυνατότητα εφαρμογής της. Η περιβαλλοντική διάσταση κυριαρχεί στην ερμηνεία της και η αειφορία ταυτίζεται σε μεγάλο ποσοστό με τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Στην προβληματική που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αειφορία, οι κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις δεν κατέχουν σημαντική θέση στον προβληματισμό τους. Αντίθετα, αυτό που τονίζεται από τους περισσότερους είναι η σημασία της αλλαγής στην ατομική νοοτροπία και συμπεριφορά. Οι περισσότεροι, τέλος, τάσσονται υπέρ μιας ήπιας αειφορίας, η οποία δεν προβλέπει ριζικές αλλαγές στο σύγχρονο αναπτυξιακό μοντέλο, αλλά πρόκειται μάλλον για ένα συμβιβασμό.

Οι Ντιβέρη, Σταγιάννη, Λούκας & Γκαλμπογκίνης (2008) δημοσίευσαν ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο για τις «Αντιλήψεις διευθυντών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης Ν.Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας». Οι διευθυντές δηλώνουν γνώστες της διευρυμένης έννοιας του όρου Αειφορία, παρόλα αυτά εμφανίζουν την ισότητα των δύο φύλων, την ειρήνη, την ανεργία και τη δικαιοσύνη στις τελευταίες τους επιλογές ως θέματα κατάλληλα για περιβαλλοντικά προγράμματα, καταδεικνύοντας έτσι την έλλειψη επαρκούς και κατάλληλης επιστημονικής επιμόρφωσης.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Ανάπτυξη

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ομοφωνία της επιστημονικής κοινότητας για το πώς νοηματοδοτείται επακριβώς ο όρος «ανάπτυξη»⁴. Οι διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες και κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές απόψεις και αντιλήψεις «αναδεικνύουν» μια σειρά από έννοιες με αντικειμενική υπόσταση όπως αύξηση, εξέλιξη, κίνηση, μεταβολή, «ριζική» αλλαγή, πρόοδος, διαχείριση, μεταρρύθμιση, εκσυγχρονισμός, τροποποίηση, μετασχηματισμός, δράση - αντίδραση, που χαρακτηρίζουν τα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη της ανάπτυξης (Ρόκος, 1990). Παράλληλα, δεν υπάρχει συμφωνία ούτε για το πώς η «ανάπτυξη» μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα ή γιατί έχει αποδειχθεί τόσο δύσκολο στις περισσότερες χώρες του Τρίτου Κόσμου να επιτύχουν οποιοδήποτε είδος καίριων βελτιώσεων για την πλειονότητα των πολιτών τους (Martinussen, 2007 σελ. 30).

Τα τελευταία εκατό χρόνια οι δυτικές αντιλήψεις, για τον κόσμο και την ιστορία, έχουν δημιουργήσει μία ευρεία τάση η «ανάπτυξη» να συνδυάζεται με κάτι θετικό, κάτι επιθυμητό ανεξάρτητα αν η ανάπτυξη αναφέρεται σε κοινωνίες, περιοχές ή συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες. Όπως υπογραμμίζει ο Σουμάχερ «σε κάθε κλάδο της σύγχρονης σκέψης, η αντίληψη της «ανάπτυξης» παίζει έναν κεντρικό ρόλο» (1980 σελ. 187).

Για πολλούς ανθρώπους, ιδέες της ανάπτυξης συνδέθηκαν με τις έννοιες του νεωτερισμού⁵. Βέβαια λόγω του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού δυναμισμού, το τι είναι «σύγχρονο» αλλάζει τόσο χρονικά, όσο και χωρικά. Αν και ο όρος «σύγχρονος» έχει μάλλον παλαιά ιστορία, αυτό που ο Habermas (1983 σελ. 9) αποκαλεί το σχέδιο της νεωτερικότητας απέκτησε κεντρική θέση στη διάρκεια του δέκατου όγδοου αιώνα. Όπως υπογραμμίζει ο Harvey, αυτό το σχέδιο ισοδυναμούσε με μια εξαιρετική πνευματική προσπάθεια από την πλευρά των στοχαστών του Διαφωτισμού «ν' αναπτύξουν την αντικειμενική επιστήμη, την οικουμενική ηθική και, το οικουμενικό δίκαιο, την αυτόνομη τέχνη σύμφωνα με τη δική τους εσωτερική λογική». Η ιδέα ήταν να χρησιμοποιηθούν οι συσσωρευμένες γνώσεις, τις οποίες παράγουν πολλά άτομα που εργάζονται ελεύθερα και δημιουργικά με στόχο την ανθρώπινη χειραφέτηση και τον εμπλουτισμό της καθημερινής ζωής. Η κυριαρχία πάνω στη φύση χάρη στην επιστήμη υποσχόταν την ελευθερία από τη

⁴ Μελέτη που έκανε ο Riggs στα μέσα τις δεκαετίας του ογδόντα κατέγραψε εβδομήντα δύο σημασίες του όρου ανάπτυξη (Martinussen, 2007 σελ. 84)

⁵ Katie Willis 2005 Theories and Practices of Development Taylor & Francis e-Library,

σπανιότητα, την ένδεια και τις φυσικές καταστροφές. Η ανάπτυξη λογικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης και λογικών τρόπων σκέψης υποσχόταν την απελευθέρωση από τους παραλογισμούς του μύθου, της θρησκείας, των προλήψεων, την απαλλαγή από την αυθαίρετη χρήση της εξουσίας και από τη σκοτεινή πλευρά της ανθρώπινης φύσης μας. Μόνο μέσα από ένα τέτοιο σχέδιο θα μπορούσαν ν' αποκαλυφθούν οι καθολικές, αιώνιες και αμετάβλητες ιδιότητες όλης της ανθρωπότητας (Harvey, 2007 σελ. 34).

Η σκέψη του Διαφωτισμού αγκάλιασε την ιδέα της προόδου και επιδίωξε ενεργά εκείνη τη ρήξη με την ιστορία και την παράδοση την οποία ασπάζεται η νεωτερικότητα (Harvey, 2007) περιέλαβε την αυξανόμενη σημασία των λογικών και επιστημονικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του κόσμου και της προόδου. Αυτό αντιπαραβλήθηκε με τις προηγούμενες αντιλήψεις που πήγαζαν συχνά από τις θρησκευτικές ερμηνείες (Power 2003 σελ. 726). Οι προσεγγίσεις στην ιατρική, τα νομικά και πολιτικά συστήματα και η οικονομική ανάπτυξη επηρεάστηκαν από αυτήν τη μετατόπιση στην προοπτική.

Για μερικούς, αυτή η διάχυση του νεωτερισμού ερμηνεύτηκε ως «ανάπτυξη» και «πρόοδος», ενώ για άλλους συνδέθηκε με την αλλοτρίωση των πολιτιστικών πρακτικών, την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος και την υποβάθμιση της ποιότητας ζωής⁶. Αυτή ήταν η θέση την οποία παρουσίασαν οι Horkheimer και Adorno στο έργο τους: *Η διαλεκτική του Διαφωτισμού* (1996), όπου υποστήριζαν ότι η λογική που κρύβεται πίσω από τον ορθολογισμό του Διαφωτισμού είναι μια λογική κυριαρχίας και καταπίεσης. Ο πόθος για την κυριαρχία πάνω στη φύση συνεπαγόταν την κυριαρχία πάνω στους ανθρώπους και δεν μπορούσε παρά να οδηγήσει τελικά στην *«εφιαλτική κατάσταση της κυριαρχίας πάνω στον εαυτό μας»*⁷

Παρ' όλες, όμως, τις επιφυλάξεις η «ανάπτυξη» αποτέλεσε το κυρίαρχο ιδεολόγημα του περασμένου αιώνα. Περιγράφοντας αυτήν την κατάσταση ο Wolfgang Sachs (1992) σημειώνει:

Όπως ο φάρος καθοδηγεί τους ναυτικούς προς την ακτή, έτσι και η «ανάπτυξη» λειτούργησε ως η ιδέα που προσανατόλισε τα αναδυόμενα έθνη στο ταξίδι τους στη διάρκεια της μεταπολεμικής ιστορίας (σελ 3).

⁶ Όπως αναφέρει ο Sen και στις μέρες μας είναι διακριτές δύο γενικές τάσεις απέναντι στη διαδικασία της ανάπτυξης. Η μία άποψη βλέπει την ανάπτυξη ως «άγρια» διαδικασία σε έναν κόσμο που η λογική απαιτεί σκληρότητα. Η άλλη άποψη έρχεται σε αντίθεση με αυτή σκληροτράχηλη στάση και βλέπει την ανάπτυξη ως φιλική διαδικασία (2006 σελ. 71).

⁷ Bernstein, 1985 page 9 αναφέρεται στον Harvey 2007 σελ 36

Ο φάρος αυτός της «ανάπτυξης» δημιουργήθηκε ακριβώς μετά από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Μετά από τη διακοπή των ευρωπαϊκών αποικιακών δυνάμεων, οι Ηνωμένες Πολιτείες βρήκαν την ευκαιρία να προωθήσουν την ιδέα της ανάπτυξης προτρέποντας τα υπόλοιπα κράτη να ακολουθήσουν τα βήματά τους. Από τότε, οι σχέσεις μεταξύ του Βορρά και Νότου⁸ έχουν οριοθετηθεί σε αυτό το πλαίσιο: «η ανάπτυξη» παρείχε το θεμελιώδες πλαίσιο αναφοράς για εκείνο το μίγμα γενναιοδωρίας, δωροδοκίας και κατοχής που έχει χαρακτηρίσει τις πολιτικές προς το Νότο. Γιατί η ανάπτυξη είναι πολύ περισσότερο από μια κοινωνικοοικονομική προσπάθεια, είναι μια αντίληψη που διαμορφώνει την πραγματικότητα, ένας μύθος που ανακουφίζει τις κοινωνίες και μια φαντασία που απελευθερώνει τα πάθη (Sachs, 1992).

Εργαλεία της Αναπτυξιακής Έρευνας

Μεγάλο μέρος της συζήτησης για την «ανάπτυξη» χαρακτηρίζεται από ασαφή και μάλλον συγκεχυμένη πρόσμειξη των διάφορων διαστάσεων της. Αξίες και προσωπικές προτιμήσεις προσμειγνύονται με παρατηρήσεις και αναλύσεις, εις βάρος των τελευταίων. Η εναλλακτική επιλογή ως προς αυτό δεν είναι να αποφύγουμε τη μελέτη των αξιών και των άλλων κανονιστικών στοιχείων, γεγονός που είναι αδύνατο από την ίδια τη φύση της έρευνας των κοινωνικών επιστημών, αλλά να διατυπώνουμε σαφέστερα πότε και σε σχέση με ποια άποψη εξαρτώνται πρωταρχικά οι ερμηνείες και τα εξαχθέντα συμπεράσματα και πώς αυτά επηρεάζονται από αξιακές προκείμενες και προτιμήσεις και όχι από εμπειρικές αναλύσεις. Όπως επισημαίνει ο Ρόκος (2000) είναι πλέον επιτακτικό το να βγάλουμε επιτέλους από τα εισαγωγικά του τον αξιολογικό όρο «ανάπτυξη», και να του αποδώσουμε το πραγματικό και εξαιρετικά απλό νόημά του, όπως μπορεί να το καταλάβει -και το καταλαβαίνει- ο κάθε άνθρωπος, πλούσιος ή φτωχός, επιστήμονας ή αναλφάβητος, κάτοικος της πόλης ή του χωριού, στην καθημερινή ζωή του.

Γι' αυτόν το λόγο ο Martinussen (2007 σελ. 53-55) προτείνει να χρησιμοποιούμε ένα ευρέως διαδεδομένο, πλέον, σύνολο διακρίσεων μεταξύ: α) αναπτυξιακής έννοιας (ή αναπτυξιακού στόχου), β) αναπτυξιακής θεωρίας και γ) αναπτυξιακής στρατηγικής.

Μια αναπτυξιακή έννοια θα πρέπει να απαντά μεταξύ άλλων στο ερώτημα τι είναι ανάπτυξη. Αυτή η απάντηση δεν μπορεί ποτέ να είναι αξιολογικά ουδέτερη, πάντα θα

⁸ Η ιδεολογία της ανάπτυξης υπήρξε το βασικό ιδεολογικό θεμέλιο τόσο της καπιταλιστικής όσο και της σοσιαλιστικής οικονομίας, παρά τους διαφορετικούς τρόπους διάρθρωσης των δύο οικονομιών ανάπτυξης (Φωτόπουλος, 2008).

αντανακλά αντιλήψεις για το τι θα έπρεπε να νοείται με τον όρο «ανάπτυξη». Αυτές οι αντιλήψεις μπορούν να διατυπωθούν ως αναπτυξιακοί στόχοι είτε όσον αφορά συγκεκριμένες συνθήκες που πρέπει να επιτευχθούν είτε όσον αφορά μια ορισμένη κατεύθυνση αλλαγών. Οι διαδικασίες δυναμικών μεταβολών μέσω των οποίων μια χώρα τείνει να αποκτήσει μεγαλύτερη ομοιότητα με τις ανεπτυγμένες χώρες αποκαλούνται *αναπτυξιακή διαδικασία*.

Η αναπτυξιακή θεωρία επιχειρεί να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες: Πώς μπορούν να προαχθούν επιλεγμένοι και λεπτομερώς καθορισμένοι αναπτυξιακοί στόχοι; Ποιες συνθήκες ενδεχομένως θα εμποδίσουν, θα καθυστερήσουν ή θα ελαττώσουν την πρόοδο προς την υλοποίηση των στόχων; Τι αιτιώδεις σχέσεις και νόμοι κίνησης ισχύουν στις διαδικασίες κοινωνικών μεταβολών; Ποιοι συντελεστές διαδραματίζουν κυρίαρχους ρόλους και τι συμφέροντα έχουν; Πώς οι μεταβολές επηρεάζουν διάφορες κοινωνικές ομάδες και διάφορες γεωγραφικές περιοχές;

Ερωτήσεις όπως αυτές δεν είναι αξιολογικά ουδέτερες, αλλά διαμορφώνουν το σκηνικό για τη διεξοδική θεώρηση, αντίθετα με μια αναπτυξιακή αντίληψη, του πώς η κοινωνική πραγματικότητα είναι δομημένη - σε αντίθεση με το πώς αυτή έπρεπε να είναι. Οι θεωρίες επομένως περιέχουν σημαντικά κανονιστικά στοιχεία, αλλά μπορούν, παρ' όλα αυτά, να υπόκεινται σε ελέγχους επικύρωσης ή απόρριψης μέσω εμπειρικών αναλύσεων των πραγματικών συνθηκών και των ιστορικών εμπειριών. Καθώς οι ερευνητές μπορούν να κατανοήσουν τις αξιακές προκείμενες ενός συγκεκριμένου ερευνητή, αλλά όχι να τις αποδεχτούν ή να τις εγκρίνουν, ο έλεγχος των θεωριών πρέπει, υπό ιδανικές συνθήκες, να ακολουθεί διαφανείς και καθολικά αποδεκτές διαδικασίες που παράγουν συμπεράσματα των οποίων την ισχύ άλλοι ερευνητές οφείλουν να αποδεχτούν.

Η αναπτυξιακή στρατηγική ως αφηρημένη έννοια αναφέρεται ουσιαστικά στις ενέργειες και στις παρεμβάσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο για να προάγουν αυστηρά καθορισμένους αναπτυξιακούς στόχους. Για μία ακόμη φορά η θεωρητική βάση παρουσιάζει υψηλή αξιολογική φόρτιση κατά το ότι υπάρχουν «επιλεγμένοι» αναπτυξιακοί στόχοι. Παρ' όλα αυτά υπάρχει εκ των πραγμάτων -τουλάχιστον κατ' αρχήν- η δυνατότητα επιλογής των στρατηγικών εκείνων που είναι πιο αποτελεσματικές και λιγότερο δαπανηρές για την προώθηση παγιωμένων στόχων. Η αφηρημένη αλληλοσυσχέτιση μεταξύ αναπτυξιακού στόχου (αναπτυξιακής έννοιας), αναπτυξιακής διαδικασίας, θεωρίας και στρατηγικής απεικονίζεται παρακάτω (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Αναπτυξιακός στόχος, αναπτυξιακή θεωρία και στρατηγική (Προσαρμοσμένο από Martinussen, 2007 σελ. 55).

Αντιλήψεις και Διαστάσεις της Ανάπτυξης

Η αναπτυξιακή έρευνα σε αντίθεση με τις φυσικές επιστήμες δε χαρακτηρίζεται από σαφή και ξεκάθαρα παραδείγματα, με την έννοια που πρότεινε ο Thomas Kuhn το 1981⁹. Για το λόγο αυτό ο Martinussen (2007 σελ. 52) θεωρεί ότι δεν είναι αυτοσκοπός να βάζουμε ταμπέλες στους διάφορους θεωρητικούς και στο έργο τους. Αυτό γίνεται για να διευκολυνθεί μόνο η γενική επισκόπηση και να αποκαλυφθούν οι θεμελιώδεις διαφορές στη συζήτηση περί ανάπτυξης. Έτσι ως μέρος του περιορισμού είναι χρήσιμο να παρατεθεί μια σύντομη σύνοψη της θεωρητικής κληρονομιάς σε βάθος χρόνου και να επισημανθούν τα κρίσιμα ζητήματα

Παρακάτω (Πίνακας 1) παρουσιάζονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις για την ανάπτυξη στη διάρκεια του εικοστού αιώνα. Ο στόχος αυτού του πίνακα δεν είναι να προτάξει ότι οι θεωρίες της ανάπτυξης έχουν εξελιχθεί με ένα γραμμικό τρόπο χωρίς την αμφισβήτηση ή τη σύγκρουση. Αντ' αυτού, ότι οι πολυάριθμες ιδέες για την ανάπτυξη μπορούν να συνυπάρξουν, αν και μερικές θεωρίες θα υιοθετηθούν ευρύτερα, κυρίως επειδή υποστηρίζονται από τους ισχυρότερους του πλανητικού γίγνεσθαι.

Ο πίνακας καλύπτει μόνο τις θεωρίες ανάπτυξης στην περίοδο μετά από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Κι αυτό όχι είναι επειδή δεν υπήρξε καμία ιδέα για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη νωρίτερα, αλλά επειδή κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού της δεκαετίας του 1940 και στις αρχές της δεκαετίας του 1950¹⁰ εμφανίστηκαν διάφορες

⁹ Ο όρος παράδειγμα χρησιμοποιήθηκε από τον Kuhn με δύο διαφορετικές έννοιες. Από την μία αντιστοιχούσε στο σύνολο των πεποιθήσεων, μεθόδων, τεχνικών κτλ., που ασπάζεται μια επιστημονική κοινότητα. Από την άλλη μεριά, όμως, παρέπεμπε σε ένα ειδικό στοιχείο αυτού του συνόλου: τις παραδειγματικές λύσεις συγκεκριμένων προβλημάτων, που χρησιμοποιούνται ως πρότυπα από την κοινότητα (σημείωση του επιμελητή Β. Κάλφας, στο Kuhn T. 1981, Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων, Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα)

¹⁰ Ο Sachs (1992) πρότεινε να θεωρήσουμε ότι η εποχή της ανάπτυξης άρχισε στις 20 Ιανουαρίου 1949 όταν κήρυξε για πρώτη φορά ο Harry S. Truman, στην ομιλία του, το νότιο ημισφαίριο ως «υπανάπτυκτες περιοχές».

αντιλήψεις περί ανάπτυξης, τόσο σε συνάρτηση με τις διαπραγματεύσεις για την εγκαθίδρυση μιας νέας διεθνούς οικονομικής τάξης όσο και σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση της αμερικανικής εξωτερικής πολιτικής για την Ευρώπη (Martinussen, 2007 σελ. 83) και σημειώθηκε αυξανόμενη διεθνής συζήτηση για το πώς η ανάπτυξη, ιδιαίτερα στον παγκόσμιο Νότο, μπορεί να πραγματοποιηθεί. Οι διεθνείς οργανισμοί ήταν αυτοί που υιοθέτησαν διάφορες στρατηγικές για να επιτύχουν την ανάπτυξη. Γεγονός είναι ότι πολλές από τις ιδέες για την ανάπτυξη στο δεύτερο μισό του 20^{ου} και την έναρξη του 21^{ου} αιώνα είχαν τις ρίζες τους στις θεωρητικές προσεγγίσεις του 19^{ου} αιώνα και παλαιότερα.

Πίνακας 1: Κύριες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη

Δεκαετία	Κύριες αναπτυξιακές προσεγγίσεις
1950	Θεωρίες εκσυγχρονισμού της δεκαετίας του '50: Όλες οι χώρες πρέπει να ακολουθήσουν τις ευρωπαϊκές πρότυπες δομιστικές θεωρίες/ Οι χώρες του Νότου έπρεπε να περιορίσουν την αλληλεπίδραση με τη παγκόσμια οικονομία για να επιτρέψουν την εσωτερική οικονομική μεγέθυνση.
1960	Θεωρίες εκσυγχρονισμού της δεκαετίας του '60: Θεωρίες εξάρτησης: Οι χώρες του Νότου υποβαθμίζονται λόγω της εκμετάλλευσής τους από τις χώρες του Βορρά.
1970	Θεωρίες εξάρτησης της δεκαετίας του '70: Προσεγγίσεις για την κάλυψη των βασικών αναγκών: Εστίαση των κυβερνήσεων και των πολιτικών ενίσχυσης στην κάλυψη των βασικών αναγκών των φτωχότερων ανθρώπων παγκοσμίως. Νεο-μαλθουσιακές θεωρίες: Ανάγκη να ελεγχθεί η οικονομική μεγέθυνση, η χρήση των πόρων και η πληθυσμιακή αύξηση για να αποφευχθούν οι οικονομικές και οικολογικές καταστροφές. Γυναίκες και ανάπτυξη: Αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους η ανάπτυξη έχει διαφορετικά αποτελέσματα στις γυναίκες και τους άνδρες.

Η ετικέτα κόλλησε και παρείχε στη συνέχεια τη γνωστική βάση για τον αλαζονικό παρεμβατισμό του Βορρά στο Νότο.

- 1980 Νεοφιλελευθερισμός: εστίαση στην αγορά. Οι κυβερνήσεις πρέπει να υποχωρήσουν από την άμεση συμμετοχή στις οικονομικές δραστηριότητες.
- Προσεγγίσεις σε επίπεδο βάσης: Αυξανόμενη σημασία του τοπικού πολιτισμού και της γηγενούς γνώσης.
- Αειφόρος ανάπτυξη: ανάγκη να ισορροπηθούν οι ανάγκες του παρόντος με τις περιβαλλοντικές και άλλες ανησυχίες των μελλοντικών πληθυσμών.
- Γένος και ανάπτυξη: μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους το γένος εμπλέκεται στην ανάπτυξη.
- 1990 Νεοφιλελευθερισμός
- Μετά-ανάπτυξη: οι ιδέες για την ανάπτυξη αντιπροσωπεύουν μια μορφή αποικιοκρατίας και ευρωκεντρισμού. Πρέπει να δοκιμαστούν σε επίπεδο βάσης.
- Αειφόρος ανάπτυξη
- Πολιτισμός και ανάπτυξη: Αυξανόμενη συνειδητοποίηση για το πώς διαφορετικές κοινωνικές και πολιτιστικές ομάδες επηρεάζονται από τις αναπτυξιακές διαδικασίες.
- 2000 Νεοφιλελευθερισμός: αυξανόμενη δέσμευση με τις έννοιες της παγκοσμιοποίησης:
- Αειφόρος ανάπτυξη
- Μετά-ανάπτυξη
- Προσεγγίσεις σε επίπεδο βάσης
- Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη
- (Προσαρμοσμένο από Willis, 2005)

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της χρονολογικής προσέγγισης που πρέπει να τονιστεί είναι η έννοια ενός αδιεξόδου στην αναπτυξιακή θεωρία (Schuurman 1993¹¹). Στη δεκαετία του '80, αυτή η ιδέα ενός αδιεξόδου έγινε όλο και περισσότερο αποδεκτή. Στη δεκαετία του '60 και τη δεκαετία του '70 οι αντιπαραβαλλόμενες προσεγγίσεις των θεωριών εκσυγχρονισμού και των θεωριών εξάρτησης αντιπροσώπευσαν τις διαφορετικές προοπτικές στην ανάπτυξη. Εντούτοις, τα παγκόσμια οικονομικά προβλήματα της δεκαετίας του '80 και της συνειδητοποίησης ότι οι αναπτυξιακές θεωρίες δε μεταφράστηκαν σε πρακτική επιτυχία, οδήγησαν τους θεωρητικούς στο να επαναστοχαστούν στο είδος της επιθυμητής ανάπτυξης και πώς αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί (Willis, 2003). Ενώ η νεοφιλελεύθερη σκέψη εξουσίαζε τη γενικότερη χάραξη πολιτικής ανάπτυξης, η περίοδος της δεκαετίας του '80 έχει συνδεθεί με την κατάργηση των μονοδιάστατων αντιλήψεων που επικεντρώνονταν στην οικονομική μεγέθυνση και την αντικατάστασή τους με πολυδιάστατες έννοιες που επιπλέον ενσωματώνουν μη οικονομικές διαστάσεις. Αυτές συμπεριλαμβάνουν την αυξανόμενη συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών ανησυχιών, την διαγεανική ισότητα και τις προσεγγίσεις σε επίπεδο βάσης.

Η ανάπτυξη ως μια οικονομική διαδικασία

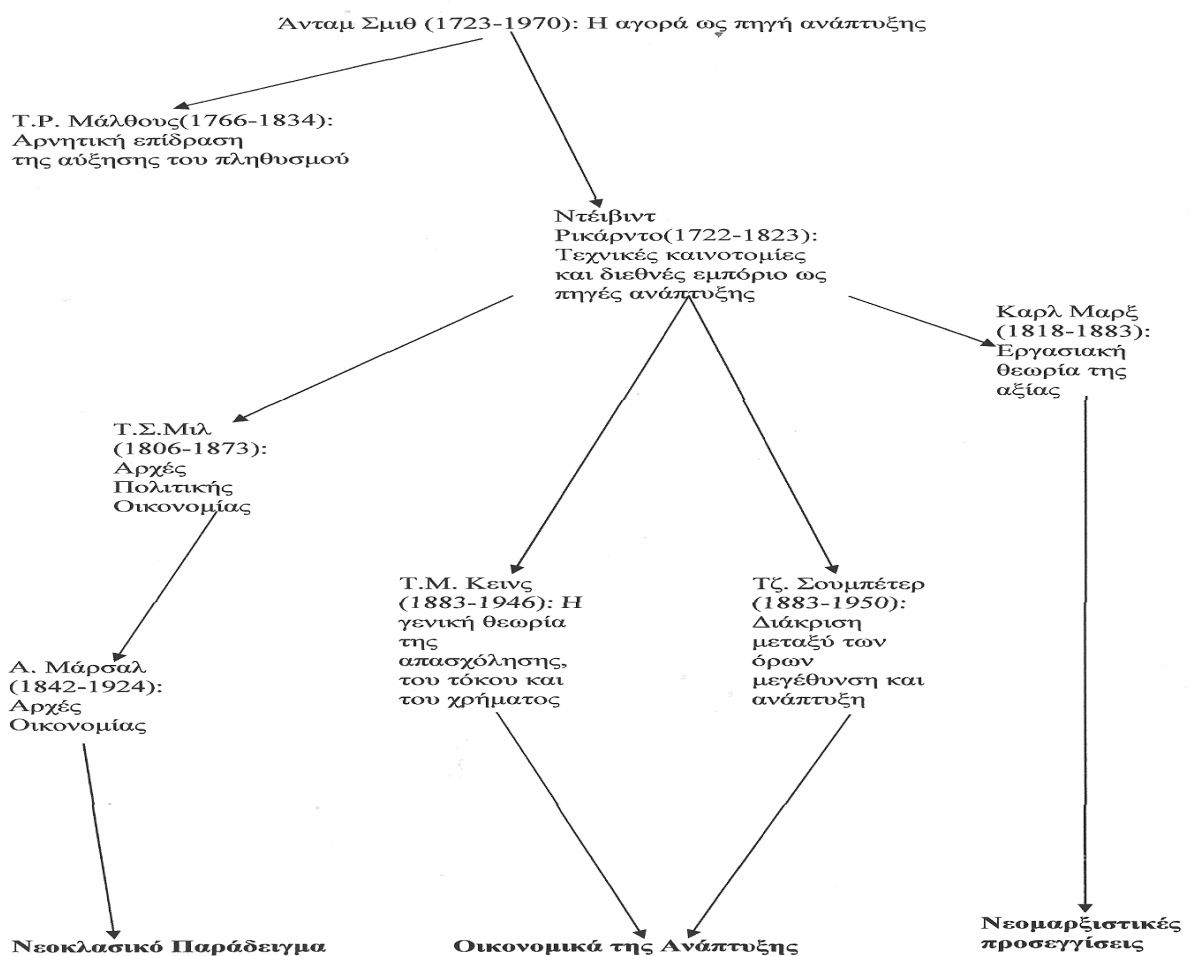
Παρόλο που γίνεται αναφορά στις θεωρίες και τις πολιτικές ανάπτυξης μετά από το 1945, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι αυτές οι ιδέες δεν εμφανίστηκαν σε ένα "διανοητικό κενό", αλλά μάλλον ριζοβόλησαν στην παράδοση της οικονομικής, πολιτικής και κοινωνιολογικής θεωρητολογίας που αναπτύχθηκε στην Ευρώπη από το δέκατο όγδοο αιώνα και μετά.

Ένας από τους βασικούς θεωρητικούς, ο οποίος επηρέασε τις πιο πρόσφατες ιδέες για την οικονομική ανάπτυξη, ήταν ο Adam Smith. Το βιβλίο του «*Ο πλούτος των εθνών*» δημοσιεύθηκε το 1776 και ήταν μια απάντηση της οικονομικής πολιτικής στην αγορά, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στη Δυτική Ευρώπη. Το κύριο επιχείρημα του Smith μπορεί να συνοψιστεί στην ακόλουθη πρόταση: ίσως υπάρχουν παραγωγοί που θα επιχειρήσουν να πουλήσουν κατώτερα αγαθά σε ψηλές τιμές, αλλά αν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ τους, θα αναγκαστούν όλοι τελικά να προμηθεύουν τα σωστά αγαθά στις σωστές τιμές. Η εργασία Smith είναι ακόμα πολύ επίκαιρη, λόγω της θεωρητικής του προσέγγισης για το ρόλο της αγοράς στην οικονομική ανάπτυξη (Martinussen, 2007 σελ. 61).

¹¹ <http://www.scribd.com/doc/6899075/Schuurman1993Modernity-postmodernity-the-new-social-mo>

Ένας άλλος κλασικός οικονομολόγος με ιδιαίτερη επίδραση ήταν ο David Ricardo , ο οποίος έζησε προς το τέλος του δέκατου όγδοου και στην αρχή του δέκατου ένατου αιώνα. Ήταν μεγάλος «συνήγορος» της ελευθεροποίησης των συναλλαγών και ανέπτυξε τη θεωρία του συγκριτικού πλεονεκτήματος. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι χώρες πρέπει να επικεντρωθούν στην παραγωγή και έπειτα την πώληση των αγαθών, όπου είχαν πλεονέκτημα στην παραγωγή λόγω των κεφαλαίων τους, όπως το έδαφος, ο ορυκτός πλούτος, της εργασίας, της τεχνικής ή επιστημονικής πείρας. Ο Ricardo υποστήριξε ότι είχε περισσότερο νόημα για τις χώρες στο να ειδικευτούν κατ' αυτόν τον τρόπο, παρά την προσπάθεια να παραχθούν όλα, επειδή μέσω της εξειδίκευσης, η παραγωγή θα ήταν αποδοτικότερη, εκεί θα ήταν μεγαλύτερη ικανότητα για τη μεγέθυνση και οι λιγιστοί πόροι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικότερα (Willis, 2005 σελ. 33).

Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται σχηματικά η εξέλιξη της θεωρητικής σκέψης των οικονομικών της ανάπτυξης.



Προσαρμοσμένο από Martinussen, 2007 σελ. 64

Εκσυγχρονισμός

Για κάποιους θεωρητικούς της ανάπτυξης, τα χαρακτηριστικά και τα ταλέντα των ατόμων θεωρούνται έμφυτα: ως μια γενετική χρηματοδότηση. Όλοι αυτοί οι θεωρητικοί ανάπτυξης και οι προτεινόμενες πολιτικές τους φιλοδοξούσαν να επιτύχουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο τα άτομα είναι σε θέση να εκπληρώσουν όλες τις έμφυτες δυνατότητες της βιολογικής κληρονομιάς τους. Έτσι λοιπόν θεώρησαν ότι η πρόοδος είναι η διαδικασία δημιουργίας ενός πολιτισμού, που όχι μόνο θα επιτρέψει στους ανθρώπους να επιτύχουν αυτό που είναι προσωπικά ικανοί, αλλά και θα διευκολύνει τη συνειδητοποίηση των ατομικών συμφερόντων τους: μια κοινωνία βασισμένη στην ατομική ευθύνη. Μια τέτοια διαδικασία συλλαμβάνεται ως εκσυγχρονισμός της κοινωνίας (Cole, 2001 σελ. 156).

Θεμελιώδης στη θεωρία του εκσυγχρονισμού είναι η οικονομία της αγοράς, που επιτρέπει στα άτομα να συμπεριφερθούν σύμφωνα με τις υποκειμενικές προτιμήσεις τους. Η ενθάρρυνση της λειτουργίας των αγορών απαιτεί τη δημιουργία μιας σειράς από βοηθητικούς πολιτικούς, κοινωνικούς, θρησκευτικούς, νομικούς και πολιτιστικούς θεσμούς και είναι πορεία της ανάπτυξης της θεωρίας του εκσυγχρονισμού, ώστε να δημιουργηθούν τέτοιοι θεσμοί, μια πορεία που οδηγεί στην πρόοδο μόνο καθ' όσον οι άνθρωποι δέχονται την ατομική ευθύνη για τη ζωή τους: ο εκσυγχρονισμός της ατομικότητας στα μυαλά των ανθρώπων» (Cole, ο.π.).

Κεντρικό στοιχείο στις κλασικές θεωρίες περί εκσυγχρονισμού είναι η αντιπαράθεση παράδοσης και νεωτερικότητας. Αυτό ισχύει για τις σχέσεις μεταξύ χωρών, καθώς αυτές οι θεωρίες αντιμετωπίζουν τις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες ως νεωτερικές, ενώ τις αναπτυσσόμενες χώρες ως εξαιρετικά παραδοσιακές. Αυτό επίσης ισχύει και για το εσωτερικό των μεμονωμένων αναπτυσσόμενων χωρών, όπου ορισμένοι τομείς, θεσμοί, πρακτικές, αξίες και τρόποι ζωής θεωρούνται νεωτερικοί ενώ άλλοι παραδοσιακοί. Οι θεωρίες του εκσυγχρονισμού ασχολούνται με το πώς παραδοσιακές αξίες, συμπεριφορές πρακτικές και κοινωνικές δομές καταρρέουν και αντικαθίστανται από περισσότερο νεωτερικές (Martinussen, 2007 σελ. 112).

Η πρόοδος είναι μια αλλαγή από μια παραδοσιακή σε μια σύγχρονη κοινωνία (Fukuyama 1992, σελ. 125):

από μια κοινωνία που	σε μια κοινωνία με ένα ιδιαίτερα
----------------------	----------------------------------

<p>χαρακτηρίζεται από μικρή ειδίκευση, την οριακή δραστηριότητα αγοράς και ουσιαστικά την παραγωγή για την επιβίωση και όπου η καπιταλιστική οργάνωση της παραγωγής είναι ασυνήθιστη,</p>	<p>ειδικευμένο τμήμα της εργασίας, όπου η ανταλλαγή αγοράς είναι διαδεδομένη και οι άνθρωποι γενικά δεν παράγουν ότι καταναλώνουν, οι περισσότεροι άνθρωποι κερδίζουν τις αμοιβές τους,</p>
<p>από έναν πολιτισμό που βασίζεται στην παράδοση, την ιεραρχία, και τα εμπόδια στην αλλαγή,</p>	<p>σε έναν πολιτισμό όπου οι επιχειρηματίες έχουν κεντρικό ρόλο στην οργάνωση της παραγωγής και όπου οι κοινωνικοί θεσμοί είναι συνεχώς προσαρμοζόμενοι στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των ατόμων,</p>
<p>από ένα υψηλό ποσοστό γεννητικότητας που απεικονίζουν τις φτωχές υγειονομικές εγκαταστάσεις και την ανάγκη για την υποστήριξη της τρίτης ηλικίας,</p>	<p>σε ένα χαμηλό ποσοστό γεννητικότητας η ασφάλεια και η ευημερία παρέχεται από το κράτος, δεδομένου ότι τα άτομα υιοθετούν τη στάση της ατομικής συνέπειας και ευθύνης επάνω στον ανταγωνισμό αγοράς,</p>
<p>από μια «αγροτική προς αστική» ροή των αγαθών.</p>	<p>σε μια «αγροτική-αστική» ανταλλαγή των αγαθών, όπου υπάρχει μια αναμφισβήτητη σχέση μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης και της φιλελεύθερης δημοκρατίας».</p>

Εν προκειμένω, οι αναπτυγμένες οικονομίες της αγοράς του κόσμου, της Βόρειας Αμερικής, της Δυτικής Ευρώπης και Αυστραλασίας, έχουν απολαύσει ένα τέτοιο σύγχρονο, πολιτιστικό και θεσμικό πλαίσιο στη ατομική ύπαρξη για τα προηγούμενα τουλάχιστο διακόσια έτη, γεγονός που εξηγεί, για τους θεωρητικούς του εκσυγχρονισμού, τη σχετική ευημερία αυτών των κοινωνιών.

Οικονομική μεγέθυνση

Στη βιβλιογραφία, οι θεωρίες της οικονομικής μεγέθυνσης δεν αναφέρονται συχνά ως θεωρίες εκσυγχρονισμού. Όπως σημειώνουν οι Gillis et. al. (2002, σελ. 32) ο όρος εκσυγχρονισμός δεν αναφέρεται μόνο στην οικονομία. Μπορεί κανείς να μιλήσει για εκσυγχρονισμό της κοινωνίας ή του πολιτικού συστήματος. Όταν αυτό συμβαίνει, είναι για

να τονιστεί η ομοιότητά τους με τις κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες εκσυγχρονισμού και έτσι να καταδειχθεί η ιδιαίτερα θεμελιώδης κοινή αντίληψη της αναπτυξιακής διαδικασίας ως διαδικασίας εκσυγχρονισμού που εμπεριέχεται και στα δύο αυτά κύρια -αλλά κατά τα άλλα ανόμοια- θεωρητικά ρεύματα (Martinussen, 2007 σελ. 112).

Για τους θεωρητικούς εκσυγχρονισμού, η οικονομική μεγέθυνση - μια συνέπεια της ατομικής ελευθερίας - είναι ανάπτυξη (Cole, 2001 σελ.175). Οι Daly & Farley (2004 σελ. 6) καθορίζουν τη μεγέθυνση ως αύξηση της ροής των φυσικών πόρων από το περιβάλλον, μέσω της οικονομίας και στη συνέχεια πίσω στο περιβάλλον ως απόβλητα. Είναι μια ποσοτική αύξηση αφενός των φυσικών διαστάσεων της οικονομίας και αφετέρου του ρεύματος αποβλήτων που παράγεται από την οικονομία. Η μεγέθυνση επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω της ανταγωνιστικότητας του καπιταλισμού και των δυνάμεων της αγοράς.

Όπως σημειώνει ο Βαβούρας (2008 σελ. 19-20) ο όρος οικονομική μεγέθυνση ορίζεται απλά ως η διαχρονική διεύρυνση της παραγωγής ή η διαχρονική αύξηση του πραγματικού προϊόντος μιας οικονομίας. Δεδομένου ότι το πραγματικό Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (gross domestic product - GDP) αποτελεί το μέτρο της συνολικής παραγωγής, ο όρος οικονομική μεγέθυνση μπορεί να οριστεί ως ο ρυθμός αύξησης του συνολικού ή του κατά κεφαλή πραγματικού GDP. Μια δεύτερη έννοια που χρησιμοποιείται συχνά στις διεθνείς συγκρίσεις είναι το Ακαθάριστο Εθνικό Εισόδημα (gross national income – GNI), το οποίο δίνεται από το GDP, αφού προστεθεί σε αυτό το καθαρό εισόδημα από την αλλοδαπή (πρωτογενή εισοδήματα που εισπράττονται από την αλλοδαπή μείον πρωτογενή εισοδήματα που πληρώνονται στην αλλοδαπή). Και οι δύο δείκτες είναι ευρείας εφαρμογής από τους διεθνείς οργανισμούς.

Βέβαια, όπως υπογραμμίζει ο Martinussen (2007, σελ. 86) είναι μύθος ότι οι πρώτοι οικονομολόγοι της ανάπτυξης θεωρούσαν τη μεγέθυνση ταυτόσημη με την αύξηση του κατά κεφαλή προϊόντος GDP. Εκείνη την εποχή, όμως, έπρεπε να αρκεστούν σε έναν απλό δείκτη μεγέθυνσης, καθώς τα δεδομένα και οι στατιστικές που αφορούσαν τις χώρες του Τρίτου Κόσμου δεν αποτελούσαν βάση για περίπλοκες αναλύσεις. Η Παγκόσμια Τράπεζα, που από νωρίς ανέλαβε το ρόλο του ηγετικού διεθνούς θεσμού στη συλλογή, την ανάλυση και τη δημοσίευση των στοιχείων που αφορούσαν τις οικονομικές συνθήκες και τη μεγέθυνση στις αναπτυσσόμενες χώρες, λειτούργησε με αυτόν το συνολικό δείκτη μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ωστόσο, τόσο η Παγκόσμια Τράπεζα όσο και οι οικονομολόγοι της ανάπτυξης γνώριζαν καλά ότι οι μετρήσεις της μεγέθυνσης με όρους αυξημένου κατά

κεφαλήν εισοδήματος περιείχαν σφάλματα (προβλήματα αξιοπιστίας) και δεν έδιναν σε όλες τις περιπτώσεις ορθή εικόνα των συνθηκών και των μεταβολών (προβλήματα εγκυρότητας).

Κατά τις τελευταίες όμως δεκαετίες έχει γίνει γενικότερα αποδεκτό ότι το κατά κεφαλή πραγματικό GDP, ακόμη και αν υποτεθεί ότι μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια, δεν αποτελεί ικανοποιητικό μέτρο της οικονομικής ανάπτυξης. Όπως υποστηρίζει ο Βαβούρας (2008, σελ 24) οι λόγοι είναι κυρίως οι εξής:

1. Δεν αποτελεί ικανοποιητικό μέτρο του μέσου βιοτικού επιπέδου. Το κατά κεφαλή πραγματικό GDP (y), όπως είναι γνωστό, βρίσκεται διαιρώντας το συνολικό GDP (Y) με το συνολικό πληθυσμό (N). Ο μέσος αυτός όρος ($v = Y/N$) δε λέει τίποτε ως προς τη διανομή του GDP. Με άλλα λόγια, το v μπορεί να αυξάνει εξαιτίας της αύξησης του Y , αλλά η αύξηση του Y να ωφελεί κυρίως ένα μικρό ποσοστό του πληθυσμού, με αποτέλεσμα η αύξηση του y να μη συνδυάζεται με βελτίωση της διανομής του εισοδήματος, η οποία πιθανό να καθίσταται περισσότερο άνιση.

2. Δεν αποτελεί ικανοποιητικό μέτρο της ποιότητας ζωής. Μια χώρα A είναι δυνατό να έχει υψηλότερο y από μια άλλη B , η ποιότητα όμως ζωής των κατοίκων της να είναι κατώτερη από εκείνη των κατοίκων της B . Η ποιότητα ζωής προσδιορίζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το προσδόκιμο ζωής κατά τη γέννηση, η προσφορά υπηρεσιών υγείας και πρόνοιας, το επίπεδο εκπαίδευσης, η κατά κεφαλή κατανάλωση ενέργειας, η κατά κεφαλή χρήση διαρκών καταναλωτικών αγαθών (αυτοκινήτων, τηλεφωνικών συσκευών, ραδιοφώνων, τηλεοράσεων κτλ.), η κατά κεφαλή κυκλοφορία εφημερίδων και περιοδικών κ.ά. Γενικά, η ποιότητα ζωής καθορίζεται από το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών του ανθρώπου, ιδιαίτερα των βασικών. Πολλοί από αυτούς τους παράγοντες δε μπορούν να αποτιμηθούν σε χρηματικούς όρους και να ενσωματωθούν στο y .

3. Δεν αποκαλύπτει την ύπαρξη «δυσδικών» οικονομιών και κοινωνιών. Δυσδικές οικονομίες είναι εκείνες που αποτελούνται από δύο τμήματα, τα οποία συνυπάρχουν, παρόλο που χαρακτηρίζονται από χρόνιες αντίθετες συνθήκες. Το ένα τμήμα είναι ο παραδοσιακός αγροτικός τομέας, η παραγωγή του οποίου χρησιμοποιείται κυρίως για την επιβίωση της οικογένειας ή της κοινότητας. Χαρακτηριστικά του τομέα αυτού είναι η πολύ περιορισμένη χρησιμοποίηση κεφαλαίου και η χαμηλή παραγωγικότητα της εργασίας. Το άλλο τμήμα είναι ο σύγχρονος βιομηχανικός τομέας. Χαρακτηριστικά του τομέα αυτού είναι η χρησιμοποίηση σύγχρονων τεχνικών παραγωγής μεγάλης κλίμακας και εντάσεως κεφαλαίου.

Παρόλα αυτά η οικονομική μεγέθυνση έγινε αντιληπτή ως ο προάγγελος της κοινωνικής προόδου. Θεωρήθηκε ότι θα αυξήσει το κατά-κεφαλήν εισόδημα όλου του λαού μιας χώρας και όχι μόνο το εισόδημα των λίγων. Και καθώς το κατά-κεφαλήν εισόδημα θα αυξανόταν, θα συντελούνταν και άλλες θεμελιώδεις μεταβολές, οι οποίες θα επηρέαζαν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων (Gillis et. al., 2002). Έτσι για την Παγκόσμια Τράπεζα η οικονομική μεγέθυνση αποτέλεσε την αδιαφιλονίκητη προστακτική της στρατηγικής ανάπτυξης, αφού θεώρησε ότι τα οφέλη που απορρέουν από την οικονομική μεγέθυνση μπορούν καλύτερα να παρέχουν τα μέσα για συμπληρωματικές δράσεις (όπως η καταπολέμηση της φτώχειας, η προστασία του περιβάλλοντος, κ.λπ.) (Reed, 1992).

Μεγέθυνση και ανάπτυξη

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, κυρίως μετά τη μεταπολεμική περίοδο, ο όρος «ανάπτυξη» χρησιμοποιήθηκε ως συνώνυμος του όρου «μεγέθυνση». Κι αυτό γιατί, όπως υποστηρίζεται (Ρέππας, 1991), στόχος της αναπτυξιακής προσπάθειας για τη χρονική εκείνη περίοδο ήταν η αύξηση του ΑΕΠ. Ουσιαστικά ο βασικός σκοπός της οικονομικής ανάπτυξης ταυτιζόταν με την επιδίωξη της οικονομικής μεγέθυνσης. Παρ' όλα αυτά οι δύο έννοιες δεν είναι συνώνυμες.

Ο Schumpeter (1883-1950) ήταν από τους θεωρητικούς που με το έργο του *The Theory of Economic Development* (Η θεωρία της οικονομικής ανάπτυξης) (1934), άφησε σημαντική κληρονομιά στη διαμόρφωση των υποθέσεων και των ιδεών που συζητούνται μέχρι σήμερα με τη σαφή διάκριση που κάνει μεταξύ των όρων «μεγέθυνση» και «ανάπτυξη». Η μεγέθυνση, σύμφωνα με τον Schumpeter, ήταν η βαθμιαία επέκταση του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού και η αυξανόμενη παραγωγή. Εδώ το ενδιαφέρον εστιαζόταν στις κλασικές θεωρίες μεγέθυνσης. Σε αντίθεση όμως με αυτές, ο Schumpeter υποστήριζε ότι η ανάπτυξη μπορούσε να επιτευχθεί μόνο όταν οι τεχνολογικές καινοτομίες εισήγαν νέες τεχνικές παραγωγής, νέα προϊόντα ή νέα μέσα για την οργάνωση της παραγωγής - με άλλα λόγια όταν οι συντελεστές της παραγωγής χρησιμοποιούνταν με νέους τρόπους. Με αυτό τον τρόπο θα προκαλούνταν βαθύτερες αλλαγές, ενώ νέοι κανόνες παιχνιδιού θα εισάγονταν στην οικονομική ζωή (Schumpeter, 2003).

Παρ' όλα αυτά, όμως, δεν υπήρξε γενική συμφωνία ούτε για το πώς πρέπει να οριστούν οι στόχοι της οικονομικής μεγέθυνσης και της ανάπτυξης, ούτε για τον καλύτερο τρόπο μέτρησης των κοινωνικοοικονομικών μεταβολών στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες. Πρόσφατα

έχει γίνει ευρέως αποδεκτή η έννοια σύμφωνα με την οποία η οικονομική ανάπτυξη ορίζεται ως μια διαδικασία όπου το πραγματικό κατά κεφαλήν εισόδημα μιας χώρας αυξάνει σε μακρά περίοδο χρόνου, ενώ ταυτόχρονα η φτώχεια μειώνεται και η ανισότητα στην κοινωνία γενικά περιορίζεται - ή τουλάχιστο δεν αυξάνεται. Ο παραπάνω ορισμός της οικονομικής ανάπτυξης περιέχει κατ' αρχήν μια επιθυμία, να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης και να επιτευχθεί η ευημερία όλων των πολιτών μιας κοινωνίας. Ωστόσο οι σχετικοί δείκτες παρέμειναν ίδιοι στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας, ενώ η διεθνής συζήτηση εξακολουθούσε να περιορίζεται σε μετρήσεις εισοδήματος του ενός ή του άλλου είδους. Ως συνεπακόλουθο, υποστηρίζονταν ότι ως βασικός στόχος ήταν η αύξηση των πραγματικών εισοδημάτων Martinussen (2007, σελ. 88).

Η προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης

Η παραπάνω άποψη αμφισβητήθηκε από επιφανείς οικονομολόγους, όπως τον Amartya Sen, τον Paul Streeten, τον Hahub ub Haq και άλλους, οι οποίοι πίστευαν ότι η αύξηση των εισοδημάτων θα έπρεπε να θεωρείται το μέσο για τη βελτίωση της ανθρώπινης ευημερίας και όχι αυτοσκοπός¹². Οι οικονομολόγοι αυτοί θεωρούσαν ότι η ανθρώπινη ευημερία αποτελούσε τον συνολικό στόχο, την ουσία της ανάπτυξης. Η αύξηση των εισοδημάτων και η εθνική οικονομική μεγέθυνση ήταν βασικές προϋποθέσεις για βελτιώσεις στο βιοτικό επίπεδο αλλά όχι οι μοναδικές. Αυτό θα μπορούσε εύκολα να αποδειχτεί συγκρίνοντας, για παράδειγμα, το κατά κεφαλήν εισόδημα με τους δείκτες της εκπαίδευσης ή το επίπεδο υγείας. Όπως σημειώνει ο Sen, μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την ανάπτυξη ως τη διαδικασία επέκτασης των πραγματικών ελευθεριών που απολαμβάνουν οι άνθρωποι (2006, σελ. 37). Ο Streeten (1994) βλέπει ότι η ανάπτυξη ως αντικειμενικός σκοπός και ως διαδικασία περιλαμβάνει «μια αλλαγή στις βασικές αξίες της ζωής και της εργασίας καθώς και των κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών θεσμών τους» και πιο συγκεκριμένα αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της ανάπτυξης μέσα από την πρόοδο και τις διαστάσεις της: παραγωγή και εισοδήματα, συνθήκες παραγωγής, επίπεδο ζωής (διατροφή, στέγαση, υγεία, εκπαίδευση), συμπεριφορά/ στάση ως προς την εργασία, θεσμοί και τακτικές που ακολουθούνται.

Με την έκδοση της πρώτης Έκθεσης για την Ανθρώπινη Ανάπτυξη (Human Development Report) το 1990, που συντάχθηκε υπό την ηγεσία του Hahub ub Haq, το

¹² Σύμφωνα με τον Χακ, η καθοριστική διαφορά μεταξύ των σχολών της οικονομικής μεγέθυνσης και της ανθρώπινης ανάπτυξης είναι ότι η πρώτη επικεντρώνεται στη διεύρυνση αποκλειστικά και μόνο μίας επιλογής - του εισοδήματος-, ενώ η δεύτερη περιλαμβάνει τη διεύρυνση όλων των ανθρώπινων επιλογών - οικονομικών, κοινωνικών, πολιτιστικών ή πολιτικών (Haq, 1995).

Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για την Ανάπτυξη (United Nations Development Programme-UNDP) υιοθέτησε τη βασική επίκριση των εισοδηματικών δεικτών και παρουσίασε μια πιο περιεκτική έννοια περί ανθρώπινης ανάπτυξης. Η έκθεση όριζε την ανθρώπινη ανάπτυξη ως διαδικασία διεύρυνσης των επιλογών των ανθρώπων. Αρχικά, το ενδιαφέρον εστιαζόταν γύρω από τις επιλογές σε τρεις ουσιώδεις τομείς: την ευκαιρία να διάγει κανείς μακρύ και υγιή βίο, την ευκαιρία μόρφωσης και την ευκαιρία πρόσβασης στους πόρους που απαιτούνται για αξιοπρεπές βιοτικό επίπεδο. Σε αυτούς τους τομείς προστέθηκαν αργότερα παράγοντες που αφορούσαν τις πολιτικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ανθρώπινη ανάπτυξη των γυναικών, όπως και των ανδρών, περιβαλλοντικές και άλλες διαστάσεις της βιωσιμότητας, καθώς και θέματα που αφορούσαν τη συμμετοχή των πολιτών και τις δυνατότητές τους να επηρεάζουν τη λήψη πολιτικών αποφάσεων στην κοινωνία.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Martinussen (2007, σελ. 470), η απόρριψη της αυτόματης σύνδεσης από τον Hahbub ub Haq δε θα πρέπει να εκληφθεί ότι συνεπάγεται οποιοδήποτε είδους απόρριψη της σημασίας της οικονομικής μεγέθυνσης. Προσπαθεί να ισορροπήσει πολύ προσεκτικά, από τη μία πλευρά την ανάγκη οικονομικής μεγέθυνσης για τις φτωχές κοινωνίες, ώστε να μειωθεί η μαζική φτώχεια, και από την άλλη το γεγονός ότι η διανομή της μεγέθυνσης και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι διαθέσιμοι πόροι επηρεάζουν περισσότερο τους φτωχούς απ' ό,τι τη συνολική μεγέθυνση του εθνικού εισοδήματος και της παραγωγής.

Ο στόχος αυτός για οικονομική ανάπτυξη έγινε ένα κεντρικό στοιχείο του κυρίαρχου κοινωνικού παραδείγματος, δηλαδή του συστήματος πεποιθήσεων, ιδεών και αντίστοιχων αξιών, το οποίο είναι συμβατό με τους επικρατούντες πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς και προωθείται ανάλογα από τις άρχουσες ελίτ, οι οποίες επιδιώκουν την αναπαραγωγή των θεσμών από τη λειτουργία των οποίων είναι άμεσα ωφελούμενες, τόσο στην καπιταλιστική όσο και στην «σοσιαλιστική» εκδοχή της οικονομίας ανάπτυξης. (Φωτόπουλος, 2008 σελ. 115).

Νεοφιλελευθερισμός

Στη δεκαετία του '70, μερικοί θεωρητικοί άρχισαν να υποστηρίζουν ότι η διαδεδομένη συμμετοχή του κράτους στις οικονομικές δραστηριότητες, οδηγούσε στην ανεπάρκεια και στα μικρότερα ποσοστά οικονομικής μεγέθυνσης από αυτά που θα επιτυγχανόταν εάν η αγορά ήταν ελεύθερη από την εποπτεία του κράτους. Αυτοί οι θεωρητικοί, όπως Deepak Lal

(1983) και ο Bela Balassa (1971, 1981), εστίασαν την προσοχή στις κλασικές οικονομικές θεωρίες του Adam Smith σχετικά με το «αόρατο χέρι της αγοράς». Για τους νεοκλασικούς ή νεοφιλελεύθερους θεωρητικούς, η διαδρομή στη μεγαλύτερη οικονομική μεγέθυνση και επομένως στα μεγαλύτερα επίπεδα ευημερίας για όλους, ήταν μέσω της μείωσης της κρατικής επέμβασης στις τιμές και τις αμοιβές της αγοράς. Υποστηρίχθηκε ότι αυτό θα εξασφάλιζε την αποδοτικότερη κατανομή των πόρων, που με τη σειρά τους θα βελτιστοποιούν τα ποσοστά μεγέθυνσης με τις συνακόλουθες κοινωνικές παροχές. Σε σχέση με την ενίσχυση, υποστηρίχθηκε ότι η ξένη ενίσχυση συνέβαλε επίσης στις ανεπάρκειες και ότι αυτή η μορφή επέμβασης πρέπει να μειωθεί πολύ.

Ο απώτατος, επομένως, στόχος του νεοφιλελευθερισμού ήταν η ενίσχυση της δύναμης αυτών που ελέγχουν την οικονομία, μέσω της δραστηρικής συρρίκνωσης των κοινωνικών ελέγχων πάνω στις αγορές. Οι κύριες πολιτικές που προτάθηκαν από τους νεοφιλελεύθερους και εφαρμόστηκαν από κυβερνήσεις σε ολόκληρο τον κόσμο, ήταν οι ακόλουθες (Φωτόπουλος, 2008 σελ. 78-80):

- Απελευθέρωση των αγορών.
- Ιδιωτικοποίηση των κρατικών επιχειρήσεων.
- Συρρίκνωση του κράτους-πρόνοιας σε ένα ασφαλιστικό δίκτυο και παράλληλη ενθάρρυνση της επέκτασης του ιδιωτικού τομέα στις κοινωνικές υπηρεσίες (υγεία, εκπαίδευση, συνταξιοδοτικά σχήματα κ.λπ.).
- Ανακατανομή του φορολογικού βάρους προς όφελος των ομάδων υψηλού εισοδήματος.

Το αποτέλεσμα των αλλαγών αυτών στο πολιτικό επίπεδο ήταν η «αμερικανοποίηση» της πολιτικής διαδικασίας σε ολόκληρο τον προηγμένο καπιταλιστικό κόσμο. Μέχρι το 1983 ήταν σαφές ότι η Παγκόσμια Τράπεζα είχε υιοθετήσει αυτόν τον τρόπο σκέψης για την οικονομική ανάπτυξη. Στην έκθεση για την παγκόσμια ανάπτυξη του 1983, έγινε προσπάθεια να τονιστεί η σχέση μεταξύ των οικονομικών ποσοστών μεγέθυνσης και του βαθμού κρατικής παρέμβασης στις τιμές. Άμεση επίπτωση ήταν ότι τα περισσότερα ποσοστά ταχείας ανάπτυξης βρέθηκαν σε εκείνες τις οικονομίες που ήταν προσανατολισμένες στο εξωτερικό και όπου τα κράτη είχαν μικρή εμπλοκή στην οικονομία της αγοράς (Willis, 2005 σελ. 23). Ο νεοφιλελευθερισμός εμφάνισε την περαιτέρω έξαρση στη δεκαετία του '80 με την εκρηκτική οικονομική μεγέθυνση διάφορων ασιατικών χωρών.

Σοσιαλιστικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη

Στην περίπτωση της καπιταλιστικής οικονομίας ανάπτυξης, ήταν οι αντικειμενικές κυρίως συνθήκες που έπαιξαν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάδυση και αναπαραγωγή της, ενώ οι υποκειμενικές συνθήκες, οι «αξίες» της ανάπτυξης, έπαιξαν κυρίως έναν ιδεολογικό ρόλο, με την έννοια της «νομιμοποίησης» της αναδυόμενης οικονομίας της αγοράς. Αντίστροφα, στην περίπτωση της σοσιαλιστικής οικονομίας ανάπτυξης, οι υποκειμενικές συνθήκες και ιδιαίτερα η ταύτιση, από τον καιρό του Διαφωτισμού, της προόδου με την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, καθώς και η επίδραση που είχαν οι ιδέες του Διαφωτισμού στο αναδυόμενο σοσιαλιστικό κίνημα, έπαιξαν έναν κρίσιμο ρόλο σε σχέση με την ανάδυση και την αναπαραγωγή του τύπου αυτού οικονομίας ανάπτυξης. Από την άλλη μεριά, οι αντικειμενικές συνθήκες -μολονότι σημαντικές σε σχέση με την αναπαραγωγή της- δεν έπαιξαν κανένα ρόλο σε σχέση με την ίδια την ανάδυση της σοσιαλιστικής οικονομίας ανάπτυξης.

Τα οικονομικά χαρακτηριστικά του σοσιαλιστικού προτύπου της ανάπτυξης σύμφωνα με τον Kilmister (2000: 309) ήταν:

- Κρατική ιδιοκτησία σημαντικών βιομηχανικών επιχειρήσεων.
- Οι βιομηχανικές και οι αποφάσεις υποδομής γίνονταν σύμφωνα με τα σχέδια κεντρικής κυβέρνησης, παρά από τη λειτουργία της αγοράς.
- Εκτενής κρατικός έλεγχος πέρα από το εξωτερικό εμπόριο και τις επενδύσεις.
- Κρατική παρέμβαση στην αγορά εργασίας, οι αποφάσεις απασχόλησης λαμβάνονται σύμφωνα με τον κεντρικό σχεδιασμό, παρά από τις χρηματιστηριακές δυνάμεις.
- Κρατικός έλεγχος των τιμών.
- Κρατική παρέμβαση στη γεωργία και στις αγροτικό-αστικές σχέσεις.

Η ιδεολογία της ανάπτυξης, επομένως, υπήρξε το βασικό ιδεολογικό θεμέλιο τόσο της καπιταλιστικής, όσο και της σοσιαλιστικής οικονομίας ανάπτυξης, παρά τους διαφορετικούς τρόπους διάρθρωσης των ιεραρχικών δομών μέσω των οποίων γίνεται η συγκέντρωση δύναμης στους δύο τύπους οικονομίας ανάπτυξης (Φωτόπουλος, 2008). Οι μέθοδοι σχεδιασμοί που χρησιμοποιήθηκαν στη Σοβιετική Ένωση, και μέχρι τη δεκαετία του 1980 στην Κίνα, ήταν παρόμοιες με τα μοντέλα σχεδιασμού που αναπτύχθηκαν σε μικτές αναπτυσσόμενες οικονομίες. Αυτό που διαχώριζε μια οικονομία με κεντρικό σχεδιασμό από τις άλλες ήταν ο τρόπος εκτέλεσης των σχεδίων. Μόλις λαμβάνονταν αποφάσεις για τους

γενικούς στόχους και τους ποσοτικούς στόχους των μεμονωμένων βιομηχανιών, οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού έδιναν άμεσες εντολές στις επιχειρήσεις για την ποσότητα που θα παράγαν και την ποσότητα των εισροών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή. Οι επιχειρήσεις δεν μπορούσαν να αγοράσουν τις απαραίτητες εισροές από την αγορά, αλλά έπρεπε να κάνουν αίτηση σε κρατικούς οργανισμούς για να τους δώσουν τα απαραίτητα είδη (Gillis et. al., 2000 σελ. 176).

Επιπλέον, η ιδεολογία της ανάπτυξης λειτούργησε κατά έναν τρόπο ως η «ιδεολογία της τελικής ανάλυσης», αφού καθόρισε ποια επί μέρους ιδεολογία, η φιλελεύθερη ή η μαρξιστική, θα κυριαρχήσει στο τέλος. Γι' αυτό, η αποτυχία της σοσιαλιστικής οικονομίας ανάπτυξης απετέλεσε το βασικό λόγο που οδήγησε στην κατάρρευση αυτού του τύπου οικονομίας ανάπτυξης και στη σημερινή επικράτηση της καπιταλιστικής οικονομίας ανάπτυξης και της ιδεολογίας της (φιλελευθερισμός/ νεοφιλελευθερισμός) (Φωτόπουλος, 2008).

Εξάλειψη της εξάρτησης

Ανάμεσα σε εκείνα τα μέρη του κόσμου που έχουν πετύχει μια οικονομική μεγέθυνση και σε εκείνα που δεν έχουν επιτύχει μια τέτοια ανάπτυξη, έχει δημιουργηθεί ένα χάσμα βιοτικού επιπέδου (Gillis et.al., 2002 σελ.46).

Η οικονομική ιστορία των χωρών του Τρίτου Κόσμου αποδεικνύει ότι οι συνθήκες οι οποίες διευκόλυναν την αναπαραγωγή και τη διεύρυνση της υπανάπτυξης και της εξάρτησης που παρατηρήθηκε τον 20ό αιώνα είχαν δημιουργηθεί στις αρχές του 19ου αιώνα, όταν πολλές από αυτές τις χώρες ήταν ελεύθερες από οποιαδήποτε κηδεμονία και το τεχνολογικό χάσμα που τις χώριζε από τη Δύση ήταν ασήμαντο σε σύγκριση με το σημερινό.

Για το λόγο αυτόν ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, διατυπώθηκαν διάφορες νεομαρξιστικές και μαρξιστικές απόψεις περί ανάπτυξης ως εναλλακτικές λύσεις των κανονιστικών θεωριών του εκσυγχρονισμού. Βασικά παρουσίαζαν δύο διαφορετικά είδη στόχων για την αναπτυξιακή διαδικασία. Το ένα είδος είχε να κάνει με τη θέση των αναπτυσσόμενων χωρών στο διεθνές σύστημα, ενώ το άλλο με τις εσωτερικές συνθήκες στις κοινωνίες του Τρίτου Κόσμου. Έτσι, ο κύριος στόχος των ριζοσπαστικών θεωριών ήταν να δείξουν τη διαδικασία μέσα από την οποία το οικονομικό πλεόνασμα του Νότου μεταφέρεται

στο Βορρά και πώς αυτή η διαδικασία εμποδίζει τη δημιουργία μιας επιτυχημένης οικονομίας ανάπτυξης στο Νότο (Φωτόπουλος, 2008 σελ. 225).

Σε ό,τι αφορά τη θέση των αναπτυσσόμενων χωρών στην παγκόσμια κοινωνία, πολλοί από τους νεομαρξιστές θεωρητικούς είχαν την άποψη ότι η ανάπτυξη συνεπαγόταν την απόκτηση της πραγματικής εθνικής ανεξαρτησίας και την αυτοτελή οικονομική πρόοδο. Οι αποκαλούμενοι θεωρητικοί της εξάρτησης ειδικότερα είχαν την άποψη ότι οι αποικιακές δυνάμεις και ο ιμπεριαλισμός είχαν διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην υπανάπτυξη του Τρίτου Κόσμου ή τουλάχιστον παρεμπόδιζαν την ανεξάρτητη ανάπτυξη εκεί. Η πολιτική αποαποικιοποίηση δεν άλλαξε ουσιαστικά αυτήν την κατάσταση - σύμφωνα με τις αναλύσεις αυτών των θεωρητικών. Επομένως, υπήρχε ανάγκη για περαιτέρω αποσύνδεση και διαχωρισμό από τις πλούσιες χώρες. Ο διαχωρισμός δεν ήταν σκοπός καθ' εαυτός αλλά μάλλον εργαλείο για την κατάκτηση της επιθυμητής εθνικής ανεξαρτησίας. Στην πραγματικότητα, δεν πίστευαν όλοι οι θεωρητικοί του ρεύματος αυτού ότι ο διαχωρισμός από την παγκόσμια αγορά ήταν το καλύτερο μέσο για την επίτευξη ανεξαρτησίας. Από αυτή την άποψη, η συλλογιστική μεταξύ αυτών των ερευνητών είχε, όπως θα δούμε αργότερα, πολλές διαφορές (Martinussen, 2007 σελ. 90-92).

Σχετικά με την επιθυμητή εσωτερική, αυτοτελή οικονομική πρόοδο στις κοινωνίες του Τρίτου Κόσμου, οι αντιλήψεις μεταξύ των νεομαρξιστών και των συναφών θεωρητικών διέφεραν σημαντικά. Όλοι συμφωνούσαν ότι οι καθυστερημένες χώρες έπρεπε να στηρίξουν τις προσπάθειές τους στις δικές τους συγκεκριμένες προϋποθέσεις, συμπεριλαμβανομένων και των δικών τους πόρων. Υπήρχε επίσης ευρεία συμφωνία ότι τελικός στόχος ήταν η εισαγωγή του σοσιαλισμού, γιατί αυτός ήταν ο μοναδικός τρόπος παραγωγής που μπορούσε να διασφαλίσει ότι η επιτευχθείσα οικονομική πρόοδος θα μετασχηματιζόταν σε βελτιώσεις για τις καταπιεσμένες τάξεις και τις πολλές περιθωριοποιημένες και στερούμενες πόρων ομάδες. Όταν όμως ήρθε η στιγμή για τη διατύπωση των συγκεκριμένων βραχυπρόθεσμων και μεσοπρόθεσμων αναπτυξιακών στόχων, υπήρξε σημαντική διαφωνία (Martinussen, ο.π.).

Το παράδειγμα της εξάρτησης αναπτύχθηκε κατά την μεταπολεμική περίοδο, με στόχο την ερμηνεία της αποτυχίας της καπιταλιστικής ανάπτυξης στον Τρίτο Κόσμο. Στην πραγματικότητα, το παράδειγμα αυτό αποτελούσε μια θεωρητική αντίδραση στην αδυναμία τόσο της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας, όσο και των κλασικών μαρξιστικών θεωριών του ιμπεριαλισμού, να εξηγήσουν την αποτυχία αυτή. Όπως τονίζει ο Φωτόπουλος, το παράδειγμα της εξάρτησης περιλαμβάνει όλες εκείνες της προσεγγίσεις στις οποίες η υπα-

νάπτυξη θεωρείται ως το αποτέλεσμα συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας μέσα στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου συστήματος (2008, σελ. 223). Το βασικό επιχείρημα των θεωρητικών της εξάρτησης, ήταν ότι οι λατινοαμερικάνικες χώρες βρέθηκαν στις θέσεις της υπανάπτυξης λόγω της λειτουργίας του καπιταλιστικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι βιομηχανικές χώρες πυρήνων δοκίμαζαν τη μεγέθυνση και την οικονομική ανάπτυξη μέσω της εκμετάλλευσης των μη-βιομηχανοποιημένων περιφερειακών χωρών (Willis, 2005 σελ. 69).

Οι θεωρίες εξάρτησης έχουν πολλά σημαντικά κοινά σημεία με τις μαρξιστικές (Φωτόπουλος ο.π.):

- μια κοσμοθεωρία συγκρουόμενων συμφερόντων, αντί για εκείνη της αρμονίας των ορθόδοξων προσεγγίσεων στην ανάπτυξη,
- μια ιστορική αντίληψη της καπιταλιστικής ανάπτυξης,
- μια διεθνιστική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ενιαία φύση της παγκόσμιας οικονομίας, αντί για τη συνηθισμένη ορθόδοξη προσέγγιση που επικεντρώνεται σε έθνη-κράτη ως τις βασικές μονάδες ανάλυσης.

Εντούτοις, οι διαφορές μεταξύ της μαρξιστικής και της προσέγγισης της εξάρτησης στο μεθοδολογικό, θεωρητικό και πολιτικό επίπεδο είναι εξ ίσου σημαντικές.

Οι μεθοδολογικές διαφορές ανάγονται στο γεγονός ότι η κεντρική κατηγορία στην μαρξιστική θεωρία είναι αυτή του τρόπου παραγωγής, ενώ στις θεωρίες εξάρτησης το ρόλο αυτόν έχει η έννοια του παγκόσμιου συστήματος. Επίσης, υπάρχουν θεμελιακές θεωρητικές διαφορές μεταξύ των δύο προσεγγίσεων όσον αφορά στη φύση του ιστορικού ρόλου του καπιταλισμού. Τέλος, από πολιτική άποψη, για τους ορθόδοξους μαρξιστές, δεν αποκλείεται η ανάπτυξη μέσα στο παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα, αφού η επέκταση των καπιταλιστικών σχέσεων μπορεί να θέσει τις προϋποθέσεις για τη σοσιαλιστική επανάσταση. Αντίθετα, για τους θεωρητικούς της εξάρτησης, η ανάπτυξη προϋποθέτει τη ρήξη με το παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα (Φωτόπουλος, 2008, σελ. 224).

Ανάπτυξη σε επίπεδο βάσης

Οι θεωρίες που αναφέρθηκαν είναι βασισμένες στις δραστηριότητες εντός εθνικής κλίμακας και περιλαμβάνουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται από τις κυβερνήσεις, χωρίς την άμεση συμμετοχή των ανθρώπων. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70, έγινε εμφανές ότι οι «επάνω προς τα κάτω» προσεγγίσεις όπως περιγράφονται στα προηγούμενα κεφάλαια, δεν

κατάφεραν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της φτώχειας σε μεγάλες περιοχές του κόσμου. Όπως υπογραμμίζει ο Hettne (1995), τα οφέλη της οικονομικής ανάπτυξης βιώνονταν κατά ένα μεγάλο μέρος από τις πλουσιότερες ομάδες των χωρών. Αυτό οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό των προσεγγίσεων για το πώς η ανάπτυξη επρόκειτο να επιτευχθεί, με στόχο τη βελτίωση των προτύπων και της ποιότητας ζωής.

Στον αντίποδα των παραπάνω θεωριών εμφανίστηκε πλήθος ορισμών της ανάπτυξης που εστίαζαν στην *ικανότητα λήψης και υλοποίησης αποφάσεων*. Σύμφωνα με αυτές τις πιο πρόσφατες αντιλήψεις, σε μια κοινωνία εμφανίζεται ανάπτυξη κυρίως με τη μορφή καλυτέρων δυνατοτήτων και μεγαλύτερης ικανότητας να λαμβάνει αποφάσεις και να τις εφαρμόζει αποτελεσματικά.

Η προσέγγιση της ανάπτυξης μέσω της δημιουργίας ικανοτήτων -όπως η διαλεκτική θεωρία του εκσυγχρονισμού- επισημαίνει τις ιδιαίτερες περιστάσεις των διαφορετικών κοινωνιών και τις προτεραιότητες του λαού και των κοινωνικών ομάδων, η ευημερία και οι βιοτικές συνθήκες των οποίων βρίσκονται στο επίκεντρο της διαμάχης. Κατά συνέπεια, πολλές αντιλήψεις για την ανάπτυξη στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης αναφέρονται στην αποτελεσματική συμμετοχή του λαού στη λήψη αποφάσεων ως αναγκαίο στοιχείο της όλης διαδικασίας. Όμως υπάρχουν σημαντικές διαφορές σχετικά με την προτεραιότητα που αποδίδεται στη συμμετοχή του λαού και το πώς αυτή κατανοείται. Βασικά, μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα σε δύο αντιλήψεις: σε εκείνη που θεωρεί τη συμμετοχή μέσο για την προώθηση των αναπτυξιακών στόχων που είναι προσχεδιασμένοι πέρα ή έξω από την εν λόγω κοινότητα και σε εκείνη που αντιμετωπίζει τη συμμετοχή του λαού ως αυτοσκοπό (Martinussen, 2007 σελ. 95).

Και οι δύο αυτές αντιλήψεις συχνά συνδέονται στη βιβλιογραφία με έννοιες που σχετίζονται με τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες ως αφετηρία για την εκπόνηση αναπτυξιακών στρατηγικών.

Μεταξύ των μεγάλων πολύπλευρων οργανώσεων, ειδικότερα του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας (I.L.O.) και της Παγκόσμιας Τράπεζας κάτω από την προεδρία του Robert McNamara, προωθήθηκε η αναπτυξιακή προσέγγιση για την κάλυψη των βασικών αναγκών, εστιασμένη στους φτωχότερους ανθρώπους στην κοινωνία, παρά στις πολιτικές που θα βοηθούσαν έμμεσα τους φτωχούς.

Με πολιτικούς όρους, αυτή η προσέγγιση υποστήριξε την εστίαση στη γεωργική ανάπτυξη και την υποστήριξη στον αστικό άτυπο τομέα. Παράλληλα απαιτούσε την επέκταση και την ανάπτυξη της παροχής των δημόσιων υπηρεσιών για την επίτευξη του στόχου της κάλυψης των βασικών αναγκών των φτωχότερων ανθρώπων. Όπως ο Hunt (1989) τονίζει, οι περισσότεροι συνήγοροι της συγκεκριμένης προσέγγισης δεν απαιτούσαν ένα τέλος στο πρόγραμμα εκσυγχρονισμού, αλλά ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις μικρής κλίμακας δραστηριότητες και τους φτωχότερους τομείς της κοινωνίας, παράλληλα με τις συνεχείς επενδύσεις στις υποδομές των δραστηριοτήτων μεγάλης κλίμακας.

Η ικανοποίηση των αναγκών των φτωχών όχι μόνο θα βοηθούσε να μειωθούν τα επίπεδα της φτώχειας, αλλά και θα βελτίωνε τα επίπεδα εκπαίδευσης και ικανότητας του πληθυσμού, με τη συνακόλουθη δυνατότητα για τη συμβολή στη μεγαλύτερη οικονομική μεγέθυνση. Επιπλέον, καθώς οι φτωχοί θα γίνουν πλουσιότεροι, θα είναι σε θέση να αγοράσουν τα περισσότερα αγαθά και υπηρεσίες, συμβάλλοντας πάλι στην αυξανόμενη απαίτηση για τις εσωτερικές εταιρίες. Παρά τη διαδεδομένη υποστήριξη για μια τέτοια προσέγγιση από πολλές οργανώσεις και κυβερνήσεις, υπήρξε μια σειρά κριτικών και προβλημάτων εφαρμογής. Μεταξύ αυτών, υπήρξαν κριτικές για τα ζητήματα υψηλού κόστους για τη βελτίωση των δημόσιων υπηρεσιών. Σε πολλές περιπτώσεις οι κυβερνήσεις ήταν απρόθυμες ή ανίκανες να αντέξουν οικονομικά τέτοιες δαπάνες. Επιπλέον, προσέγγιση των πρώτων αναγκών με την εστίασή της στη μικρής κλίμακας αγροτική παραγωγή και τις άτυπες δραστηριότητες του αστικού τομέα θεωρήθηκε από πολλούς ότι λειτουργεί ως φρένο στη γρήγορη οικονομική μεγέθυνση και οδηγεί τις χώρες του Νότου στην πρωτογενή παραγωγή και τη χαμηλή προστιθεμένης αξίας κατασκευή (Willis, 2005 σελ. 93-96).

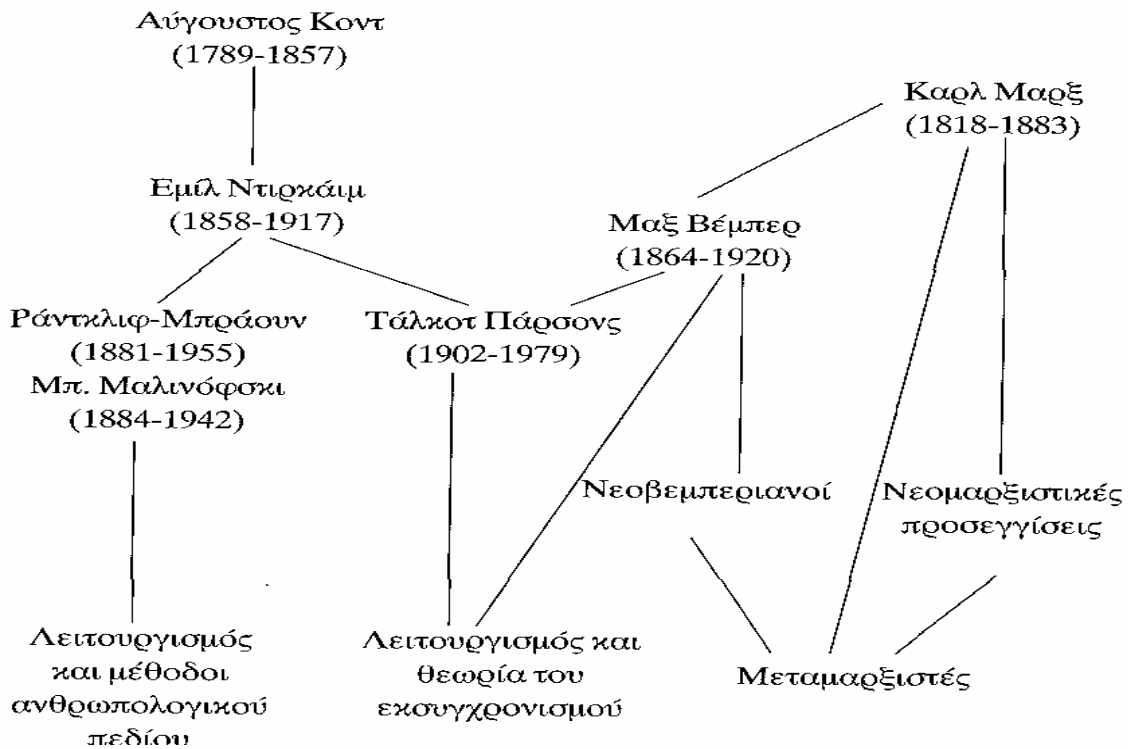
Σε αντίθεση με αυτή την προσέγγιση, η προσέγγιση της «ανάπτυξης από το λαό» θεωρεί τη λαϊκή συμμετοχή στόχο καθ' εαυτόν και τη διαδικασία μέσω της οποίας πρέπει να οριστούν οι άλλοι αναπτυξιακοί στόχοι. Εδώ η έννοια της ανάπτυξης ως αυξημένης ικανότητας μετατοπίζεται από το εθνικό επίπεδο στο τοπικό - και από τις αρχές στους πολίτες. Οι οικονομικά ασθενέστεροι αντιμετωπίζονται και ως πολιτικά ανίσχυροι και συνεπώς χωρίς καθοριστική επιρροή στη διαμόρφωση των εθνικών αναπτυξιακών στόχων. Για να αλλάξει αυτή η κατάσταση πραγμάτων και να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική συμμετοχή των φτωχών στη λήψη αποφάσεων και στον προσδιορισμό των δικών τους αναγκών, οι φτωχοί πρέπει να αποκτήσουν αυτενέργεια, έτσι ώστε να μπορούν να φθάσουν το κράτος και τα κεντρικά σημεία λήψης αποφάσεων (Martinussen, 2007 σελ. 96).

Κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις της ανάπτυξης

Οι αντιλήψεις για την ανάπτυξη που εξετάστηκαν έως εδώ εστίαζαν κυρίως στις οικονομικές πτυχές της. Όμως, είναι κρίσιμο να αναφερθεί, ότι υπήρξαν και άλλες αναπτυξιακές προσεγγίσεις που λάμβαναν υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβλητές.

Όπως σημειώνει ο Martinussen (2007 σελ. 70), οι κοινωνιολόγοι κατά κανόνα αποδίδουν την προέλευση του επιστημονικού τους κλάδου στον Γάλλο Αύγουστο Κοντ (Auguste Comte, 1789-1857), ο οποίος ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «κοινωνιολογία». Αργότερα όμως, εμφανίστηκαν πιο αναλυτικές συμβολές στη θεωρητική συγκρότηση από τον Εμίλ Ντιρκάιμ (Emile Durkheim, 1858-1917), τον Καρλ Μαρξ και τον Μαξ Βέμπερ (Max Weber, 1864-1920). Και οι τρεις εν λόγω θεωρητικοί έχουν ιδρύσει μια σημαντική σχολή σκέψης με αξιοσημείωτη απήχηση σε διαφορετικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο των συγχρόνων αναπτυξιακών μελετών.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι θεωρητικές καταβολές των κοινωνιολογικών και πολιτικών θεωριών περί ανάπτυξης (διάγραμμα 3).



(Προσαρμοσμένο από Martinussen, 2007 σελ. 76)

Κοινωνική εξέλιξη

Ο Spencer χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Δαρβίνου προσπάθησε να εξηγήσει τα μοντέλα της κοινωνικής οργάνωσης. Η φυσική αυτή προσέγγιση αντιλαμβανόταν τις κοινωνίες σαν οργανισμούς. Οι κοινωνίες, λοιπόν, που μπορούσαν να προσαρμοστούν στους περιβαλλοντικούς παράγοντες ήταν νικήτριες ενώ οι υπόλοιπες παρέμειναν «παραδοσιακές» (Peet & Hartwick 1999 σελ. 67)¹³.

Ο Durkheim ασχολήθηκε με τη μετάβαση από τις «παραδοσιακές» στις μοντέρνες κοινωνίες υιοθετώντας τις φόρμες του νατουραλισμού στην προσέγγισή του. Θεωρούσε ότι οι κοινωνίες ήταν οικοδομημένες από ηθικούς κανόνες - νόρμες με τις οποίες γεννιόνταν οι άνθρωποι. Οι κοινωνίες είχαν διαφορετικές μορφές ελέγχου και τιμωρίας για να εξασφαλιστεί η ισορροπία. Σε ορισμένες περιπτώσεις η ανομία σχετιζόταν με τη σύγκρουση (Willis, 2005 σελ.118).

Η αντίληψη μιας αρμονικής κοινωνίας που λειτουργούσε σαν οργανισμός χρησιμοποιήθηκε και από τον Parsons, ο οποίος συνέχισε το έργο του Durkheim. Είχε μια τεχνοκρατική αντίληψη για την κοινωνία και θεωρούσε ότι με το πέρασμα του χρόνου οι κοινωνίες προσαρμόζονταν, εξελίσσονταν και γίνονταν σύνθετες. Υποστήριζε ότι οι αλλαγές στις κοινωνίες είχαν ως αφετηρία εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. νέες τεχνολογίες κ.τ.λ.) ή εσωτερικούς. Η προσέγγισή του ήταν βασισμένη στην ιδέα ότι οι κώδικες / κανόνες της κοινωνίας είναι δοσμένοι και τα άτομα απλά πρέπει να τους ακολουθούν. Η προσέγγιση αυτή ήταν συντηρητική και τονιζόταν η ανάγκη για αρμονία χαρακτηρίζοντας τη σύγκρουση ως ανεπιθύμητη. Παρ' όλα αυτά, η σύγκρουση μερικές φορές θεωρείται το κλειδί που μπορεί να φέρει μεγαλύτερα κοινωνικά οφέλη στους ανθρώπους (Brohman, 1996 σελ. 19–21).

Weber-ορθολογισμός και προτεσταντική ηθική

Ο Weber προσέγγισε την κοινωνική αλλαγή μέσα από μια διαφορετική προοπτική. Σε αντίθεση με τον Durkheim, ο οποίος εστίαζε στην κοινωνία ως ένα οργανικό σύνολο, ο Weber χρησιμοποίησε ως αφετηρία το άτομο (Preston, 1996).

Υποστήριζε ότι διαφορετικοί παράγοντες της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής θα μπορούσαν να τεθούν υπό τον έλεγχο της ορθολογιστικής σκέψης. Θεωρούσε ότι τα

¹³ Peet, R. & E. Hartwick, (1999). *Theories of Development*, London: The Guilford Press.

άτομα θα βάσιζαν τις επιλογές τους στις λογικές αναλύσεις μιας κατάστασης. Στο βιβλίο του «*Προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*», ο Weber περιέγραψε πώς ο προτεσταντισμός των Καλβινιστών ήταν συνδεδεμένος με την ανάπτυξη της βιομηχανίας στη Γερμανία (Raghuram 1999, σελ. 235).

Πιο συγκεκριμένα, η εστίαση των Καλβινιστών στη σχέση του ατόμου με το θεό, στην ηθική της εργασίας και στην πίστη είχε ως αποτέλεσμα τη ραγδαία οικονομική ανάπτυξη.

Μετα-αποικιοκρατία και μετα-μοντερνισμός

Η έννοια του μετα-μοντερνισμού δύσκολα ορίζεται, γιατί μπορεί να εφαρμοστεί σε μεγάλο αριθμό πεδίων και με διαφορετικούς τρόπους. Η ανακατασκευή των κατηγοριών ανάπτυξης είναι βασικό κλειδί των προσεγγίσεων του μετα-μοντερνισμού για την ανάπτυξη. Ο μετα-μοντερνισμός αντί να υποθέτει ότι όλοι είναι το ίδιο και έχουν ίδιες εμπειρίες, τονίζει τη διαφορετικότητα με κοινωνικούς όρους και με όρους που έχουν σχέση με το χώρο (Simon, 1998).

Οι θεωρίες της μετα-αποικιοκρατίας αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα. Οι θεωρίες αυτές προσεγγίζουν όχι μόνο τις κληρονομίες της αποικιοκρατίας, αλλά και τις ιδέες περί ανάπτυξης που έχουν μεταφερθεί ως μέρος της αποικιοκρατικής διαδικασίας (Radcliffe, 1999 σελ. 84–5).

Οι προσεγγίσεις της μετα-αποικιοκρατίας και του μετα-μοντερνισμού σχετικά με την εξέλιξη, έχουν δεχθεί μεγάλη κριτική. Πιο συγκεκριμένα Η ενασχόληση των στοχαστών με τις προσεγγίσεις αυτές έχει θεωρηθεί ως ακαδημαϊκό παιχνίδι. Η σημασία πάντως του να αναγνωρίζουμε τη διαφορετικότητα, όταν κατασκευάζουμε θεωρίες ανάπτυξης, είναι βασική. Τρία είναι τα βασικά στοιχεία της κοινωνικής διαφορετικότητας: α) η εθνοανάπτυξη, β) το γένος, γ) τα στάδια ζωής (Willis, 2005 σελ.122).

Εθνοανάπτυξη

Η εθνοανάπτυξη είναι μια παραμελημένη διάσταση στη θεωρία της ανάπτυξης. Ο Hettne (1996 σελ. 15) υποστηρίζει ότι τόσο οι μοντέρνες θεωρίες όσο και οι μαρξιστικές δε λαμβάνουν υπόψη την εθνική διαφορετικότητα. Η εθνοανάπτυξη είναι μια πολύπλοκη σύλληψη. Μια εθνική ομάδα είναι μια ξεχωριστή κατηγορία του πληθυσμού, τα μέλη της οποίας νιώθουν ότι τους ενώνουν κοινός δεσμός θρησκείας και πολιτισμού.

Ο όρος «εθνοανάπτυξη» χρησιμοποιήθηκε από τον Stavenhagen (1986), για να εξηγήσει την ανάπτυξη που λαμβάνει υπόψη την ανάγκη για τη διατήρηση της εθνικής διαφορετικότητας.

Σύμφωνα με τον Hettne (ο.π.) υπάρχουν τέσσερις βασικές όψεις της εθνοανάπτυξης:

- Η συγκέντρωση στις σχέσεις του χώρου και η σπουδαιότητα κάθε περιοχής,
- ο εσωτερικός αυτό-προσδιορισμός,
- ο πολιτισμικός πλουραλισμός, και
- η οικολογική συνείδηση.

Στην πράξη, όμως, είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθούν τα ιδανικά αυτά.

Γένος και ανάπτυξη

Οι μοντέρνες προσεγγίσεις για την ανάπτυξη συχνά δε λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές γένους /φύλου. Το γένος αναφέρεται στις κατηγορίες του “αρσενικού” και του “θηλυκού”, καθώς και στα βιολογικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με αυτές τις κατηγορίες. Το γένος περιλαμβάνει τις νόρμες και τις προσδοκίες που σχετίζονται με τους άντρες και τις γυναίκες σε συγκεκριμένες κοινωνίες. Το γένος, λοιπόν, είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία και ως τέτοια αλλάζει με την πάροδο του χρόνου (Willis, 2005 σελ.128).

Ένας από τους πρώτους θεωρητικούς που ασχολήθηκε με τον τρόπο που επηρεάζονται οι γυναίκες κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης, ήταν ο Boserup (1989). Ισχυρίστηκε ότι, καθώς οι κοινωνίες και οι οικονομίες εξελίσσονται, οι γυναίκες σταδιακά βιώνουν τον αποκλεισμό. Η ανάπτυξη όμως που αποκλείει τις γυναίκες δε θα μπορούσε να θεωρείται ανάπτυξη.

Ο Moser (1993) κάνει αναφορά στις πρακτικές και στρατηγικές ανάγκες. Οι πρακτικές ανάγκες σχετίζονται με τις ανάγκες των γυναικών να εκπληρώσουν τον κοινωνικά κατασκευασμένο ρόλο που έχουν στο παρόν. Αντιθέτως, οι στρατηγικές ανάγκες προϋποθέτουν μια αλλαγή στις υπάρχουσες σχέσεις των φύλων.

Σύμφωνα με τον Engels, καθώς οι κοινωνίες εξελίσσονται από προ-καπιταλιστικές σε καπιταλιστικές μορφές, ο διαχωρισμός των φύλων στην εργασία γίνεται πιο εμφανής, με τις γυναίκες να μένουν στο σπίτι και να ασχολούνται με το νοικοκυριό. Η εργασία των γυναικών

στο σπίτι, με μαρξιστικούς όρους, ονομάζεται αναπαραγωγή εργατικής δύναμης. Σύμφωνα με αυτήν την ανάλυση, η ισότητα των φύλων δεν είναι εφικτή στον καπιταλισμό. Οι σοσιαλιστικές και κομμουνιστικές κυβερνήσεις έχουν την τάση να προωθούν την ισότητα των φύλων (Willis, 2005 σελ.132).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι, ότι από τις αρχές του 1990 υπάρχει μια τάση να εντάσσεται και ο ρόλος των αντρών στα σχέδια της ανάπτυξης και είναι σημαντικό το ότι πλέον λαμβάνεται υπόψη η θέση των αντρών στην κοινωνία και ο τρόπος με τον οποίο αυτή η θέση κατασκευάζεται κοινωνικά.

Στάδια ζωής

Μια ακόμα σημαντική διάσταση της ανάπτυξης είναι τα στάδια της ζωής, και συγκεκριμένα πώς οι ανάγκες των παιδιών, των νέων και των ηλικιωμένων αποτελούν μέρος της ανάπτυξης. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον, το οποίο δείχνουν οι θεωρητικοί της ανάπτυξης στους νέους και ηλικιωμένους ανθρώπους, δείχνει την επιθυμία τους να κάνουν την ανάπτυξη κατάλληλη για τις ανάγκες και τις ζωές όλων των ανθρώπων. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί στον μοντερνισμό είχε παρατηρηθεί μια τάση ομογενοποίησης όλων των ανθρώπων και μια έλλειψη αναγνώρισης της διαφορετικότητας (Willis, 2005 σελ.137).

Παιδιά και νέοι άνθρωποι

Τα παιδιά ως ομάδα λαμβάνονται υπόψη στις αναπτυξιακές προσεγγίσεις, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την ίδρυση (από τις πολιτικές ανάπτυξης) της UNISEF για την προστασία τους. Κανείς δεν πιστεύει ότι τα παιδιά δεν αξίζουν αυτήν την προστασία, αλλά θα πρέπει απλά να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά έχουν και αυτά την άποψή τους και αυτή θα πρέπει να ακούγεται. Το να σκεφτόμαστε την παιδική ηλικία σαν μια περίοδο ξεγνοιασιάς έχει ως αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζονται οι εμπειρίες χιλιάδων ανθρώπων κάτω από την ηλικία των δεκαοκτώ. Για χιλιάδες παιδιά η καθημερινότητα χαρακτηρίζεται από την πληρωμένη εργασία και τις ευθύνες στο σπίτι. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι η καθημερινότητα που ζουν πολλά παιδιά στον κόσμο διαφέρει από την ιδανική παιδική ανεμελιά που έχουν οι περισσότεροι κατά νου.

Το θέμα αυτό της παιδικής εργασίας είναι περίπλοκο στις πολιτικές ανάπτυξης και είναι άριστο παράδειγμα για το πώς οι πολιτικές θα πρέπει να σχεδιάζονται με συγκεκριμένο περιεχόμενο και να βασίζονται στις ομάδες που θα επηρεάσουν (Willis, 2005 σελ.138).

Το περιβάλλον στην αναπτυξιακή διαδικασία

Τα ρεύματα σκέψης στο πλαίσιο των οικονομικών της ανάπτυξης, που αναφέρθηκαν έως εδώ, μέχρι πρόσφατα έδιναν μικρή προσοχή στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Αντίθετα, θεωρούσαν δεδομένο ότι η εξάντληση των φυσικών πόρων, η αυξανόμενη ρύπανση και τα άλλα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι προσωρινά και αντιμετωπίσιμα. Η βασική υπόθεση ήταν ότι η ανθρώπινη επινοητικότητα και η τεχνολογική ανάπτυξη μακροπρόθεσμα θα προσέφεραν λύσεις (Martinussen, 2007 σελ 239).

Η αναπτυξιακή αισιοδοξία αγνόησε το ότι οι έννοιες της ανάπτυξης και του περιβάλλοντος βρίσκονται σε συνθήκες «μαχητικής» συνύπαρξης (Ρόκος, 1992). Η διαλεκτική τους σχέση, (η οποία προσλαμβάνει συχνά εκρηκτικές διαστάσεις), υπερβαίνει αντικειμενικά τους χωρικούς περιορισμούς και τις νομικές και συμβατικές οριοθετήσεις των εθνικών και υπερεθνικών κυριαρχιών και καθορίζει πλέον καταλυτικά το παρόν και το μέλλον της ζωής και του πολιτισμού στον πλανήτη μας.

Από τα χρόνια της «αθωότητας» των αρχών του αιώνα μας, στα οποία η «ουδέτερη» ανάπτυξη ήταν για τη συντριπτική πλειοψηφία του κόσμου το νομοτελειακά προσδοκώμενο προϊόν της ορθολογικής αξιοποίησης των φυσικών πόρων, του κεφαλαίου και της εργασίας, περάσαμε όχι εύκολα στην υποψιασμένη και εν πολλοίς αιρετική αντίληψη των δεκαετιών του 1960 και του 1970, ότι η «υπό όρους και προϋποθέσεις» πλέον ανάπτυξη είναι η ολοκλήρωση των δυνατοτήτων της φυσικής και της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας (Ρόκος, 1981) και δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε πλήρη αρμονία με τον άνθρωπο, τους πολιτισμούς του και το φυσικό περιβάλλον (Ρόκος, 1993).

Τη δεκαετία του 1980, όμως, πραγματοποιείται μια αποφασιστική στροφή σχετικά με το χαρακτήρα και το ρόλο της επιστήμης και των επιστημών γενικότερα στο σύγχρονο κόσμο. Έτσι τη δεκαετία του 1980 η έννοια της ανάπτυξης συναρθρώνεται με την έννοια του περιβάλλοντος σε μία αμψιμονοσήμαντη και αλληλοκαθοριστική συνηθέστατα σχέση, μετρητική και ποιοτική (Ρόκος, 1995).

Συνακόλουθα το περιβάλλον έγινε μια έννοια που χαρακτήρισε το ήμισυ του 20ού αιώνα και μια έννοια κλειδί της σύγχρονης πραγματικότητας, πλούσια σε περιεχόμενο, με ευρύ επιστημονικό υπόβαθρο και ταυτόχρονα πολυδύναμη, πολυδιάστατη και πολυσύνθετη.

Αντιλήψεις και διαστάσεις του περιβάλλοντος

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι το περιβάλλον είναι μια "ουσιωδώς αμφισβητούμενη έννοια" (Barry 2007 σελ. 12). Η φράση «ουσιωδώς αμφισβητούμενη» απλά σημαίνει ότι ο όρος δεν έχει κανέναν παγκοσμίως συμφωνηθέντα καθορισμό. Το περιβάλλον, ετυμολογικά, είναι ό,τι περιβάλλει, αλλά το πλαίσιο δεν έγινε κατανοητό ποτέ εδώ υπό μια γεωγραφική, γεωμετρική έννοια. Υπό αυτή την έννοια, περιβάλλομαι από όλα που βρίσκονται σε έναν κύκλο γύρω από εμένα: από όσα υπάρχουν, στην πραγματικότητα, εάν η ακτίνα του είναι αρκετά μεγάλη (Cooper, 1992 σελ. 165).

Σύμφωνα με τον Cooper (1992 σελ. 169)¹⁴ το περιβάλλον δεν αποτελεί ένα παθητικό περιεχόμενο μέσα στο οποίο κάτι ζει ή υπάρχει. Το περιβάλλον είναι ένα σημαντικό μέρος της ολότητας ενός πλάσματος. Είναι μια σχετική έννοια και για να μπορέσουμε να το προσδιορίσουμε θα πρέπει να γνωρίζουμε το υποκείμενο της συζήτησης.

Ένας καλός τρόπος προκειμένου να αρχίσει η συζήτηση για το περιβάλλον είναι να απαριθμηθούν οι διάφοροι ορισμοί και οι αντιλήψεις του υπό το πρίσμα διαφορετικών πειθαρχιών.

Το περιβάλλον στην κοινωνική θεωρία

Οι αντιλήψεις γύρω από το περιβάλλον ποικίλλουν. Θα πρέπει να έχουμε κατά νου, ότι όταν μιλάμε για το περιβάλλον δεν αναφερόμαστε απαραίτητα στο φυσικό περιβάλλον. Στην κοινωνική θεωρία το περιβάλλον ορίζεται σε σχέση με τους εαυτούς μας, με συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και ιστορικά / πολιτιστικά περιεχόμενα.

Το περιβάλλον, ως όρος μιας κοινωνικής συζήτησης, είναι μια ανθρώπινη σύλληψη. Όταν εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στις ανθρώπινες κοινωνίες, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια δυσκολία στο να μεταφράσουμε αυτό που μια κουλτούρα /πολιτισμός αναφέρει ως περιβάλλον, σε σχέση με κάποιον άλλον πολιτισμό. Ενώ το περιβάλλον αναφέρεται σε κάτι που υπάρχει στον πραγματικό κόσμο, εντούτοις, αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να αποτελεί και ένα κοινωνικό κατασκεύασμα. Οι άνθρωποι έχουν συγκεκριμένους τρόπους που αντιλαμβάνονται το περιβάλλον, διαφορετικούς τρόπους να αισθάνονται, να βλέπουν και να κατασκευάζουν τον κόσμο. Αυτό βεβαίως δε σημαίνει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το ίδιο

¹⁴ Cooper, D. (1992). 'The Idea of Environment', in D. Cooper and J. Palmer (eds), *The Environment in Question: Ethics and Global Issues*, London: Routledge.

περιβάλλον. Οι διαφορετικές πολιτισμικές βλέψεις του περιβάλλοντος έχουν ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να δίνουν διαφορετικό νόημα στο περιβάλλον.

Στην καθημερινότητα το περιβάλλον συνήθως αναφέρεται στο φυσικό κόσμο και θεωρείται συνώνυμο της φύσης. Όταν όμως σχετίζουμε το περιβάλλον με την κοινωνική θεωρία, αντιλαμβανόμαστε ότι σημαίνει κάτι περισσότερο από το φυσικό κόσμο. Συχνά υπάρχει η τάση να εξισώνουμε τους όρους περιβάλλον και φύση και να τους βλέπουμε συνήθως σε αντίθεση με την ανθρώπινη κοινωνία και τον πολιτισμό. Η φύση, όμως, είναι κάτι που υπάρχει ανεξάρτητα από τους ανθρώπους. Ακόμα και στην περίπτωση της πλήρους έλλειψης των ανθρώπων η φύση θα υπήρχε ακόμα και οι φυσικοί νόμοι θα ίσχυαν ακόμα. Από αυτή την άποψη, επομένως, είναι διπλά περίεργο να μιλήσει κανείς για τη «διατήρηση» της φύσης (Gough, 2006).

Συχνά, οι ιδέες της φύσης και του περιβάλλοντος αντιμετωπίζονται σαν να ήταν ισοδύναμες, αλλά έχουν αρκετά διαφορετική προέλευση και ιστορία¹⁵. Στην κοινωνική θεωρία ο διαχωρισμός αυτών των δύο όρων είναι απαραίτητος στην κριτική ανάλυση της έννοιας του περιβάλλοντος. Ένας σημαντικός διαχωρισμός που θα πρέπει να γίνει είναι ότι η φύση συνήθως αναφέρεται στις συνθήκες της ζωής και σε ό,τι υπάρχει στον πλανήτη, ενώ το περιβάλλον θεωρείται ως ένα υποσύνολο αυτών των συνθηκών, ένα υποσύνολο που ορίζεται σε σχέση με έναν συγκεκριμένο οργανισμό ή ολότητα. Το περιβάλλον αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο, λιγότερο αφηρημένο μέρος του φυσικού κόσμου.

Η φύση ως μη ανθρώπινη, θεωρείται μια εξαιρετικά σημαντική και θεμελιακή έννοια στην κοινωνική θεωρία, διότι ορίζει τι είναι το ανθρώπινο. Ο Raymond Williams (1988, σελ. 221) αναφέρει ότι η δύναμη της φύσης έχει να κάνει με το γεγονός ότι ενώνει το ανθρώπινο και το μη ανθρώπινο. Έτσι, η φύση γίνεται αντιληπτή ως:

- η ουσία κάποιου πράγματος,
- οι περιοχές που δεν έχουν αλλοτριωθεί από ανθρώπινες ενέργειες, (η άγρια φύση),
- ο φυσικός κόσμος στην ολότητά του.

Αυτοί οι ορισμοί μάς δείχνουν πως η φύση μπορεί να αναφέρεται και σε ανθρώπινα, αλλά και σε μη ανθρώπινα θέματα, ιδιοκτησίες και ολότητες.

¹⁵ Dale Jamieson, (2008) σελ 1-2. Ethics and the Environment. Cambridge University Press

Ο Bonnett (2004) αναλύοντας τις διάφορες προσεγγίσεις για τη φύση αναφέρει ότι η φύση μπορεί να χαρακτηριστεί, πέρα από τις ανωτέρω προσεγγίσεις και ως:

- Το εσωτερικό των πραγμάτων (π.χ. Η φύση του πράγματος).
- Αυτό που είναι σωστό.
- Ο τρόπος με τον οποίο συναντάμε τα πράγματα, τα οποία έχουν ένα δικό τους τρόπο να είναι και να υπάρχουν, διαφορετικό από το δικό μας.
- Το αναδυόμενο, το αυτοεμφανιζόμενο, το οποίο δεν έχει να κάνει με την ανθρώπινη βούληση.

Ένα από τα πρώτα και τα περισσότερο προφανή ζητήματα αναφορικά με το περιβάλλον και την κοινωνική θεωρία αφορούν τη διάκριση γεγονότος αξίας. Το ζήτημα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον, και οι σχετικοί με αυτό όροι, χρησιμοποιούνται όχι μόνο ως μια περιγραφική έννοια, η οποία εξετάζει τα γεγονότα, αλλά για να εκφράσουν, να δικαιολογήσουν ή να καθιερώσουν τις ιδιαίτερες αξίες ή τις κρίσεις, σχέδια δράσης και αντίδραση, πολιτικές συνταγές και τρόπους σκέψης. Κατά συνέπεια ενώ το περιβάλλον χρησιμοποιείται για να περιγράψει απλά τον κόσμο, δηλαδή για να μας πει πώς ο κόσμος είναι, χρησιμοποιείται επίσης για να ορίσει πώς ο κόσμος οφείλει να είναι, ή κάνοντας κάποια κανονιστική αξίωση (αξίας) για κάτι. Παραδείγματος χάριν, ο όρος «φυσικός» γίνεται αντιληπτός με ένα πλήθος διαφορετικών αξιακών προσδιορισμών, μερικές φορές θετικών, ως θρεπτικό ή υγιές (όπως στην οργανική τροφή), μερικές φορές αρνητικών, όπως απολίτιστα ή στροφή προς τα πίσω» (όπως στη διάβαση της κρίσης για τον τρόπο μιας ομάδας της ζωής).

Στην κοινωνική θεωρία εμπεριέχονται τέσσερις διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια του περιβάλλοντος και για τους ανθρώπους.

Το περιβάλλον ως άγρια φύση

Σύμφωνα με τον Rennie-Short, η έννοια του περιβάλλοντος ως «άγρια φύση» χαρακτηρίζει τη μετάβαση από μια οικονομία κυνηγών-τροφοσυλλεκτών σε μια γεωργική κοινωνία» (1991 σελ. 5). Δηλαδή, το περιβάλλον «ως άγρια φύση» είναι μια προσέγγιση του φυσικού περιβάλλοντος με μία πολιτιστική ή πολιτισμική προοπτική (Barry 2007, σελ 22). Ο Rennie-Short προτείνει ότι υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες αντίδρασης στο άκουσμα της έννοιας "άγρια φύση". Η πρώτη είναι μια αρνητική αντίδραση, η οποία στοχεύει στην εξημέρωση ή στην κατάκτηση της άγριας φύσης, στην μετατροπή της σε κήπο μετατρέποντας τη σε "κήπο" για την ανθρώπινη απόλαυση, σύμφωνα με τους ανθρώπινους στόχους.

Αυτή είναι και η κυρίαρχη άποψη για την άγρια φύση στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας της ανθρωπότητας: άγρια φύση όπως επικίνδυνη, ανεξέλεγκτη και ασταθής, μια μόνιμη απειλή στην ανθρώπινη κοινωνική τάξη (Oelschlaeger, 1992).

Κατά συνέπεια στην ευρωπαϊκή ιστορία, οι άγριες περιοχές, όπως τα σκοτεινά δάση, βουνά και έλη, θεωρήθηκαν ως επικίνδυνες θέσεις, τις οποίες οι αντιμετώπισαν με φόβο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι αντιλήψεις για τα δάση στις λαϊκές-ιστορίες και τα παραμύθια ως θέσεις όπου οι άνθρωποι δεν ήταν ευπρόσδεκτοι, γιατί αυτά κατοικούνταν είτε από άγρια ζώα, λύκους και αρκούδες, είτε από υπερφυσικά πλάσματα, όπως μάγισσες και κακά πνεύματα.

Περιβάλλον ως επαρχία / κήπος

Το φυσικό περιβάλλον ως επαρχία μπορούμε να το δούμε σαν ένα κήπο, ένα εξανθρωπισμένο φυσικό περιβάλλον. Μπορεί να θεωρηθεί σαν κάτι ανάμεσα στην άγρια φύση και στο αστικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το Rennie-Short αποτελεί έναν συνδυασμό της φύσης και του πολιτισμού. Βλέπει την επαρχία σαν το τελευταίο απομεινάρι μιας χρυσής εποχής, πιο αγνής εποχής, ένα καταφύγιο από το μοντερνισμό. Θυμίζει μια καλύτερη εποχή όπου ο πατριωτισμός, η σκληρή δουλειά, η πίστη, ο σεβασμός σχηματίζουν την ταυτότητά του.

Το αστικό περιβάλλον

Λέγοντας αστικό περιβάλλον εννοούμε τα κτίρια, τις κατασκευές που βρίσκει κανείς στις πόλεις και όλους τους χώρους που έχουν δημιουργηθεί από ανθρώπους. Οι πόλεις αντιπροσωπεύουν το τεχνητό περιβάλλον. Η δημιουργία και η ανάπτυξη του αστικού περιβάλλοντος έχει επηρεάσει τον τρόπο που βλέπουν οι άνθρωποι το φυσικό περιβάλλον. Η αποξένωση και η απομάκρυνση από το φυσικό περιβάλλον προσδίδει μια συμβολική έννοια στο φυσικό κόσμο. Η λιγότερο άμεση επαφή των ανθρώπων με τη φύση τής έχει δώσει μια συμβολική δύναμη. Η αστικοποίηση και ο αποχωρισμός από το φυσικό περιβάλλον έχει αυξήσει την περιβαλλοντική συνείδηση των ανθρώπων. Αυτός ο αποχωρισμός έχει ως αποτέλεσμα η φύση να θεωρείται σαν κάτι αγνό και ιερό. Σε περιόδους κρίσης, όπου οι άνθρωποι βιώνουν τη μόλυνση, τον συνωστισμό και την ανασφάλεια, είναι κατανοητό για ποιο λόγο η επιστροφή σε έναν πιο απλό και αγνό τρόπο ζωής μοιάζει γοητευτική (Barry, 2007 σελ. 24).

Το παγκόσμιο περιβάλλον

Η ιδέα του παγκόσμιου περιβάλλοντος είναι η πιο πρόσφατη σύλληψη του περιβάλλοντος και οι ρίζες της βρίσκονται στην απειλή και το ρίσκο που βιώνουμε στις μέρες μας. Το πρόβλημα του περιβάλλοντος έχει αποκτήσει ένα δημόσιο και πολιτικό ενδιαφέρον. Τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα (τρύπα του όζοντος, φαινόμενο του θερμοκηπίου κ.τ.λ.) είχαν ως αποτέλεσμα, η ιδέα του παγκόσμιου περιβάλλοντος να αποτελέσει κεντρικό θέμα της κοινωνικής θεώρησης σχετικά με την παγκοσμιοποίηση (Barry, 2007 σελ. 26).

Το παγκόσμιο περιβάλλον ως ιδέα μεταφέρει κάποια σπουδαία μηνύματα:

- 1) Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι όλοι είμαστε στην ίδια «βάρκα» όσον αφορά τις απειλές του παγκόσμιου περιβάλλοντος.
- 2) Να γίνει κατανοητό ότι το παγκόσμιο περιβάλλον απειλείται από τους ανθρώπους.
- 3) Έχουμε όλοι μερίδιο ευθύνης για αυτήν την κατάσταση. Η ιδέα ότι μοιραζόμαστε τον πλανήτη που σχετίζεται με την ιδέα του παγκόσμιου περιβάλλοντος έχει ως απόρροια την κοινή ευθύνη.

Η ιδέα του παγκόσμιου περιβάλλοντος, τέλος, οδηγεί στην ανάγκη για παγκόσμια συνεργασία μεταξύ των εθνών για να λυθεί ή τουλάχιστον να ελαχιστοποιηθεί το πρόβλημα.

Το περιβάλλον στην πολιτιστική θεωρία

Σύμφωνα με την πολιτιστική θεωρία, οι διαφορετικές αξίες, αντιλήψεις και συνήθειες που συναντώνται από το επίπεδο του κράτους μέχρι αυτό της γειτονιάς, μπορούν να περιοριστούν σε έναν μικρό αριθμό κατηγοριών. Οι Schwartz και Thompson (1990) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τέσσερις αρχετυπικές ερμηνείες των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίες βασίζονται στις απαντήσεις σε δυο βασικά ερωτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης: «ποιος είμαι;» και «πώς πρέπει να συμπεριφερόμαι;».

Αντίστοιχα, υπάρχουν βασικές ερμηνείες και σε σχέση με τη λειτουργία της φύσης. Όπως αναφέρουν οι Schwartz και Thompson (1990)¹⁶, «ξανά και ξανά διαπιστώνεται ότι διαφορετικοί διαχειριστικοί θεσμοί, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν τις ίδιες ακριβώς καταστάσεις, υιοθετούν στρατηγικές που βασίζονται σε μία από τις τέσσερις ερμηνείες

¹⁶ Στο Scott & Gough (2003 σελ. 10)

σχετικά με τη σταθερότητα των οικοσυστημάτων». Οι τέσσερις αυτοί «μύθοι της φύσης» είναι οι ακόλουθοι (Schwartz και Thompson, 1990):

➤ Η αγαθή φύση: Η ερμηνεία αυτή βασίζεται στην ιδέα μια συνολικής ισορροπίας και παραπέμπει σε μια φύση που τα συγχωρεί όλα. Ό,τι κι αν κάνει ο άνθρωπος, η φύση θα βρει τρόπο να ξαναποκτήσει την ισορροπία της. Κατά συνέπεια μπορούμε να έχουμε μια «laissez faire» στάση απέναντί της.

➤ Η εφήμερη φύση: Βρίσκεται στον αντίποδα της προηγούμενης ερμηνείας. Η φύση θεωρείται εύθραυστη, δε συγχωρεί, ενώ και το παραμικρό ατόπημα μπορεί να προκαλέσει μια καταστροφική κατάρρευση. Η διαχείριση των οικοσυστημάτων πρέπει, κατά συνέπεια, να γίνεται με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή.

➤ Η ανεκτική / διεστραμμένη φύση: Σε αυτή την περίπτωση θεωρείται ότι η φύση, αν τη διαχειριστούμε σωστά, είναι συνήθως ανεκτική και συγχωρεί. Όταν όμως ξεπεραστούν κάποια όρια, τότε γίνεται διεστραμμένη. Θα πρέπει επομένως να λαμβάνονται μέτρα για να αντιμετωπιστούν ασυνήθιστα συμβάντα και καταστάσεις.

➤ Η ιδιότροπη φύση: Σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνεία, τα πάντα στη φύση είναι τυχαία. Δεν μπορούμε επομένως να διαχειριστούμε τη φύση, ούτε να μάθουμε από αυτήν. Θα πρέπει απλώς να αντιμετωπίσουμε αυτό που κάθε φορά συμβαίνει.

Οι Scott & Gough (2003 σελ. 10) παρουσιάζουν τέσσερις αρχετυπικές ερμηνείες με βάση τις κοινωνικές διαστάσεις ισότητας-ανισότητας και ανταγωνισμού-μη ανταγωνισμού που προτείνουν οι (James and Thompson, 1989)¹⁷:

➤ Η μοιρολατρική (ανταγωνισμός/ανισότητα): Η φύση είναι ιδιότροπη, πρέπει να έχουμε εμπιστοσύνη στην τύχη και ό,τι είναι να γίνει θα γίνει.

➤ Η ιεραρχική (μη ανταγωνισμός/ανισότητα): Η φύση εμφανίζεται ως ανεκτική ή διεστραμμένη, εκφράζεται εμπιστοσύνη στις θεσμοθετημένες οργανώσεις και θεωρείται ότι οι θεσμοί θα πρέπει να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον μέσα από κοινωνικούς κανόνες.

➤ Η ατομικιστική (ανταγωνισμός/ισότητα): Η φύση είναι αγαθή, πρέπει να έχουμε εμπιστοσύνη στα επιτυχημένα άτομα, ενώ οι αγορές είναι εκείνες που θα πρέπει να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά σε σχέση με το περιβάλλον.

¹⁷ Στο Scott & Gough (2003 σελ. 10)

➤ Η εξισωτική (μη ανταγωνισμός/ισότητα): Η φύση είναι εφήμερη και εύθραυστη, παρέχεται εμπιστοσύνη σε τοπικούς συμμετοχικούς θεσμούς και οργανώσεις, ενώ τα ζητήματα της ισονομίας και της δικαιοσύνης θα πρέπει να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά μας προς το περιβάλλον.

Η υιοθέτηση μιας από τις παραπάνω ερμηνείες για τη λειτουργία της φύσης και την κοινωνική οργάνωση είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών επιδράσεων ή σύμφωνα με τον Thompson (1997)¹⁸ της «μεταβαλλόμενης» κοινωνικής αλληλεγγύης και εξαρτάται πάντα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι, σύμφωνα με την πολιτιστική θεωρία, καθεμία από τις τέσσερις ερμηνείες ορίζεται σε αντιπαράθεση με τις υπόλοιπες και δε μπορεί να διατηρηθεί χωρίς τη συνύπαρξη και την αντίθεση με αυτές.

Το περιβάλλον στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Όταν τα άτομα υιοθετούν μια ανθρωποκεντρική στάση, αντιμετωπίζουν το περιβάλλον περισσότερο ωφελιμιστικά. Δηλαδή, ως χώρο από όπου ο άνθρωπος παίρνει τις πρώτες ύλες και τους αναγκαίους φυσικούς πόρους για να καλύψει τις ανάγκες του, όπου ο άνθρωπος έχει κεντρική θέση.

Αντίθετα, τα άτομα που υιοθετούν μια οικοκεντρική στάση απέναντι στο περιβάλλον, το θεωρούν ως σύνολο οργανικών και μη οργανικών στοιχείων, το οποίο οργανώνεται στη βάση αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ τους. Μέσα στο σύνολο αυτό, ο άνθρωπος δεν κατέχει κεντρική θέση, αλλά είναι ένα από τα στοιχεία που το συνιστούν.

Ανεξάρτητα από τη θεώρηση του περιβάλλοντος, εκφράζεται η αναγκαιότητα διαχείρισης του με γνώμονα την προστασία και τη διατήρησή του, είτε προς όφελος του ανθρώπου (ανθρωποκεντρική θεώρηση) είτε του συνόλου των οργανισμών που αυτό περιλαμβάνει (βιοκεντρική θεώρηση). Σχετικές έρευνες που μελετούν την έννοια του περιβάλλοντος στη βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καταγράφουν επτά διαφορετικές αντιλήψεις (Sauve, 1996; 2005; Sauve, Berryman & Brunelle, 2000):

➤ *Το περιβάλλον ως φύση:* αποτελεί αντικείμενο σεβασμού και υπάρχει ανάγκη να προστατευτεί.

➤ *Το περιβάλλον ως φυσικός πόρος:* υπάρχει ανάγκη διατήρησης του, καθώς εξαντλείται και υποβαθμίζεται. Ως τέτοιο αποτελεί τελικά αντικείμενο διαχείρισης.

¹⁸ Scott & Gough (2003 σελ. 11)

➤ *Το περιβάλλον ως πρόβλημα:* το βιοφυσικό περιβάλλον ως σύστημα συντήρησης της ζωής απειλείται από σειρά προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν με σκοπό την προστασία του και την αντιμετώπιση της υποβάθμισης που υφίσταται.

➤ *Το περιβάλλον ως τόπος διαβίωσης:* περιλαμβάνει ανθρωπογενή, κοινωνικο-πολιτισμικά, τεχνολογικά στοιχεία και συνιστά τον τόπο στον οποίο αναπτύσσεται το άτομο, οργανώνει τη ζωή του.

➤ *Το περιβάλλον ως βιόσφαιρα:* είναι ο τόπος συνύπαρξης του ανθρώπου και των υπόλοιπων οργανισμών και στοιχείων, ο οποίος είναι δυνατόν να αυτορυθμίζεται.

➤ *Το περιβάλλον ως κοινότητα:* είναι ο κοινός χώρος που μοιραζόμαστε τα άτομα και στον οποίο εμπλεκόμαστε.

➤ *Το περιβάλλον ως ανθρώπινη συλλογικότητα:* είναι ο τόπος που μοιραζόμαστε, ζούμε, για τον οποίο εκφράζεται πολιτικό ενδιαφέρον αλληλεγγύη, δημοκρατία, και αναπτύσσει προσωπική και συλλογική εμπλοκή προκειμένου να συμμετέχουμε στην εξέλιξη της κοινότητας.

Το περιβάλλον ως θεωρητικό πρόβλημα ανάπτυξης

Ο Martinussen (2007, σελ. 256) αναλύοντας το περιβάλλον ως πρόβλημα ανάπτυξης αναφέρει ότι αυτό τοποθετείται στο σημείο τομής μεταξύ της φύσης και της κοινωνίας. Όπως αναφέρει από τη μία πλευρά, τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι κυρίως προβλήματα που έχουν να κάνουν με την περιβάλλουσα φύση και από την άλλη, είναι προφανές ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα έχουν σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνέπειες, όπως επίσης και αιτίες. Για το λόγο αυτό, όπως υπογραμμίζει, στην ανάλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων πρέπει απαραίτητα να συνδυαστούν οι αναλυτικές προσεγγίσεις από τις φυσικές και τις κοινωνικές επιστήμες. Κάτι που υπερβαίνει τους περιορισμούς που θέτουν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται σε έναν μόνο επιστημονικό κλάδο, και να επιβληθεί μια ολιστική άποψη για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τη διαχείριση των φυσικών πόρων.

Ο Martinussen (ο.π σελ. 257) εξετάζοντας τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ως προϊόντα διαδικασιών στη φύση και ως προϊόντα ανθρώπινων ενεργειών, αναφέρει ότι αυτά περιπλέκουν το ζήτημα κατά δύο τουλάχιστον τρόπους. Πρώτον, είναι παραδοσιακά δύσκολο για τους εκπροσώπους των φυσικών και κοινωνικών επιστημών να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να καταλάβει ο ένας τον άλλο, γιατί οι οπτικές, οι προσεγγίσεις, οι αντιλήψεις και ο «λόγος» τους διαφέρουν κατά πολύ. Είναι ακόμη πιο δύσκολο για αυτούς να εγκαθιδρύνουν

μια διεπιστημονική συνεργασία που να διαπερνά τα συμβατικά όρια και τους περιορισμούς κάθε επιστήμης. Δεύτερον, υπάρχουν σημαντικά εμπόδια στη διατύπωση θεωρητικών θέσεων που αφορούν τις σχέσεις φύσης-κοινωνίας, τα οποία υπερβαίνουν τα αυστηρά καθορισμένα όρια των επιστημονικών κλάδων. Επίσης, κατάλληλες λύσεις δεν μπορούν να βρεθούν από φυσικούς επιστήμονες που επεκτείνουν το θεματικό πεδίο του επιστημονικού τους κλάδου για να συμπεριλάβουν πολιτικοοικονομικές προσεγγίσεις· ούτε μπορούν να δοθούν λύσεις από κοινωνικούς επιστήμονες που προσπαθούν να λειτουργήσουν ως ειδικοί σε πεδία όπως η επιστήμη του εδάφους ή οι κλιματικές αλλαγές.

Έτσι, το περιβάλλον ως θεωρητικό πρόβλημα περικλείει μian ανεκπλήρωτη ακόμη πρόκληση: να καθιερώσει ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο για να διερευνηθούν επιστημονικά οι συσχετίσεις μεταξύ φύσης και κοινωνίας (Dickens, 1992). Προσπαθώντας να «οριοθετήσουμε» σε κάποιο βαθμό τις σχέσεις φύσης – κοινωνίας, παρακάτω παραθέτουμε τις κύριες αντιλήψεις τόσο σε κοινωνιολογικό όσο και σε φιλοσοφικό επίπεδο.

Ο ρόλος της φύσης στην ανάπτυξη

Η ανθρωπότητα κατά κύριο λόγο έχει ευημερήσει μέσω του συνεχούς μετασχηματισμού της φύσης (Schellnhuher et. al., 2005). Η εκ μέρους του ανθρώπου καταστροφή της φύσης δεν αποτελεί φαινόμενο σύγχρονο. Ούτε περιορίζεται στο δυτικό πολιτισμό. Την περιβαλλοντική καταστροφή δεν υπαινίσσεται μόνο το γεγονός ότι όλοι σχεδόν οι αρχαίοι πολιτισμοί έχουν πλάσει μύθους για κατακλυσμούς και εκπτώσεις από κάποια αρχική "χρυσή εποχή". Ούτε ότι οι μύθοι αυτοί αποδίδουν τους κατακλυσμούς και τις εκπτώσεις στην απληστία. Για την πληθώρα και την έκταση των περιβαλλοντικών καταστροφών στο απώτερο παρελθόν μαρτυρούν συνεχώς περισσότερες γεωλογικές, αρχαιολογικές, παλαιοντολογικές και κλιματολογικές μελέτες. Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο υπέρ της εκτίμησης ότι η καταστροφή του περιβάλλοντος αποτελεί πανάρχαιη υπόθεση, είναι ότι ο πολιτισμός συνυφαίνεται οργανικά με μια σειρά από σημαντικούς σταθμούς, που με λίγες εξαιρέσεις, επιτείνουν την καταστροφική συμπεριφορά του ανθρώπου. Ο παλαιότερος (και καθοριστικότερος) απ' αυτούς είναι η ανακάλυψη της γεωργίας (Μπουρατίνο, 1999). Η μετάβαση του ανθρώπου από την κυνηγετική στην αγροτική οικονομία, η οποία συνεπαγόταν μεγάλες ιδεολογικές και τεχνολογικές αλλαγές πέρασε στην ανθρώπινη μνήμη και καταγράφηκε στις μυθολογικές και θρησκευτικές δοξασίες ως η εκδίωξη από τον παράδεισο. Ο καινούργιος τρόπος ζωής μπορεί να προσέφερε νέες δυνατότητες ανάπτυξης και κοινωνικής εξέλιξης βοηθώντας να φθάσει η ανθρωπότητα

σ' αυτό που εμείς σήμερα ονομάζουμε "πολιτισμό", αλλά δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι προσέφερε μεγαλύτερη χαρά και ευτυχία. Αντίθετα η συνεχής αναζήτηση του χαμένου παραδείσου μέχρι και σήμερα δείχνει ότι εκείνες οι συνθήκες ζωής χωρίς την γνώση, την εργασία και τον "πολιτισμό" εξασκούν ακόμη και σήμερα μία αδιαφιλονίκητη γοητεία (Παντής & Παρασκευόπουλος, 2001).

Για να δούμε αυτή την κατάσταση, όσο καθαρά γίνεται, πρέπει πρώτα να περιγράψουμε τις κύριες αλλαγές στο χαρακτήρα του πολιτισμού στο σημερινό κόσμο, και ειδικά τη σχέση του με τη φύση. Εδώ πάλι αρχίζουμε από την πεποίθηση ότι ο πολιτισμός πάντοτε προσδιορίζει και καθιερώνει την ανθρώπινη αντίληψη περί της φύσης καθώς και την προσέγγισή του προς αυτήν (Ζηστάκης, 1999).

Η Ytjö Haila και ο Richard Levins προτείνουν τρεις θεμελιώδεις λόγους για τους οποίους η κοινωνική δραστηριότητα ληλατεί το περιβάλλον: πλεονεξία, φτώχεια και άγνοια (1992 σελ. 60).

➤ Πλεονεξία: η προστακτική σε μια κεφαλαιοκρατική παγκόσμια οικονομία επιβάλλει στις επιχειρήσεις να είναι κερδοφόρες. Η ανάγκη για το βραχυπρόθεσμο οικονομικό όφελος πριν από τα μακροπρόθεσμα κοινωνικά ενδιαφέροντα.

➤ Φτώχεια: μια μετάβαση προς την οικονομική δραστηριότητα που κατευθύνεται στην αποκατάσταση της φύσης απαιτεί τις επιφυλάξεις. Όπου υπάρχει εκτεταμένη φτώχεια, οι κυβερνώντες ανησυχούν περισσότερο για τη προσφορά τροφίμων και την απασχόληση από ότι για τα επιβλαβή αποτελέσματα των φυτοφαρμάκων και της βιομηχανικής ανάπτυξης.

➤ Άγνοια: οι περισσότερες συμβουλές και πληροφορίες για τους βιομηχάνους, τους αγρότες και τους διευθυντές προέρχονται από τους οικονομικούς συμβούλους, τις χημικές επιχειρήσεις και τους προμηθευτές του βιομηχανικού εξοπλισμού. Έτσι τα οικολογικά ζητήματα και τα θέματα της προστασίας του περιβάλλοντος ή της δημόσιας υγείας, συνήθως απεικονίζουν χαρακτηριστικά τους βραχυπρόθεσμους οικονομικούς στόχους, παρά ένα όραμα για το περιβάλλον από την άποψη του κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Γεγονός είναι, όμως, ότι ανθεκτικότερες είναι οι κοινωνίες «σταθερής κατάστασης» που μαθαίνουν να ζουν, όσο καλύτερα μπορούν, σε αρμονία με το χρονοδιάγραμμα της φύσης (Rifkin, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό ο Bryan Norton (1991) ισχυρίζεται οι πολιτικές που εξυπηρετούν τα συμφέροντα του ανθρώπινου είδους, ως όλου νοούμενου, είναι οι πολιτικές που μακροπρόθεσμα εξυπηρετούν τα «συμφέροντα» της φύσεως και τανάπαλιν. Ο John O'Neil (1993) προβάλλει μια διαφορετική θεωρία σύγκλισης, η οποία στηρίζεται στην επίτευξη της ατομικής πληρότητας ή άνθισης (Flourishing): «Το άνθισμα πολλών ζώντων όντων πρέπει να προωθείται, επειδή αυτά αποτελούν δομικά στοιχεία της δικής μας πληρότητας (άνθισης)». Πρέπει να εκτιμάμε αυτά τα όντα καθ' αυτά και «όχι απλώς ως εξωτερικό μέσο για τη δική μας ικανοποίηση». Ομοίως ο «μετριασμένος ανθρωποκεντισμός» του Tim Hayward (1994) απευθύνεται στη φωτεινή αντίληψη περί των ανθρωπίνων συμφερόντων. Ο Attfield (1999) υποστηρίζει την άποψη της διατήρησης αυτών των οικοσυστημάτων από τα οποία εξαρτώνται οι σημερινές και πιθανόν και οι μελλοντικές γενεές. Επιπροσθέτως υποστηρίζει τη διατήρηση των οποιωνδήποτε επί μέρους μη ανθρωπίνων όντων και ειδών που είναι δομικά στοιχεία του ανθρώπινου αγαθού, μαζί ίσως με αυτά που είναι πιθανόν να έχουν τον ίδιο ρόλο στο μέλλον.

Όπως είναι φανερό υπάρχει ένας πλουραλισμός απόψεων για τη φύση, οι οποίες σχηματοποιήθηκαν από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ο πλουραλισμός, όμως, στις απόψεις για τη φύση είναι προφανής οποτεδήποτε οι άνθρωποι ή ομάδες μεταξύ τους έχουν διαφορετική γνώμη για θέματα που σχετίζονται με τη φύση ή το περιβάλλον.

Η κοινωνιολογική οπτική για τη σχέση ανθρώπου-φύσης¹⁹

A. Η φύση ως πηγή

Η προσέγγιση της φύσης ως πηγή, θεωρεί τη φύση πρωταρχικά ως ένα μέσο παραγωγής, μία πηγή αγαθών για κατανάλωση ή κάτι αναγκαίο για την ανθρώπινη ευημερία. Η φύση απαραίτητα αντιμετωπίζεται ως μία «θεραπευτική αξία» για την ανθρωπότητα. Στην προσέγγιση αυτή, οι πρωταρχικές αξίες της φύσης είναι ξεκάθαρες: η φύση θεωρείται πολύτιμη, επειδή παρέχει στον άνθρωπο τα μέσα για να πραγματοποιήσει στην κοινωνία άλλες αξίες.

B. Η φύση ως «Αρκαδία»²⁰

¹⁹ Σύμφωνα με τους (Lijmbach S. et. al., 2002).

²⁰ Στα ποιήματα του Βιργιλίου η «Αρκαδία» συμβόλιζε ένα ειδυλλιακό, φυσικό τοπίο, όπου οι άνθρωποι μπορούσαν να βρουν καταφύγιο από τα βάρη της ζωής στην αστική κοινωνία. Εδώ ο όρος χρησιμοποιείται για

Ένα εξίσου σημαντικό σύμπλεγμα εννοιών της φύσης στη Δυτική σκέψη μπορεί να οριστεί ως η αρκαδική προσέγγιση. Η παράδοση, η οποία θέλει τη φύση να αντιπροσωπεύει την τέλεια ζωή, προσδίδει υψηλές αξίες στην άγρια ζωή και στην εξοχή, όπου η φύση έχει συναισθηματικές, ηθικές, αισθητικές και επιστημονικές διαστάσεις. Τυπικά, αυτές οι αξίες είναι εγγενείς, δηλαδή έμφυτες στην ίδια τη φύση. Για το λόγο αυτό, η ηθική αξία της φύσης θεωρείται ότι προκύπτει από τα ηθικά δικαιώματα των ανθρώπων, ενώ η αισθητική αξία εμφανίζεται ως ένα λαβυρινθώδες γνώρισμα της ίδιας της φύσης, όπως ένας ωραίος πίνακας που διαθέτει εγγενής αξία. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, το περιβαλλοντικό πρόβλημα ορίζεται σε σχέση με την απειλή, την εγγενή αξία, την εκμετάλλευση της φύσης από τον άνθρωπο.

Η προσέγγιση της φύσης ως πηγή και η προσέγγιση ως «Αρκαδία» συχνά παρουσιάζονται σαν αντίθετες θέσεις, με μία σιωπηρή ή σαφή προτίμηση για τη δεύτερη. Από μία κοινωνιολογική άποψη, ωστόσο, αυτές οι δύο παραδόσεις είναι συμπληρωματικές παρά αντιθετικές, αφού ο έλεγχος πάνω στη φύση, ο οποίος επιτυγχάνεται σε μία αστική και βιομηχανική κοινωνία, επιτρέπει στους ανθρώπους να βιώσουν τη φύση σαν όμορφη και γλυκιά.

Γ. Η φύση ως μία κοινωνική κατασκευή

Αυτή η προσέγγιση δέχεται την ποικιλομορφία των απόψεων για τη φύση ως κάτι δεδομένο και επικεντρώνεται στην κοινωνική κατασκευή αυτών των απόψεων. Οι αξίες της φύσης θεωρούνται υψηλά συμβολικά προϊόντα των κοινωνικών ενδιαφερόντων και των κοσμικών διαδικασιών. Η φύση αναλύεται και κρίνεται στη βάση αυτών των ενδιαφερόντων και διαδικασιών και όχι στη βάση εξωγενών ή εγγενών ιδιοτήτων.

Δ. Η προσέγγιση του ζωντανού κόσμου στη φύση

Μία τέταρτη προσέγγιση στις έννοιες της φύσης ορίστηκε ως η προσέγγιση του ζωντανού κόσμου στη φύση (Lebenswelt), η οποία υποστηρίζει την άποψη πως οι άνθρωποι έχουν τη φύση στην καθημερινή τους ζωή. Η φύση θεωρείται πως βιώνεται μέσω των αισθήσεων και μοιράζεται μέσω μίας κοινής γλώσσας, όπως το συγκεκριμένο περιβάλλον του κάθε ατόμου. Προσέγγιση η οποία συνεχώς επηρεάζεται από άλλες παραδόσεις και

να αντιπροσωπεύσει την παράδοση της ευλάβειας και χαράς για τη φύση που μεταγενέστερα άνθισε στη Δυτική κοινωνία, ειδικά στις αστικές και βιομηχανικές χώρες.

εμπεριέχει πολλές πλευρές από προσεγγίσεις της φύσης ως πηγή, ως τέλεια ζωή και ως κοινωνική κατασκευή.

Η φιλοσοφική οπτική για τη σχέση ανθρώπου-φύσης

Διαφορετικές απόψεις της φύσης εφαρμόστηκαν στη σύγχρονη φιλοσοφική και ηθική. Οι περισσότερες εκ των οποίων είναι σημαντικές στην προσέγγιση της φύσης ως πηγή και στην επιστημονική, τεχνολογική αντίληψή της. Αντιλαμβάνονται μία εντελώς εξωγενή προσέγγιση της φύσης σαν αιτία της υποβάθμισης της φύσης και του περιβάλλοντος στις βιομηχανικές κοινωνίες, η οποία οδηγεί στη ρύπανση, στην αποψίλωση των δασών και στην υποβάθμιση της ζωής των ζώων στις φάρμες. Οι απόψεις, όμως, των φιλοσόφων και των ηθικολόγων αποκλίνουν σημαντικά μεταξύ τους.

Τα βασικά θέματα που απασχολούν το πεδίο της περιβαλλοντικής φιλοσοφίας σχετίζονται με ορισμένους εννοιολογικούς δυϊσμούς: π.χ. α) με το πρόβλημα του ανθρωποκεντρισμού σε αντιπαράθεση με τον μη ανθρωποκεντρισμό. Αν θα πρέπει δηλαδή να στηρίζεται μια περιβαλλοντική ηθική σε ανθρώπινες αξίες, ενδιαφέροντα και αγαθά, ή σε αξίες, συμφέροντα και αυτό που φαίνεται καλό για τη μη ανθρώπινη φύση. Ο δεύτερος δυϊσμός εντοπίζεται ανάμεσα στις "εργαλειακές" και τις "εγγενείς" αξίες. Τίθεται προς συζήτηση αν έχει η μη ανθρώπινη φύση αξία καθ' αυτήν ή έχει αξία μόνο για την παραγωγή αγαθών για ανθρώπινη χρήση. Ένας άλλος δυϊσμός αφορά τον "ατομικισμό" και τον "ολισμό". Πιο συγκεκριμένα, αν πρέπει να κατευθύνεται η ηθική μέριμνα μόνο προς τα άτομα, όπως συμβαίνει με τις ηθικές θεωρίες που στηρίζονται στην ανθρώπινη συμπεριφορά, ή μπορεί να στραφεί και να ασχοληθεί με άλλες ομάδες, κοινότητες ή και ολόκληρα συστήματα. Τέλος, το δυϊσμό μεταξύ του "επιφανειακού περιβαλλοντισμού", που ενδιαφέρεται μόνο για τη συντήρηση των φυσικών πόρων και τη "βαθιά οικολογία". Η πρώτη στάση δικαιολογεί τη διατήρηση του περιβάλλοντος με βάση τα ανθρώπινα συμφέροντα, ενώ η βαθιά οικολογία προτείνει μια τροποποίηση της ανθρώπινης συνείδησης και των στάσεων μας απέναντι στη φύση, με τρόπο που η ανθρωπότητα να θεωρείται ενωμένη με το σύστημα της φύσης (Παπαδημητρίου, 1999).

Είτε πρόκειται για πρόχειρη συναρμολόγηση ενός καντιανού σχήματος, είτε για επέκταση του ωφελιμιστικού κανόνα σε όλα τα όντα που διαθέτουν αισθήσεις, οι ηθικές του περιβάλλοντος οδηγούν σε πολλαπλασιασμό των αξιών και αναδύουν στην επιφάνεια

συγκρούσεις αξιών. Πολλαπλασιάζουν τις απόψεις, χωρίς να τις βάζουν σε μια τάξη: αν αποδομούν τον ανθρωποκεντρισμό, εκθέτουν στο σχετικισμό (Λαρρέρ, 2001).

Αυτές οι δυϊστικές απόψεις εμπεριέχουν μια προβληματική ασυμμετρία σχετικά με τη φύση ως κοινωνική κατασκευή. Μία επιστημονική τεχνοκεντρική άποψη σχετικά με τη φύση επικρίνεται ως κοινωνική δομή, η οποία δημιουργήθηκε στις σύγχρονες, βιομηχανοποιημένες κοινωνίες. Η εναλλακτική ηθική άποψη, που αναγνωρίζει την έμφυτη αξία της φύσης, αντιμετωπίζεται ως δεδομένη πραγματικότητα, ανεξάρτητη από το άτομο και την κοινωνία. Εντούτοις, φιλοσοφικά καθώς επίσης και κοινωνιολογικά, η υπόθεση ότι μόνο μια ηθική άποψη της φύσης αντανακλά την πραγματικότητα της φύσης και ότι όλες οι άλλες απόψεις είναι κοινωνικές κατασκευές, δεν είναι αποδεκτή. Η οπτική της φύσης ως πόρου και η αρκαδική οπτική προέκυψαν μέσα στις σύγχρονες, βιομηχανοποιημένες κοινωνίες. Η ερώτηση εάν καθεμία άποψη απεικονίζει τα χαρακτηριστικά της πραγματικής φύσης παραπέμπει στην παλαιά φιλοσοφική διαμάχη μεταξύ του ρεαλισμού και του σχετικισμού (Lijmbach et al., 2002).

Ένα άλλο επιχείρημα ενάντια στις δυϊστικές απόψεις της φύσης είναι ότι η αρκαδική άποψη της φύσης δεν είναι μια ομοιογενής σκοπιά, αλλά περιέχει τις αισθητικές, ηθικές, πολιτιστικές, ιστορικές, επιστημονικές και συναισθηματικές έννοιες και αξίες της φύσης. Εάν η ηθική εγγενής αξία της φύσης αντιπαραβάλλεται στην εργαλειακή αξία της, άλλες μη-εργαλειακές αξίες της φύσης αγνοούνται.

Στο ερώτημα ποιος μπορεί ή τι μπορεί να είναι αποδέκτης ηθικώς σημαντικού ενεργήματος, που αποτελεί κομβικό σημείο της συζήτησης περί περιβαλλοντικής ηθικής, οφείλει να είναι: «το περιβάλλον» ή «τα έμβια όντα τα οποία έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες» ή «τα όντα και τα αντικείμενα τα οποία έχουν κάποια άλλα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες». Η έκθεση των διαφόρων απόψεων που προηγήθηκε κατέδειξε ότι μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων συγκαταλέγονται η ικανότητα ενός οργανισμού να αισθάνεται πόνο, η αισθησιοληπτικότητα, η ίδια η ζωή. Μια άλλη προσέγγιση συνίσταται στην προσπάθεια να χαρακτηριστεί το περιβάλλον φορέας ηθικών κρίσεων, επειδή είναι συνάμα φορέας αξιών.

Εξετάζοντας τη φύση και τα είδη των περιβαλλοντικών αξιών πρέπει να έχουμε στο νου μας δύο σχετιζόμενες ομάδες πεποιθήσεων. Κατά πρώτον χρειαζόμαστε μια θεωρία σχετικά με το φυσικό κόσμο. Όχι βέβαια μια θεωρία για όλο το φυσικό σύμπαν, αλλά μια θεωρία

ειδικά περί της βιόσφαιρας, μια θεωρία η οποία προσδιορίζει τα είδη των οντοτήτων τα οποία περιέχει ο ζωντανός κόσμος, καθώς και τα κύρια χαρακτηριστικά τους και τις σχέσεις τους. Κατά δεύτερον, χρειαζόμαστε μια θεωρία για την ανθρώπινη φύση, δηλαδή μια θεωρία, η οποία επισημαίνει τις κύριες ικανότητες, τα κύρια κίνητρα και τις κύριες προσδοκίες του ανθρώπου (Holland, 2000).

Η φύση και το τεχνητό αντικείμενο έχουν διαχωριστεί. Η φύση είναι κάτι ξεχωριστό και ανεξάρτητο από το έργο της νοημοσύνης. Σχετικά με αυτή την εξέλιξη πολλοί έχουν δει μια αυξανόμενη αδιαφορία για την τύχη του ίδιου του φυσικού κόσμου. Τι υπάρχει στο φυσικό κόσμο που απαιτεί το σεβασμό μας; Τι υπάρχει στην ανθρώπινη φύση που θα μπορούσε να στηρίξει το σεβασμό μας προς τη φύση;

Ο Holland (2000) αναφερόμενος στα είδη περιβαλλοντικών αξιών επισημαίνει ότι στην πιο ευρεία έννοια του όρου, ο φυσικός κόσμος πρέπει να έχει μέγιστη σημασία, γιατί μάς παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζούμε τη ζωή μας. Οι σχέσεις μας με αυτό τα πλαίσιο του περιβάλλοντος είναι πολύπλοκες, αλλά τέσσερα είδη σχέσεων ξεχωρίζουν ως ιδιαίτερα σημαντικά:

1. Γιατί ζούμε από αυτό: είναι το μέσο που υποστηρίζει τη ζωή μας.
2. Γιατί χρωστάμε κάτι σε αυτό: αποτελεί την ηθική μας κοινότητα.
3. Γιατί ζούμε σε αυτό: είναι το σπίτι μας και ο χώρος στον οποίο εκδιπλώνονται και έχουν νόημα οι καθημερινές πτυχές της ζωής και στον οποίο οι προσωπικές και κοινωνικές ιστορίες είναι ενσάρκωμένες.
4. Γιατί ζούμε με αυτό: οι ζωές μας αναπτύσσονται στο πλαίσιο του φυσικού κόσμου, που υπήρχε πριν από εμάς, και θα συνεχίσει να υπάρχει και μετά τη ζωή του τελευταίου ανθρώπινου όντος.

Ο E.O Wilson (2003) αναφέρει «Κάθε οικοσύστημα παρέχει μια σειρά χρήσιμων υπηρεσιών πολύ σημαντικών για τον άνθρωπο. Δημιουργεί το έδαφος, καθαρίζει το νερό και τον αέρα που αναπνέουμε και το κυριότερο από όλα, αυτά τα κάνει δωρεάν».

Ο H. Rolston καταγράφει τις αξίες που εμπεριέχει η φύση: «οικονομική αξία, αξία αναψυχής, επιστημονική αξία, αισθητική αξία, αξία γενετικής ποικιλίας, ιστορική αξία, πολιτισμική-συμβολική αξία, αξία ως μέσο διαπαιδαγώγησης, αξίες περί την πολλαπλότητα και την ενότητα, αξίες σταθερότητας και αυθορμητισμού, διαλεκτική αξία, αξία ζωής,

θηρσκευτική αξία». Ωστόσο, μια τέτοια καταγραφή αξιών δεν καθιστά σαφές αν και κατά πόσο οι αξίες αυτές είναι εγγενείς στη φύση, το περιβάλλον, ή αν αποδίδονται σ' αυτήν από τον άνθρωπο. Κατά δεύτερο λόγο, χρειάζεται να διευκρινισθεί αν οι αξίες αυτές είναι εγγενείς ή αποδίδονται σε όντα ή σε αντικείμενα ως μέσα για την επίτευξη κάποιου σκοπού (Παπαγούνος, 1993).

Ο Holland (2000), όμως, τελικά αναρωτιέται εάν σε τελευταία ανάλυση η "αξία" είναι πράγματι η σωστή έννοια με την οποία μπορούμε να εκφράσουμε τις βαθύτερες περιβαλλοντικές ανησυχίες μας. Έχει υποστηρίξει ότι η έννοια της αξίας και η έννοια της κρίσης είναι λογικά συνδεδεμένες. Άρα η έρευνα σχετικά με την αξία του φυσικού κόσμου είναι ουσιαστικά και η κρίση σχετικά με την αξία του φυσικού κόσμου. Αλλά αναρωτιέται μήπως είναι μόνος του, όταν σκέπτεται ότι υπάρχουν περισσότερα υποτιθέμενα στοιχεία του ενός σε μια τέτοια έννοια; Μήπως μπλέκεται στα δίχτυα μιας υποκρισίας, όταν υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να κρίνουν το φυσικό κόσμο; Η ενόρασή μας πίσω από την ιδέα ότι υπάρχει εγγενής αξία στη φύση είναι ότι η ίδια η φύση είναι το μέτρο. Ο φυσικός κόσμος βρίσκεται πέρα από κάθε κρίση, γιατί είναι ο ίδιος μια προϋπόθεση κάθε κρίσης, αλλά και μια προϋπόθεση ανθρώπινης δραστηριότητας. Κατά συνέπεια, η φύση έχει εγγενή αξία και αυτή βρίσκεται στο γεγονός ότι ο φυσικός κόσμος κείται πέρα από κάθε ανθρώπινη κρίση και με αυτήν την έννοια είναι αναγκαστικά πέρα από κάθε κατάκριση.

Το ηθικό πρόβλημα της ευθύνης μας, απέναντι στις μελλοντικές γενεές, συνδέεται με τη στάση μας απέναντι σε ολόκληρη τη φύση. Οι συνθήκες ζωής των μελλοντικών γενεών εξαρτώνται από την ύπαρξη μιας ακέραιης φύσης, χωρίς προβλήματα πυρηνικών καταλοίπων, μολυσμένων υδάτων, αέρα ή εξαντλημένων φυσικών πόρων. Μια φύση αντάξια στις μελλοντικές γενεές δεν είναι μόνο οικονομικό ή ηθικό, αλλά και αισθητικό πρόβλημα. Η βιοποικιλότητα, η ομορφιά και ο πλούτος της φύσης μπορούν να θεωρηθούν ως ουσιώδεις όροι για έναν αξιοπρεπή ανθρώπινο τρόπο ζωής (Παπαδημητρίου, 1999 σελ. 226). Ο May (1998) σημειώνει «*ότι μετά από μερικές εκατοντάδες χρόνια, μπορεί να απαλλαγούμε από την εξάρτησή μας από τη φύση και να ζούμε σε έναν τεχνητό επιστημονικής φαντασίας κόσμο. Το θέμα είναι αν θέλουμε να ζήσουμε σε έναν τέτοιο κόσμο*».

Θεωρίες ανάπτυξης και περιβάλλοντος

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παγκόσμια οικονομικά προβλήματα της δεκαετίας του '80 και της συνειδητοποίησης ότι οι αναπτυξιακές θεωρίες δε μεταφράστηκαν σε πρακτική

επιτυχία, οδήγησαν τους θεωρητικούς στο να επαναστοχαστούν στο είδος της επιθυμητής ανάπτυξης και πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί (Willis 2003), γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη διάφορων οικολογικών προσεγγίσεων (Φωτόπουλος, 2008 σελ. 65).

Ο Martinussen (2007, σελ. 257) διακρίνει τις προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων ανάλογα με το ρόλο, που προσδίδουν στο καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής, στη δημιουργία τους. Έτσι διακρίνει δύο βασικές θέσεις, οι οποίες εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας.

Η πρώτη θέση, η οποία συμφωνεί ουσιαστικά με τις κλασικές θεωρίες περί εξάρτησης, υποστηρίζει ότι τα περισσότερα περιβαλλοντικά προβλήματα παγκοσμίως είναι αποτέλεσμα της αχαλίνωτης ανάπτυξης του καπιταλισμού. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι χώρες του Τρίτου Κόσμου, σύμφωνα με αυτή τη θέση, επιδεινώνονται περισσότερο λόγω των παγκόσμιων διαδικασιών οικονομικής εκμετάλλευσης. Οι πολυεθνικές επιχειρήσεις, ιδιαίτερα οι μεγάλες επιχειρήσεις παραγωγής αγροτικών προϊόντων, είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες σ' αυτές τις διαδικασίες. Λειτουργούν υπό συνθήκες όπου δεν υπάρχουν καθόλου οικονομικά κίνητρα που να τις ωθούν να δράσουν με φιλικό προς το περιβάλλον τρόπο. Αντίθετα, πολλές επιχειρήσεις που ευθύνονται για την εξάντληση των πόρων και τη ρύπανση του περιβάλλοντος εγκαθίστανται στις φτωχές χώρες ως αποτέλεσμα των πιο επιεικών πολιτικών και ρυθμίσεων που ισχύουν σ' αυτές, σε αντιδιαστολή με ό,τι συμβαίνει στις εύπορες χώρες του κέντρου. Στις τελευταίες, η νομοθεσία για την περιβαλλοντική προστασία έχει τα τελευταία δέκα χρόνια αυξηθεί σταθερά, ενώ οι περισσότερες φτωχές χώρες δεν έχουν τολμήσει να επιβάλουν ανάλογες αυστηρές πολιτικές από φόβο μήπως ωθήσουν σε φυγή τους ξένους επενδυτές.

Η δεύτερη θέση, η οποία συμφωνεί γενικά με τα νεοκλασικά οικονομικά, δε θεωρεί την καπιταλιστική ανάπτυξη πρόβλημα. Αντίθετα, ο καπιταλισμός και η παραγωγή υπό συνθήκες αγοράς θεωρούνται μέρος της λύσης για πολλά περιβαλλοντικά προβλήματα. Όταν η οικονομία της αγοράς αναπτύσσεται και όταν στα προηγουμένως ελευθέρως περιβαλλοντικά αγαθά απονέμονται οικονομικές αξίες, τότε η αχαλίνωτη εκμετάλλευση περιορίζεται σημαντικά. Η συλλογιστική που ενυπάρχει πίσω από αυτό τον ισχυρισμό είναι ότι η περιβαλλοντική υποβάθμιση εν πολλοίς αποτελεί συνέπεια των διάχυτων εξωτερικοτήτων κατά την εξόρυξη, επεξεργασία, μεταφορά, κατανάλωση και διάθεση των αγαθών και των υπηρεσιών. Οι εξωτερικότητες είναι το κόστος (και οι ωφέλειες) που δεν επωμίζονται όσοι εμπλέκονται στην οικονομική δραστηριότητα. «Διορθώνοντας» τις στρεβλώσεις στο

σύστημα τιμής/αγοράς που προκύπτουν από τέτοιες εξωτερικότητες -το οποίο γίνεται προσδιορίζοντας το κόστος της περιβαλλοντικής ζημίας και επιβάλλοντας το στους αντίστοιχους παραγωγούς-, οι κυβερνήσεις μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της διαχείρισης των πόρων χωρίς να παρεμποδίζουν την αδιάλειπτη καπιταλιστική ανάπτυξη.

Ο Φωτόπουλος (2008, σελ. 65) προσπαθώντας να κατηγοριοποιήσει αυτές τις προσεγγίσεις χρησιμοποιεί ως κριτήριο αυτό που ονομάζει «οικολογικό παράδειγμα» εντάσσοντας σε αυτό τόσο τις προσεγγίσεις που στοχεύουν στο «πρασίνισμα» της οικονομίας, όσο και εκείνες που στοχεύουν στην ανατροπή της. Έτσι διακρίνει τις ρεφορμιστικές και τις ριζοσπαστικές.

Ρεφορμιστικές χαρακτηρίζει όλες εκείνες τις προσεγγίσεις που παίρνουν το υπάρχον σύστημα της καπιταλιστικής οικονομίας της αγοράς και της αντιπροσωπευτικής «δημοκρατίας» ως δεδομένο και επιδιώκουν την έξοδο από τις διάφορες εκφάνσεις της κρίσης, συμπεριλαμβανομένης της οικολογικής, μέσω μεταρρυθμίσεων, δηλαδή μέσω αλλαγών μέσα στο σύστημα που δεν επηρεάζουν τις βασικές οικονομικές και πολιτικές δομές του. Από την άλλη μεριά, «συστημικές» είναι οι προσεγγίσεις που αναζητούν τις συστημικές αιτίες της περιβαλλοντικής αλλά και της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και πολιτικής κρίσης και επιδιώκουν τη διέξοδο από αυτήν μέσα από αλλαγές στις οικονομικές και πολιτικές δομές του ίδιου του συστήματος.

Στην κατηγορία των ρεφορμιστικών προσεγγίσεων ανήκουν, για παράδειγμα, η προσέγγιση της «αειφόρου-βιώσιμης-αυτοσυντηρούμενης ανάπτυξης» και ο φιλελεύθερος περιβαλλοντισμός. Στην κατηγορία των συστημικών προσεγγίσεων ανήκουν η προσέγγιση της αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης, της κοινωνικής οικολογίας του οικοσυστηματισμού, της «από-ανάπτυξης», της βαθιάς οικολογίας και της περιεκτικής δημοκρατίας

Παρακάτω παρατίθενται εν συντομία οι βασικές θέσεις τόσο των ρεφορμιστικών όσο και των συστημικών προσεγγίσεων.

Ρεφορμιστικές προσεγγίσεις

Φιλελεύθερος περιβαλλοντισμός

Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι κατά την προσπάθεια των διαφόρων οικονομιών να επιτύχουν υψηλούς ρυθμούς οικονομικής μεγέθυνσης, διαμέσου της οποίας τόσο οι φορείς της οικονομικής πολιτικής όσο και η κρατούσα οικονομική φιλολογία, θεωρούσαν ότι θα αντιμετώπιζαν μια σειρά οικονομικών προβλημάτων, όπως η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου ή της οικονομικής ευημερίας (που συνιστά τη βασική οικονομική επιδίωξη των κοινωνιών), αλλά και η αναδιανομή του εισοδήματος, η αντιμετώπιση της ανεργίας, ο περιορισμός του πληθωρισμού ζήτησης κ.ά., η διάσταση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης κατά κανόνα αγνοούνταν. Η υπερβολική ανάλωση των φυσικών πόρων, τόσο στη διαδικασία της παραγωγής όσο και στη διαδικασία της κατανάλωσης, εκλαμβάνονταν συνήθως ως αναγκαία συνέπεια της επιτάχυνσης της οικονομικής μεγέθυνσης. Ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία της βιομηχανικής ανάπτυξης, η οικονομική μεγέθυνση κατά κανόνα συνδυάστηκε με ευρεία κατανάλωση πόρων και περιβαλλοντική υποβάθμιση (Βαβούρας, 2008 σελ. 395).

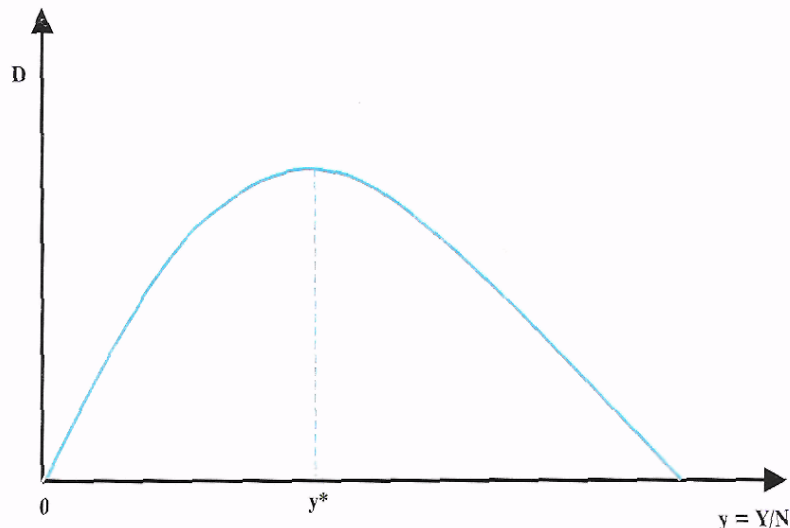
Οι ιστορικά δημιουργούμενοι φυσικοί περιορισμοί, όμως, όπως τονίζουν οι Vlachou (2002) και Sandler, (1994), δεν πρέπει απαραίτητα να καταλήγουν είτε σε μια οικονομική κρίση είτε σε μειωμένη ή μηδενική οικονομική μεγέθυνση. Το «πρασίνισμα του καπιταλισμού» μπορεί κάλλιστα να είναι η καπιταλιστική απάντηση στα οικολογικά προβλήματα.

Όπως εξιστορεί ο Βαβούρας, (2008, σελ. 396) η διερεύνηση των επιπτώσεων της οικονομικής μεγέθυνσης στο περιβάλλον άρχισε να λαμβάνει ιδιαίτερη έκταση από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Το 1991 οι Grossman and Kueger διαπίστωναν ότι, ενώ ορισμένοι τύποι ρύπων αυξάνονται σε χαμηλά επίπεδα εισοδήματος, σε υψηλότερα επίπεδα υπάρχει ένα σημείο καμπής, πέρα από το όπου οι αυξήσεις του εισοδήματος οδηγούν σε μειώσεις της ρύπανσης του περιβάλλοντος. Διαπίστωναν, δηλαδή, ότι υπάρχει μια συστηματική σχέση μεταξύ των μεταβολών του εισοδήματος και της υποβάθμισης του περιβάλλοντος. Αυτή η σχέση δεν παραμένει σταθερή (το εισόδημα και η περιβαλλοντική υποβάθμιση δε μεταβάλλονται μονοτονικά), αλλά από θετική που είναι αρχικά μεταβάλλεται κατόπιν σε αρνητική, καθώς οι οικονομίες επιτυγχάνουν ένα επίπεδο εισοδήματος, στο οποίο τα άτομα ζητούν και έχουν τα μέσα να επιτύχουν τον περιορισμό της υποβάθμισης του περιβάλλοντος. Η θέση ότι σε χαμηλά επίπεδα εισοδήματος αυξάνεται η υποβάθμιση του περιβάλλοντος ενώ

σε υψηλότερα περιορίζεται, οδήγησε στη διατύπωση της υπόθεσης της περιβαλλοντικής καμπύλης Kuznets.

Η υπόθεση της περιβαλλοντικής καμπύλης Kuznets στηρίζεται στη θέση ότι υπάρχει μια σχέση ανεστραμμένου U μεταξύ υποβάθμισης του περιβάλλοντος και κατά κεφαλή εισοδήματος.

Η περιβαλλοντική καμπύλη Kuznets



Σημείωση: D = υποβάθμιση του περιβάλλοντος y = κατά κεφαλή εισόδημα, Y = συνολικό εισόδημα, N = πληθυσμός, y^* = σημείο καμψής κατά κεφαλή εισοδήματος.

Ο Panayotou (2003)²¹ συνδύασε την περιβαλλοντική καμπύλη Kuznets με τα στάδια της οικονομικής ανάπτυξης, θεωρώντας το κατά κεφαλή εισόδημα ως κατά προσέγγιση δείκτη του σταδίου της οικονομικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται οι διάφορες χώρες. Διακρίνοντας τρία στάδια της οικονομικής ανάπτυξης, τις προβιομηχανικές οικονομίες, τις βιομηχανικές οικονομίες και τις μεταβιομηχανικές οικονομίες (ή οικονομίες υπηρεσιών), υποστηρίζει ότι:

➤ Σε χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης, τόσο η ποσότητα όσο και η ένταση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης περιορίζονται στις επιπτώσεις που συνδέονται με την οικονομική δραστηριότητα επιβίωσης.

²¹ Theodore Panayotou, (2003). Economic Growth And The Environment, *Economic Survey Of Europe*, No. 2

➤ Καθώς εντείνονται τόσο η αγροτική δραστηριότητα όσο και η χρήση των φυσικών πόρων και αναπτύσσεται η βιομηχανία, επιταχύνονται και η εξάντληση των φυσικών πόρων και η δημιουργία αποβλήτων.

➤ Σε υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης, η μεταβολή της διάρθρωσης της οικονομικής δραστηριότητας υπέρ των επιχειρήσεων που χρησιμοποιούν τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας αλλά και υπέρ του τομέα των υπηρεσιών, στρέφει προς αποτελεσματικότερες τεχνολογίες και αυξημένη ζήτηση για περιβαλλοντική ποιότητα, παράγοντες που οδηγούν αρχικά σε σταθεροποίηση και κατόπιν σε σταθερό περιορισμό της υποβάθμισης του περιβάλλοντος.

Η εμπειρική έρευνα όμως, όπως αναφέρει ο Βαβούρας (2008, σελ. 401) απέδειξε ότι η υπόθεση της περιβαλλοντικής καμπύλης Kuznets φαίνεται να είναι ισχυρή για ορισμένους μόνο τύπους ρύπων (διοξείδιο του θείου) και δεν είναι ενιαία για όλες τις χώρες. Άλλοι τύποι ρύπων αυξάνονται μονοτονικά με το εισόδημα (π.χ εκπομπές άνθρακα).

Σε γενικότερο επίπεδο μπορούν να διακριθούν τεσσάρων ειδών επιδράσεις της οικονομικής μεγέθυνσης στην ποιότητα του περιβάλλοντος²²:

➤ Επιδράσεις κλίμακας. Η αύξηση του παραγόμενου προϊόντος, με δεδομένες τεχνικές παραγωγής, απαιτεί μεγαλύτερες ποσότητες εισροών, με συνέπεια τη χρησιμοποίηση περισσότερων φυσικών πόρων στην παραγωγή, ενώ ταυτόχρονα το αυξημένο προϊόν συνδέεται με αύξηση της ρύπανσης καθώς και των άλλων περιβαλλοντικών επιδράσεων. Η οικονομική μεγέθυνση προκαλεί λοιπόν επιδράσεις κλίμακας που έχουν αρνητικές συνέπειες στο περιβάλλον.

➤ Επιδράσεις σύνθεσης του παραγόμενου προϊόντος. Σε χαμηλά επίπεδα εισοδήματος η οικονομική δραστηριότητα είναι κατά βάση αγροτική. Βαθμιαία, η οικονομική δραστηριότητα μετατοπίζεται από τον αγροτικό τομέα προς τη βαριά βιομηχανία, με αποτέλεσμα την επιτάχυνση της εξάντλησης των φυσικών πόρων και την ένταση της περιβαλλοντικής ρύπανσης. Σε υψηλότερα επίπεδα εισοδήματος, η οικονομική δραστηριότητα μετατοπίζεται προς τον τομέα των υπηρεσιών και την πιο ελαφριά βιομηχανία, που συνδέονται κατά τεκμήριο με περιορισμό της ρύπανσης καθώς και των άλλων περιβαλλοντικών επιπτώσεων της παραγωγής.

²² The Rise and Fall of the Environmental Kuznets Curve. David I. Stern (). World Development, 2004, vol. 32, issue 8, pages 1419-1439

➤ Επιδράσεις σύνθεσης των εισροών. Καθώς αυξάνεται το επίπεδο του εισοδήματος μεταβάλλεται συχνά και η σύνθεση των εισροών που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή του προϊόντος, από εκείνες που έχουν δυσμενέστερες περιβαλλοντικές επιπτώσεις σε εκείνες που έχουν μικρότερες, όπως είναι για παράδειγμα η υποκατάσταση του άνθρακα από φυσικό αέριο.

➤ Επιδράσεις τεχνολογίας. Το αυξημένο εισόδημα επιτρέπει την επίτευξη υψηλότερων ρυθμών τεχνολογικής προόδου. Η τεχνολογική πρόοδος κατ' αρχήν αυξάνει την παραγωγικότητα των συντελεστών, με συνέπεια τον περιορισμό της ρύπανσης ανά μονάδα παραγόμενου προϊόντος. Επιπλέον, οι βελτιώσεις της τεχνολογίας επιτρέπουν την υποκατάσταση της παλαιάς ρυπογόνου τεχνολογίας με νέα περισσότερο φιλική προς το περιβάλλον, η οποία οδηγεί στον περιορισμό της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, στην ανακύκλωση των αποβλήτων και στο μετασχηματισμό τους σε μορφές λιγότερο περιβαλλοντικά επιβλαβείς.

Ο Βαβούρας (2008, σελ. 400) συμπληρώνει ότι ένας πρόσθετος λόγος εξαιτίας του οποίου η υποβάθμιση του περιβάλλοντος μπορεί να περιορίζεται σε υψηλότερα επίπεδα εισοδήματος είναι το «περιβαλλοντικό ντάμπινγκ». Συγκεκριμένα, παρατηρείται το φαινόμενο η παραγωγή ρυπογόνων αγαθών να τείνει να συγκεντρώνεται στις χώρες χαμηλού εισοδήματος, όπου κατά κανόνα η περιβαλλοντική προστασία είναι περιορισμένη, ενώ η κατανάλωση παραγόμενων αντίστοιχων αγαθών να λαμβάνει χώρα κατά κανόνα στις χώρες υψηλού εισοδήματος, όπου η περιβαλλοντική προστασία είναι αυξημένη. Έτσι, η μείωση των ρύπων σε κάποιες χώρες (κατά κανόνα οικονομικά αναπτυγμένες) μπορεί να συνδέεται με αύξησή τους σε κάποιες άλλες (κατά κανόνα οικονομικά αναπτυσσόμενες). Η θέση αυτή της μεταφοράς των ρυπογόνων βιομηχανιών από τις οικονομικά αναπτυγμένες στις αναπτυσσόμενες οικονομίες είναι γνωστή και ως «υπόθεση της μετατόπισης».

Αειφόρος ανάπτυξη

Αν και η αειφορία δεν ήταν άγνωστη έννοια,²³ ήρθε στην επιφάνεια τη δεκαετία του '70 και του '80. Σε διεθνές θεσμικό επίπεδο, και πιο συγκεκριμένα στο επίπεδο του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, οι κύριοι σταθμοί στην εξέλιξη της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης είναι η Σύνοδος των Ηνωμένων Εθνών για το Ανθρώπινο Περιβάλλον (1972), η

²³ Ανατρέχοντας την ανθρώπινη ιστορία θα δούμε ότι η αειφορία δεν είναι άγνωστη έννοια, πλην όμως η αντίληψη όπως και ο ορισμός της διαφέρουν σε κάθε ιστορική στιγμή, ανάλογα με τον χαρακτήρα και τις σχέσεις ανθρώπου-περιβάλλοντος. Στην αρχαία Ελλάδα, η έννοια της αειφορίας αποτυπώνεται στο πρόσωπο της «Γαίας», Θεά της Γης και της γονιμότητας. (O'Riordan, 1993). Θα περάσουν σχεδόν δύο χιλιάδες χρόνια για να περάσει η έννοια της αειφορίας στην μοντέρνα διάσταση της.

Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (1987), η Σύνοδος Κορυφής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (1992), η Ειδική Σύνοδος των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (1997) και η Παγκόσμια Σύνοδος Κορυφής για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2002). Το χαρακτηριστικό αυτών των διεθνών συναντήσεων ήταν η προσπάθεια να συνδεθούν οι φιλοδοξίες της ανθρωπότητας, η επίδειξη για το πώς η αναζήτηση μιας μεγάλης αξίας, απαιτεί τη δημιουργία κάποιων άλλων. Η αειφόρος ανάπτυξη, με τη διπλή έμφασή της στις πιο πρόσφατες ανησυχίες -ανάπτυξη και περιβάλλον- είναι χαρακτηριστική τέτοιων προσπαθειών (Kates et. al., 2005).

Με την αναφορά της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη της Επιτροπής Brundtland, «*Το Κοινό μας Μέλλον*» (WCED, 1987), η έννοια της αειφορικής ανάπτυξης απέκτησε παγκόσμιο ενδιαφέρον και έγινε η λέξη κλειδί για πολιτικούς, φορείς λήψεως αποφάσεων, αναπτυξιακούς φορείς, ακαδημαϊκούς, αλλά και περιβαλλοντικές ομάδες.

Στόχος της Παγκόσμιας Επιτροπής ήταν να εντοπίσει τους πρακτικούς τρόπους για την επίλυση των περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών προβλημάτων του κόσμου. Ειδικότερα:

- ο Να επανεξετάσει τα κρίσιμα περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα και να διατυπώσει ρεαλιστικές προτάσεις,
- ο να προτείνει τις νέες μορφές διεθνούς συνεργασίας στα ζητήματα αυτά που θα επηρεάσουν τις πολιτικές και τις δράσεις στην κατεύθυνση των αναγκαίων αλλαγών,
- ο να βελτιώσει τα επίπεδα κατανόησης και δέσμευσης για τη δράση των ατόμων, εθελοντικών οργανώσεων, επιχειρήσεων, ιδρυμάτων και κυβερνήσεων.

Εστιάζοντας την προσοχή στους εν λόγω στόχους, η Επιτροπή Brundtland προσανατόλισε την εργασία της στην ενότητα του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης: «*Το περιβάλλον δεν υπάρχει ως χωριστή σφαίρα από τις ανθρώπινες ενέργειες, τις φιλοδοξίες και τις ανάγκες. Προσπαθούμε να το υπερασπίσουμε από την απομόνωση και από τις ανθρώπινες ανησυχίες που έχουν δώσει στην ίδια τη λέξη «περιβάλλον» μια υποδήλωση της αφέλειας σε μερικούς πολιτικούς κύκλους. Η λέξη «ανάπτυξη» έχει, επίσης, συρρικνωθεί από μερικούς, σε μια πολύ περιορισμένη εστίαση, σύμφωνα με το μοτίβο «τι πρέπει να κάνουν τα φτωχά έθνη για να γίνουν πλουσιότερα» και έτσι πάλι εκλαμβάνεται αυτόματα από πολλούς στο διεθνή χώρο ως μια ανησυχία των ειδικών, εκείνων που διαχειρίζονται τα θέματα «αναπτυξιακής βοήθειας». Αλλά το περιβάλλον είναι «το μέρος όπου ζούμε» και η ανάπτυξη είναι όλα όσα*

πραγματώνουμε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας, προκειμένου να βελτιωθεί ο τόπος αυτός. Η ανάπτυξη δεν μπορεί να υπάρξει σε μια διαρκώς μειούμενη βάση περιβαλλοντικών πόρων. Παράλληλα το περιβάλλον δεν μπορεί να προστατευθεί όταν η μεγέθυνση δε λαμβάνει υπόψη τις τις δαπάνες της περιβαλλοντικής καταστροφής. Αυτά τα προβλήματα δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται διαχωρισμένα. Συνδέονται σε ένα σύνθετο σύστημα αιτίου-αιτιατού» (WCED, 1987).

Η Επιτροπή, επομένως, υποστήριζε μια προσέγγιση στην ανάπτυξη που θα λάμβανε υπόψη τη σχέση μεταξύ των οικολογικών, οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών ζητημάτων. Αυτή η προσέγγιση ονομάστηκε «αιεφόρος ανάπτυξη», νοούμενη, ως ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να μειώνει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (WCED, 1987).

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η αιεφορική ανάπτυξη «υπόσχεται» οικονομική ανάπτυξη με την παραδοσιακή έννοια της αύξησης του κατά κεφαλήν εισοδήματος, σε συνδυασμό με μείωση της φτώχειας και των κοινωνικών ανισοτήτων και με την προϋπόθεση ότι το φυσικό κεφάλαιο δε θα εξαντληθεί (Atkinson et al., 1997). Με άλλα λόγια, η αύξηση της ευημερίας των ανθρώπων δε θα πρέπει να γίνει εις βάρος της ευημερίας των μελλοντικών γενεών. Δύο είναι οι έννοιες κλειδιά στον παραπάνω ορισμό:

- Η έννοια των αναγκών και ιδιαίτερα των αναγκών των φτωχότερων αυτού του κόσμου και στις οποίες θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα.
- Η έννοια των ορίων, όπως αυτά τίθενται από την κατάσταση της τεχνολογίας και των κοινωνικών δομών, στην ικανότητα του περιβάλλοντος να ικανοποιήσει τόσο τις παρούσες όσο και τις μελλοντικές ανάγκες.

Η έκθεση σύστηνε την άμεση δραστηριοποίηση σε οκτώ βασικά ζητήματα για να εξασφαλιστεί ότι η ανάπτυξη ήταν βιώσιμη. Αυτά ήταν²⁴: *πληθυσμός και ανθρώπινοι πόροι, βιομηχανία, ασφάλεια τροφίμων, είδη και οικοσυστήματα, αστική πρόκληση, διαχείριση των κοινών, ενέργεια, σύγκρουση και περιβαλλοντική υποβάθμιση.*

Η έννοια της αιεφορικής ανάπτυξης αναλύθηκε στη συνέχεια περισσότερο, όπως αυτό διαπιστώνεται με την έκδοση δύο ακόμα αναφορών: *“Caring for the Earth. A Strategy for*

²⁴ Αυτά τα ζητήματα ασκούν διαφορετικές επιδράσεις στις αναπτυσσόμενες χώρες του Νότου και τις βιομηχανικές χώρες του Βορρά.

Sustainable Living” (IUCN, 1991), και την «*Agenda 21*»²⁵, το σχέδιο δράσης το οποίο υιοθετήθηκε κατά τη Διάσκεψη Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών στο Ρίο, το 1992.

Δέκα χρόνια μετά από τη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο ντε Τζανέιρο, οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων ολόκληρου του κόσμου δεσμεύτηκαν εκ νέου υπέρ της καταπολέμησης της φτώχειας και της προστασίας του περιβάλλοντος στη Διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ το 2002. Η Διάσκεψη Κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ παράγαγε αποτελέσματα σε τρία επίπεδα: (α) την Πολιτική Διακήρυξη, η οποία πλέον αναφέρεται ως «Johannesburg Declaration on Sustainable Development», (β) το Σχέδιο Εφαρμογής «Johannesburg Plan of Implementation» και (γ) Εθελοντικές Συμφωνίες «Type II non-negotiated partnerships» μεταξύ κυβερνήσεων, επιχειρήσεων και μη-κυβερνητικών οργανώσεων.

Ωστόσο, οι περιβαλλοντικές πολιτικές των περισσότερων χωρών παραμένουν πολύ διαφορετικές και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης και περιβαλλοντικής συνειδητοποίησης. Τα αποτελέσματα της Διάσκεψης του Γιοχάνεσμπουργκ ήταν μάλλον πενιχρά. Εάν και τελικά επιτεύχθηκε η υιοθέτηση Διακήρυξης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η πρόταση, να τύχει «προσυπογραφής» από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, ώστε να περιβληθεί με μεγαλύτερο κύρος, δεν πραγματοποιήθηκε. Αντιθέτως, κατά τη διάρκεια της 57^{ης} Συνόδου η Γενική Συνέλευση περιορίστηκε σε αόριστες αναφορές σχετικά με τα αποτελέσματα της Διάσκεψης (Μαγκλιβέρας, 2005).

Διαφορετικοί ορισμοί και νοήματα:

Η υπονοούμενη γενικότητα του ορισμού της Επιτροπής Brundtland μαζί με την υπερβατικότητα που είναι συνδεδεμένη με την έννοια, έχει υποκινήσει ενδιαφέρον από διαφορετικά ακαδημαϊκά πεδία, τα οποία έχουν προσπαθήσει να περιορίσουν την εννοιολογική προσιτότητα της αειφόρου ανάπτυξης σύμφωνα με τον τομέα γνώσης τους (Rios Osorio et. al., 2005). Ο Basiago (1995) αναφέρει ότι η αειφορία μπορεί «να θεωρηθεί ως ισοδύναμη με μια νέα φιλοσοφία, στην οποία αρχές όπως η διορατικότητα, η ευθυδικία, ο παγκόσμιος περιβαλλοντισμός και η διατήρηση της βιοποικιλότητας πρέπει να καθοδηγήσουν τη λήψη των αποφάσεων». Αυτή είναι μια διευρυμένη έννοια που επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες

²⁵ Η Ατζέντα 21 είναι ένα συνολικό πρόγραμμα δράσεων που θα έπρεπε να ξεκινήσει από το 1992 και να συνεχιστεί κατά τον 21^ο αιώνα από κυβερνήσεις, οργανώσεις των Ηνωμένων Εθνών, φορείς ανάπτυξης, μη-κυβερνητικές οργανώσεις και από τον ιδιωτικό τομέα. Αυτές οι δράσεις αναφέρονται σε κάθε τομέα επίδρασης της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον και θα έπρεπε να υιοθετηθούν σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, η Ατζέντα 21 ορίζει τα έργα που είναι απαραίτητα προκειμένου να προαχθεί μία ευημερούσα, δίκαιη και βιώσιμη Γη (Gittins, 2005).

από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Στη βιολογία, η αειφορία είναι συνδεδεμένη με την προστασία της βιοποικιλότητας και ασχολείται με την ανάγκη προστασίας του φυσικού κεφαλαίου εξ ονόματος των μελλοντικών γενεών. Στα οικονομικά, η αειφορία προωθείται από εκείνους οι οποίοι ευνοούν τη λογιστική για τους φυσικούς πόρους, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι αγορές αποτυγχάνουν να προστατεύσουν το περιβάλλον. Στην κοινωνιολογία, περιλαμβάνει την πρόοδο της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης σε καταστάσεις όπου μερικές ομάδες λαμβάνουν αποφάσεις αγνοώντας τη χρήση των φυσικών πόρων και τις επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή άλλων ομάδων. Στην περιβαλλοντική ηθική, αφενός σηματοδοτεί την εναλλακτικότητα, τη συντήρηση, τη διατήρηση ή την «αειφόρο χρήση» των φυσικών πόρων και αφετέρου εξετάζει τον τομέα όπου οι άνθρωποι συλλογίζονται εάν είναι μέρος ή όχι της φύσης και πώς αυτό πρέπει να καθοδηγήσει την ηθική επιλογή τους.

Είναι γεγονός ότι η ερμηνεία της έννοιας ποικίλει και στα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, ακόμα και αν εκφράζει τις ίδιες ή διαφορετικές υποδηλώσεις. Ο όρος «sustainable» στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται σε μια διαδικασία ο ρυθμός της οποίας πρέπει να διατηρηθεί. Είναι μια δυναμική, μη-στατική σύλληψη, η οποία εισάγει ένα μεγάλης ακτίνας χρονικό όραμα (Rios Osorio et. al., 2005). Ο όρος sustainable development (αειφόρος ανάπτυξη) λαμβάνει διαφορετικές μορφές στις διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα και είναι η διαδικασία με την οποία οι κοινωνίες οδηγούνται σε μια κατάσταση δυναμικής ισορροπίας που καλείται αειφορία (Reid, 1995). Στην πράξη, όμως, είναι διακριτές διαφορετικές ερμηνείες της αειφορίας.

Γενικότητα και ασάφεια παρατηρείται στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης και της αειφορίας, εφόσον αυτές οι έννοιες χωριστά δε διευκρινίζουν αλλά ούτε περιορίζουν το είδος της σχέσης μεταξύ τους. Η ίδια η ελαστικότητα της έννοιας έχει δώσει αφορμή για τις ερωτήσεις για αυτό που υποτίθεται ότι σημαίνει: η αειφορία τίνας, που, για ποιους, για πόσο καιρό, και γιατί; (Ρόκος 2000, O'Neill et. al., 2008).

Μια ερώτηση που αποκαλύπτει την ασάφεια γύρω από την έννοια της αειφορίας είναι αυτή που τίθεται μερικές φορές στους πράσινους σοσιαλιστικούς κύκλους: «*Είναι ο καπιταλισμός βιώσιμος;*» Δεν σκοπεύουμε ακόμη και να αρχίσουμε να απαντάμε σε αυτήν την ερώτηση (δείτε O'Connor, 1994) αλλά να δείχνουμε τα προβλήματα στην ερμηνεία της.

Η ερώτηση να σημαίνει:

➤ μπορεί ο καπιταλισμός, ως παγκόσμιο οικονομικό σύστημα, να συνεχίσει στο εγγύς μέλλον; ή

➤ μπορεί οι ιδιαίτερα πολύτιμες καταστάσεις του σήμερα, οι σχέσεις και τα αντικείμενα - κοινότητες, βιοποικιλότητα, οικοσυστήματα, ανθρώπινη ευημερία – να διατηρηθούν στον καπιταλισμό;

Η δεύτερη ερώτηση είναι ανοικτή σε ποικίλες ερμηνείες. Εντούτοις, παίρνοντας ακριβώς τις δύο βασικές ερωτήσεις, είναι σαφές ότι οι διαφορετικοί συνδυασμοί απάντησης είναι δυνατοί. Κάποιος μπορεί να φανταστεί τις ακόλουθες απαντήσεις. Ένας αισιόδοξος νέο φιλελεύθερος θα μπορούσε να απαντήσει «ναι» και στις δύο ερωτήσεις, ένας απαισιόδοξος φιλελεύθερος μπορεί να απαντήσει «όχι» στην πρώτη» και «ναι» στη δεύτερη. Ο απαισιόδοξος σοσιαλιστής να απαντήσει σε «ναι» στη πρώτη ερώτηση και «όχι» στη δεύτερη. Ενώ «όχι» και στις δύο ερωτήσεις μπορεί να είναι μια απάντηση που μπορεί να κρύβει είτε αισιοδοξία (τα πράγματα είναι άσχημα αλλά δε θα διαρκέσουν) είτε απαισιοδοξία (η κεφαλαιοκρατία δε θα επιζήσει επειδή καταστρέφει τους όρους για την ανθρώπινη ύπαρξη). Οι διαφορετικές απαντήσεις μπορεί να είναι καλές ή κακές ειδήσεις για τις διαφορετικές ομάδες: η απάντηση «ναι» στη πρώτη ερώτηση είναι καλές ειδήσεις για κάποιους οικονομικούς κύκλους, κακές για άλλους. Η έννοια της αειφορίας απαιτεί σαφώς τη συγκεκριμενοποίηση: πρέπει να απαντήσουμε στις ερωτήσεις σχετικά με το τι θέλουμε να διατηρήσουμε και για ποιους (O'Neill et. al., 2008).

Οι O'Neill et. al. (2008) αναρωτιούνται αν θα πρέπει να διατηρηθούν όλα αυτά τα οποία εκτιμούμε. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διατηρηθούν ιδιαίτερα μερικά κράτη. Υπάρχουν πράγματα που εκτιμούμε εν μέρει επειδή είναι εφήμερα: το ουράνιο τόξο, η ακτίνα από το φως του ήλιου που διαπερνά τα σύννεφα φωτίζει ένα απόμακρο βουνό, το βράδυ με τους φίλους, τα διαφορετικά στάδια στην ανάπτυξη του παιδιού - όλα μπορούν να έχουν μια αξία αλλά μόνο στιγμιαία. Κανένας δεν πρέπει να θελήσει να διατηρήσει ή συντηρήσει σε ένα στατικό κράτος. Ενώ μπορούμε να λυπηθούμε για το σύντομο πέρασμά τους, στην ερώτηση «αυτό δε θα ήταν μεγάλο εάν ήταν όπως είναι για πάντα;» η λογική απάντηση θα ήταν «όχι». Αυτό είναι ένα σημείο που πρέπει να αναφερθεί στο πλαίσιο της διατήρησης. Ένα πρόβλημα με μερικές τυποποιημένες προσεγγίσεις για τη διατήρηση της φύσης είναι η τάση τους να προσπαθήσουν να παγώσουν ένα τοπίο σε κάποιο ιδιαίτερο σημείο στην ανάπτυξη του που πιθανόν να είναι το καλύτερο.

Η πολιτική διάσταση της αειφορίας

Η αειφόρος ανάπτυξη απαιτεί την ταυτόχρονη και ισόρροπη πρόοδο σε τέσσερις διαστάσεις²⁶ που είναι συνολικά αλληλοεξαρτώμενες: Κοινωνική, Οικονομική, Οικολογική και Πολιτική. Ως αποτέλεσμα των στενών σχέσεων μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης, απαιτείται η επίτευξη μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ παραγωγής και κατανάλωσης, οικολογίας και οικονομίας, ανάπτυξης και διατήρησης.

Πολλοί επιστήμονες, ερευνητές, συγγραφείς αναφέρονται συχνά σε αυτό που αποκαλούν «τριπλή κατώτατη γραμμή²⁷»: οικονομική βιωσιμότητα, κοινωνική βιωσιμότητα, και οικολογική βιωσιμότητα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η εστίαση είναι μόνο σε τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης²⁸, στην κοινωνική, στην οικονομική και στην περιβαλλοντική. Η πολιτική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης τίθεται εκτός πλαισίου συζήτησης και αυτό εκ των πραγμάτων την αποδυναμώνει και την καθιστά προβληματική.

Υπάρχουν δυο κύριες θεωρήσεις όσον αφορά την πολιτική για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Από τη μία, η προσέγγιση βάσει της οποίας οι θεσμοί και οι αξίες μιας κοινωνίας είναι ο πυρήνας για την ερμηνεία της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον του και κατά συνέπεια της οικολογικής κρίσης. Από την άλλη, η προσέγγιση η οποία θεωρεί ότι το κοινωνικό σύστημα είναι δεδομένο και επομένως η κρίση δεν οφείλεται στο ίδιο το σύστημα αλλά απλώς στην κακή λειτουργία του. Αποτέλεσμα των διαφορετικών αυτών προσεγγίσεων είναι ένα ευρύ φάσμα αναλύσεων και θεωριών. Το ιδεολόγημα της αειφορίας εμφανίζεται να ταλαντεύεται στο ευρύτατο πεδίο της σύγχρονης περιβαλλοντικής προβληματικής. Το μεγαλύτερο μέρος της σύγχρονης ασάφειας προέρχεται από την προσπάθεια συμπόρευσης της οικονομικής μεγέθυνσης (ή ανάπτυξης) με την ιδέα της αειφορίας, όταν, στην πραγματικότητα, οι δύο έννοιες αναφέρονται σε διαφορετικά αφαιρετικά επίπεδα της έννοιας και των συστημάτων της σκέψης.

Ορισμένοι διανοητές, ιδιαίτερα στα αναπτυσσόμενα κράτη, αντιτίθενται στη χρήση του όρου αειφόρος ανάπτυξη, επειδή τους δημιουργεί την αίσθηση της ασυγκράτητης ανάπτυξης. Ο Smyth αναφέρει πώς κατά τη διάρκεια των διεθνών διαπραγματεύσεων που κατέληξαν στην αποδοχή της Ατζέντα 21, η λέξη αειφόρος ανάπτυξη προκάλεσε πληθώρα αντιδράσεων

²⁶ Ανάλογος με την πληθώρα των ορισμών είναι και ο αριθμός των διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης. Στην εργασία παρατίθεται η επίσημη οπτική της UNESCO.

²⁷ "the triple bottom line"

²⁸ Μερικές φορές αυτοί αναφέρονται ως "3 E's" της βιώσιμης ανάπτυξης - Equality, Economy, and Ecology.

από φορείς χάραξης πολιτικής τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες, επειδή υπήρξε η υποψία ότι αυτό αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια να αποκτηθεί μια πράσινη χροιά στην ανάπτυξη, ή ότι μεταμφιέζουν αυτό που πρέπει να διατηρηθεί, δηλαδή ένα «βόρειο» εύπορο τρόπο ζωής (Smyth, 1995 σελ.11).

Συγκεκριμένα, δε διευκρινίζεται το είδος ανάπτυξης: οικονομική, βιολογική, κοινωνική, πολιτική ή πολιτιστική. Εκτός αυτού πρέπει να καταστεί σαφές ποιο είδος αειφορίας είναι υπονοούμενο. Αυτό που θεσμοποιείται στη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο, η οποία αφορά την υπεράσπιση των σύγχρονων προτύπων ανάπτυξης, διατείνεται ότι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο θα συντηρήσει τους φυσικούς πόρους. Η δυσκολία στην απάντηση αυτών των ερωτημάτων δείχνει ότι η σχέση μεταξύ των δύο εννοιών θα εξαρτηθεί από τον επιστημονικό τομέα ή την ιδιαίτερη οπτική με την οποία αναλύονται. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε αυτή τη σχέση προσδιορίζει τα βασικά ρεύματα ιδεών σχετικά με την αειφορία.

Η ισχυρή αειφορία θεωρεί το φυσικό κεφάλαιο ως παροχέα μερικών λειτουργιών που δεν είναι υποκαταστάσιμες από το ανθρωπογενώς προκαλούμενο κεφάλαιο. Αυτές οι λειτουργίες, τονίζονται με τον καθορισμό της αειφορίας ως υποθήκευση στις μελλοντικές γενεές ενός αποθέματος φυσικού κεφαλαίου όχι μικρότερο από αυτό που απολαμβάνει η σημερινή γενιά. Η αειφορία, δηλαδή, εκφράζεται σε όρους του μη μειούμενου φυσικού κεφαλαίου. Αντίθετα προς αυτήν την έννοια, είναι η έννοια της ήπιας αειφορίας. Μετά από τον προτεινόμενο καθορισμό από τους Pearce & Atkinson (1993), μια οικονομία θεωρείται αειφόρος εάν το ποσοστό αποταμίευσής της είναι μεγαλύτερο από το συνδυασμένο ποσοστό υποτίμησης του φυσικού και ανθρωπογενούς κεφαλαίου. Υπό αυτήν την έννοια, η αειφορία είναι ισοδύναμη με ένα μη μειούμενο συνολικό αποθεματικό κεφάλαιο. Αυτό αναφέρεται ως ήπια αειφορία η οποία δε λαμβάνει κανέναν περιορισμό στο βαθμό υποκαταστασιμότητας μεταξύ φυσικού και ανθρωπογενούς κεφαλαίου. Για το φυσικό κεφάλαιο, έτσι, δε λαμβάνεται καμία ειδική προστασία (Gutés, 1996).

Οι Huckle & Martin, (2001: 235) υποστηρίζουν ότι οι μορφές της αειφορίας εκφράζουν τις διάφορες πολιτικές ιδεολογίες. Διακρίνουν τη ρεφορμιστική και τη ριζοσπαστική οπτική ανάλογα με το μοντέλο που προσαρμόζει την αειφορία.

Η αειφορία στο μοντέλο της μεγέθυνσης (ρεφορμιστική), δεν απαιτεί μια ριζική αναδιάρθρωση των κεφαλαιοκρατικών κοινωνικών σχέσεων. Η ανθρώπινη και η μη ανθρώπινη φύση αντιμετωπίζεται εργαλειακά και η αειφορία είναι ένας στόχος που

πραγματοποιείται μαζί με τη συνεχή συσσώρευση κεφαλαίων ή την οικονομική μεγέθυνση. Επιδιώκει την οικολογική και οικονομική αειφορία με λιγότερο ενδιαφέρον στην κοινωνική, πολιτιστική και προσωπική αειφορία. Αναπτύσσει το οικολογικό και κατασκευασμένο κεφάλαιο εις βάρος του ανθρώπινου, κοινωνικού και οργανωτικού δυναμικού. Προετοιμάζεται για να αντικαταστήσει το κρίσιμο οικολογικό κεφάλαιο με άλλες μορφές κεφαλαίου και προωθεί έτσι την ήπια αειφορία. Περιλαμβάνει τις ομάδες που προωθούν την παγκόσμια ευημερία μέσω της θεσμικής μεταρρύθμισης και της ανακατανομής. Ευνοεί τις αντιπροσωπευτικές μορφές δημοκρατίας πέρα από την άμεση δημοκρατία. Περιλαμβάνει τις ομάδες που προωθούν τον οικολογικό εκσυγχρονισμό (μια μετατόπιση στα πιο περιβαλλοντικά καλοκάγαθα συστήματα της παραγωγής και της κατανάλωσης). Τονίζει το ρόλο των εμπειρογνομόνων -οικολόγων, μηχανικών, οικονομολόγων, αρμόδιων για το σχεδιασμό, δικηγόρων- οι οποίοι καθοδηγούνται από την παραδοσιακή επιστήμη. Σέβεται τα οικολογικά όρια ως πεπερασμένα. Υπογραμμίζει την αποδοτικότητα. Οι αξίες είναι έντονα ανθρωποκεντρικές και τεχνοκεντρικές. Υποστηρίζει μορφές φιλελεύθερης δημοκρατίας με την παθητική κοινοτική συμμετοχή. Επιτρέπει και προωθεί το πρασίνισμα του καπιταλισμού.

Η αειφορία στο αναπτυξιακό μοντέλο (ριζοσπαστική), υπονοεί ένα ριζικό εκδημοκρατισμό των τρεχουσών κοινωνικών σχέσεων. Τα νέα συστήματα της παγκόσμιας διακυβέρνησης ή της κοσμοπολίτικης δημοκρατίας προστατεύουν την ευημερία της ανθρώπινης και της μη ανθρώπινης φύσης περιορίζοντας την παγκόσμια οικονομία εντός των οικολογικών ορίων. Επιδιώκει την οικολογική, οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και προσωπική αειφορία αναπτύσσοντας το οικολογικό, ανθρώπινο, κοινωνικό, οργανωτικό και κατασκευαστικό κεφάλαιο χρησιμοποιώντας την κατάλληλη τεχνολογία. Έχει υψηλό σεβασμό για το κρίσιμο οικολογικό κεφάλαιο και προωθεί την ισχυρή αειφορία. Εξασφαλίζει ότι η κοινωνική ανάπτυξη προωθεί τη συνεχή προοδευτική εξέλιξη της ανθρώπινης και μη φύσης. Διευκολύνει την ανακατανομή του πλούτου από τους πλουσίους στους φτωχούς και ευνοεί την άμεση δημοκρατία επιτρέποντας στις τοπικές κοινωνίες να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους μορφές αειφόρου διαβίωσης. Αναγνωρίζει την αξία του οικολογικού εκσυγχρονισμού. Τονίζει το ρόλο της τοπικής κοινοτικής ανάπτυξης που καθοδηγείται από την κοινοτική βούληση. Θεωρεί τα οικολογικά όρια δεδομένα. Υπογραμμίζει την επάρκεια. Οι αξίες είναι ήπια ανθρωποκεντρικές και οικοκεντρικές. Υπερασπίζεται μορφές άμεσης και συμμετοχικής δημοκρατίας. Επιτρέπει και προωθεί το πρασίνισμα του σοσιαλισμού.

Οι Versteegen & Hanekamp (2005) εξετάζοντας τους διαφορετικούς ορισμούς της αιφόρου ανάπτυξης επισήμαναν ότι όλη αυτή η διαμάχη ορίζεται από δυο διαφορετικές κοσμοθεωρίες της δυτικής κοινωνίας. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία ο ιδεαλισμός που εκφράζει τη σαφή αντίθεσή του στην επικρατούσα πολιτική. Σύμφωνα με αυτήν την κοσμοθεωρία, η οικονομική μεγέθυνση δεν μπορεί να συνεχιστεί αφού σε λιγότερο από εκατό χρόνια οι φυσικοί πόροι θα εξαντληθούν σε μεγάλο ποσοστό και το σύστημα θα καταρρεύσει. Και αν ακόμη δεν εξαντληθούν οι πόροι, η κατάρρευση θα προέλθει είτε από την υπερβολική ρύπανση είτε από τον υπερπληθυσμό. Η μεγέθυνση δεν μπορεί να συνεχιστεί. Επομένως ή θα περιοριστεί εθελούσια ή θα οδηγηθούμε σε κατάρρευση του συστήματος. Αυτή η οπτική χαρακτηρίζεται ως πεσιμιστική. Η απαισιοδοξία αυτή πρέπει εντούτοις να αντιμετωπισθεί ως ένα πολιτικό εργαλείο στην αναζήτηση της «καλής κοινωνίας». Σε αντίθεση με τον ιδεαλισμό, η κομφορμιστική οπτική είναι η πλέον αισιόδοξη. Δεν προβλέπει ένα διαχωρισμό σε σχέση με το παρελθόν. Είναι η οπτική της πολιτικής και οικονομικής συνοχής. Η αισιόδοξία της οπτικής αυτής βασίζεται στην τεχνολογική πρόοδο, η οποία μπορεί να διευρύνει τα φυσικά όρια, μέχρι το σημείο να μην υπάρχουν. Έτσι ο πληθυσμός θα συνεχίσει να αυξάνεται στα επόμενα διακόσια χρόνια με μειούμενο ρυθμό αύξησης αλλά με αυξανόμενο κατά κεφαλήν εισόδημα. Η συνέχιση της οικονομικής μεγέθυνσης θα ωφελήσει πολύ τους φτωχότερους λαούς μέσα από την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών. Και οι δύο πλευρές ισχυρίζονται ότι η «άλλη» στρατηγική είναι αδύνατη.

Δυσδιάκριτα είναι τα όρια μεταξύ περιβαλλοντισμού και αιφόρου ανάπτυξης. Ο Morgan Williams (2004:38), έχει αναγνωρίσει αυτήν την άποψη και έχει συνοψίσει ρητά τη διαφορά μεταξύ του περιβαλλοντισμού και της αιφορίας. «Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει σημειωθεί μια σημαντική μετατόπιση από τον περιβαλλοντισμό στην αιφόρο ανάπτυξη. Έχει προταθεί ότι ο περιβαλλοντισμός είναι συνήθως μια κίνηση που εναντιώνεται στις οποιεσδήποτε επιβλαβείς ενέργειες για το περιβάλλον, όπως τη ρύπανση, ενώ η αιφόρος ανάπτυξη υιοθετεί μια πιο δυναμική μέθοδο προς γενικότερες εκβάσεις. Κάτι τέτοιο είναι πολύ προνοητικό και αποσκοπεί να κάνει τα πράγματα διαφορετικά, σε πρώτη φάση, αντί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των ελλοχευόντων προβλημάτων».

Στην προσπάθειά τους για αλλαγή, οι περιβαλλοντικές ομάδες τα τελευταία σαράντα έτη αντιτίθενται στις συντηρητικές αξίες, όπως τη λογική κόστους-οφέλους, τις μικρότερες κυβερνήσεις, τους λιγότερους κανονισμούς, την απελευθέρωση των συναλλαγών και εναντιώνονται σε οτιδήποτε τυχόν ασκήσει αρνητική επίδραση στις περιβαλλοντικές

πολιτικές. Ο Keith Wheeler, βασιζόμενος σε μια πρόσφατη δημοσίευση που μιλά για το «θάνατο του περιβαλλοντισμού» και έχει προκαλέσει μια συζήτηση εντός της περιβαλλοντικής κοινότητας, υποστηρίζει ότι οι περιβαλλοντικές ομάδες αποτυγχάνουν συχνά να αρθρώσουν μια συνεκτική ηθική ή μια εναλλακτική λύση ως απάντηση στην οπτική που εμφανίζει την αειφορία ως αναγκαιότητα και μόνη δυνατή διέξοδο. Οι συντάκτες του κειμένου υποστηρίζουν ότι τα περιβαλλοντικά κινήματα δεν έχουν εξελιχθεί και συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές των δεκαετιών του '60 και του '70 παλεύοντας, και χάνοντας ως επί το πλείστον, τις περιβαλλοντικές μάχες σήμερα. Οι Michael Shellengburger και Ted Nordhaus²⁹ καταλήγουν ότι «δε θα είμαστε ποτέ σε θέση να αλλάξουμε τα πράγματα, εφόσον αντιλαμβανόμαστε τις αποτυχίες μας κυρίως ως τακτικές και οι προτάσεις μας θα παραμείνουν ουσιαστικά τεχνοκρατικές».

Ο Pezzey (2004) αναφέρει ότι είναι συχνά δύσκολο να διακρίνουμε την αειφορική πολιτική από την περιβαλλοντική πολιτική. Ένα έγγραφο σχετικά με την προσέγγιση μιας χώρας στην αειφόρο ανάπτυξη αρχίζει συχνά με δηλώσεις σχετικά με την αειφορία ως προστασία της ευημερίας των μελλοντικών γενεών, αλλά έπειτα συνεχίζει όπως περίπου ένας κατάλογος πολιτικών για το περιβάλλον. Λεπτομερείς πολιτικές σχεδιάζονται σχετικά με τη ρύπανση της ατμόσφαιρας και των υδάτων, τη διαχείριση των στερεών αποβλήτων, των οικοσυστημάτων, της βιοποικιλότητας ίσως με έμφαση, μερικές μορφές, της μακροπρόθεσμης περιβαλλοντικής ζημίας. Τίποτα δε λέγεται, εντούτοις, για τις πολιτικές που απαιτούνται για τη στήριξη της ευημερίας. Εάν οι κυβερνήσεις θεωρούν ότι τα όρια στην υποκαταστασιμότητα του ανθρωπογενούς κεφαλαίου και η γνώση για τους περιβαλλοντικούς πόρους έχουν φτάσει σε οριακό σημείο, η «ισχυρή» προσέγγιση στην αειφορία, η οποία μεταχειρίζεται την περιβαλλοντική προστασία ως ουσία της αειφορικής πολιτικής, θα ήταν λογική. Αλλά οι περισσότερες κυβερνήσεις με τις πεπερασμένες αξίες που χαρακτηρίζουν τις πολιτικές τους για τους φυσικούς πόρους, κινούμενες εντός του πλαισίου του νεοφιλελευθερισμού, αποκαλύπτουν ότι δεν πιστεύουν πολύ σε όρια της υποκαταστασιμότητας. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι υιοθετείται μια «ήπια» προσέγγιση στην αειφορία, η οποία τοποθετεί στο περιθώριο την υποκαταστασιμότητα των πόρων.

Τελικά η αειφορία «είναι μια λέξη που κρύβει περισσότερα από όσα φανερώνει» (Opp, 1992: 24). Ο καθένας μπορεί να επαναπροσδιορίσει τον όρο για να τον ερμηνεύσει ανάλογα

²⁹ Shellenberger, M. and Nordhaus, T. (2004) *The Death of Environmentalism*. The Breakthrough Institute. Available at: http://www.thebreakthrough.org/images/Death_of_Environmentalism.pdf [Accessed 19 April 2006].

με τους σκοπούς του. Αυτό μπορεί να γίνει ακούσια ή χειρότερα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να «μεταμφιέσει» ή να «πρασινίσει» κοινωνικά ή περιβαλλοντικά καταστρεπτικές δραστηριότητες. Ο Kates υποστηρίζει, παρά τις κριτικές αυτές, ότι κάθε μια προσδιοριστική προσπάθεια αποτελεί μια σημαντική παράμετρο σε ένα συνεχιζόμενο διάλογο σχετικά με την έννοια της αειφορίας. *«Στην πραγματικότητα, η αειφόρος ανάπτυξη οφείλει ένα μεγάλο μέρος της απήχησης, της δύναμης και της δημιουργικότητάς της στην ασάφειά της. Οι συγκεκριμένες προκλήσεις για την αειφόρο ανάπτυξη είναι τουλάχιστον τόσο ετερογενείς και σύνθετες όσο και η ποικιλομορφία των ανθρώπινων κοινωνιών και των φυσικών οικοσυστημάτων σε όλο τον κόσμο»* (Kates et al., 2005). Ο Hartmann (1998) μάς υπενθυμίζει ότι οι ιδέες για την αειφόρο ανάπτυξη είναι αναπόφευκτα αντιφατικές, δεδομένου ότι οι υποστηρικτές τους έχουν διαφορετικές αξίες και ενδιαφέροντα και επιθυμούν να στηρίξουν διαφορετικά σύνολα οικολογικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών σχέσεων. Η συνεργασία αυτή είναι μια πρόκληση με ανυπέρβλητες δυσκολίες.

Η διαγενεακή δικαιοσύνη³⁰

Μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδύονται πάνω από εβδομήντα διαφορετικοί ορισμοί της αειφορίας (Holmberg, 1992; Pezzey, 1989), γεγονός που εκφράζει την πολυπλοκότητα της έννοιας. Κοινό σημείο όλων των ορισμών της αειφορίας είναι η ανησυχία για την ευημερία των μελλοντικών γενεών (Krysiaak & Krysiaak, 2006), η οποία έχει οδηγήσει πολλούς στο να εστιάσουν την ερμηνεία της αειφόρου ανάπτυξης στη διαγενεακή δικαιοσύνη³¹.

Ο Rifkin (2003) αναλύοντας την οικονομική θεωρία με τους νόμους της θερμοδυναμικής αναφέρει ότι η καπιταλιστική οικονομική θεωρία είναι εμποτισμένη από τις προγενέστερες αρχές της νευτώνειας μηχανικής και ουδέποτε ασχολήθηκε με τους νόμους

³⁰ Ένα αφηρητικό σημείο για την επίτευξη ισότητας μεταξύ των γενεών έχει προταθεί από το φιλόσοφο John Rawls στο έργο του *A Theory of Justice (Μια Θεωρία της Δικαιοσύνης)*. Ο Rawls ισχυρίζεται ότι ένας τρόπος να συναγάγουμε γενικές αρχές δικαιοσύνης είναι να τοποθετήσουμε, υποθετικά, κάθε άτομο σε μια αρχική θέση πίσω από ένα «πέπλο άγνοιας». Το πέπλο αυτό άγνοιας θα τους εμπόδιζε να γνωρίζουν την τελική τους θέση στην κοινωνία. Πίσω από το πέπλο αυτό οι άνθρωποι θα αποφάσιζαν τους κανόνες διακυβέρνησης της κοινωνίας που θα ήθελαν, μετά δε από την απόφαση θα υποχρεώνονταν να ζήσουν στην κοινωνία αυτή. Στο Rawls, J. (2001). *A Theory of Justice*. Παπαγεωργίου Κ. (συντ. έκδ.-επίμετρο), Τάκης Α. (επ. επιμ.). Βασιλόγιαννης Φ., Β.Βουτσάκης, Παιονίδης Φ., Παπαγεωργίου Κ., Στυλιανίδης Ν., Τάκης Α. (Μετάφρ). Αθήνα: Πόλις.

³¹ Αν και ο συνοπτικός καθορισμός της επιτροπής Brundtland δεν αναφέρει ρητά το περιβάλλον ή την ανάπτυξη, οι επόμενες παράγραφοι, ενώ αναφέρονται σπάνια, είναι σαφείς. Στην ανάπτυξη, η έκθεση δηλώνει ότι οι ανθρώπινες ανάγκες είναι βασικές και ουσιαστικές. Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης υπονοεί τα όρια-όχι απόλυτα όρια αλλά τους περιορισμούς που επιβάλλονται από την παρούσα κατάσταση της τεχνολογίας και της κοινωνικής οργάνωσης στους περιβαλλοντικούς πόρους και από τη δυνατότητα της βιόσφαιρας να απορροφήσει τα αποτελέσματα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Kates, et. al., 2005).

της θερμοδυναμικής. Στηριζόμενοι στη θεωρία του Νεύτωνα, ότι για κάθε δράση υπάρχει ίση αντίδραση προς την αντίθετη κατεύθυνση, κλασικοί οικονομολόγοι, όπως ο Ανταμ Σμιθ και ο Ζαν Μπατίστ Σε, παρομοίωσαν την αγορά με ένα μηχανισμό όπου η προσφορά και η ζήτηση διαρκώς αναπροσαρμόζονται, η μία σε σχέση με την άλλη. Εάν η ζήτηση από τους καταναλωτές για ένα συγκεκριμένο αγαθό ή υπηρεσία αυξηθεί, οι προμηθευτές θα αυξήσουν τις τιμές τους ανάλογα. Εάν η τιμή των προμηθευτών ανέβει υπερβολικά, η ζήτηση θα μειωθεί, αναγκάζοντάς τους να μειώσουν την τιμή, προκειμένου να αναζωογονήσουν τη ζήτηση. Η ίδια λογική εφαρμόστηκε στην τιθάσευση των φυσικών πόρων. Εάν οι πόροι λιγοστέψουν, η τιμή των προμηθευτών θα ανέβει, ωθώντας τους να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες προκειμένου να αντλήσουν μεγαλύτερη ποσότητα από τους δυσεύρετους πόρους ή να αναπτύξουν εναλλακτικές επιλογές. Η συνολική βάση των πόρων θεωρείται ανεξάντλητη και πάντοτε διαθέσιμη, σε κάποια μορφή, με το ανάλογο κόστος. Το κόστος σε εντροπία³², από την άλλη μεριά, θεωρείται, όταν λαμβάνεται υπόψη, ως περιφερειακό στοιχείο των συναλλαγών (εξωτερικότητα) με οριακή επίδραση στο συνολικό κόστος της διεξαγωγής του εμπορίου.

Η οικονομική διαδικασία, σύμφωνα με τους νόμους της θερμοδυναμικής, είναι εντελώς διαφορετική. Η οικονομική δραστηριότητα είναι στην ουσία ο δανεισμός από το περιβάλλον ενεργειακών εισφορών χαμηλής εντροπίας και η μετατροπή τους σε προσωρινά προϊόντα και υπηρεσίες κάποιας αξίας. Κατά τη διαδικασία της μετατροπής, περισσότερη ενέργεια δαπανάται και χάνεται στο περιβάλλον από ό,τι ενσωματώνεται στο συγκεκριμένο αγαθό ή την υπηρεσία που παράγεται. Επιπροσθέτως, το «τελικό» προϊόν ή υπηρεσία είναι απλώς προσωρινά, και με τη χρήση ή την κατανάλωση διασκορπίζονται ή αποσυντίθενται, καταλήγοντας τελικά εκ νέου στο περιβάλλον με τη μορφή χρησιμοποιημένης ενέργειας ή απορρίμματος.

Το συμπέρασμα ως προς τη φύση του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (Α.Ε.Π.) είναι ότι το θεωρούμε ως το μέτρο του πλούτου που παράγει κάθε χώρα ετησίως, ενώ αντίθετα, από την οπτική γωνία της θερμοδυναμικής, είναι περισσότερο μέτρο της προσωρινής ενεργειακής αξίας που βρίσκεται ενσωματωμένη στα αγαθά ή τις υπηρεσίες που παράγονται, με αντίτιμο τη μείωση των διαθέσιμων αποθεμάτων ενέργειας και τη συσσώρευση εντροπιακών απορριμμάτων. Ακόμη και εάν τα αγαθά και οι υπηρεσίες που παράγουμε

³² Η εντροπία είναι το μέγεθος της τάξης-αταξίας της ύλης που παρατηρείται σε ένα σύστημα. Όσο μικρότερη εντροπία έχει ένα σώμα, τόσο πιο χρήσιμη ενέργεια διαθέτει και τόσο μεγαλύτερη είναι η τάξη που εμφανίζει μικροσκοπικά η ύλη του. Στη φύση επικρατεί η πορεία προς την αύξηση της εντροπίας του Σύμπαντος.

καταλήξουν τελικά να γίνουν μέρος της εντροπίας, τότε παρά τις όποιες θεωρίες περί οικονομικής προόδου, ο ισολογισμός θα παραμένει αρνητικός. Σε τελική ανάλυση, ο κάθε πολιτισμός αναπόφευκτα καταλήγει να απομυζά περισσότερη τάξη από το εγγύς περιβάλλον από ό,τι δημιουργεί με αποτέλεσμα να αφήνει τη Γη φτωχότερη ακριβώς λόγω της ίδιας του της ύπαρξης (Rifkin, 2003).

Συμφωνώντας ότι η συμβατότητα αυτή μεταξύ των γενεών δεν ισχύει, ο Tietenberg (2002, σελ. 65-71) υποστηρίζει ότι η χρήση του φυσικού πόρου δεν εμποδίζει τη γενιά της πρώτης περιόδου να διαθέσει μέρος του καθαρού οφέλους υπέρ της γενιάς της δεύτερης περιόδου. Εάν η κατανομή των πόρων είναι δυναμικά αποτελεσματική, θα είναι πάντοτε εφικτό να εξοικονομηθεί ένα μέρος από το καθαρό όφελος που προέκυψε στην πρώτη περίοδο και να διατεθεί υπέρ της γενιάς της δεύτερης περιόδου, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ότι η γενιά αυτή θα αποκομίσει το ίδιο όφελος που θα είχε με οποιονδήποτε άλλον τρόπο απόσπασης των φυσικών πόρων. Οι δυναμικά αποτελεσματικές διανομές μπορούν να είναι απόλυτα συνεπείς με το κριτήριο της αειφορίας, υπό τον όρο ότι τα κέρδη διανέμονται κατάλληλα μεταξύ των γενεών³³. Μια εναλλακτική δυνατότητα διανομής είναι η κεφαλαιακή επένδυση των κερδών που προκύπτουν από την αξιοποίηση των πόρων.

Η καταλληλότητα του συγκεκριμένου αυτού κριτηρίου αειφορίας εξαρτάται σε αποφασιστικό βαθμό από το πόσο εύκολα ή δύσκολα μπορεί να υποκατασταθεί ο ένας τύπος κεφαλαίου από τον άλλο. Εάν είναι εφικτή η υποκατάσταση του φυσικού κεφαλαίου από το υλικό κεφάλαιο, τότε αρκεί απλά να διατηρηθεί η αξία του αθροίσματος των δύο τύπων κεφαλαίου. Εάν όμως η υποκατάσταση αυτή δεν είναι εφικτή, τότε οι επενδύσεις σε υλικό κεφάλαιο ενδέχεται να μην επαρκούν για την εξασφάλιση των συμφερόντων των μελλοντικών γενεών.

³³ Το περιεχόμενο της έννοιας της αειφορίας μπορεί να εξειδικευτεί περισσότερο, με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη την περιορισμένη δυνατότητα υποκατάστασης μεταξύ φυσικού και υλικού κεφαλαίου και που να διαμορφώνει ένα περισσότερο χρήσιμο και εύχρηστο κριτήριο αειφορίας από εκείνο της μη μειούμενης ευημερίας. Μπορούμε, έτσι, να διακρίνουμε τους ακόλουθους εναλλακτικούς ορισμούς της έννοιας της αειφορίας (Tietenberg, 2002:70-71):

- *Αειφορία με την έννοια της μη μειούμενης ευημερίας.* Η χρήση φυσικών πόρων από τις προηγούμενες γενιές δεν πρέπει να ξεπερνά το επίπεδο εκείνο κατανάλωσης που εξασφαλίζει το ίδιο τουλάχιστον επίπεδο ευημερίας και στις επόμενες γενιές.
- *Αειφορία με την έννοια της μη μειούμενης αξίας του φυσικού κεφαλαίου.* Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η αξία του αποθέματος φυσικού κεφαλαίου που παραμένει δεν πρέπει να υφίσταται μείωση.
- *Αειφορία με την έννοια της μη μείωσης της ροής υπηρεσιών που απολαμβάνουμε από επιλεγμένους φυσικούς πόρους.* Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η αειφορία έχει την έννοια της επ' αόριστον διατήρησης του επιπέδου των φυσικών ποσοτήτων που αποσπώνται από επιλεγμένους φυσικούς πόρους.

Προφανώς, για ορισμένες κατηγορίες περιβαλλοντικών πόρων η πλήρης υποκατάσταση δεν είναι εφικτή. Επιπλέον, τις επιπτώσεις της έλλειψης των πόρων τις επωμίζεται η επόμενη γενιά, αλλά η γενιά εκείνη δεν μπορεί να ψηφίσει ή να διαμαρτυρηθεί σήμερα. Είναι λοιπόν φανερό ότι το θέμα της αποζημίωσης της μιας γενιάς από την άλλη απαιτεί προσεκτική προσέγγιση.

Επομένως, το θεμελιώδες ιδεολογικό πρόταγμα της αειφορίας, το οποίο μας επιτάσσει να σεβαστούμε το δικαίωμα των μελλουσών γενεών στους φυσικούς πόρους, υπονοεί ότι οι μέλλουσες γενεές έχουν ίσα δικαιώματα πάνω στους φυσικούς πόρους, είναι αναληθές, αφού κάθε χρήση φυσικού πόρου, τώρα ή στο μέλλον, έχει αναδιανεμητικές επιπτώσεις τόσο για τις παρούσες, όσο και για τις μέλλουσες γενεές. «Η βιωσιμότητα, όμως, είναι κάτι περισσότερο από το τίποτε, εάν τα χρονικά της όρια αφορούν σε μια ή δυο γενεές και δεν τείνουν προς το ακαθόριστο μέλλον» (Attfield, 1999). Παρ' όλο το «εσφαλμένο περιεχόμενο» του δόγματος, εν τούτοις, έχει καταστεί κυρίαρχο στις προσπάθειες και τους αγώνες όχι μόνο στον πολιτικό στίβο αλλά και σε ένα εξαιρετικά ευρύ πεδίο της επιστημονικής βιβλιογραφίας³⁴.

Η έλλειψη, όμως, ενδιαφέροντος για τη γνώση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και κατανοούμε τον κόσμο σε βάθος και η ελαφρότητα με την οποία συνήθως αποδεχόμαστε τα δόγματα, όπως αυτό της αειφόρου ανάπτυξης, είναι ένα σημάδι της διαδικασίας ομογενοποίησης του παγκόσμιου πολιτισμού, στην οποία συμμετέχουμε ασυναίσθητα. Για το λόγο αυτόν η συζήτηση σχετικά με την έννοια δεν μπορεί να επικαλυφθεί από μια απλή πρόταση ενός πλέον σύνθετου και λεπτομερούς ορισμού, επειδή κάτω από αυτήν κρύβεται μια πραγματικότητα που είναι πιο σύνθετη από την ίδια την ερμηνεία της. Επομένως, δεν μπορούμε να περιορίσουμε την έννοια σε μια αποστειρωμένη συζήτηση σχετικά με αυτό που είναι η καλύτερη άποψη, και να μην εξετάσουμε οποιεσδήποτε άλλες, ακριβώς λόγω της σχετικής απόστασής τους από τη δική μας κοσμοθεωρία. Η ανάγκη να διαλευκάνουμε το χάος των ορισμών είναι πλέον αναγκαία. Σήμερα η βιβλιογραφία σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη παραμένει στάσιμη λόγω αυτής της συζήτησης. Αποτελεί άμεση προτεραιότητα η παραγωγή νέων διαδικασιών, εναλλακτικών διαβάσεων, που αντιμετωπίζουν την κοινωνική, οικονομική, πολιτική, περιβαλλοντική και πολιτιστική μας πραγματικότητα από μια κοινή άποψη σύμφωνα με το

³⁴ Βλέπε Andras Schubert and Istvan Lang, The Literature Aftermath of the Brundtland Report 'Our Common Future'. A Scientometric Study Based on Citations in Science and Social Science Journals., *Environment, Development and Sustainability* (2005) 7:1-8

ιστορικό-πολιτιστικό υπόβαθρό μας (Rios Osorio et. al., 2005) και την φυσικό-κοινωνική πραγματικότητά μας.

Ριζοσπαστικές προσεγγίσεις

Η σκέψη του Διαφωτισμού αγκάλιασε την ιδέα της προόδου και επιδίωξε ενεργά εκείνη τη ρήξη με την ιστορία και την παράδοση. Στόχος του διαφωτισμού υπό την ευρύτατη έννοια της προοδευουσας σκέψης ήταν ανέκαθεν η απομαγικοποίηση του κόσμου δηλαδή να απαλλάξει τους ανθρώπους από το φόβο και να τους εγκαταστήσει ως κυρίους. (Χορκχάμερ & Αντόρνο, 1996 σελ. 29).

Όμως όπως ο Harvey (2007, σελ. 39) εξιστορεί, πολλά από τα οράματα του Διαφωτισμού για τον πολιτισμό, τη λογική, τα οικουμενικά δικαιώματα και την ηθική απέτυχαν. Η αιώνια και αμετάβλητη ουσία της ανθρωπότητας βρήκε τη σωστή αναπαράστασή της, όπως διατυπώθηκε από το Nietzsche, στο μυθικό πρόσωπο του Διονύσου, που «είναι ταυτοχρόνως «καταστροφικά δημιουργικός» (δηλαδή, αποτελεί το κοσμικό σύμπαν της εξατομίκευσης και του γίνεσθαι, διαδικασία η οποία καταστρέφει την ενότητα) και "δημιουργικά καταστροφικός" (δηλαδή, καταβροχθίζει το απατηλό σύμπαν της εξατομίκευσης, διαδικασία η οποία συνεπάγεται την αντίδραση της ενότητας)».

Η εικόνα της «δημιουργικής καταστροφής» κατά τα λεγόμενα του Harvey (2007, σελ. 41) είναι πολύ σημαντική για να κατανοήσουμε τη νεωτερικότητα, ακριβώς επειδή προέρχεται από τα πρακτικά διλήμματα τα οποία αντιμετώπιζε η εφαρμογή του νεωτερικτικού σχεδίου. *«Στο κάτω κάτω πώς θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένας νέος κόσμος, χωρίς να καταστραφούν πολλά που υπήρχαν προηγουμένως»;*

Είναι ενδιαφέρον ότι ο οικονομολόγος Schumpeter χρησιμοποίησε την ίδια εικόνα για να κατανοήσει τις διαδικασίες της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Ο επιχειρηματίας, ηρωικό πρόσωπο κατά την άποψη του Schumpeter, ήταν ο κατεξοχήν δημιουργικός καταστροφέας, επειδή ήταν προετοιμασμένος να ωθήσει τις συνέπειες του τεχνικού και κοινωνικού νεωτερισμού σε κρίσιμα ακραία όρια. Και μόνο μέσα από αυτό τον δημιουργικό ηρωισμό θα μπορούσε να εξασφαλιστεί η ανθρώπινη πρόοδος. Για τον Schumpeter η δημιουργική καταστροφή ήταν η προοδευτική επωδός της αγαθοεργού καπιταλιστικής ανάπτυξης. Για άλλους ήταν απλώς η αναγκαία προϋπόθεση της προόδου κατά τον εικοστό αιώνα (Harvey 2007, σελ. 41).

Το 2008 ήταν χρονιά κρίσεων. Όπως υπογραμμίζει ο Sen (2009)³⁵ πρώτα είχαμε την κρίση των τροφίμων η οποία ήταν πολύ απειλητική για τους φτωχούς καταναλωτές, ιδιαίτερα στην Αφρική. Μαζί με αυτήν προέκυψε και η αύξηση ρεκόρ στις τιμές του πετρελαίου, η οποία έπληξε όλες τις χώρες που εξαρτώνται από εισαγωγές πετρελαίου. Τέλος, κάπως ξαφνικά μέσα στο φθινόπωρο, επήλθε η παγκόσμια οικονομική επιβράδυνση που επιδεινώνεται με τρομακτικό ρυθμό. Το 2009 θα καταγραφεί πιθανότατα ένταση του φαινομένου της οικονομικής επιβράδυνσης, ενώ πολλοί οικονομολόγοι αναμένουν γενικευμένη ύφεση, ενδεχομένως όσο μεγάλη ήταν αυτή της δεκαετίας του 1930. Παρ' ότι καταγράφηκαν σημαντικές απώλειες για τις μεγάλες περιουσίες, πλήττονται περισσότερο όσοι ήδη βρίσκονταν σε δυσμενή οικονομικά θέση.

Η βαθιά οικονομική κρίση από την οποία περνά σήμερα ο κόσμος δεν είναι, όπως αναφέρει ο Φωτόπουλος (2009 σελ. 13), ούτε η πρώτη ούτε η τελευταία του συστήματος της οικονομίας της αγοράς, παρουσιάζει όμως δύο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

➤ Είναι η πρώτη παγκοσμιοποιημένη κρίση, με την έννοια ότι ο παγκόσμιος χαρακτήρας της δεν είναι, όπως στον μεσοπόλεμο, απλώς αντανάκλαση της κρίσης σε κάποιες κύριες καπιταλιστικές οικονομίες (Αμερική, Βρετανία, Γερμανία κ.λπ.), αλλά αποτελεί οργανικό και αναπόσπαστο τμήμα της ίδιας της γένεσης και εξέλιξής της.

➤ Η κρίση αυτή δεν είναι απλώς οικονομική αλλά τμήμα μιας σοβαρής πολυδιάστατης κρίσης.

Η παγκόσμια κοινωνία κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Latouge, συνέδεσε τη μοίρα της με μια οργάνωση θεμελιωμένη στην απεριόριστη συσσώρευση. Όπως υποστηρίζει, στις περιόδους που η μεγέθυνση επιβραδύνεται ή σταματά δημιουργείται κρίση και πανικός, γεγονός που κάνει τη μεγέθυνση φαύλο κύκλο (2008, σελ. 55). Όμως, χαρακτηριστικά διέβλεψε ο Andre Gorz το 1984 «*Η ουτοπία δεν βρίσκεται σήμερα στην επιδίωξη της ευημερίας μέσω της μη ανάπτυξης και στην ανατροπή του σύγχρονου τρόπου ζωής: η ουτοπία βρίσκεται στην πεποίθηση ότι η άνοδος της κοινωνικής παραγωγής μπορεί ακόμα να φέρει την ευημερία και ότι είναι πρακτικά δυνατή*».

Ο Φωτόπουλος αναλύοντας την οικονομική διάσταση της κρίσης αναφέρει ότι η συγκέντρωση της οικονομικής δύναμης/εξουσίας, που είναι αποτέλεσμα των εμπορευματικών σχέσεων και της δυναμικής «ανάπτυξη ή θάνατος» της οικονομίας της αγοράς, έχει οδηγήσει

³⁵ 2009 The New York Review of Books (Distributed by The New York Times Syndicate) το βήμα Κυριακή 5 Απριλίου 2009

σε μια χρόνια οικονομική κρίση. Ως εκ τούτου, η συνέπεια της παρούσας διεθνοποίησης της οικονομίας αγοράς/ανάπτυξης με τη σημερινή νεοφιλελεύθερη μορφή της, που επιβάλλεται από το άνοιγμα των αγορών, λόγω της μαζικής επέκτασης των πολυεθνικών επιχειρήσεων τα τελευταία περίπου είκοσι πέντε χρόνια- είναι η δημιουργία ενός *διπολικού κόσμου*. Ο κόσμος αυτός αποτελείται από έναν κόσμο ο οποίος περιλαμβάνει τις προνομιούχες κοινωνικές ομάδες που επωφελούνται από την παγκοσμιοποίηση, είτε στον γεωγραφικό Βορρά είτε στον γεωγραφικό Νότο (αυτό που ονομάζουμε «νέο Βορρά»), και έναν άλλο κόσμο, που έχει αποκλειστεί από τα δήθεν «καθολικά» οφέλη της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης και ο οποίος περιλαμβάνει την περιθωριοποιημένη πλειοψηφία του παγκόσμιου πληθυσμού, είτε στον Βορρά είτε στον Νότο (ο «νέος Νότος») (2009, σελ. 60). Έτσι, η νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση έχει οδηγήσει σε μια πρωτοφανή αύξηση της παγκόσμιας ανισότητας, όπως επιβεβαιώνεται και από την τελευταία έκθεση της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι από τις αρχές του 1990, δηλαδή την εποχή που η νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση άρχισε να ανθεί σε ολόκληρο τον πλανήτη, η εισοδηματική ανισότητα αυξήθηκε δραματικά στις περισσότερες περιοχές του κόσμου³⁶.

Ο Raymond Torres, διευθυντής του ιδρύματος που συνέταξε για την έκθεση τονίζει ότι:

Η Έκθεση αυτή δείχνει αδιαμφισβήτητα ότι το χάσμα μεταξύ των πλουσιότερων και των φτωχότερων νοικοκυριών έχει διευρυνθεί από τη δεκαετία του 1990 (...) Αυτό αντανακλά τον αντίκτυπο της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και τη μικρότερη σήμερα δυνατότητα της εθνικής πολιτικής να ενισχύσει την εισοδηματική κατάσταση της μεσαίας τάξης και των χαμηλών εισοδηματικών στρωμάτων. Η σημερινή παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση οπωσδήποτε θα κάνει τα πράγματα χειρότερα, εκτός εάν υιοθετηθούν μακροπρόθεσμες διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις.

Έτσι, όπως αναφέρεται στην Έκθεση, μεταξύ 1990 και 2005, περίπου στα δυο τρίτα των χωρών σημειώθηκε μια αύξηση της εισοδηματικής ανισότητας, με το εισοδηματικό χάσμα μεταξύ του 10% των μισθωτών στην κορυφή της εισοδηματικής πυραμίδας και του 10% στη βάση της να αυξάνει στο 70% των χωρών για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία. Ταυτοχρόνως, το εισοδηματικό χάσμα μεταξύ των ανωτάτων στελεχών των επιχειρήσεων και των μέσων υπαλλήλων διευρύνθηκε ακόμη περισσότερο: το 2003 οι

³⁶ World of Work Report 2008 - Global income inequality gap is vast and growing http://www.ilo.org/global/About_the_ILO/Media_and_public_information/Press_releases/lang--en/WCMS_099406/index.htm

απολαβές των διευθυνόντων συμβούλων των 15 μεγαλύτερων εταιρειών στις ΗΠΑ ήταν 360 φορές μεγαλύτερες από αυτές των μέσων υπαλλήλων. Το 2007 ήταν 520 φορές μεγαλύτερες! Δεν είναι λοιπόν περίεργο ότι ενώ οι πλουσιότεροι Αμερικανοί (δηλαδή το 1% του πληθυσμού στην κορυφή) συγκέντρωναν το 2,9% του ΑΕΠ το 1985 και το 5% το 1995, οι ίδιοι εισέπρατταν το 7,5% του ΑΕΠ το 2005, μόλις μία δεκαδική μονάδα μικρότερο (7,6%) από εκείνο του 1929!

Η μείωση υπήρξε μεγαλύτερη για τους φτωχότερους. Κατά την ίδια περίοδο, το εισόδημα του 20% των φτωχότερων Αμερικανών μειωνόταν με ρυθμό 0,7% ετησίως. Επίσης από το 2000, η αύξηση του ωρομίσθιου δεν ακολουθεί πλέον την αύξηση της παραγωγικότητας. Επιπροσθέτως, η ελεύθερη αγορά ωθεί τις κυβερνήσεις να χρηματοδοτούν τις κοινωνικές παροχές των επιχειρήσεων εις βάρος των εργαζομένων. Μεταξύ 2000 και 2007 στις Ηνωμένες Πολιτείες το κόστος της ασφάλισης για την παροχή ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης αυξήθηκε σημαντικά (+68%), όπως εξάλλου κι εκείνο των σπουδών (+46%). Την ίδια περίοδο, το ποσοστό των πολιτών που δε διέθεταν πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη πέρασε από το 13,9% στο 15,6%.

Η θεαματικότερη μορφή αυτής της πολιτικής συνίσταται στη μεταφορά της παραγωγικής διαδικασίας σε χώρες με χαμηλό εργατικό κόστος και αδύναμο κοινωνικό και περιβαλλοντικό νομοθετικό ρυθμιστικό πλαίσιο. Η σημαντικότερη επίπτωσή της όμως συνίσταται στον εκβιασμό που ασκείται στους εργαζόμενους και στα συνδικάτα τους να παραιτηθούν από τα κεκτημένα κοινωνικά τους δικαιώματα και από τις μισθολογικές αυξήσεις. Οι διευθύνσεις των επιχειρήσεων χρησιμοποιούν την απειλή της μεταφοράς της παραγωγής για να αμφισβητήσουν τόσο τα συμφωνηθέντα όσο και το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο για τα κοινωνικά ζητήματα. Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις που οι επιχειρήσεις μεταφερθούν, το εισόδημα που χάνουν οι εργαζόμενοι των ανεπτυγμένων χωρών δεν καταλήγει στους συναδέλφους τους των αναδυόμενων χωρών: με αυτό πλουτίζει ακόμα περισσότερο μια πολύ μικρή ελίτ, της οποίας η περιουσία γνώρισε εκρηκτικούς ρυθμούς αύξησης κατά τη διάρκεια της περασμένης δεκαετίας (Sapir, 2009)³⁷.

Ο Τσόμσκι (2009) αναλύοντας την αμερικανική πολιτική αντιμετώπισης της κρίσης παρατηρεί ότι ορισμένες εταιρίες χαρακτηρίζονται ως «πολύ μεγάλες για να χρεοκοπήσουν».

³⁷ Jacques Sapir, 2008 Μύθοι και φόβοι πίσω απ' τον προστατευτισμό *Ο κίτρινος πυρετός πίσω από την κρίση* LE-MONDE Ελευθεροτυπίας- 22/03/2009

Δηλαδή, λένε στις εταιρίες να παίρνουν τεράστια ρίσκα και να βγάζουν μεγάλα κέρδη και στην περίπτωση που κάτι πάει στραβά το κράτος θα τις βοηθήσει. Έτσι ο Αμερικανός επιχειρηματίας αποκτά τεράστιο πλεονέκτημα. Όμως κάτι τέτοιο απαγορεύεται στις φτωχότερες χώρες από τους διεθνείς οργανισμούς. Αυτές πρέπει να ιδιωτικοποιήσουν για να μπορέσουν οι εταιρίες να εκμεταλλευτούν τα κεφάλαια τους. Όλα αυτά γίνονται παράλληλα: οι οδηγίες για τους φτωχούς και οι πολιτικές τους πλούσιους. Εντελώς αντίθετες.

Όσον αφορά τη χώρα μας, ο Φωτόπουλος διαβλέπει, ότι η παρούσα χρηματοπιστωτική κρίση αναμένεται να πλήξει ιδιαίτερα σκληρά την Ελλάδα, όχι μόνο εξαιτίας των συνεπειών της παγκόσμιας ύφεσης στον τουρισμό και τη ναυτιλία (τις δυο κύριες πηγές συναλλάγματος), λόγω της κατακόρυφης πτώσης και των δύο που προκαλεί η παγκόσμια ύφεση, αλλά, επίσης, επειδή το δημόσιο χρέος της είναι, επί του παρόντος, σχεδόν ίσο με το εθνικό της προϊόν - μια από τις κληρονομίες των Ολυμπιακών Αγώνων στην Αθήνα το 2004, οι οποίοι, με κόστος οργάνωσης ρεκόρ 9,4 δισ. λιρών Αγγλίας, ήταν μια οικονομική καταστροφή (2009 σελ. 130).

Με άλλα λόγια, όπως εξιστορεί ο Φωτόπουλος, ο τελικός στόχος στη σημερινή διεθνοποιημένη οικονομία της αγοράς είναι μια εξωστρεφής «ανάπτυξη» που στηρίζεται στην εξωτερική αντί για την εσωτερική αγορά, τόσο οι ενδιάμεσοι στόχοι, όσο και τα μέσα για την επίτευξη τους, είναι επίσης δεδομένα. Οι ενδιάμεσοι στόχοι αφορούν τη βελτίωση της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας, η οποία είναι απαραίτητη ακόμη και για την επιβίωση μέσα στον ανελέητο διεθνή ανταγωνισμό. Δεδομένου, όμως, ότι η βελτίωση αυτή, στην οικονομία της αγοράς εξαρτάται καθοριστικά από τις επενδυτικές αποφάσεις των ιδιωτικών επιχειρήσεων -εφόσον ο οικονομικός ρόλος του δημόσιου τομέα περιορίζεται πια στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την προώθηση του ιδιωτικού τομέα τα μέσα είναι επίσης προκαθορισμένα. Είναι τα μέσα που είδαμε όλα αυτά τα χρόνια να εφαρμόζονται από τα κόμματα εξουσίας στην Ελλάδα (αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο), δηλαδή (ο.π σελ. 136).:

- η συρρίκνωση του δημόσιου τομέα μέσω των μαζικών ιδιωτικοποιήσεων και της δραστηκής μείωσης των δημοσίων επενδύσεων,
- η μη ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους και η παράλληλη αύξηση των έμμεσων φόρων, που πλήττουν κυρίως τα κατώτερα στρώματα,
- η παραπέρα μείωση του φορολογικού βάρους των ιδιωτικών επιχειρήσεων, και
- ο δραστικός περιορισμός της «προοδευτικότητας» του φόρου εισοδήματος.

Τέλος, οι πολιτικές και οικονομικές ελίτ έχουν αποδυθεί τα τελευταία χρόνια σε μια συστηματική προσπάθεια ιδιωτικοποίησης της παιδείας, γεγονός που αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής κρίσης. Ήδη, άλλωστε, εδώ και δέκα χρόνια, η Διακήρυξη της Ε.Ε. στην Μπολόνια προδιέγραψε τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης που θα διασφάλιζε:

- τη διεθνή ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης και
- την αποτελεσματική σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη.

Η απόλυτη αυτή σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς (σε αντίθεση με την αντίστοιχη σχετική σύνδεση στην περίοδο της σοσιαλδημοκρατίας) συνοψίζει το περιεχόμενο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης ως προς την εκπαίδευση και την έρευνα και έχει καθοριστικές συνέπειες τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τη χρηματοδότησή τους (Φωτόπουλος, 2009 σελ.146). Όπως αναφέρει ο Ρόκος (2000) ο χωρίς ηθικούς φραγμούς ωφελμιστικός ανταγωνισμός υποκατέστησε μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα της κυρίαρχης ιδεολογίας την ευγενή και δημιουργική άμιλλα. Η εκπαιδευτική διαδικασία, χάνοντας ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, που τη μετουσίωσαν σε παιδεία χαρακτηριζόμενη ως «μόρφωση και πολιτισμός», εκφυλίστηκε σε μονοδιάστατη τεχνοκρατική κατάρτιση κατάλληλων, για τη μεγιστοποίηση της κερδοφορίας και της ισχύος των πολυεθνικών εταιρειών, μελλοντικών εργαζομένων. Βέβαιη μακροπρόθεσμα συνέπεια μιας τέτοιας κοντόφθαλμης επιλογής είναι ότι έτσι θα υπονομευτούν ακόμα και τα ίδια τα συμφέροντα μιας υγιούς (θεωρητικά) καπιταλιστικής οικονομίας, μια που τα πανεπιστήμια, τα οποία ιδιωτικοποιούνται σε όλο τον κόσμο όλο και περισσότερο, για να γίνουν συμβατά με τις διαρκώς αυξανόμενες και κυρίως πλασματικές ανάγκες μιας διαρκώς αυξανόμενης και επεκτεινόμενης παραγωγής και κατανάλωσης (που θα εξακολουθεί να απομυζά και να διασπαθίζει κυρίως τα φυσικά και ανθρώπινα διαθέσιμα του φτωχού Νότου και όχι μόνο), δε θα μπορούν πλέον να παράγουν με την *έρευνα νέα γνώση*.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν είναι εφικτή η κριτική παρουσίαση όλων των συστημικών θεωριών για την αντιμετώπιση της πολυδιάστατης κρίσης. Για το λόγο αυτό αναφέρονται περιληπτικά οι κυριότερες από αυτές.

Αξιοβιώτη Ολοκληρωμένη ανάπτυξη

Με βάση τις προηγούμενες προσεγγίσεις μια χώρα θεωρείται «αναπτυγμένη» ακόμη και αν έχει -και έχει- ένα όλο και πιο μεγάλο ποσοστό πολιτών της που ζουν με εισοδήματα κάτω από το όριο της φτώχειας, είναι άνεργοι, υποαπασχολούμενοι, ετεροαπασχολούμενοι ή περιθωριοποιημένοι, αν η ποιότητα των δημοσίων κοινωνικών υπηρεσιών παιδείας, υγείας, ασφάλισης διαρκώς υποβαθμίζεται, αν τα ιδιωτικά συμφέροντα υποκαθιστούν σταδιακά ακόμα και τις πιο αυτονόητες κρατικές ευθύνες, αν η ανασφάλεια, η αποξένωση, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο εθνικισμός στην πιο αποτρόπαια μορφή του, η πορνεία, τα ναρκωτικά, η εγκληματικότητα και η διαπλοκή οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων θριεύουν, αν η αμάθεια, ο αναλφαβητισμός, οι ανισότητες κάθε τύπου αλλά και η σταδιακή έκπτωση της πολυδιάστατης μορφωτικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας σε μονοδιάστατη τεχνική-επαγγελματική κατάρτιση και επανακατάρτιση, παίρνουν όλο και πιο ανησυχητικές διαστάσεις.

Τη θεώρηση αυτή επιχείρησαν και επιχειρούν να αμφισβητήσουν τα τελευταία χρόνια από διαφορετικές οπτικές, άμεσα ή έμμεσα, αρκετοί επιστήμονες, όπως οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, βιολόγοι, μηχανικοί, φιλόσοφοι, στο πλαίσιο μη ιδρυματικών εργασιών τους χωρίς όμως μέχρι σήμερα να έχει συγκροτηθεί μια συνεκτική εναλλακτική θεωρία για την «ανάπτυξη».

Έτσι, προκύπτει ως εκ των ων ουκ άνευ προτεραιότητα, η ανάγκη διαμόρφωσης, μιας κοινά αποδεκτής διεπιστημονικής και ολοκληρωμένης θεωρίας για την «ανάπτυξη», η οποία να εναρμονίζεται με την πολυδιάστατη και ολοκληρωμένη φύση της φυσικής και της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας την οποία η «ανάπτυξη» καλείται με ανάλογο τρόπο να επηρεάσει «θετικά» σε όλα τα επίπεδα (Ρόκος, 2000).

Σε αυτό το πλαίσιο και η πρόταση του Ρόκου που αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη ως *«μια «καλύτερη» ισορροπία κοινωνικών και ανθρώπινων σχέσεων και συστημάτων χρήσεων γης, παραγωγής, απασχόλησης, διανομής και κατανάλωσης, σύμφωνα με τις αξίες και τις επιλογές των δυνάμεων που βρίσκονται στην εξουσία, όπως αυτές μαχητικά συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν, στο φυσικό περιβάλλον, με τη συγκεκριμένη κάθε φορά κοινωνική δυναμική και τη μέση κοινωνική συνείδηση»* (Ρόκος 1997)

Ο Ρόκος (1998, 2000) θεωρεί ότι η ανάπτυξη δεν μπορεί παρά να αποτελεί ένα οργανικό «όλον» των πολυδιάστατων και πολύπλοκων σχέσεων, αλληλεξαρτήσεων και

αλληλεπιδράσεων των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και τεχνικών/τεχνολογικών ενεργημάτων και προσπαθειών επίτευξης αυτής της αξιολογικής, και γι' αυτό κάθε φορά διαφορετικής για τους ανθρώπους και τις κοινωνίες τους «καλύτερης» ισορροπίας. Έτσι, η αντικειμενική έννοια του «όλου» της ανάπτυξης δεν μπορεί ούτε να κατακερματισθεί στις μερικότητες των θεματικών/κλαδικών/τομεακών μορφών της, (οικονομική, αγροτική, βιομηχανική κλπ.), με αγνόηση των επιπτώσεων των δράσεων της στο φυσικό περιβάλλον και στο πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο, ούτε να εγκιβωτισθεί σε συγκεκριμένο χώρο, σε ένα κράτος ή σε μια περιφέρεια, με αγνόηση του τι αυτό συνεπάγεται για τον ευρύτερο, διεθνή και πλανητικό περίγυρό τους, ούτε να περιορισθεί στα χρονικά όρια ενός μικρού ή μεγάλου, μονοδιάστατου ή πολυδιάστατου, εθνικού ή υπερεθνικού σχετικού σχεδιασμού και προγράμματος αλλά και ούτε να αποκτήσει ως «αιφόρος» ή «βιώσιμη», με κύριο θεμέλιο της τη μερικότητα της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της βιωσιμότητας των επιχειρήσεων και των κάθε φύσης ενεργημάτων της, και τον παρενδυτικό και ψευδεπίγραφο γι' αυτήν επιθετικό προσδιορισμό της «ολοκληρωμένης», όταν αυτό αποκλείεται εκ προοιμίου από την αυτονόητη μερικότητα της σύλληψής της.

Για αυτό το λόγο, ο Ρόκος (2000) οραματίζεται μια Αξιοβιώτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη, δηλαδή την ταυτόχρονα και διαχρονικά, σε πλανητικό, υπερεθνικό, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής και τεχνικής/τεχνολογικής «ανάπτυξης», η οποία μπορεί να υπάρξει, μόνο όταν τελείται σε διαλεκτική αρμονία και με σεβασμό πάντα στον άνθρωπο, τις προαιώνιες ευγενείς του αξίες και το «όλο» φυσικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, στο οποίο αυτός εντάσσεται ειρηνικά και δημιουργικά ως αναπόσπαστο και όχι κυρίαρχο μέρος του.

Παρακάτω περιγράφονται οι διαστάσεις της αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης, όπως αυτές αναφέρονται από το Ρόκο (2000).

Η αξιοβιώτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη θα μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν οι ανθρώπινες κοινωνίες αποκτήσουν την πεποίθηση και διαμορφώσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις ατομικής και συλλογικής μόρφωσης, βούλησης και δράσης όλων των πολιτών τους, να αξιοποιήσουν την επιστημονική και διεπιστημονική μεθοδολογία, την τεχνολογική πρόοδο, την εργασία, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, με βάση τις πανανθρώπινες αξίες της ειρήνης, της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της πολιτικής οικονομικής και κοινωνικής δημοκρατίας και ηθικής, της δημιουργικής άμιλλας, του μέτρου και του

σεβασμού στη φύση και τους πολιτισμούς των ανθρώπων για μια καλύτερη ζωή σ' έναν καλύτερο κόσμο.

Στην έννοια της αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης, αντικειμενικά από τη φύση της οικουμενικού χαρακτήρα και πλανητικής κλίμακας και σημασίας, η οικονομική της διάσταση, μ' άλλα λόγια η συμβατή μ' αυτήν και το περιβάλλον οικονομική ανάπτυξη:

➤ όχι μόνο δεν αγνοεί, αλλά προϋποθέτει δημιουργικά, θεμελιώνεται, συμβαδίζει και συντελεί στην κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ανάπτυξη, όλων των ανθρώπων, όπου γης,

➤ αξιοποιεί γι' αυτό και αναπτύσσει την κάθε φορά κατάλληλη στο χώρο και το χρόνο τεχνολογία,

➤ κατανοεί και έχει ως άξονα των πρωτοβουλιών και δράσεών της, σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, υπερεθνικό και πλανητικό επίπεδο, την ανάγκη προστασίας της φύσης, η οποία εμπεριέχει ως αναπόσπαστο μέρος της τον άνθρωπο και τους πολιτισμούς του.

Η πολιτική διάσταση της αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης όχι μόνο δεν αγνοεί, αλλά προϋποθέτει δημιουργικά, θεμελιώνεται, συμβαδίζει και συντελεί στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη, έχει ως κύριο στόχο την ουσιαστική συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, όλων των ανθρώπων, ως ελεύθερων, μορφωμένων, ολοκληρωμένα πληροφορημένων και ενημερωμένων, χειραφετημένων, υπεύθυνων, συνειδητών και ισότιμων πολιτών, οι οποίοι εργάζονται, παράγουν, δημιουργούν, στοχάζονται και δρουν, ατομικά και συλλογικά, με τρόπο ώστε η προαγωγή των ενδιαφερόντων και συμφερόντων τους να τελείται με σεβασμό των δικαιωμάτων όλων των άλλων, αλλά και της ποιότητας μιας αξιοβίωτης ζωής γι' αυτούς και τα παιδιά τους, σ' ένα φιλικό και ισορροπημένο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Έχει ως ισχυρό θεμέλιο και αξιόπιστη εγγύηση τη δημόσια παιδεία/μόρφωση/πολιτισμό, στην οποία έχουν ισότιμη πρόσβαση όλοι ανεξαιρέτα οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, εθνικότητα, χρώμα, ηλικία και πεποιθήσεις, για να μπορούν να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν τις δημιουργικές δυνατότητες και δεξιότητες του μυαλού και του χεριού τους, την κριτική τους σκέψη και ικανότητα και την πολιτική και κοινωνική συνείδηση και ευθύνη τους.

Η κοινωνική διάσταση της αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης προϋποθέτει την ριζική ανατροπή του κυρίαρχου μοντέλου παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης, το οποίο βασίζεται στην υπερπαραγωγή, στην παγίωση της άνισης διανομής, στην εντεινόμενη λεηλασία και διασπάθιση των φυσικών και ανθρωπίνων διαθεσίμων και δυνατοτήτων του πλανήτη μας και στην ανορθολογική και χωρίς ηθικούς φραγμούς επιδίωξη συνεχούς μεγιστοποίησης της ανταγωνιστικότητας, του κέρδους, της «αποδοτικότητας» και της «αποτελεσματικότητας» των αγορών.

Υποκείμενα και φορείς μιας τέτοιας αντίληψης και πράξης κοινωνικής ανάπτυξης μπορούν να είναι μόνο μορφωμένοι, συνειδητοί, χειραφετημένοι και υπεύθυνοι οικουμενικοί άνθρωποι, οι οποίοι θα βλέπουν τον πλανήτη γη ως κοινό τους σπίτι. Για μια τέτοια προοπτική, θεμέλιο επαρκές και αξιόπιστο είναι μια παιδεία ως μόρφωση και πολιτισμός, ριζικά διαφορετική από τη σημερινή που παρέχουν τα σχολεία κάθε βαθμίδας, τα οποία τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια χαρακτηρίζονται από την παθητική αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας για την ανάγκη απόλυτης προσαρμογής τους στις επιταγές της νέας τάξης, ώστε ν' αποτελέσουν με επιτυχία τον προθάλαμο και το θερμοκήπιο καλλιέργειας των νέων ιδεωδών της ανταγωνιστικότητας, της επιχειρηματικότητας και της παραγωγής των αναλώσιμων και αποδοτικών επιστημόνων και ειδικών τεχνοκρατών υπηκόων της, οι οποίοι, χωρίς το μικρόβιο, (αλλά και τα γνωστικά εφόδια), της κριτικής σκέψης, θα μπορούν ήσυχα, ευέλικτα και αποδοτικά να εντάσσονται, ή να αναμένουν ήσυχα να ενταχθούν στους κερδοσκοπικούς μηχανισμούς της.

Στην έννοια της αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης, αντικειμενικά από τη φύση της οικουμενικού χαρακτήρα και πλανητικής κλίμακας και σημασίας, η πολιτισμική της διάσταση, μ' άλλα λόγια η συμβατή μ' αυτήν πολιτισμική ανάπτυξη:

Σέβεται και διαφυλάσσει τους τοπικούς πολιτισμούς, την αυτόχθονη γνώση, το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, τις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τις δοξασίες, τα έθιμα, τις παραδόσεις των ανθρώπων, όπου γης, όχι ως απονεκρωμένο μουσειακό υλικό τουριστικής αξιοποίησης αλλά ως ζωντανά και δημιουργικά στοιχεία ειρηνικής συνύπαρξης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης των πολιτισμών της ανθρωπότητας,

Αναγνωρίζει το θεμελιώδες δικαίωμα όλων των μελών κάθε κοινωνικής οργάνωσης να συμμετέχουν ενεργά σε κάθε διαδικασία που τους αφορά, να συνδιαμορφώνουν σχέδια,

πολιτικές, ενεργήματα και δράσεις ανάπτυξης, να θέτουν και να ιεραρχούν σύμφωνα με τις επιλογές και τις ανάγκες τους τις βασικές προτεραιότητες της ζωής και της προκοπής τους,

Κάθε προσπάθεια για αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη μιας περιοχής/περιφέρειας προϋποθέτει την αξιοποίηση της "κατάλληλης" γι' αυτήν τεχνολογίας, η οποία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από την τοπικότητα, την ταυτότητα μ' άλλα λόγια των δυνάμεων και δυνατοτήτων της συγκεκριμένης φυσικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, μια τεχνολογία μπορεί να θεωρηθεί ως «κατάλληλη» για μια κοινωνική οργάνωση σε συγκεκριμένες συνθήκες χώρου και χρόνου, όταν είναι συμβατή με τις τοπικές, φυσικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, π.χ. με τα φυσικά, ανθρώπινα και πολιτισμικά διαθέσιμα, αλλά και με τις αξίες, τα έθιμα, τις δεξιότητες και τις παραδόσεις της συγκεκριμένης κοινωνικής οργάνωσης από την οποία πρόκειται ν' αξιοποιηθεί και χρησιμοποιεί κατάλληλα τα τοπικά διαθέσιμα υλικά και ενεργειακές πηγές, με εργαλεία, διαδικασίες, επεξεργασίες, μεθόδους και τεχνικές, οι οποίες αναπτύχθηκαν και υπάρχουν (ή είναι δυνατόν ν' αναπτυχθούν και να υπάρχουν) ως καθημερινή πραγματικότητα, αλλά και μπορούν να συντηρούνται, να βελτιώνονται και να ελέγχονται επιχειρησιακά από τα μέλη της κοινωνικής οργάνωσης αυτής.

Κοινωνική Οικολογία

Η οικολογική κρίση που βιώνουμε, αποτελεί ένα από τα μείζονα προβλήματα του αιώνα που διανύουμε και πυροδοτεί έντονες αντιπαραθέσεις σε πολιτικό, κομματικό, επιστημονικό αλλά κι επιχειρηματικό επίπεδο. Για το γόνιμο, όμως, διάλογο και την ουσιαστική αντιμετώπισή της, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν οι φιλοσοφικές βάσεις του προβλήματος και να επιχειρηθεί η θεμελίωση της θεωρίας στην πράξη.

Ο Murray Bookchin, αναζητώντας τις βαθιές αιτίες της οικολογικής κρίσης στις κοινωνικές δομές, κατασκεύασε ένα θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης, του οποίου προτείνει την πολιτική εφαρμογή.

Η κοινωνική οικολογία αποτελεί μια σύγχρονη ριζοσπαστική οικολογική θεωρία, που τοποθετείται απέναντι τόσο στις παραδοσιακές ανθρωποκεντρικές οικολογικές θεωρίες που αναγνωρίζουν απόλυτη ηθική αξία μόνο στον άνθρωπο, όσο και στις βιοκεντρικές οικολογικές τάσεις (όπως η «βαθιά οικολογία», η οικοσοφία) που υποστηρίζουν ότι όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί έχουν εγγενή ηθική αξία.

Αυτό που πρεσβεύει δεν είναι ένας ανθρωποκεντρισμός που καθιστά τον άνθρωπο τελικό ή ακόμα και μοναδικό σκοπό της φύσης, ούτε ένας βιοκεντρισμός, που αγνοεί την εξελικτική ανάπτυξη για χάρη της βιολογικής ισότητας όλων των ειδών. Είναι μάλλον ένας οικοκεντρισμός, με την έννοια ότι απαιτεί από τον άνθρωπο να τοποθετήσει το δικό του καλό μες στο ευρύτερο πλαίσιο του πλανητικού καλού και να μετασχηματίσει τη λογική του σε πλανητική λογική. Ο μεγαλύτερος ρόλος της οικολογικής ηθικής είναι «να μας βοηθήσει να διακρίνουμε ποιες από τις πράξεις μας υπηρετούν την προώθηση της φυσικής εξέλιξης και ποιες την εμποδίζουν» (Clark, 1992)³⁸.

Η ανθρώπινη κοινωνία θα πρέπει επομένως να αυτο-μετασχηματιστεί και να αυτοανανεωθεί, κάνοντας χρήση της οικολογικής λογικής, ώστε να αποτελέσει ένα κοινωνικό οικολογικό σύστημα μέσα σ' ένα φυσικό οικολογικό σύστημα, θα πρέπει να θεωρηθεί «ένα οικοσύστημα που βασίζεται στην ενότητα-στη-διαφορά, τον αυθορμητισμό και τις μη ιεραρχικές σχέσεις».

Κατά τον Bookchin τα οικολογικά προβλήματα είναι κοινωνικά προβλήματα,³⁹ πρέπει να φροντίσουμε για την επίλυσή τους μέσω της πολιτικής αλλαγής. Ο Bookchin, σε πολιτικό επίπεδο, υποστηρίζει τον ελευθεριακό κοινοτισμό (libertarian municipalism).⁴⁰ Παραθέτουμε ορισμό του ελευθεριακού κοινοτισμού, έτσι όπως τον αντιλαμβάνεται ο Bookchin:

«Ο ελευθεριακός κοινοτισμός είναι μια ολιστική προσέγγιση σε μια οικολογικά προσανατολισμένη οικονομία. Οι πολιτικές και οι συγκεκριμένες αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τη γεωργία και τη βιομηχανική παραγωγή θα πρέπει να λαμβάνονται από τους πολίτες σε άμεσες, πρόσωπο με πρόσωπο συνελεύσεις- με την ιδιότητά τους ως πολιτών, όχι ως εργατών, αγροτών ή επαγγελματιών, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση θα εναλλάσσονταν και οι ίδιοι στις παραγωγικές δραστηριότητές τους. (...) Αντί να εθνικοποιηθεί και να κολλεκτιβοποιηθεί η γη, τα εργοστάσια, τα εργαστήρια και τα κέντρα διανομής, μια οικολογική κοινότητα θα κοινοτικοποιήσει την οικονομία της και θα ενωθεί με άλλες κοινότητες ενσωματώνοντας τους πόρους της σε ένα περιφερειακό συνομοσπονδιακό σύστημα. Η γη, τα εργοστάσια και τα εργαστήρια θα ελέγχονται από λαϊκές συνελεύσεις ελεύθερων κοινοτήτων,

³⁸ CLARK J., 1992: Η κοινωνική οικολογία, *Κοινωνία και φύση*, 1/1992, σσ. 107-115.

³⁹ Bookchin, Murray, *Ξαναφτιάχνοντας την Κοινωνία*, Εξάντας, Αθήνα, 1993, σ. 57

⁴⁰ Για τη μετάφραση του όρου «municipalism» προτιμάται ο όρος «κοινοτισμός» από τον- μάλλον αδόκιμο- «δημοτικισμό» που παραπέμπει περισσότερο σε γλωσσικά ζητήματα. Ωστόσο ο όρος «κοινοτισμός» μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη μετάφραση του αγγλικού «communitarianism».

όχι από το κράτος- έθνος ή από τους εργάτες- παραγωγούς, που ενδέχεται κάλλιστα να αναπτύξουν ένα ιδιοκτησιακό συμφέρον μέσα σ' αυτά.»⁴¹

Με λίγα λόγια, ο Bookchin υποστήριζε μια αμεσοδημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας, η οποία όμως θα αποτελείται από μικρές κοινότητες. Ο ίδιος αντλούσε τις πολιτικές θεωρητικές του παραδοχές από την αντιεξουσιαστική- αναρχική παράδοση. Το 1999, όμως, στην ηλικία των 79 ετών αποφάσισε να μη χρησιμοποιεί πλέον τον όρο «αναρχισμός» για τη θεωρία του και υιοθέτησε τον «κομμουναλισμό» (communalism), δίχως όμως να φαίνεται μια τόσο σαφής ιδεολογική στροφή στη θεωρία του.⁴²

Περιεκτική δημοκρατία

Η απώτερη αιτία της σημερινής πολυδιάστατης κρίσης (οικονομικής, οικολογικής, πολιτικής, κοινωνικής, πολιτισμικής) είναι η συγκέντρωση εξουσίας/δύναμης στα χέρια διαφόρων ελίτ, την οποία παράγει και αναπαράγει η δυναμική του συστήματος της οικονομίας της αγοράς (στη σημερινή διεθνοποιημένη μορφή του) και το πολιτικό του συμπλήρωμα, η δήθεν δημοκρατία που στηρίζεται στις αντιπροσωπευτικές μορφές διακυβέρνησης. Δηλαδή, το οικονομικό και πολιτικό σύστημα που αναδύθηκε αρχικά στην Ευρώπη, δύο μόλις αιώνες πριν.

Το ξεπέραςμα επομένως της χρόνιας κρίσης που άρχισε με την ανάδυση αυτού του συστήματος και επιδεινώθηκε τελευταία με τη διεθνοποίηση της οικονομίας της αγοράς δεν είναι δυνατό μέσα από τη μεταρρύθμιση του συστήματος, όπως ουτοπικά ισχυρίζονται οι οπαδοί της κοινωνίας των πολιτών και τα Πράσινα κόμματα και οργανώσεις, που σε τελική ανάλυση λειτουργούν σαν απολογητές του συστήματος. Το ξεπέραςμα της κρίσης είναι δυνατό μόνο με τη δημιουργία ενός νέου τρόπου πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης που εξασφαλίζει την ισοκατανομή εξουσίας/δύναμης μεταξύ όλων των πολιτών σε όλα τα επίπεδα (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό). Η Περιεκτική Δημοκρατία αποτελεί επομένως όχι απλώς μια νέα ουτοπία αλλά ένα νέο τρόπο κοινωνικής οργάνωσης που διασφαλίζει την ισοκατανομή εξουσίας/δύναμης σε όλα τα επίπεδα και επομένως το οριστικό ξεπέραςμα της πολυδιάστατης κρίσης. Ο τελικός στόχος είναι η δημιουργία μιας δημοκρατικής παγκόσμιας «τάξης» βασισμένης στις συνομοσπονδίες Περιεκτικών

⁴¹ Bookchin, Murray, *Ξαναφτιάχνοντας την Κοινωνία*, ό.π., σ.σ. 280-281

⁴² Για τη νέα αυτή εκδοχή βλέπε Bookchin, Murray, *Το Πρόταγμα του Κομμουναλισμού*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2006.

Δημοκρατιών των λαών που θ' αντικαταστήσουν τις ιεραρχικές παγκόσμιες τάξεις του παρόντος και του παρελθόντος.

Η Περιεκτική Δημοκρατία αποτελεί την ανώτερη μορφή δημοκρατίας, εφόσον εξασφαλίζει τις θεσμικές προϋποθέσεις για την πολιτική (ή άμεση) δημοκρατία, την οικονομική δημοκρατία, τη δημοκρατία στο κοινωνικό επίπεδο και την οικολογική δημοκρατία. Στο υποκειμενικό επίπεδο, η Περιεκτική Δημοκρατία θεμελιώνεται στη συνειδητή επιλογή των πολιτών για αυτονομία και όχι σε δόγματα, θρησκείες και ανορθολογικά συστήματα ή κλειστά θεωρητικά συστήματα που δεν επιτρέπουν την αμφισβήτηση, το θεμέλιο της δημοκρατίας.

Η πολιτική δημοκρατία συνεπάγεται τη δημιουργία θεσμών άμεσης δημοκρατίας στο πολιτικό επίπεδο για την άμεση λήψη αποφάσεων μέσω των συνελεύσεων των πολιτών στο τοπικό επίπεδο που συνομοσπονδιοποιούνται σε περιφερειακό, εθνικό, και τελικά σε ηπειρωτικό και παγκόσμιο επίπεδο και απαρτίζονται από άμεσα ανακλητούς (από τις δημοτικές συνελεύσεις) εντολοδόχους. Η λειτουργία των περιφερειακών, εθνικών και συνομοσπονδιακών συνελεύσεων είναι μόνο να εφαρμόζουν και συντονίζουν τις αποφάσεις των δημοτικών συνελεύσεων. Η πολιτική δημοκρατία εξασφαλίζει δηλαδή την επανενσωμάτωση της κοινωνίας με την πολιτεία και αντικαθιστά το κράτος ως χωριστή εξουσία πάνω στους πολίτες που μετατρέπει, στην ουσία, τους πολίτες σε υπηκόους.

Η οικονομική δημοκρατία συνεπάγεται τη δημιουργία θεσμών κοινοκτημοσύνης των πλουτοπαραγωγικών πηγών (δηλαδή των πηγών κοινωνικού πλούτου) και συλλογικού ελέγχου από τους δήμους, δηλαδή τις συνελεύσεις των πολιτών. Το σύστημα της οικονομίας της αγοράς που έχει οδηγήσει στη σημερινή πελώρια συγκέντρωση πλούτου στα χέρια των ολίγων, την ανεργία, την υποαπασχόληση, την ανασφάλεια, την καταρράκωση των κοινωνικών υπηρεσιών καθώς και την οικολογική καταστροφή αντικαθίσταται από νέους θεσμούς δημοκρατικού ελέγχου των μέσων παραγωγής με στόχο την ικανοποίηση των βασικών αναγκών όλων των πολιτών, καθώς και την ελευθερία επιλογής του ατόμου ως προς την ικανοποίηση των μη βασικών αναγκών του, σύμφωνα με τις επιλογές του για εργασία/ελεύθερο χρόνο. Η οικονομική δημοκρατία εξασφαλίζει δηλαδή την επανενσωμάτωση της κοινωνίας με την οικονομία και αντικαθιστά τη χρηματική οικονομία και τις δυνάμεις της αγοράς, οι οποίες διαχωρίζουν τους πολίτες σε προνομιούχους, που υπερκαλύπτουν κάθε πραγματική ή φανταστική ανάγκη τους, και μη προνομιούχους που είναι σε αδυναμία να καλύψουν ακόμη και τις βασικές ανάγκες τους.

Η δημοκρατία στο κοινωνικό επίπεδο συνεπάγεται τη δημιουργία θεσμών αυτοδιεύθυνσης στα εργοστάσια, τα γραφεία και γενικότερα τους τόπους παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των πολιτιστικών —Μ.Μ.Ε., τέχνες κ.λπ., καθώς και τους τόπους εκπαίδευσης. Τα συμβούλια των εργαζομένων/φοιτητών κ.λπ. εξασφαλίζουν την αυτοδιεύθυνση των τόπων παραγωγής, εκπαίδευσης με βάση τους γενικούς στόχους που θέτουν οι δημοτικές συνελεύσεις και οι προτιμήσεις των πολιτών ως παραγωγών αλλά και ως καταναλωτών. Ένα υπόδειγμα το οποίο περιγράφει γενικά πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει μια οικονομική δημοκρατία και ειδικότερα, πώς θα μπορούσαν να παίρνονται οι αποφάσεις των πολιτών ως μελών των δημοτικών συνελεύσεων σε σχέση με τις αποφάσεις των πολιτών ως μελών των αυτοδιοικουμένων οργάνων περιγράφεται στο τ.2 του Περιοδικού Δημοκρατία και Φύση και λεπτομερέστερα στο βιβλίο *Περιεκτική Δημοκρατία* (Καστανιώτης, 1999), κεφ. 6 & *Περιεκτική Δημοκρατία: 10 χρόνια μετά* (Ελεύθερος Τύπος), κεφ. 6.

Η οικολογική δημοκρατία συνεπάγεται τη δημιουργία θεσμών και κουλτούρας που εξασφαλίζουν την επανενσωμάτωση της Κοινωνίας στη Φύση. Αυτό σημαίνει ότι στόχος της οικονομικής δραστηριότητας δεν είναι η σημερινή οίκο-καταστροφική «ανάπτυξη» που επιβάλλουν οι επιταγές του ανταγωνισμού και του κέρδους αλλά η ικανοποίηση των αναγκών όλων των πολιτών κατά τρόπο που εξασφαλίζει την πραγματική ποιότητα ζωής που μόνο η αρμονική σχέση Κοινωνίας και Φύσης μπορεί να επιφέρει. Η οικολογική δημοκρατία είναι επομένως αδύνατο να επιτευχθεί στο σημερινό σύστημα της οικονομίας της αγοράς και τη συνακόλουθη «οικονομία ανάπτυξης», αλλά ούτε και σε ένα σύστημα που έχει επίσης στόχο την ανάπτυξη, όπως το συγκεντρωτικό σύστημα του τέως «υπαρκτού σοσιαλισμού».

Η Περιεκτική Δημοκρατία δεν είναι ούτε το αποτέλεσμα των δυνατοτήτων που δημιουργούν κάποιοι «νόμοι» ή «τάσεις» κοινωνικής εξέλιξης που δήθεν επιβάλλει η Ιστορία ή η Φύση, αλλά ούτε απλώς άλλη μια ουτοπία, σαν αυτές που διακηρύσσονται στον ελευθεριακό χώρο. Η Περιεκτική Δημοκρατία επομένως είναι ασύμβατη με κάθε κλειστό θεωρητικό σύστημα και φυσικά κάθε είδος θρησκευτικού (ή μη) ανορθολογισμού. Η Περιεκτική Δημοκρατία αποτελεί τη σύνθεση αλλά και την υπέρβαση των κινήματων για τον σοσιαλισμό, τη δημοκρατία και την αυτονομία καθώς και των νέων κοινωνικών κινήματων για την ισότητα ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, εθνότητα κ.λπ.

Η μετάβαση στη Περιεκτική Δημοκρατία προϋποθέτει τη δημιουργία ενός μαζικού κινήματος σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και τελικά ηπειρωτικό και παγκόσμιο επίπεδο με στόχο την αντικατάσταση του συστήματος της αγοράς και της αντιπροσωπευτικής

δημοκρατίας με θεσμούς πολιτικής, οικονομικής, και οικολογικής δημοκρατίας καθώς και δημοκρατίας στο κοινωνικό επίπεδο. Το κίνημα αυτό παρεμβαίνει σε όλα τα επίπεδα (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, οικολογικό, πολιτιστικό) με στόχο τη δημιουργία νέων θεσμών και κουλτούρας. Η παρέμβαση αυτή δεν εκδηλώνεται απλώς με τη δημιουργία εναλλακτικών μορφών ατομικής ή συλλογικής ζωής («δια του παραδείγματος»), άμεσης δράσης, ή συμμετοχής στις τοπικές εκλογές αλλά με τον συνδυασμό όλων αυτών (και άλλων παρόμοιων) των μορφών δράσης -προϋποτιθέμενου όμως ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες θα εντάσσονται σε ένα περιεκτικό πολιτικό πρόγραμμα ριζικής κοινωνικής αλλαγής για την Περιεκτική Δημοκρατία. Η συμμετοχή στις τοπικές εκλογές (οι μόνες εκλογές που είναι συμβατές με τον στόχο της Περιεκτικής Δημοκρατίας) αποσκοπεί μόνο στη δημιουργία θεσμών και κουλτούρας Περιεκτικής Δημοκρατίας σε κοινωνικά σημαντική κλίμακα. Τελικός στόχος είναι η δημιουργία μιας δυαδικής εξουσίας σε σχέση με το υπάρχον σύστημα, μέσα από τη δημιουργία της μαζικής συνειδητοποίησης που επιφέρει η πάλη για τους νέους θεσμούς καθώς και η ίδια η εγκαθίδρυση των νέων θεσμών. Όταν η πλειοψηφία των πολιτών έχει αποδεχτεί τις αρχές δημοκρατικής οργάνωσης και συμμετέχει μαζικά στους νέους θεσμούς τότε καμία δύναμη δεν μπορεί να σταματήσει τη κατάρρευση του παλιού συστήματος της συγκέντρωσης της εξουσίας/δύναμης στα χέρια των ολίγων, που είναι η αιτία όλων των δεινών για την πλειοψηφία του ανθρώπινου γένους.

Ενδιάμεσος στόχος είναι η οικοδόμηση ενός Δικτύου Πολιτών για την Περιεκτική Δημοκρατία που θα στοχεύει στη δημιουργία μιας εναλλακτικής δημοκρατικής συνείδησης, μέσω της πολιτικής παρέμβασης αλλά και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων, με τελικό στόχο τη συμβολή στη δημιουργία ενός ευρύτερου πολιτικού κινήματος για τη μετάβαση στη Περιεκτική Δημοκρατία. Ένα πρώτο βήμα στη κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να είναι η δημιουργία ομάδων μελέτης του προτάγματος της Περιεκτικής Δημοκρατίας, οι οποίες θα παρείχαν την ευκαιρία για την εμβάθυνση της γνώσης των ακτιβιστών στις διάφορες πτυχές του προτάγματος, συμπεριλαμβανομένων των κρίσιμων θεμάτων της στρατηγικής και τακτικής.

Η εκπαίδευση στην αναπτυξιακή διαδικασία

Τις δυο πρώτες δεκαετίες μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως το «αντιβιοτικό» για όλα τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Από πολλούς έγινε αντιληπτή ως μέσον για την πραγματοποίηση πολλών και διαφορετικών στόχων, όπως η καταπολέμηση της ανεργίας, ο επαγγελματικός προσανατολισμός των

μαθητών, ο έλεγχος της εσωτερικής μετανάστευσης, ο εξοπλισμός του εργατικού δυναμικού με δεξιότητες απαραίτητες για τη βιομηχανική ανάπτυξη (Lillis and Hogan, 1983)⁴³. Οι περισσότερες καπιταλιστικές χώρες επένδυσαν τεράστια ποσά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το οικονομικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύχθηκε αυτή η στρατηγική ήταν η μεγάλη οικονομική ανάπτυξη που γνώρισαν οι καπιταλιστικές οικονομίες (Κάτσικας-Θεριανός, 2008 σελ. 49).

Όπως έχουν δείξει δεκάδες έρευνες και μελέτες, στον καπιταλισμό η εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε ένα περιορισμένο βαθμό. Έτσι και στη χώρας μας, όπως και σε πολλές άλλες, η ιδεολογία της κοινωνικής ανόδου απέκτησε μια άνευ προηγουμένου εμβέλεια, ακόμα και πέρα από τις μικροαστικές τάξεις. Το πρότυπο του πετυχημένου, από τη δεκαετία του '60, έγινε «αυτός που φεύγει για να σπουδάσει, ν' ανέβει». Στην εκπαίδευση - κυρίως την ανώτατη - εναποτέθηκαν οι ελπίδες των μικρομεσαίων αστικών αλλά και πλατιών λαϊκών στρωμάτων. Το «ενδιαφέρον» για το σχολείο πλέον αναφερόταν όχι στη δομή και στη λειτουργία του - που μένει στο απυρόβλητο - αλλά στο «άνοιγμά» του, έτσι ώστε να μπορούν «οι ικανοί» να αποκτήσουν τα «εφόδια» για τη «μελλοντική ζωή», να «αποκατασταθούν». Το σχολείο και η οικονομική ανάπτυξη βιώθηκε σαν μια «εθνική» υπόθεση, που θα παρείχε στον καθένα δυνατότητες για κοινωνική ευημερία και υλική ευμάρεια (ο.π. σελ. 59-63).

Αυτή η μετατόπιση του ενδιαφέροντος επέτρεψε τη δημιουργία ενός πολύ διαδεδομένου «μύθου» στην εκπαίδευση, δηλαδή ότι το σχολικό πρόγραμμα αποτελείται από ιδεολογικά «ουδέτερα» μαθήματα, τα οποία πρέπει να μάθει η νέα γενιά για να ενταχθεί στην κοινωνία. Τα αρχαία ελληνικά, η γεωγραφία, η ιστορία, τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία, η βιολογία, η κοινωνική και πολιτική αγωγή συνιστούν τη γνώση που πρέπει να έχει κάθε νέος άνθρωπος και κατά συνέπεια αυτό είναι και το βασικό κριτήριο που υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα (ο.π. σελ. 100). Όμως, όπως έχει δείξει η κοινωνιολογία του αναλυτικού προγράμματος, η σχολική γνώση δεν είναι ένα ουδέτερο μορφωτικό αγαθό, το οποίο η παλαιότερη γενιά απλώς μεταβιβάζει στη νεότερη για να την κοινωνικοποιήσει και την εντάξει σε μια ομαλή πορεία εξέλιξης του πολιτισμού. Η σχολική γνώση έχει έντονα ιδεολογικό χαρακτήρα και ορίζεται από δύο βασικά παραμέτρους (ο.π. σελ. 102):

- τι εργαζόμενο και τι πολίτη θέλει να φτιάξει το σχολείο, και

⁴³ Στο Κάτσικας-Θεριανός 2008 σελ 48

- ποια πολιτική ιδεολογία θέλει να εγχαράξει σε αυτόν τον εργαζόμενο και πολίτη.

Όπως εξιστορεί ο Ρόκος (2007), στην ιστορική πορεία της ανθρωπότητας, σε πολλές κοινωνικές οργανώσεις, λιγότερο ή περισσότερο αυταρχικές εξουσίες, αυτονομημένες από την κοινωνία, σε συνθήκες χαμηλής και εύκολα χειραγωγούμενης πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά μέσης κοινωνικής συνείδησης και συνακόλουθα αδύναμης κοινωνικής δυναμικής, υποβάθμισαν ή και συνεχίζουν να υποβαθμίζουν ακόμη την παιδεία, στη μορφή:

- είτε μιας κυρίως πατριδοκαπηλικής και εθνικιστικής παλιότερα και ισοπεδωτικά παγκοσμιοποιημένης ή και φονταμενταλιστικής σήμερα εκπαιδευτικής διαδικασίας, προετοιμασίας και χειραγώγησης παθητικών "υπηκόων" κάθε τύπου,

- ή μιας μονοδιάστατα στοχευμένης και κυρίως φθηνής και ταχύρυθμης "τεχνικής" επαγγελματικής εκπαίδευσης, την οποία θεωρούν ότι έχουν ως μόνη ανάγκη τα καρτέλ των ασύδοτων αγορών, ως εργαλείο επιβολής, εγχάραξης, διατήρησης και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας, αλλά και μεγιστοποίησης της κερδοφορίας των επιχειρηματικών στηριγμάτων τους, η οποία εξοβέλιζε και επιχειρεί ως σήμερα να εξοβελίσει κάθε πιθανότητα ανάπτυξης ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη και επιστημονική επάρκεια πολιτών.

Έτσι και στις μέρες μας, όπως επισημαίνει ο Ρόκος (2007), η παιδεία, η έρευνα και η τεχνολογία, στην εκφυλισμένη σήμερα εμπορευματική μορφή τους, αναγνωρίζονται πλέον, αναγορεύονται και πειθαρχούνται από τη νέα τάξη και τους απανταχού εκπροσώπους της, ως τα σημαντικότερα και αποτελεσματικότερα αναπτυξιακά εργαλεία της παγκοσμιοποιημένης κυριαρχίας της. Η προσαρμογή, όμως αυτή στις «ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς», όπως τονίζει ο Παπαδάκης (2007), συχνότατα αποτελεί κομβικό σημείο ρηματικών «και μη» πρακτικών αλλά και μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων.

Σ' αυτό το σκηνικό, όπως αναφέρει ο Ρόκος (2007), στο όνομα του σωτηρίου, για την νέα τάξη της παγκοσμιοποίησης και την ακόμη ηγεμονεύουσα στρατιωτικά και οικονομικά μόνη υπερδύναμη: τις νεοφιλελεύθερες Η.Π.Α., αλλά και τις πιστές συμμάχους τους Ευρωπαϊκή Ένωση και Ιαπωνία, ιδεολογήματος της δήθεν «αιιφόρου ανάπτυξης», το οποίο εξ ανταγωνιστικής αντανακλάσεως ακολουθούν και οι αναδυόμενες νέες μεγάλες δυνάμεις, οι πλούσιες σε ενεργειακούς πόρους Ρωσία και Βραζιλία και σε φθηνή εργατική δύναμη αλλά και εξόχως ρυπαίνουσες το περιβάλλον Κίνα και Ινδία, οικοδομείται μεθοδικά και συστηματικά ένα νέο ενιαίο αναπτυξιακό μοντέλο καταστροφικής για το φυσικό και

πολιτισμικό περιβάλλον υπερπαραγωγής, ολοένα και περισσότερο άνισης διανομής και υπερκατανάλωσης για τους έχοντες και κατέχοντες, με "ολική" σε όλα τα επίπεδα και ιδιαίτερα στο χρηματοπιστωτικό σύστημα "τοξικότητα" και ταξικότητα. Αυτή η "ολική" και "τοξική" για την κοινωνία ταξικότητα θεμελιώνεται στον πυρήνα της δήθεν "αιεφόρου ανάπτυξης", (δηλαδή την ανταγωνιστικότητα, την επιχειρηματικότητα, την καινοτομία και τις ευέλικτες μορφές εργασίας), υπερβαίνοντας την παραδοσιακή της διάσταση, της διατήρησης δηλαδή και της επιτεινόμενης έντασης των εισοδηματικών ανισοτήτων και διατρέχει όλο το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, ψιμυθιώνοντας για τους αφελείς, τους ανεπαρκείς και τους εθελουφλούντες, με ωραία αλλά φενακισμένα λόγια, μια δήθεν φιλάνθρωπη και φιλοπεριβαλλοντική, "γι' αυτή αλλά και για τις επερχόμενες γενεές", "αναπτυξιακή" φιλολογία..

Αυτή η "αναπτυξιακή" φιλολογία, δεν άφησε στο απυρόβλητο την παιδεία, την έρευνα και την τεχνολογία, οι οποίες μέχρι σήμερα, (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό), πέρα από μηχανισμοί εγχάραξης της κάθε φορά κυρίαρχης ιδεολογίας των δυνάμεων που βρίσκονται στην εξουσία, απετέλεσαν ταυτόχρονα κι αποτελούν για τις δυνάμει πραγματικά δημοκρατικές κοινωνίες.

Στο στόχαστρο και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) που πλέον έχει τεθεί στην τροχιά της αιεφόρου ανάπτυξης, αφού αυτή σύμφωνα με το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών αποτελεί:

«...αδιαμφισβήτητη πρόταση για την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη, μέσα από την προστασία και τη διατήρηση της ισορροπίας του περιβάλλοντος. Η πρόταση αυτή απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων, γεγονός που επιβάλλει, με τη σειρά του, επαναπροσδιορισμό του συστήματος αξιών που έχουμε υιοθετήσει μέχρι σήμερα ως άτομα και ως κοινωνίες».

Με τον τρόπο αυτό και επίσημα πλέον εντάχθηκε η αιεφόρος ανάπτυξη με τη μορφή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) και όχι εξ ολοκλήρου ως νέα έννοια, αλλά ως αποτέλεσμα της διαλεκτικής εξέλιξης της Π.Ε. καθώς και της γενικότερης εκπαίδευσης. Ας δούμε όμως αυτή τη πορεία αναλυτικότερα.

Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Σημαντικό ρόλο κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 για την προώθηση της Π.Ε. έπαιξε η I.U.C.N. (International Union for Conservation of Nature and Natural Resources), διοργανώνοντας πολλά συνέδρια και συναντήσεις εργασίας με κύριο στόχο την προώθηση της εκπαίδευσης για τη διατήρηση της φύσης και του περιβάλλοντος.

Οι σημαντικότερες από τις συναντήσεις που διεξήχθησαν σε διεθνές επίπεδο και που ασχολήθηκαν με την Π.Ε. ήταν :

- 1970: Συνάντηση της I.U.C.N. στη Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών, η οποία αποτέλεσε και την πρώτη διεθνή συνάντηση με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στη συνάντηση αυτή καθιερώθηκε ο όρος της “Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” και διατυπώθηκε ο πρώτος και βασικότερος ορισμός της, σύμφωνα με τον οποίον: *“Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού, και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος”*.

- 1972: Συνήλθε στη Στοκχόλμη η Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Ανθρώπινο Περιβάλλον. Σε αυτή τη Διάσκεψη τοποθετείται και επίσημα η γένεση της Π.Ε., καθώς εδώ αναγνωρίζεται για πρώτη φορά η αναγκαιότητα προώθησης της Π.Ε. ως δυνατή απάντηση στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος και ως σημαντικός τρόπος δράσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

- 1972: Στην πόλη Aix – en – provence της Γαλλίας πραγματοποιήθηκε η πρώτη σημαντική συνάντηση για την Π.Ε. στην Ευρώπη με θέμα “Εκπαίδευση και το Περιβάλλον”, όπου συμμετείχαν 60 εκπρόσωποι από 17 χώρες. Ο βασικός προβληματισμός που αναπτύχθηκε στο συγκεκριμένο συνέδριο αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο τα θέματα του περιβάλλοντος θα μπορούσαν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- 1975: Η U.N.E.S.C.O. σε συνεργασία με την U.N.E.P. (United Nations Environmental Programme) οργάνωσαν διεθνή συνάντηση για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Βελιγράδι με στόχο:

- Να συζητήσουν τις τάσεις και τα προβλήματα που εμφανίζονται όσον αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, και

➤ Να διαμορφώσουν τους κατευθυντήριους άξονες γύρω από τους οποίους θα έπρεπε να αναπτυχθεί σε διεθνές επίπεδο η εκπαίδευση αυτή.

Τα συμπεράσματα της συνάντησης διατυπώθηκαν στη διακήρυξη, η οποία ονομάστηκε “Χάρτα του Βελιγραδίου”.

• 1977: Η πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη της U.N.E.S.C.O. για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Τιφλίδα. Στη Συνδιάσκεψη αυτή διευκρινίζονται οι έννοιες, οι στόχοι, οι αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αναπτύσσονται στρατηγικές για εφαρμογή της σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο. Επιπλέον, εδώ υιοθετήθηκε ο πλέον διαδεδομένος και αποδεκτός ορισμός της Π.Ε. σύμφωνα με τον οποίο: *“Η Π.Ε. προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον”*. Η διάσκεψη αυτή αποτέλεσε ορόσημο στην ιστορία της Π.Ε. και καθόρισε ουσιαστικά την πορεία της.

• 1980: Συνεργασία μεταξύ των W.W.F. (Παγκόσμιο Ταμείο για την Προστασία της Φύσης), της U.N.E.P. και της I.U.C.N., η οποία καταλήγει στην έκδοση της “Στρατηγικής για την Προστασία του Πλανήτη” (World Conservation Strategy). Πρόκειται για ένα σημαντικό έγγραφο το οποίο υπερασπίζεται την έννοια της “αειφόρου ανάπτυξης” και τονίζει το ρόλο της εκπαίδευσης στην επίτευξή της.

• 1987: Διεθνές Συνέδριο που οργανώθηκε από την U.N.E.S.C.O. και την U.N.E.P. στη Μόσχα με θέμα “Διεθνής Στρατηγική για Δράση στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης”. Στο συνέδριο αυτό υιοθετήθηκαν η φιλοσοφία, οι σκοποί, οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι αρχές της Π.Ε., όπως αυτά οριοθετήθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας. Αναγνωρίζεται η βιώσιμη ανάπτυξη ως η μοναδική λύση για το περιβαλλοντικό πρόβλημα καθώς αίρει το δίλημμα: ανάπτυξη ή περιβάλλον. Επιπλέον, δημιουργείται ένα κλίμα σκεπτικισμού, καθώς αναγνωρίζεται πως η Π.Ε. δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες και τις ελπίδες που είχαν εναποτεθεί σε αυτήν δέκα χρόνια πριν. Για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός μιας διεθνούς στρατηγικής για την Π.Ε. με σκοπό να ενισχυθούν οι βασικές κατευθύνσεις που καθορίστηκαν στην Τιφλίδα.

• 1987: Το έτος αυτό κηρύσσεται ως “Ευρωπαϊκό Έτος Περιβάλλοντος”.

• 1988: Συνάντηση των υπουργών εκπαίδευσης των Ευρωπαϊκών χωρών στο πλαίσιο του συμβουλίου της Ευρώπης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

• 1990: Στη Νορβηγία οργανώθηκε η Ευρωπαϊκή Συνδιάσκεψη “Δράση για ένα κοινό μέλλον”, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τη “Συνδιάσκεψη κορυφής”, στην οποία συμμετείχαν κυβερνητικοί και μη κυβερνητικοί οργανισμοί.

• 1992: “Συνδιάσκεψη κορυφής για τη Γη”, συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη στο Rio de Janeiro της Βραζιλίας. Σημαντικό απόκτημα της διάσκεψης αυτής αποτελεί η Agenda 21⁴⁴, που περιέχει πολλές καινοτομίες που θα μας οδηγήσουν σε μια βιώσιμη ανάπτυξη.

• 1992: Παγκόσμιο συνέδριο για την Εκπαίδευση και την Επικοινωνία πάνω στο Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, στο Τορόντο του Καναδά, με την υποστήριξη των U.N.E.P., U.N.E.S.C.O. και I.C.C. (International Chamber of Commerce, Διεθνές Εμπορικό Επιμελητήριο). Αποτελεί την πρώτη διεθνή διοργάνωση, μετά τη “Συνδιάσκεψη κορυφής για τη Γη” στη Βραζιλία, που πραγματοποιήθηκε το εκπαιδευτικό μέρος των σχεδίων δράσης που τέθηκαν εκεί.

• 1997: Διεθνής Διάσκεψη, η οποία διοργανώθηκε από την U.N.E.S.C.O. και την Ελληνική Κυβέρνηση στη Θεσσαλονίκη, με θέμα “Περιβάλλον και Κοινωνία: Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία”. Μεταξύ άλλων στη Θεσσαλονίκη συζητήθηκαν η μη ικανοποιητική πρόοδος από τη διάσκεψη του Ρίο, η αναγκαιότητα της παροχής κατάλληλης εκπαίδευσης στους πολίτες με στόχο την αειφορία, ο συνεχής διάλογος μεταξύ κυβερνήσεων – τοπικών αρχών – επιστημόνων – επιχειρήσεων – καταναλωτών – Μ.Κ.Ο. και Μ.Μ.Ε., η υλοποίηση των δεσμεύσεων των κυβερνήσεων για το περιβάλλον, η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της αειφορίας, η προώθηση της Agenda 21, και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σημαντικότερο σημείο της Διάσκεψης θεωρείται η πρόταση η οποία τέθηκε για τη χρήση του όρου “Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία” αντί του όρου “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση”.

Χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ένας πρώιμος ορισμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, που χρησιμεύει ως η βάση για πολλές μεταγενέστερες προσπάθειες, είναι αυτός του Stapp et. al. (1969):

⁴⁴ Ειδικά το κεφάλαιο 36, το οποίο έχει τίτλο “Προώθηση της Εκπαίδευσης, της Ευαισθητοποίησης του κοινού και της Κατάρτισης”, αναφέρεται σε μια διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης, τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων, τον επαναπροσανατολισμό αυτής προς την κατεύθυνση της αειφορικής ανάπτυξης καθώς και την προώθηση της ενημέρωσης του κοινού και της επαγγελματικής κατάρτισης.

«Η Π.Ε. στοχεύει στη δημιουργία πολιτών που είναι ενήμεροι σχετικά με το βιοφυσικό περιβάλλον και τα σχετικά με αυτό προβλήματα, γνωρίζουν πώς να λύσουν αυτά τα προβλήματα και έχουν κίνητρο να δουλέψουν προς την επίλυσή τους».

Οι κυριότεροι στόχοι της Π.Ε. είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να αποκτήσουν:

1. Μία σαφή κατανόηση πως ο άνθρωπος είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι ενός συστήματος, το οποίο περιλαμβάνει τον άνθρωπο, τον πολιτισμό και το βιοφυσικό περιβάλλον, και πως ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να αλλάζει τις αλληλεξαρτήσεις αυτού του συστήματος.

2. Μία ευρύτερη κατανόηση του βιοφυσικού περιβάλλοντος, και του φυσικού και του τεχνητού, και του ρόλου του στην σύγχρονη κοινωνία.

Η Πρόταση 96 από τη Διάσκεψη για το Ανθρώπινο Περιβάλλον στην Στοκχόλμη (1972) απαιτεί την ανάπτυξη της Π.Ε., ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της επίθεσης στην περιβαλλοντική κρίση του κόσμου. Μία ανάγκη που προσδιορίστηκε στη διάσκεψη ήταν:

Η δημιουργία πολιτών οι οποίοι να είναι όχι απλά γνώστες της κρίσης του υπερπληθυσμού, της κακοδιαχείρισης των φυσικών πηγών, της μόλυνσης και του υποβιβασμού της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής, αλλά και ικανοί να εστιάσουν με έξυπνο τρόπο στα μέσα τα οποία μπορούν να αντιμετωπίσουν τα παραπάνω προβλήματα.

Το 1975 στη Διάσκεψη του Βελιγραδίου διατυπώθηκαν οι πέντε κατηγορίες των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γνωστοί και ως «η Χάρτα του Βελιγραδίου» (Φλογαίτη, 1998):

➤ *Συνειδητοποίηση:* να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν επίγνωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματά του.

➤ *Γνώσεις:* να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν πληθώρα εμπειριών, καθώς και μια βασική κατανόηση του περιβάλλοντος και των σχετικών με αυτό προβλημάτων.

➤ *Στάσεις:* να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν ένα σύνολο αξιών και συναισθημάτων ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, καθώς και τα κίνητρα για την ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος.

➤ *Δεξιότητες*: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

➤ *Ικανότητες*: να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν τις απαιτούμενες ικανότητες για την αναγνώριση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

➤ *Συμμετοχή*: να δώσει στις κοινωνικές ομάδες και στους πολίτες τη δυνατότητα της ενεργού συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα, εργαζόμενοι για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Το 1977 στη Διάσκεψη της Τιφλίδας τέθηκαν οι αρχές της Π.Ε. σύμφωνα με τις οποίες πρέπει:

➤ Να θεωρεί το περιβάλλον στην ολότητά του, φυσικό και ανθρωπογενές (κοινωνικό, τεχνολογικό, οικονομικό, ιστορικό, πολιτιστικό, ηθικό, αισθητικό).

➤ Να συνιστά μια διαρκή διαδικασία που να αρχίζει στην προσχολική ηλικία και να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια τη ζωής του ανθρώπου μέσω της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

➤ Να υιοθετεί διεπιστημονικές προσεγγίσεις που να χρησιμοποιούν γνώσεις κάθε επιστημονικού τομέα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η ολοκληρωμένη και συνολική αντίληψη του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

➤ Να δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή για την πρόληψη και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

➤ Να εξετάζει τα μεγάλα περιβαλλοντικά θέματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή σκοπιά.

➤ Να αναδεικνύει την αξία και την αναγκαιότητα της συνεργασίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

➤ Να ενσωματώνει περιβαλλοντικές απόψεις σε σχέδια για ανάπτυξη και οικονομική μεγέθυνση.

➤ Να επικεντρώνεται στην παρούσα και μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος.

➤ Να δίνεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα συμμετοχής στον τρόπο σχεδιασμού της μεθόδου απόκτησης γνώσεων και η ευκαιρία να παίρνουν αποφάσεις, αλλά και να αναλαμβάνουν τις συνέπειες.

➤ Να συνδέει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την ευαισθησία σε όλες τις ηλικίες.

➤ Να βοηθάει τους συμμετέχοντες να διακρίνουν τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τις επιπτώσεις τους.

➤ Να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας προβάλλοντας την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

➤ Να χρησιμοποιεί διάφορους εκπαιδευτικούς χώρους και μεγάλη ποικιλία μεθόδων για την παροχή και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον, επιμένοντας ιδιαίτερα στις πρακτικές δραστηριότητες και στις προσωπικές εμπειρίες.

Η μελέτη του Harvey (1977) προσπάθησε να καθορίσει εάν υπάρχουν ένας γενικά αποδεκτός ορισμός και ένα γενικά αποδεκτό πρότυπο αυθύπαρκτης δομής. Η βαθιά μελέτη της φιλοσοφίας, συμπεριλαμβανομένων των περισσότερων από τις πηγές που αναφέρθηκαν παραπάνω και πολλών ορισμών / προτύπων που δεν αναφέρθηκαν εδώ, έδειξε πως δεν υπήρχε ούτε γενικά αποδεκτός ορισμός ούτε πρότυπο δομής, γι' αυτό ξεκίνησε τη δημιουργία τους. Μέσω της ανάλυσης λέξεων και φράσεων κλειδιά από υπάρχοντες ορισμούς, δημιουργήθηκε ο παρακάτω «μεσολαβητικός ορισμός»:

«Π.Ε. είναι μία πολυεπιστημονική, ενοποιημένη διαδικασία που ενδιαφέρεται για την επίλυση των αντιθέσεων των αξιών σχετικά με τη σχέση ανθρώπου - περιβάλλοντος, μέσω της δημιουργίας πολιτών, οι οποίοι έχουν αντίληψη και κατανόηση για το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον. Επιπλέον, αυτοί οι πολίτες θα είναι ικανοί και πρόθυμοι να εφαρμόσουν τις ικανότητες έρευνας που έχουν και τις στρατηγικές λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων και δράσης, ώστε να επιτύχουν και να διατηρήσουν μία ισορροπία ανάμεσα στην ποιότητα ζωής και στην ποιότητα περιβάλλοντος» (1976, σελ. 158).

Μία παρόμοια διαδικασία χρησιμοποιήθηκε για να δημιουργήσει μία γενική, αυθύπαρκτη δομή, χρησιμοποιώντας τρία βασικά συστατικά –φιλοσοφία, ηθικό δίδαγμα, επιδιωκόμενο αποτέλεσμα– για να εντάσσει αυτά τα χαρακτηριστικά που προσδιορίστηκαν από τα 49 πρότυπα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν την Π.Ε.. Το πρώτο συστατικό, η φιλοσοφία, αποτελούνταν από την έννοια «Γη» η οποία περιελάμβανε τον άνθρωπο, το περιβάλλον και τη σχέση μεταξύ τους.

Το δεύτερο συστατικό της δομής του Harvey περιλαμβάνει τη σχέση ανθρώπου - περιβάλλοντος, η οποία λειτουργεί σε ένα πλαίσιο αξιών. Αυτή η σχέση ορίζεται ως:

«... η μελέτη, σχεδιασμός και εφαρμογή της χρήσης των φυσικών πηγών από τους ανθρώπους, τα προϊόντα και οι διαδικασίες και οι επιπτώσεις στο περιβάλλον, που αντανακλώνται στην αντίληψη του κάθε ανθρώπου για μία αποδεκτή ποιότητα ζωής» (1977, σελ. 67).

Ο Harvey προσδιορίζει ως επιθυμητό αποτέλεσμα της Π.Ε. την «περιβαλλοντική γνώση», την οποία ορίζει σε τρία επίπεδα – περιβαλλοντικά γνώστης, περιβαλλοντικά ικανός και περιβαλλοντικά αφοσιωμένος. Αυτά τα τρία επίπεδα μπορούν να ερμηνευθούν ως ικανά να συγκριθούν με την πρόταση του Stapp (1969) που εμπεριέχει τους τρεις στόχους.

Ως ενδιαφέρον αποτέλεσμα της μελέτης τους, ο Harvey συνοψίζει πως ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» είναι ατυχής χαρακτηρισμός, βασισμένος στην παρατήρηση του πως η ορολογία που εμφανίζεται πολύ συχνά στην επαγγελματική φιλοσοφία οδηγεί στην εκπαίδευση σχετικά με τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, που ορίζεται ως εξής:

«Η εκπαίδευση σχετικά με τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος είναι η διαδικασία της δημιουργίας πολιτών οι οποίοι είναι περιβαλλοντικά γνώστες, ικανοί και αφοσιωμένοι. Αυτοί οι πολίτες παλεύουν ενεργά για να επιλύσουν τις διαφορές που υπάρχουν στις αξίες στη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, με τρόπο που είναι οικολογικά και ανθρωπιστικά σαφής, ώστε να επιτύχουν τον ανώτερο σκοπό – την ισορροπία ανάμεσα στην ποιότητα ζωής και στην ποιότητα περιβάλλοντος» (1977, σελ. 68).

Ο Harvey υποστήριξε επίσης ότι μεγάλο μέρος της φιλοσοφίας της Π.Ε. δεν αφορά τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, αλλά «τα θεμέλια της σχέσης ανθρώπου-περιβάλλοντος» που είναι:

«...τα ζητήματα, τα οποία παρέχουν μάθηση (γνωστική-συναισθηματική) για τη σχέση ανθρώπου - περιβάλλοντος σε ένα πλαίσιο άνευ αξιών, που είναι προαπαιτούμενα ή συμπληρωματικά για την εκπαίδευση σχετικά με τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος» (1977, σελ. 70).

Επεκτείνοντας τον ορισμό για «τα θεμέλια της σχέσης ανθρώπου-περιβάλλοντος», ο Harvey υποστήριξε ότι τα «θεμέλια που εστιάζουν στους ανθρώπους είναι ζητήματα τα οποία έχουν ως επίκεντρο τον άνθρωπο, είτε ατομικά ή συλλογικά», «τα θεμέλια που εστιάζουν στο περιβάλλον είναι ζητήματα τα οποία έχουν ως επίκεντρο το βιοφυσικό περιβάλλον και τα συστήματά του» και «τα θεμέλια που εστιάζουν στη σχέση είναι ζητήματα που έχουν ως

επίκεντρο τη σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους και στη γη, καθώς επίσης και τα προϊόντα/διαδικασίες που προέρχονται από αυτή την αλληλεξάρτηση, σε ένα πλαίσιο άνευ ιδεών» (1977 σελ. 70).

Το 1979, ο Stapp et al., τόνισε πως «ο εξελισσόμενος σκοπός της Π.Ε. είναι να δημιουργήσει πολίτες που έχουν περιβαλλοντική γνώση και θα δουλέψουν μαζί για να οικοδομήσουν μία αποδεκτή ποιότητα ζωής για όλους τους ανθρώπους»

Το 1980, οι Hungerford, H.R., Peyton, R.B., & Wilke, R ανέπτυξαν ένα μοντέλο στόχων για την ανάπτυξη της διδακτέας ύλης Π.Ε. το οποίο έχει την εξής δομή:

Επίπεδο Στόχων 1 – Το Επίπεδο Οικολογικών Θεμελίων:

Με τη συμπλήρωση της διδασκαλίας του στην Π.Ε., ο μαθητής αναμένεται να μπορεί:

1. Να εκφράζει με σαφήνεια και να χρησιμοποιεί τις βασικές οικολογικές έννοιες, περιλαμβανομένων εκείνων που εστιάζουν σε άτομα, είδη, πληθυσμούς, κοινότητες, οικοσυστήματα, βιοχημικούς κύκλους, παραγωγή και μεταβίβαση ενέργειας, αλληλεξάρτηση, θέση, προσαρμογή, διαδοχή, ομοιόσταση κ.ά.

2. Να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του σχετικά με τις οικολογικές έννοιες για την ανάλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων και για τον προσδιορισμό των σχετικών σημαντικών οικολογικών αρχών.

3. Να χρησιμοποιεί γνώσεις οικολογικών εννοιών για να προβλέπει τις οικολογικές συνέπειες εναλλακτικών λύσεων σε περιβαλλοντικά προβλήματα.

4. Να κατανοεί τις αρχές της οικολογίας ώστε να προσδιορίζει, να επιλέγει και να κάνει χρήση κατάλληλων πηγών επιστημονικών πληροφοριών σε μια συνεχή προσπάθεια να ερευνά, να αξιολογεί και να βρίσκει λύσεις σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Επίπεδο Στόχων 2 – Το επίπεδο εννοιολογικής επίγνωσης:

5. Να κατανοεί και να εκφράζει με σαφήνεια πώς οι πολιτιστικές δραστηριότητες του ανθρώπου (όπως οι θρησκευτικές, οι πολιτικές, οι οικονομικές, οι κοινωνικές κ.ά.) επηρεάζουν το περιβάλλον.

6. Να κατανοεί και να εκφράζει με σαφήνεια πώς η συμπεριφορά ενός ατόμου έχει αντίκτυπο στο περιβάλλον.

7. Να προσδιορίζει μια ευρεία ποικιλία τοπικών, περιφερειακών, και διεθνών περιβαλλοντικών ζητημάτων και τις οικολογικές και πολιτιστικές συνέπειες αυτών των ζητημάτων.

8. Να προσδιορίζει και να εκφράζει με σαφήνεια τις βιώσιμες εναλλακτικές λύσεις που υπάρχουν για την επίλυση κρίσιμων περιβαλλοντικών ζητημάτων, καθώς επίσης και τις οικολογικές και πολιτιστικές συνέπειες των λύσεων αυτών.

9. Να κατανοεί την ανάγκη για διερεύνηση και αξιολόγηση, ως προαπαιτούμενο για τη σωστή λήψη αποφάσεων.

10. Να κατανοεί το ρόλο που παίζουν στα περιβαλλοντικά ζητήματα τα διάφορα πιστεύω και αξίες των ανθρώπων και την ανάγκη για διασαφήνιση των προσωπικών αξιών ως σημαντικό μέρος της λήψης αποφάσεων αναφορικά με το περιβάλλον.

11. Να κατανοεί την ανάγκη για υπεύθυνη δράση εκ μέρους του πολίτη στη λύση περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Επίπεδο Στόχων 3 - Το επίπεδο έρευνας και αξιολόγησης:

12. Να χρησιμοποιεί τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τον προσδιορισμό και την διερεύνηση ζητημάτων (χρησιμοποιώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης) και για σύνθεση των στοιχείων που έχουν συγκεντρωθεί.

13. Να επιδεικνύει ικανότητα στην ανάλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων και τις σχετικές αξιακές οπτικές αναφορικά με τις οικολογικές και πολιτιστικές τους συνέπειες.

14. Να επιδεικνύει ικανότητα προσδιορισμού εναλλακτικών λύσεων σε σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα και τις αξιακές οπτικές αναφορικά με τις λύσεις αυτές.

15. Να επιδεικνύει ικανότητα αξιολόγησης εναλλακτικών λύσεων και σχετικών αξιακών οπτικών σε σημαντικά ζητήματα αναφορικά με τις οικολογικές και πολιτιστικές τους συνέπειες.

16. Να επιδεικνύει ικανότητα προσδιορισμού και διασαφήνισης προσωπικών του αντιλήψεων πάνω στις αξίες, αναφορικά με σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα και τις λύσεις τους.

17. Να επιδεικνύει ικανότητα στην αξιολόγηση, διασαφήνιση και αλλαγή των αξιακών του θέσεων υπό το φως νέων πληροφοριών.

Επίπεδο Στόχων 4 – Το επίπεδο δεξιότητας επίλυσης ζητημάτων:

18. Να επιδεικνύει επάρκεια δεξιοτήτων σε μια ποικιλία δράσεων του πολίτη από τις ακόλουθες κατηγορίες δεξιοτήτων: πειστικότητα, καταναλωτισμός, πολιτική δράση, νομική δράση και οικοδιαχείριση.

19. Να αξιολογεί επιλεγμένες δράσεις υπό το φως των οικολογικών και πολιτιστικών τους συνεπειών.

20. Να επιδεικνύει ικανότητα χρήσης μίας ή περισσότερων δεξιοτήτων στη δράση του ως πολίτης με σκοπό την επίλυση ή τη προσφορά βοήθειας στην επίλυση ενός ή περισσότερων περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Οι Hungerford et. al. (1983), συγκρίνοντας τη δουλειά του Harvey και τη δική τους σχολιάζουν:

Είναι ενοχλητικό (το λιγότερο που μπορούμε να πούμε) για αυτούς που ασχολήθηκαν με την εφαρμογή των σκοπών της Π.Ε. να ακούν ξανά την ερώτηση: «*Τι είναι η Π.Ε.*;». Ισχυριζόμαστε ότι η Π.Ε. έχει αυθύπαρκτη δομή, η οποία έχει εξελιχθεί μέσα από τις προσπάθειες πολλών ανθρώπων και ότι το πλαίσιο της έχει τεκμηριωθεί επίσημα στη φιλοσοφία. Η ερώτηση που γίνεται έχει απαντηθεί. Ας ελπίσουμε ότι αυτή η ερώτηση κάποτε θα σταματήσει. Ο τομέας της Π.Ε. είναι πλέον πέρα από το επίπεδο της θέσπισης σκοπών και εντός του επιπέδου εφαρμογής.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμπεριέχονται στους παλαιότερους ορισμούς του περιεχομένου και της διαδικασίας της Π.Ε., αλλά και ταυτόχρονα αναδύονται τα ανόμοια συστατικά του συνεχούς διλήμματος σχετικά με τον ορισμό της Π.Ε. Οι συγκεκριμένοι ορισμοί χαρακτηρίζουν τις προσπάθειες εντός του επιστημονικού πεδίου της Π.Ε. και προσφέρουν τις βάσεις για την κατανόηση των διαφορετικών απόψεων σχετικά με το πώς πρέπει να είναι η Π.Ε. στην πράξη. Μία Ανεξάρτητη Οργάνωση για την Π.Ε., του Ιδρύματος George C. Marshall, έχει προτείνει (1997) πως οι περιβαλλοντικοί εκπαιδευτές πρέπει να εστιάζουν τις προσπάθειές τους κυρίως στην απόκτηση της γνώσης, απέχοντας από την ιδέα ότι η διδασκαλία πρέπει να προάγει αλλαγές στη συμπεριφορά (Disinger, 1997).

Οι Robottom και Hart (1995) υποστηρίζουν ότι η τάση να δίνεται έμφαση στις αλλαγές της συμπεριφοράς έρχεται σε αντίθεση μ' έναν πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης: την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Πολλοί περιβαλλοντικοί εκπαιδευτές, όμως, πιστεύουν ότι ο κύριος σκοπός της Π.Ε. πρέπει να είναι η καλλιέργεια υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Hungerford και Volk, 1990). Παρατηρείται, έτσι, μία σημαντική διάσταση

απόψεων. Το κεντρικό ερώτημα που τίθεται είναι: μπορεί η καλλιέργεια μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς να προάγει την ανάπτυξη της ανεξάρτητης κριτικής σκέψης;

Αλλά το πραγματικό ερώτημα σύμφωνα με τον Disinger (1997) είναι: *«αυτή η διαφορά είναι πραγματική ή πλασματική»*; Η αναφορά της «Ανεξάρτητης Οργάνωσης για την Π.Ε.» αναγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης των ικανοτήτων κριτικής σκέψης και ταυτόχρονα υιοθετεί την άποψη των Hungerford και Volk πως η ανάπτυξη της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς εξαρτάται από την ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής σκέψης, και απορρίπτει τους μη-σκεπτόμενους μηχανισμούς ερεθίσματος / αντίδρασης. Τότε ποια είναι η διαφορά; Ή ποιες είναι οι διαφορές; Σε θεωρητικό επίπεδο, οι διαφορές φαίνεται πως βρίσκονται κυρίως στη διατύπωση. Όλοι δηλώνουν δέσμευση στην έννοια της κριτικής σκέψης και όλοι απέχουν από την προπαγάνδα.

Σε λειτουργικό επίπεδο, όμως, οι διαφορές μάλλον είναι πολύ σημαντικές. Οι περιβαλλοντικοί εκπαιδευτές κατηγορούνται ότι προάγουν την περιβαλλοντική κατήχηση και δε μορφώνουν, στο πλαίσιο της προσπάθειας να μετατρέψουν τους μαθητές σε φανατικούς περιβαλλοντολόγους, οι οποίοι, ακολουθώντας τυφλά τις οδηγίες τους, θα λάβουν άμεση δράση για περίπλοκα ζητήματα που δεν κατανοούν. Αν και οι αποδείξεις που ισχυρίζονται δεν έχουν δημοσιοποιηθεί, πρέπει να δεχθούμε πως υπάρχουν, σε ορισμένες περιπτώσεις. Η Π.Ε. μέσα στην αίθουσα μορφοποιείται ως κήρυγμα και προπαγάνδα, ανεξάρτητα από τα διδακτικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται και το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η έκταση της πραγματικότητας αυτής δεν είναι γνωστή. Υποχρεώνει, όμως όλους όσους ισχυρίζονται ότι είναι περιβαλλοντικοί εκπαιδευτές να στοχαστούν τους σκοπούς, τους στόχους, τις διαδικασίες και τις μεθόδους διδασκαλίας τους, σε σχέση με τους ορισμούς που υιοθετούν (Disinger, 1997).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εργαλείο αναπτυξιακής πολιτικής

Οι διεθνείς διασκέψεις υπήρξαν πολύ σημαντικές, όχι μόνο γιατί εδραίωσαν την ύπαρξη της Π.Ε. ως νέου επιστημονικού πεδίου και καθοδήγησαν την πορεία του θεσμού μέχρι και τις μέρες μας, αλλά και γιατί μίλησαν για αλλαγές στην εκπαίδευση, εισάγοντας μεθοδολογίες που βρισκόταν στο περιθώριο, βάζοντας το θέμα της δημιουργίας ενός νέου ήθους. Παρόλα αυτά υπάρχει η άποψη ότι η εκπαίδευση λειτούργησε ως εργαλείο για να επιτευχθούν κάποιοι προκαθορισμένοι στόχοι (Sauve et. al., 2000). Ανάλυση που έγινε από

την Lucie Sauvé, τον Tom Berryman και τη Renée Brunelle (2000) ⁴⁵ στα κείμενα αποκαλύπτει τα φανερά και τα σκοτεινά σημεία των διακηρύξεων.

Ο καθορισμός της εκπαίδευσης δεν είναι ένας εύκολος στόχος και θα μπορούσε να τείνει να καθορίσει και μερικές ιδέες που πρέπει να παραμείνουν δυναμικές και ανοικτές. Εντούτοις, ο μη καθορισμός της εκπαίδευσης μπορεί επίσης να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Μπορεί να παρατηρηθεί ότι τα περισσότερα από τα έγγραφα που αναλύονται δεν προτείνουν έναν καθορισμό της εκπαίδευσης. Αντ' αυτού, προσδιορίζουν ένα στόχο, ένα επείγον στόχο στην πραγματικότητα, και έπειτα βεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να μεταρρυθμιστεί, επειγόντως, για να εξυπηρετήσει ένα τέτοιο στόχο. Βασικά, η εκπαίδευση είναι έτσι ένα όργανο σε έναν προκαθορισμένο σκοπό. Στις προτάσεις που αναλύονται, η εκπαίδευση καλείται να συμβάλλει ουσιαστικά στην υπηρεσία των περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών σκοπών και σχεδόν καμία πρόσκληση δε γίνεται για να συζητηθούν εκείνοι οι σκοποί. Η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως όργανο για να λύσει τα προβλήματα και για να ενεργήσει άμεσα επάνω σε αυτά. Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε όλο τον κόσμο, προσκαλούνται και αναμένονται για να μεταρρυθμιστούν για έναν τέτοιο σκοπό. Όταν τα έγγραφα καθορίζουν την εκπαίδευση, παρέχουν συνήθως ένα σύντομο ανθρωπιστικό ορισμό που τρέχει αντίθετα προς τις υπάρχουσες επιταγές για το πώς να εκπαιδεύσει προκειμένου να ενεργήσει, σε ένα περιβάλλον που συνήθως υποβιβάζεται στα προβλήματα των πόρων που πρέπει να διαχειριστούν καλύτερα. Η «Ατζέντα 21», έτσι, βεβαιώνει ότι «η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της βασικής εκπαίδευσης, της δημόσιας ευαισθητοποίησης και της κατάρτισης πρέπει να αναγνωριστούν ως διαδικασία από την οποία τα ανθρώπινα όντα και οι κοινωνίες μπορούν να φθάσουν στην πληρέστερη δυνατότητά τους» (UNCED, 1993). Η Διακήρυξη Θεσσαλονίκης επισημαίνει, επίσης, μια άποψη της εκπαίδευσης, κάπως σύμφωνη με το ανθρωπιστικό όνειρο: «*Η εκπαίδευση είναι ένας αναπόφευκτος τρόπος να δοθεί σε όλες τις γυναίκες και τους άνδρες στον κόσμο η ικανότητα να είναι κύριοι των ζώων τους, στην προσωπική επιλογή άσκησης και την ευθύνη, να μάθει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής χωρίς σύνορα, χωρίς γεωγραφικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς, θρησκευτικούς, γλωσσικούς ή γενετικούς περιορισμούς*» (UNESCO, 1997).

Εντούτοις, είναι δύσκολο να συμφιλωθούν τέτοιοι ανθρωπιστικοί ορισμοί με τις αρχές δράσης της Ατζέντας 21 (περισσότερες από διακόσιες τριάντα) που διαμορφώνουν τη βάση

⁴⁵ Lucie Sauvé, Tom Berryman, Renée Brunelle (2000), Groupe ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada

της πρότασης. Στην πραγματικότητα, το κεφάλαιο σχετικά με την εκπαίδευση, κεφάλαιο 36, ενσωματώνεται στο τμήμα με τον τίτλο, «Μέσο εφαρμογής» και περιέχει επίσης τα κεφάλαια όπως οι "οικονομικοί πόροι και οι μηχανισμοί", "μεταφορά της περιβαλλοντικά υγιούς τεχνολογίας", "επιστήμη για τη βιώσιμη ανάπτυξη", κ.λ.π.

Η τελική έκθεση από τη διάσκεψη Θεσσαλονίκης εστιάζει επίσης σε μια τέτοια οργανική άποψη της εκπαίδευσης για τους προκαθορισμένους σκοπούς. Η διάσκεψη πραγματοποιήθηκε ενάντια στο σκηνικό του νέου οράματος του ρόλου της εκπαίδευσης και της δημόσιας ευαισθητοποίησης στην επίτευξη της αειφορίας που είχε προκύψει κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών. Η εκπαίδευση δε θεωρήθηκε πλέον ως στόχος αλλά ως μέσο να επέλθουν οι αλλαγές στη συμπεριφορά και τους τρόπους ζωής, να διαδοθεί η γνώση και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες, και να προετοιμαστεί το κοινό να υποστηρίξει τις αλλαγές προς την αειφορία που προέρχεται από άλλους τομείς της κοινωνίας (UNESCO, 1997).

Χωρίς μετάβαση στις λεπτομέρειες μιας συζήτησης, για την εκπαίδευση ως σκοπό (που θα μπορούσε να είναι η ακέραια ανάπτυξη των ανθρώπινων όντων) ή ως όργανο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι διεθνείς προτάσεις προϋποθέτουν συχνά την εκπαίδευση ως όργανο εφαρμογής περιβαλλοντικών πολιτικών. Βασικά, η οργανική άποψη μπορεί να ενταχθεί στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν τη διαταγμένη ημερήσια διάταξη, καθώς και να προετοιμάσουν «το κοινό για να υποστηρίξει τις αλλαγές προς την αειφορία που προέρχεται από άλλους τομείς της κοινωνίας». Στο ίδιο πνεύμα, ένα πρόσφατο έγγραφο της UNESCO έχει τον υπότιτλο «να κινητοποιήσει το νου για το αειφόρο μέλλον».

Αυτή η πτυχή ήταν εντούτοις προφανής, ευθύς εξαρχής, στη Χάρτα του Βελιγραδίου βεβαιώνει ότι «η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των συστημάτων είναι κεντρική στην οικοδόμηση αυτής της νέας ηθικής ανάπτυξης και της παγκόσμιας οικονομικής τάξης» (UNESCO-UNEP, 1976). Στο ίδιο πνεύμα, η «*διεθνής στρατηγική για τη δράση στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τη δεκαετία του '90*» βεβαιώνει ότι τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μια βαθμιαία συνειδητοποίηση, και παγκοσμίως και μέσα σε κάθε μεμονωμένο κράτος, του ρόλου που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην κατανόηση, την παρεμπόδιση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (UNESCO-UNEP, 1987).

Είναι, επίσης, ενδιαφέρον να σημειωθεί, πώς μια σημειωτική αλλαγή αναδύθηκε το 1987 στο πρόγραμμα της Μόσχας με την έμφαση στην κατάρτιση που προστέθηκε στην

εκπαίδευση: "Συνέδριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και κατάρτισης". Ενώ οι προτάσεις που αναλύονται τείνουν να εστιάσουν στην εκπαίδευση δεδομένου ότι ένα εργαλείο για να επιτύχει προκαθόρισε τις άκρες, τι παραμένει στη σκιά αυτής της οργανικής άποψης της εκπαίδευσης. Είναι αναγκαίο ως τέτοιο στις περιβαλλοντικές και αναπτυξιακές πραγματικότητες που αντιμετωπίζονται ως προβλήματα. Ακόμη παραμένει στη σκιά η ιδέα μιας εκπαίδευσης που θα αναστοχαστεί σχετικά με την έννοια του περιβάλλοντος με τον ίδιο τρόπο όπως στην έννοια της ανάπτυξης.

Με τη σταθερή επιβεβαίωση της ανάγκης να μάθει να ενεργεί επίμονα στα κρίσιμα προβλήματα, παραμένει στη σκιά η ιδέα ότι η εκπαίδευση περιλαμβάνει το στοχασμό. Στην πραγματικότητα, η λέξη "σκέψη" δεν εμφανίζεται ποτέ στο "United Nations Programme of Action" of the "International Conference on Population and Development Action Plan" και εμφανίζεται μόνο μία φορά στην "Ατζέντα 21". Η λέξη στοχασμός ή η έκφραση κριτικής σκέψης είναι συνολικά απύσαστα και από τα δύο σχέδια.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των εγγράφων που αναθεωρούνται είναι ότι περιέχουν σπάνια οποιεσδήποτε αναφορές. Και όταν έχουν είναι σχεδόν αποκλειστικά αυτών που περιέχονται στα έγγραφα των Ηνωμένων Εθνών. Οι προτάσεις δε συνδέονται ποτέ ρητά με το ένα ή άλλο τρόπο των σχολών της σκέψης που αντιπροσωπεύονται από σημαντικούς συντάκτες όπως Albert Bandura, Urie Bronfenbrenner, John Dewey, Erik Erikson, Paulo Freire, Henry Giroux, Jean Piaget, Carl Rogers, Burrhus Frederic Skinner, Lev Semenovitch Vygostky κ.α. Φυσικά, τα αναλυθέντα έγγραφα δεν είναι παιδαγωγικά έγγραφα. Εντούτοις, η επιλογή των συντακτών και εν μέρη το παιδαγωγικό υλικό που παρήχθη, μέσω του διεθνούς Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, UNESCO-UNEP (IEEP), θα μπορούσε να δείξει ότι οι ευνοημένες προσεγγίσεις είναι συμπεριφοριστικές, δομιστικές και πραγματιστικές. Αυτό θα πρέπει να εξερευνηθεί περαιτέρω.

Ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό γνώρισμα των προτάσεων είναι οι νόμιμες προσκλήσεις για τις αλλαγές, για τις μεταρρυθμίσεις, για την επίλυση προβλήματος και για τη διεθνή κινητοποίηση. Αλλά αυτές οι επείγουσες κλήσεις επισκιάζουν την απαραίτητη σύνεση προς τις ριζικές αλλαγές, όπως επίσης τις ενδεχομένως νόμιμες μορφές ή τις εκδηλώσεις της αντίστασης σε κάποιο κοινωνικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου εκείνου της εκπαίδευσης ως κοινωνικού συστήματος. Τέτοια προνοητικότητα πρέπει να συνδεθεί με το στοχασμό και την κριτική σκέψη.

Ο πίνακας 2 συνθέτει τα κύρια αποτελέσματα της ανάλυσης της έννοιας της εκπαίδευσης στα έγγραφα που αναθεωρούνται.

<i>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	
<i>Διεθνείς προτάσεις στις οποίες δίνεται έμφαση</i>	<i>Διεθνείς προτάσεις οι οποίες παραμελούνται</i>
<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Η εκπαίδευση ως εργαλείο.</i> ○ <i>Η εκπαίδευση οδηγεί στην δράση για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων.</i> ○ <i>Η ανάγκη για συναίνεση.</i> ○ <i>Ο επαναπροσδιορισμός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προτεινόμενη προοπτική μπορεί να συνεισφέρει στην ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος.</i> ○ <i>Μη ύπαρξη παραπομπών ή αυτό-αναφορών.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Η εκπαίδευση ως διαδικασία για την ανάπτυξη του ανθρώπου.</i> ○ <i>Η εκπαίδευση οδηγεί στον στοχασμό των πραγματικών γεγονότων.</i> ○ <i>Η σημασία της κριτικής σκέψης.</i> ○ <i>Το ενδιαφέρον για την αναγνώριση, την προστασία και την προώθηση των σχετικών εκπαιδευτικών εμπειριών και πρωτοβουλιών.</i> ○ <i>Παραπομπές σε προνομιακά εκπαιδευτικά ρεύματα και δικαίωση της αποδοχής της σχολικής σκέψης.</i>

Επιπλέον η θεωρία της Π.Ε., όπως συνολικά η θεωρία του οικολογικού κινήματος υιοθέτησε την αντίληψη της ισορροπίας, τις αλληλοσυνδέσεις, της αρμονικής συμβίωσης, γιατί θεωρεί ότι ταιριάζει με το πρότυπο που πρέπει να χαρακτηρίζει τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση όσο και τις κοινωνικές σχέσεις καθαυτές. Η επικύρωση αυτού του πρότυπου αναζητήθηκε στην επιστήμη της οικολογίας (Κορφιάτης & Παραρασκευόπουλος, 2005). Υπάρχει μια αδιάκριτη αντίληψη και τη άκριτη χρήση των όρων «οικολογία» «φύση» και «περιβάλλον» από το ευρύ κοινό και κυρίως από τους σχεδιαστές της περιβαλλοντικής πολιτικής, που υιοθετούν την ορολογία και τις βασικές αρχές της Οικολογίας, συστηματικά επιλέγουν τα βολικά σφάλματα της θεωρίας της, για να διαμορφώσουν ένα σχήμα συμβατό με την ουμανιστική θεώρηση τους για τον κόσμο. Γιατί, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι τα περισσότερα από τα επιστημονικά σφάλματα που εντοπίζονται στις επιστήμες αυτές, στην πραγματικότητα ήταν αρχικά λάθη της βιολογικής και της οικολογικής θεωρίας. Απλώς, όταν οι εσφαλμένες θέσεις απερρίφθησαν στη βιολογική επιστήμη και την Οικολογία, στις

ἄνθρωπο-οικολογικές⁵ προσεγγίσεις διατηρήθηκαν και εξακολουθούν να αποτελούν θεμελιώδεις αρχές για αυτές. Η υπόθεση «ποικιλότητα-ευστάθεια» αποτελεί το κλασικότερο ίσως παράδειγμα βολικού σφάλματος της οικολογικής θεωρίας που χρησιμοποιείται συστηματικά στις ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις του περιβάλλοντος.

Οι Κορφιάτης & Παραρασκευόπουλος (2005) επισημαίνουν ότι η θεωρία της Π.Ε. αρνείται να παρακολουθήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν και συνεχίζει να απομονώνει από τη θεωρητική Οικολογία τα στοιχεία εκείνα που εξυπηρετούν την εικόνα της για τον κόσμο. Από αυτή την προσέγγιση όμως προκύπτουν πολλά προβλήματα:

➤ Πρώτον, είναι έτσι κι αλλιώς προβληματικός ο άκριτος επιστημονισμός στον οποίο τελικά καταλήγει η κοινωνική οικολογία και η Π.Ε., το γεγονός δηλαδή ότι θεωρούν τις αρχές τους έγκυρες, επειδή αποτελούν επιστημονικά πορίσματα.

➤ Το δεύτερο σοβαρό ζήτημα έχει να κάνει με το πώς παρουσιάζεται η επιστήμη της οικολογίας στην εκλαϊκευμένη εκδοχή της.

➤ Το τρίτο πρόβλημα είναι το είδος και το επίπεδο των γνώσεων για το περιβάλλον που αποκτούν οι συμμετέχοντες σε προγράμματα Π.Ε.. Η γνώση οδηγεί από μόνη της σε φιλικότερη προς το περιβάλλον συμπεριφορά.

➤ Ένα τέταρτο πρόβλημα είναι ότι εμμένοντας στον επιστημονισμό, η θεωρία της Π.Ε. δεν μπορεί να προσφέρει πειστική απάντηση στο τι πρέπει να κάνει, αν οι επιστημονικές θεωρίες στις οποίες στηρίζει την κοσμοθεωρία της απορριφθούν οριστικά από την επιστημονική κοινότητα. Η δυσκολία αυτή θεωρούμε ότι ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό και για τη δογματική προσκόλλησή της σε σχήματα που εν πολλοίς έχουν αρχίσει να ξεπερνιούνται επιστημονικά.

Το πρότυπο της ισορροπίας, της αλυσίδας των οργανισμών και της αλληλεξάρτησης εξυπηρετούσε, γιατί ήταν αρκετά απλό και άρα εύκολα μεταδόσιμο και εύκολα αποδεκτό ως μήνυμα. Σήμερα όμως, όπου κάποια πράγματα γίνονται αποδεκτά απ' όλους έχει έρθει ώρα να εμπλουτίσουμε και να διευρύνουμε τον περιβαλλοντικό μας προβληματισμό (Κορφιάτης & Παραρασκευόπουλος, 2005).

Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Από τη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (1997) και πέρα, στη διεθνή φιλολογία ολοένα και συχνότερα παραμερίζεται ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και αντικαθίσταται με τον όρο «Αειφορική Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη». Στην Agenda 21

αναφέρεται ότι «Η εκπαίδευση είναι κρίσιμη για την προαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης και βελτίωσης της ικανότητας των ανθρώπων να εξετάσουν το περιβάλλον και τα ζητήματα της ανάπτυξης»⁴⁶. Η βασική διαφορά μεταξύ της Διακήρυξης της Τιφλίδας το 1977 με την Agenda 21 (Διάσκεψη Κορυφής του Ρίο το 1992) είναι ότι, όπου γινόταν χρήση της λέξης "περιβάλλον" στην Διακήρυξη της Τιφλίδας, στην Agenda 21 έχει αντικατασταθεί από τις λέξεις «περιβάλλον και ανάπτυξη». Μια από τις κατευθυντήριες αρχές της Τιφλίδας ήταν ότι πρέπει η Π.Ε. να αντιμετωπίζει το περιβάλλον ολιστικά (φυσικό, δομημένο, τεχνολογικό και κοινωνικό) (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη 1993) ενώ στην Agenda 21 αντιμετωπίζεται χωριστά. Αυτό κατά ορισμένους συγγραφείς ενισχύει τον τεχνοκρατικό τρόπο αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι χαρακτηριστικό, σε αντίθεση με άλλα εκπαιδευτικά κινήματα, ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δεν προήλθε από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά από πολιτικούς και οικονομικούς διεθνείς οργανισμούς, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, ο Οργανισμός για Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη και τα λοιπά (McKeown 2002). Το 1996, η Επιτροπή για τη αειφόρο ανάπτυξη ολοκληρώνοντας την 4η Σύνοδο επισήμανε *«προκειμένου να αλλαχτεί η μη βιώσιμη παραγωγή και ο καταναλωτικός τρόπος ζωής, είναι ουσιαστικό να δοθεί μεγάλη έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη»*. Επανέλαβε το βασικό ρόλο που πρέπει να παίζουν τα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα στο επίτευγμα της βιώσιμης ανάπτυξης αλλά και επίσης τόνισε την ανάγκη να αναγνωριστεί ο ρόλος της άτυπης εκπαίδευσης στην κοινότητα και την οικογένεια.

Είναι γεγονός ότι η Ε.Α.Α. έχει προσδώσει στην Π.Ε. ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που απουσίαζαν, με αποτέλεσμα το πεδίο να διευρυνθεί. Ο Huckle (2006) υποστηρίζει ότι η Ε.Α.Α. αποτελεί τη σύνθεση των θέσεων των κινημάτων των δεκαετιών του '70 και του '80 (Φιλειρηνικό, Περιβαλλοντικό, Φεμινιστικό κ.α.). Σύμφωνα με τους Hesselink et. al. (2000, σελ.14) παρατηρούμε μια μετατόπιση από τους στόχους για ευαισθητοποίηση, γνώση, κατανόηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων σε στόχους περισσότερο πολιτικούς και ηθικούς. Μια προσπάθεια, δηλαδή, για την αλλαγή της κοινωνικό-οικονομο-πολιτικής διάθρωσης και του τρόπου ζωής, με βάση κάποιες ηθικές αρχές, όπως η ευθυδικία, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, ο σεβασμός και η ικανότητα δράσης. Η UNESCO (2002, σελ.1) ορίζει την εκπαίδευση για την αειφορία ως μια αναδυόμενη αλλά και δυναμική έννοια, η οποία περικλείει ένα νέο όραμα για μια εκπαίδευση που επιδιώκει να εξουσιοδοτήσει τους ανθρώπους όλων των ηλικιών να αναλάβουν την ευθύνη για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη πρέπει να θεωρηθεί ως διαδικασία μάθησης για τον

⁴⁶.Agenda 21: UN Conference on Environment and Development, 1992, Chapter 36

τρόπο λήψης αποφάσεων με βάση το μακροπρόθεσμο μέλλον της οικονομίας, της οικολογίας και της δικαιοσύνης όλων των κοινωνιών. Η οικοδόμηση της ικανότητας οραματισμού ενός τέτοιου μέλλοντος, προσανατολισμένη στον κριτικό στοχασμό, πρέπει να είναι ένας βασικός στόχος της εκπαίδευσης⁴⁷. Στην πραγματικότητα, η αειφόρος ανάπτυξη αναζητά πρόσθετες και διαφορετικές διαδικασίες από εκείνες που παραδοσιακά υπάρχουν στην εκπαίδευση. Η αναζήτηση για την αειφορία απαιτεί νέες προσεγγίσεις που να συμπεριλαμβάνουν τους ανθρώπους, αντί να τους μεταβιβάζουν μόνο μια πτυχή της γνώσης. Βάση στην Ε.Α.Α. αποτελούν οι παρακάτω αξίες:

➤ Σεβασμός της αξιοπρέπειας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων παγκοσμίως και δέσμευση για την κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη τους.

➤ Σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων των μελλοντικών γενεών και δέσμευση για τη διαγενεακή δικαιοσύνη.

➤ Σεβασμός και προσοχή για τη μεγαλύτερη κοινότητα της ζωής, σε όλη την ποικιλομορφία της, η οποία περιλαμβάνει την προστασία και την αποκατάσταση των οικοσυστημάτων της γης.

➤ Σεβασμός της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της υποχρέωσης να οικοδομηθεί τοπικά και πλανητικά ένας πολιτισμός της ανοχής, της πολιτικής της μη βίας και της ειρήνης.

Από την άλλη, όμως, μεγάλος αριθμός διανοητών εκφράζει σοβαρές επιφυλάξεις όσον αφορά την ένταξη της αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση. Υποστηρίζουν ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι ένα ακατάλληλο σημείο εστίασης για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, δεδομένου ότι είναι πάρα πολύ κανονιστικό, διαφορούμενο και ατελέσφορο στην επίλυση των σύνθετων προβλημάτων που θα αντιμετωπίσει η επόμενη γενεά. Η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη είναι κανονιστικοί όροι και η τοποθέτησή τους ως επιθυμητές εκβάσεις της εκπαίδευσης θυμίζουν περισσότερο πολιτικές κατήχησης (Jickling, 2000 σελ.1).

Είναι γεγονός ότι η ερμηνεία της αειφορίας ταλαντεύεται ανάμεσα στη φιλοσοφία και την πολιτική. Η πολιτική διάσταση της αειφορίας επιδιώκει να αναπτύξει τις θετικές στάσεις και συμπεριφορές, να πραγματοποιήσει τους δείκτες αειφορίας και να παραδώσει τη «σχετική» γνώση. Όμως η αειφορία, ως πολιτική, είναι γεμάτη με σημασιολογικά, ηθικά και επιστημολογικά προβλήματα. Δεν αποτυπώνει την προσπάθεια για το ζητούμενο επαναπροσδιορισμό του αναπτυξιακού φαινομένου αγνοώντας γενικά τα προβλήματα και τις

⁴⁷ Unesco (2004) United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: Draft International Implementation Scheme, Paris.

πρωταρχικές αιτίες της οικολογικής κρίσης, αποκλείοντας την αναγνώριση των διαφορετικών και σύνθετων εννοιών, καθώς και των αξιών που αποδίδονται στη φύση. Παράλληλα για πολλούς η αειφορία ως έννοια αποτελεί και μια στοχαστική προσέγγιση που περιλαμβάνει την πραγματοποίηση της αρετής της επάρκειας πέρα από την υπερβολή της κατανάλωσης, προκειμένου να μην υπάρξει πρόβλημα στη διαθεσιμότητα των πόρων για το μέλλον, ώστε να αφεθούν τα πράγματα να είναι πραγματικά (φυσικά), αμετάβλητα στα βασικά χαρακτηριστικά τους και την ανάπτυξή τους (Bonnnett, 1999; 2002; 2004). Αποτέλεσμα των διαφορετικών ερμηνειών τόσο της έννοιας όσο και της εκπαίδευσης ήταν στη διεθνή βιβλιογραφία να δημιουργηθούν ποικίλες προσεγγίσεις για την Ε.Α.Α.. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται η κυρίαρχη εκδοχή, η κοινωνικά κριτική εκδοχή, η οικοσυστημική εκδοχή και η εκδοχή της πολιτισμικής θεωρίας χωρίς όμως να αποτελούν συγκεκριμένες και απόλυτες προσεγγίσεις που δε διαπλέκονται μεταξύ τους (Λιαράκου, 2007).

Προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Κυρίαρχη εκδοχή

Ως κυρίαρχη εκδοχή της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη θεωρήθηκε αυτή που παρουσιάστηκε μέσα από τις διακηρύξεις, τις προτάσεις και τα κείμενα των διεθνών οργανισμών. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση αυτή ουσιαστικά γεννήθηκε και εξελίχθηκε στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών δίνει στις θέσεις αυτές ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την πορεία της και επηρεάζουν την πολιτική που ακολουθούν τα κράτη σχετικά με την ένταξή της στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι θέσεις που εκφράζονται από τις άλλες προσεγγίσεις, και οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω, αποτελούν στην πραγματικότητα αντιδράσεις και σχόλια πάνω σ' αυτή την κυρίαρχη εκδοχή της Ε.Α.Α..

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης στην κυρίαρχη εκδοχή της Ε.Α.Α. βασίζεται συνήθως σε δύο ορισμούς. Η πρώτη και πιο συχνή αναφορά είναι ο ορισμός που διατυπώθηκε στην έκθεση «Το Κοινό μας Μέλλον» της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED), γνωστή και ως Αναφορά Brundland': *«Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες, χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες»* (WCED, 1987).

Ο δεύτερος ορισμός προέρχεται από το «Φροντίζοντας τη Γη», μια Στρατηγική για την Αειφορία των οργανισμών IUCN, UNEP και WWF (1991). Στο κείμενο αυτό ο προηγούμενος ορισμός κρίθηκε ως διφορούμενος (Heselin και Goldstein, 2000) και

υιοθετήθηκε ένας νέος, σύμφωνα με τον οποίο αειφόρος ανάπτυξη σημαίνει: *«βελτίωση της ποιότητας της ζωής του ανθρώπου στο πλαίσιο της φέρουσας ικανότητας των υποστηρικτικών οικοσυστημάτων»*. Ο ορισμός αυτός συνοδεύεται από την υιοθέτηση αρχών που αφορούν δύο τομείς: την οικολογική αειφορία (αλληλεξάρτηση, βιοποικιλότητα, να ζει κανείς πάνω στη Γη χωρίς μεγάλες επιπτώσεις στη φύση, δικαιοσύνη ανάμεσα στα είδη) και την κοινωνική δικαιοσύνη (βασικές ανθρώπινες ανάγκες, διαγενεακή δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετοχή).

Σύμφωνα με την UNESCO (2005), ο συνδυασμός και των δυο ορισμών αποδίδει την βασική ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης, ότι δηλαδή είναι συμφέρουσα τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τα οικοσυστήματα. Ο πρώτος δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου με σεβασμό στην διαγενεακή δικαιοσύνη, ενώ ο δεύτερος στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, προστατεύοντας ταυτόχρονα το περιβάλλον.

Εκτός από την αναφορά σ' αυτούς τους δύο ορισμούς, στα κείμενα των διεθνών οργανισμών για την Ε.Α.Α. δε γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια να αναλυθεί περαιτέρω η βασική αυτή έννοια ούτε συναντώνται περισσότερο επεξεργασμένοι ορισμοί της ή νέες σχετικές προτάσεις. Θεωρείται άλλωστε ότι ο χώρος για ενδεδειγμένες συζητήσεις σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της αειφορίας είναι τα κείμενα και οι διακηρύξεις άλλων φορέων και διεθνών οργανισμών. Στα εκπαιδευτικά κείμενα δε συζητείται η ίδια η έννοια, η οποία θεωρείται δεδομένη (Λιαράκου, 2007 σελ. 59).

Στα ίδια κείμενα, βέβαια, γίνεται αναφορά στην ασάφεια που συνοδεύει την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Την ασάφεια αυτή επιτείνουν και οι διαφορετικές ερμηνείες, η ύπαρξη των οποίων επισημαίνεται σχεδόν από όλους. Όμως, την ίδια στιγμή υποστηρίζεται ότι η δυσκολία εννοιολογικού προσδιορισμού της αειφόρου ανάπτυξης δεν πρέπει να προβληματίζει όσους θέλουν να εφαρμόσουν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, ούτε να εμποδίζει την ανάπτυξή της, καθώς το στοιχείο αυτό αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των σημαντικών εννοιών. Όπως επισημαίνουν οι Hopkins και McKeiwn, *«όλες οι πραγματικά μεγάλες έννοιες της ανθρωπότητας, όπως η δημοκρατία και η δικαιοσύνη, δεν είναι εύκολο να οριστούν και έχουν ποικίλες εκφράσεις στους διάφορους πολιτισμούς»* (2002 σελ.13).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης εκδοχής η Ε.Α.Α αποτελεί ένα ολιστικό και διεπιστημονικό πλαίσιο στο οποίο οι έννοιες της ανθρώπινης, της κοινωνικής

και της οικονομικής ανάπτυξης πρέπει να ενσωματωθούν με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες (Hopkins et.al. 1996). Η McKeown, (2002) αναφέρει ότι η Ε.Α.Α. είναι από τη φύση της ολιστική και διεπιστημονική. Κατά συνέπεια, η Ε.Α.Α. είναι δύσκολο να διδαχτεί με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους, όπου η ύλη είναι διαιρεμένη και διδάσκεται σε ένα αυστηρό πλαίσιο. Προϋποθέτει τον επαναπροσδιορισμό της τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να περιλάβει περισσότερες αρχές, γνώσεις, στάσεις και αξίες σχετικές με την αειφορία, με παράλληλη καλλιέργεια της δια βίου μάθησης στους εκπαιδευτικούς για τις πρακτικές της αειφόρου ανάπτυξης. Και εδώ περιλαμβάνονται οι βασικές ικανότητες που πρέπει να καλλιεργήσει η Ε.Α.Α., όπως η δημιουργική σκέψη, η κριτική και συστηματική σκέψη κ.λ.π.

Κοινωνικά κριτική εκδοχή

Η κοινωνικά κριτική εκδοχή της Ε.Α.Α αποτελεί μια συνέχεια της κοινωνικά κριτικής Π.Ε.. Η κριτική προσέγγιση αναπτύσσει μια διαφορετική ερμηνεία της έννοιας της αειφορίας από εκείνη που προωθείται στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών. Το κύριο σημείο διαφωνίας είναι ο προσανατολισμός της κυρίαρχης εκδοχής προς την ήπια αειφορία, η οποία εισάγει μεν αλλαγές, αλλά παράλληλα δε θίγει τις κυρίαρχες κοινωνικές και οικονομικές δομές. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς αυτής της προσέγγισης (Huckle 1999, Luke 2001) από τους διεθνείς οργανισμούς προωθείται η ήπια αειφορία, η οποία επιδιώκει το «πρασίνισμα» του καπιταλισμού, δίνοντας έμφαση κυρίως στην οικονομική μεγέθυνση. Την ήπια αειφορία στηρίζουν οι κυβερνήσεις με στόχο να εξασφαλίσουν την υποστήριξη των πολιτών, οι οποίοι πλέον είναι όλο και πιο συνειδητοποιημένοι γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Τα ζητήματα όμως αυτά προοδευτικά βαθαίνουν, καθώς το διεθνές και τοπικό κεφάλαιο αναπτύσσει νέες μορφές ελέγχου της φύσης, ώστε να εξασφαλίσει την συνεχή ανατροφοδότηση των μέσων και των συνθηκών παραγωγής. Οι ελίτ της παγκόσμιας τάξης οργανώνονται για να αντιμετωπίσουν την κρίση και τις αντιφάσεις της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Η ήπια αειφορία εμφανίζεται ως η λύση που θα επιτρέψει τη διαίωσιση του συστήματος ενσωματώνοντας τις κοινωνικές αντιδράσεις και τα αιτήματα για μεγαλύτερη προστασία του περιβάλλοντος και περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη.

Σύμφωνα με τους Fien και Trainer (1993), τα περισσότερα κείμενα που αναφέρονται στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη υιοθετούν άκριτα τον ορισμό της αειφορίας που προτείνει η Αναφορά Brundland, χωρίς να αναλύουν τις ενδογενείς αντιφάσεις που περιλαμβάνει, όπως π.χ. πώς μπορεί η συνεχιζόμενη οικονομική μεγέθυνση να λύσει τα

προβλήματα της φτώχειας και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, τη στιγμή που ακόμα και τα τωρινά επίπεδα κατανάλωσης των φυσικών πόρων είναι μη αειφόρα.

Η κοινωνικά κριτική προσέγγιση στηρίζεται σ' αυτές τις ασάφειες και τις αντιφάσεις για να δομήσει μια νέα ερμηνεία της έννοιας. Στο πλαίσιο της κοινωνικά κριτικής Ε.Α.Α. αποφεύγονται οι ορισμοί. Η έμφαση πρέπει να δοθεί όχι στο πώς ορίζεται η αειφόρος ανάπτυξη, αλλά στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται. *«Η αειφορία έχει πολλές ερμηνείες και χρήσεις, οι οποίες είναι αξιακά φορτισμένες και συχνά προωθούν διαφορετικές ιδεολογίες. Η αξία της έγκειται σε τι κάνουν οι άνθρωποι με αυτήν και στο χώρο που μπορούν να έχουν για να την καταστήσουν σημαντική για αυτούς μέσα στο δικό τους πλαίσιο»* (UNECE, 2003 σελ. 3). Η αειφορία επομένως δεν είναι μια έννοια που μπορεί να κατανοηθεί και στη συνέχεια να εφαρμοστεί. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία αναζήτησης, η οποία απαιτεί να δοθεί προτεραιότητα σε κάποιους στόχους, να συσχετιστούν οι στόχοι αυτοί με αξίες και αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα και όλα αυτά μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και αποφάσεις (Huckle, 1999).

Αυτό όμως, σημαίνει όπως τονίζει ο (Breiting, 2000 σελ. 153), ότι δε θα ξέρουμε πότε παίρνουμε τις σωστές αποφάσεις. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να βρούμε τι θα θέλαμε να δούμε να συμβαίνει στο μέλλον και μετά να προσπαθούμε να σχεδιάσουμε εκείνους τους άξονες ανάπτυξης που θα μας οδηγήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Πρόκειται για την κανονιστική προσέγγιση της αειφορίας, η οποία όμως *«δε μειώνει την αξία της ιδέας, από τη στιγμή που η πραγματική της φύση αναγνωρίζεται και εκτιμάται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο»*. Το γεγονός ότι η αειφορία είναι μια έννοια ασαφής, με εννοιολογικά, ηθικά και πολιτιστικά προβλήματα, όχι μόνο δεν την αποκλείει από την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως υποστηρίζουν ορισμένοι από τους επικριτές της, αλλά *«την καθιστά ένα ιδανικό όχημα για μια εκπαίδευση που βασίζεται σε κριτικά θεωρητικά θεμέλια»* (Huckle 1999 σελ. 40).

Οι Tilbury & Cooke, (2005a) υποστηρίζουν ότι η κριτική σκέψη είναι ένα ουσιαστικό μέρος της μάθησης για τις αειφορικές προσεγγίσεις, καθώς αμφισβητεί τον τρόπο που οι άνθρωποι ερμηνεύουν τον κόσμο και όπως και τις γνώσεις και τις απόψεις που διαμορφώνονται από την προσωπική εμπειρία και τις κοινωνικές επιρροές. Η κριτική σκέψη προκαλείται συνήθως από μια διαδικασία επερώτησης. Αυτή η επερώτηση να πραγματοποιηθεί μέσω του διαλόγου, κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίασης, μέσω ενός παιχνιδιού ρόλων ή κατευθείαν μέσω της κατασκευής εικονικών χαρτών. Όλες αυτές οι

μέθοδοι μοιράζονται τον κοινό στόχο της βοήθεια για την αμφισβήτηση της υποτιθέμενης γνώσης και την αναζήτησή της στην τρέχουσα σκέψη. Καθ' όλη τη διάρκεια μιας ημέρας, άνθρωποι συνεχώς απορροφούν πληροφορίες από τις εφημερίδες, το ραδιόφωνο, την τηλεόραση και το διαδίκτυο. Αλληλεπιδρούν συχνά μέσω των συνομιλιών με την οικογένεια, τους φίλους, τις κοινωνικές ομάδες. Στοχεύονται από τις επιχειρήσεις που επιδιώκουν να πωλήσουν τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες τους. Όλες αυτές οι πηγές επηρεάζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τι θεωρούν πως είναι σημαντικό στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, αυτές οι πηγές παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη άποψη, ή είναι συνήθως προκατειλημμένες. Τα ενδιαφέροντα των Μ.Μ.Ε. διαμορφώνουν τις ειδήσεις. Οι εταιρίες επηρεάζουν τους κυβερνητικούς κανονισμούς. Τα εθνικά συμφέροντα και οι προτεραιότητες απεικονίζονται στις πολιτιστικές προοπτικές. Μέσω της διαφήμισης, οι επιχειρήσεις ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να καταναλώνουν, με τη σύνδεση των προϊόντων τους με κοινωνικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Φίλοι, οικογένεια και συνάδελφοι, επίσης, μας επηρεάζουν δεδομένου ότι μπορούν να οδηγήσουν μέσω της ομαδικής σκέψης, όπου πολλοί υιοθετούν απλά τις γνώμες και τις απόψεις των γύρω τους, μερικές φορές υποσυνείδητα. Η κριτική σκέψη βοηθά το άτομο για να προσδιορίσει αυτές τις επιρροές στις σκέψεις και τις ενέργειές τους και για να διευκρινίσει πότε κάνει τις κατάλληλες επιλογές

Η κριτική σκέψη μάς επιτρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ακόμα και οι αυστηρότερες επιστημονικές μελέτες επηρεάζονται από τις αντιλήψεις και τις υποθέσεις του ερευνητή. Ο John Huckle με τις εργασίες του για τρεις δεκαετίες έχει βάλει θεμέλια για την κριτική σκέψη ως βασικού συστατικού της εκπαίδευσης για την αειφορία. Το επιχείρημά του είναι ότι ο κόσμος δεν μπορεί να αλλάξει με λογικό τρόπο, εκτός αν ερμηνεύεται επαρκώς (1999).

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει το στοχασμό για τις βαθύτερες ερωτήσεις για τον κόσμο και απαντώντας σε αυτές με τρόπους που αποκαλύπτουν πόσο οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές και διαδικασίες μπορούν να αλλάξουν για να κινηθούν προς την αειφορία. Μέσω της κριτικής σκέψης, τα άτομα και οι ομάδες μπορούν να αρχίζουν να κατασκευάζουν κοινωνικοποιημένες οπτικές για τον κόσμο, να αναθεωρήσουν τις υποθέσεις και τις προκαταλήψεις και κατανοήσουν ότι και άλλοι βλέπουν τον κόσμο με παρόμοιους σύνθετους τρόπους. Αυτή η διαδικασία βοηθά στον προγραμματισμό και στη λήψη αποτελεσματικότερης και καταλληλότερης δράσης προς την αειφορία. Μαζί με μια διαδικασία, τη διασαφήνιση αξιών, η κριτική σκέψη μας βοηθά να αποκαλύψουμε πώς οι

μορφές πολιτισμού μας, οι προσωπικές αξίες και οι πεποιθήσεις συγκρινόμενες μαζί με τις προσωπικές και πολιτιστικές διαστάσεις, τα σύνθετα προβλήματα της αειφορίας μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητά. Η κριτική σκέψη βοηθά, επίσης, στην αναζήτηση και στην εξερεύνηση των σχέσεων μέσα στις κοινότητες, τα σχολεία, τους εργασιακούς χώρους και τον ευρύτερο κόσμο. Βοηθά τα άτομα και τις ομάδες στην αναζήτηση των κινήτρων πίσω από τις ιεραρχίες και την ηγεσία, να κατανοήσουν τις αποφάσεις που έχουν επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων. Ποιος λαμβάνει τέτοιες αποφάσεις; Γιατί γίνονται; Σύμφωνα με ποια κριτήρια; Ποια ενδιαφέροντα εξυπηρετούν; Ποιες είναι οι μακροπρόθεσμες συνέπειες των αποφάσεων; Με τον στοχασμό σε αυτές τις ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες μπορούν να καταλάβουν καλύτερα πώς οι άλλοι λειτουργούν, μπορεί να αρχίσουν να διαχωρίζουν τις σχέσεις που παρέχουν τα εμπόδια και χτίσουν νέες συνεργασίες για την αειφορία (Tilbury & Wortman, 2004).

Η εκπαίδευση για την αειφορία αναπτύσσει την κριτική στοχαστική γνώση σχετικά με⁴⁸:

- Την Κοινωνική οργάνωση.
- Τα Μ.Μ.Ε. και την προκατάληψή τους.
- Την προσωπική συμμετοχή μας στην αειφορία.
- Τη δυνατότητά μας να συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων για την αειφορία.
- Τις σΣυνδέσεις μεταξύ των τρόπων ζωής μας, καθημερινών γεγονότων και αειφορίας.
- Την κατανάλωση πόρων μας.

Οι Scott και Gough (2003 σελ. 49), όμως, υποστήριξαν ότι υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση στην κριτική προσέγγιση: *«Αν η έρευνα ή η ανάπτυξη πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένες αξίες και αν οι αξίες αυτές πρέπει να διδαχθούν και να γίνουν αντικείμενο μάθησης, πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν την αυτονομία τους και οι εκπαιδευόμενοι την ελευθερία τους να αναπτύξουν τις δικές τους αξίες;»*. Επεκτείνοντας τη σκέψη τους μπορούμε να αναρωτηθούμε αν η έρευνα ή η ανάπτυξη πρέπει να βασίζονται μόνο στην αειφορία και αν η αειφορία πρέπει να διδαχθεί και να γίνει αντικείμενο μάθησης, πώς οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να έχουν την αυτονομία τους και οι εκπαιδευόμενοι την ελευθερία τους να αναπτύξουν τις δικές τους αξίες;

⁴⁸ Daniella Tilbury David Wortman 2004

Οικοσυστημική εκδοχή

Η οικοσυστημική εκδοχή της Ε.Α.Α. ανάγει την όλη συζήτηση περί αειφόρου ανάπτυξης και εκπαίδευσης στο επίπεδο του παραδείγματος. Βασική της παραδοχή είναι ότι τα βαθύτερα αίτια της μη αειφόρου κατάστασης που διάγει σήμερα ο κόσμος θα πρέπει να αναζητηθούν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα και στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Επομένως, μόνο μια ριζική αλλαγή στην κοσμοθεωρία μας θα βοηθήσει να ξεπεραστεί η κρίση.

Όπως αναφέρει η Λιαράκου (2007): *«Αν ήταν δυνατόν να αποδώσουμε με πολύ συνοπτικό τρόπο τη διαφορά ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις, θα λέγαμε ότι η έννοια-κλειδί για την κοινωνικά κριτική προσέγγιση είναι η «κριτική σκέψη», η οποία ασχολείται κυρίως με την ιδεολογία, τις σχέσεις εξουσίας, τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία, ενώ ο αντίστοιχος όρος στην οικοσυστημική προσέγγιση είναι η «συστημική σκέψη», που ασχολείται με τις σχέσεις και τα «μοτίβα». Οι έννοιες αυτές δεν θα πρέπει πάντως να εκληφθούν ως αντικρουόμενες.*

Η συστημική σκέψη αντιτίθεται στην τρέχουσα τάση του διαχωρισμού της σκέψης. Μας ενθαρρύνει για να δούμε τις συνδέσεις μεταξύ των πραγμάτων, πώς αυτά μας αφορούν και τις επιπτώσεις των ενεργειών μας που ήταν λιγότερο εμφανείς. Έτσι οι εξωτερικότητες ή τα κρυμμένα «κόστη» των ενεργειών μας είναι όλο και περισσότερο εμφανή. Η τρέχουσα σκέψη συνειδητά δεν καταχωρεί ή δεν συνδέει αυτά τα συστατικά του συστήματος με τις ενέργειές μας ή δεν μας βοηθά να αντιληφθούμε την υπάρχουσα σχετικότητα. Η συστημική σκέψη μας βοηθά να συμμετέχουμε στην αλλαγή με έναν τρόπο που να μην έρθουμε σε αντίθεση με τις προθέσεις μας, μα πάνω από όλα αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα και την διασύνδεση των κοινωνικών, φυσικών και τα οικονομικών συστημάτων (Tilbury & Cooke, 2005α).

Παραδοσιακά προσπαθούσαμε να καταλάβουμε πράγματα με το να τα εξετάζουμε χωριστά σε μικρότερα μέρη. Ο Sterling (2004) υποστηρίζει ότι για την ανάλυση του σύνθετου και πάντα μεταβαλλόμενου κόσμου δεν αρκεί η αναλυτική σκέψη και είναι πιθανόν αυξάνει τα προβλήματά μας. Η συστημική σκέψη προσφέρει έναν καλύτερο τρόπο να καταλάβουμε και να διαχειριστούμε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από την πολυπλοκότητα. Αυτή μπορεί να αντικαταστήσει τους παλαιούς τρόπους που τεμάχισαν τη σκέψη δίνοντας έμφαση στην ενσωματωμένη και προσαρμοστική διαχείριση.

Η εργασία του Fritjof Capra⁴⁹ έχει προκαλέσει τους περιβαλλοντολόγους τις προηγούμενες δύο δεκαετίες να σκεφτούν περισσότερο σχετικά με τα συστήματα στην προσπάθεια να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στα περιβαλλοντικά ζητήματα⁵⁰. Η εργασία του έχει επιδράσει στη μετατόπιση από την αειφόρο ανάπτυξη και έχει βάλει τις βάσεις για τη συστημική σκέψη.

Σύμφωνα με τον Fritjof Capra (1996) :

- ο Η συστημική σκέψη απαιτεί διάφορες μετατοπίσεις στην αντίληψη, οι οποίες οδηγούν στη συνέχεια σε διαφορετικούς τρόπους της διδασκαλίας και διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της κοινωνίας.
- ο Τα συστήματα απαιτούν μια ολιστική προσέγγιση. Οι ιδιότητες δε μπορούν να χωριστούν σε μικρότερα μέρη.
- ο Τα δίκτυα των σχέσεων εντός μιας κοινότητας αποτελούν αντικείμενα μελέτης.
- ο Απαιτείται μια μετατόπιση από την αναλυτική σκέψη στη συνθετική σκέψη. Αυτό επιτρέπει μια εστίαση στη βάση των προγραμμάτων και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι βοηθοί παρά "ειδικοί".
- ο Εστίαση στην ανάπτυξη των μαθητών της κατανόησης των διαδικασιών της αλλαγής και του μετασχηματισμού, παρά στη σωστή απάντηση.
- ο Εστίαση στα πρότυπα μέσα στα συστήματα ή τις κοινότητες, παρά στα μεμονωμένα συστατικά.

Ο Capra (1996) αξιολογώντας την πορεία της έννοιας αναφέρει ότι η συστημική σκέψη είναι τώρα στην πρώτη γραμμή της επιστήμης. Είναι, επίσης, και μια πολύ αρχαία σκέψη που επέτρεψε στους παραδοσιακούς λαούς για να διατηρηθούν για χιλιάδες έτη. Αλλά αν και η σύγχρονη έκδοση αυτής της πνευματικής παράδοσης είναι σχεδόν εκατό ετών, ακόμα δεν έχει πάρει την αρμόζουσα θέση στον επικρατούντα πολιτισμό μας. Χαρακτηριστικά αναφέρει *«Έχω σκεφτεί αρκετά, γιατί οι άνθρωποι βρίσκουν τα συστήματα τόσο δύσκολα και έχω καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν δύο κύριοι λόγοι. Κάποιος είναι ότι τα συστήματα διαβίωσης είναι μη γραμμικά-δικτυωτά ενώ ολόκληρη η επιστημονική παράδοσή μας είναι*

⁴⁹ Capra, F. (1996) *The web of life: a new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books, Random House.

⁵⁰ Όπως τον David Pepper για να ερευνήσει τις ρίζες από τη σύγχρονη δυτική σκέψη στη διαταγή για να καταλάβει την απλοποιημένη και η γραμμική προσέγγιση που υπάρχει τρέχουσα σκέψη και αυτήν έχει επηρεάσει τον περιβαλλοντισμό κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 30 ετών. Pepper, D. (1996) *Modern Environmentalism: An Introduction*. London and New York: Routledge.

βασισμένη σε γραμμικά μοντέλα -αιτίου και αιτιατού-. Βρίσκουμε επίσης τα συστήματα δύσκολα, επειδή ζούμε σε έναν πολιτισμό που είναι υλιστικός στις αξίες του και στη θεμελιώδη κοσμοθεωρία του. Παραδείγματος χάριν, οι περισσότεροι βιολόγοι θα σας πουν ότι η ουσία της ζωής βρίσκεται στο DNA, τις πρωτεΐνες, τα ένζυμα, και άλλες υλικές δομές στα ζωντανά κύτταρα. Η θεωρία συστημάτων μας λέει ότι η γνώση αυτών των μορίων είναι, φυσικά, πολύ σημαντική, αλλά η ουσία της ζωής δε βρίσκεται στα μόρια. Βρίσκεται στα σχέδια και τις διαδικασίες, μέσω των οποίων εκείνα τα μόρια αλληλεπιδρούν. Δεν μπορείτε να πάρετε μια φωτογραφία του ιστού της ζωής επειδή είναι ένα μη υλικό δίκτυο συσχετίσεων-σχέσεων.

Η έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης φέρει τα χαρακτηριστικά του οικολογικού παραδείγματος. Σύμφωνα με τον Sterling (2001), η αειφορία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δομή και τη λειτουργία των συστημάτων. Αειφόρα συστήματα είναι αυτά που χαρακτηρίζονται από αυτό-οργάνωση και αυτό-ανανέωση και έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν με στόχο να διαιώνίζονται και να προσαρμόζονται. Τα αειφόρα συστήματα λειτουργούν μεν αυτόνομα, ταυτόχρονα όμως είναι και μέρη ευρύτερων συστημάτων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσουν μια δυναμική ισορροπία ανάμεσα στη δομή και την ευελιξία. Επομένως, η αειφορία κάθε συστήματος, είτε πρόκειται για μια οικογένεια, μια κοινότητα, ένα αγρόκτημα, ένα σχολείο ή ένα οικοσύστημα, εξαρτάται από την καλή κατάσταση τόσο των ευρύτερων συστημάτων στα οποία ανήκει όσο και των υποσυστημάτων που το απαρτίζουν. «Αειφορία», επισημαίνει ο Sterling (2001 σελ. 54), «είναι η ικανότητα ενός συστήματος να διατηρείται σε σχέση με το περιβάλλον του, δεδομένου ότι όλα τα συστήματα απαρτίζονται από υποσυστήματα και είναι μέρη ευρύτερων συστημάτων. Ένα σύστημα το οποίο υποσκάπτει την υγεία είτε των υποσυστημάτων του είτε του ευρύτερου συστήματος είναι μη αειφόρο».

Για να είναι επομένως αειφόρο, ένα σύστημα πρέπει να καλλιεργήσει ικανότητες που σχετίζονται με την αυτοπραγμάτωση, την αυτοσυντήρηση και την ευελιξία. Αντί της χειραγώγησης, του ελέγχου και της εξάρτησης, πρέπει να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοοργάνωσης, η οποία αποτελεί τη βάση της αειφορίας. Οι αρχές αυτές εφαρμόζονται με παρόμοιο τρόπο τόσο στα φυσικά όσο και στα ανθρώπινα περιβάλλοντα, καθώς η αειφορία διέπεται από τις ίδιες αρχές είτε μιλάμε για τη διαχείριση της άγριας ζωής και του εδάφους είτε για την ανάπτυξη μιας τοπικής οικονομίας. Με βάση τον παραπάνω συλλογισμό, ο Sterling (2001) ορίζει τα ακόλουθα στοιχεία ως κεντρικές αξίες της αειφορίας:

επάρκεια, αποτελεσματικότητα, κοινότητα, τοπικότητα, υγεία, δημοκρατία, δικαιοσύνη και ποικιλότητα.

Η μετάβαση προς την αειφορία δεν μπορεί να γίνει στο πλαίσιο του κυρίαρχου παραδείγματος, το οποίο συνδέεται με τις μη αειφόρες πρακτικές του σύγχρονου κόσμου. Η αειφορία και η παραγωγή της εκπαίδευσης θα πρέπει να στηρίζονται, αλλά με τη σειρά τους να στηρίζουν την ανάδυση ενός νέου πολιτιστικού, οντολογικού και επιστημολογικού παραδείγματος.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με συνέπεια αναφερόταν στην ανάγκη: οι άνθρωποι να σκέφτονται ολιστικά και να εξερευνούν τις αλληλεξαρτήσεις και τα πρότυπα μέσα φυσικό και κοινωνικό σύστημά μας⁵¹. Αυτή η έννοια έχει εξελιχθεί από τότε στη συστημική σκέψη - ένα βασικό θέμα της μάθησης για προσεγγίσεις της αειφορίας στην εκπαίδευση. Η συστημική σκέψη μας βοηθά για να δούμε τον κόσμο διαφορετικά, καθώς επίσης και να εξετάσουμε τις πρωταρχικές αιτίες των προβλημάτων. Παρέχει σε μας, αυτό που ο Sterling (2004) έχει περιγράψει ως, έναν τρόπο να προκληθεί η κληρονομιά της σκέψης «thinking legacy» που εισχωρεί στην εκπαίδευσή μας, την κυβέρνηση και τα κοινοτικά συστήματα και που έχει οδηγήσει σε μη αειφόρες τακτικές.

Η αειφόρος εκπαίδευση όπως ονομάζει ο Sterling την E.A.A., διαπνέεται από το νέο οικολογικό παράδειγμα και κατά συνέπεια φέρει τα χαρακτηριστικά του. Στηρίζεται σε μια διαφορετική μεταφορά από το σημερινό παράδειγμα. Αν η μεταφορά που κυριαρχεί σήμερα στον εκπαιδευτικό θεσμό είναι αυτή της μηχανής ή του εργοστασίου, η αειφόρος εκπαίδευση λειτουργεί ως ένα ζωντανό σύστημα (Sterling 2001 σελ. 48). Πρόκειται για ένα ανοιχτό σύστημα που διευκολύνει τις αλλαγές και τις καινοτομίες, είναι προσανατολισμένο στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, ενώ βασίζεται στην αυτοοργάνωση, την αυτονομία, την ποικιλότητα και την ευελιξία.

Οι προβληματισμοί γύρω από τα βασικά στοιχεία του οικοσυστημικού παραδείγματος αφορούν κυρίως τις σχέσεις ανάμεσα στη φύση και την κοινωνία. Η οικοσυστημική εκδοχή εμπνέεται από τη φύση για να ερμηνεύσει την αειφορία και να θέσει κοινωνικούς κανόνες. Η προτροπή του Bowers (2001), να γίνει η οικολογία η νέα πολιτιστική παραδοχή που θα διέπει τις κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές, και η αρχή του Orr (1992) σχετικά με την αντιγραφή της δομής και λειτουργίας των φυσικών συστημάτων απηχούν αυτή την βασική θέση της

⁵¹ UNESCO UNEP (1987); IUCN UNEP and WWF (1991)

οικοσυστημικής προσέγγισης. Αναλύοντας την ιστορία της οικολογίας, ο Ακό αναφέρθηκε διεξοδικά σ' αυτήν την τάση, χρησιμοποιώντας μάλιστα τον όρο «κοινωνικός βιολογισμός των οικολογιστών». Το φαινόμενο της αναγωγής του κοινωνικού στο βιολογικό δεν είναι καινούριο καθώς και στο παρελθόν υπήρξαν ερμηνείες, όπως για παράδειγμα αυτή της ομάδας του Σικάγου, όπου τα ανθρώπινα και κοινωνικά φαινόμενα εμφανίζονται ως υπαγόμενα στους νόμους της βιολογίας. Η ιστορία όμως έχει αποδείξει ότι κάθε δικαιολόγηση της κοινωνικής τάξης από τους νόμους της φύσης υπηρέτησε τον ολοκληρωτισμό (Acot, 1991). Οι σύγχρονοι θεωρητικοί της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι σίγουρα πιο προσεκτικοί, καθώς αναφέρονται σε αναλογία και όχι σε ταυτότητα ανάμεσα στα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα. Η αρχή όμως παραμένει η ίδια.

Η εκδοχή της πολιτιστικής θεωρίας

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη που βασίζεται στην πολιτιστική θεωρία είναι η νεότερη εκδοχή απ' όλες όσες αναφέρθηκαν ως εδώ. Σύμφωνα με την πολιτιστική θεωρία, η ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών για την αειφορία δεν πρέπει να οδηγήσει στην επικράτηση μίας εξ αυτών. Όλες οι ερμηνείες της περιβαλλοντικής πραγματικότητας έχουν θέση στην πορεία υλοποίησης της αειφορίας, καθώς καμία δεν αρκεί από μόνη της για να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα και η αβεβαιότητα που ενυπάρχουν στα σχετικά ζητήματα.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της πολιτιστικής θεωρίας, στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Scott & Gough 2003, σελ. 120) καμία από τις ερμηνείες της αειφορίας «ως τεχνοκρατική ή ήπια και ως οικοκεντρική ή ισχυρή» δε θα μπορούσε αλλά ούτε και θα έπρεπε να ταυτιστεί με την αειφορία. Η αειφόρος ανάπτυξη δεν είναι ο θρίαμβος των αξιών της συνεργασίας και της ισότητας πάνω στον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό της αγοράς. Δεν είναι όμως ούτε το αντίστροφο, ούτε μια κατάσταση ισορροπίας και συμβιβασμού ανάμεσα στις δύο αυτές βασικές κατηγορίες της κοινωνικής ανάλυσης. Η αειφόρος ανάπτυξη περιλαμβάνει και τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό, είναι άλλοτε «ήπια» και άλλοτε «ισχυρή», ανάλογα με το πλαίσιο και το συγκεκριμένο ζήτημα. Οι αρχετυπικές ερμηνείες της περιβαλλοντικής πραγματικότητας συνυπάρχουν στην αειφόρο ανάπτυξη, από τη στιγμή που οι ανταγωνιστικές και συνεργατικές σχέσεις βρίσκονται σε κάθε μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Η ιστορία άλλωστε έχει δείξει ότι δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνία όπου επικρατεί μόνο ο ανταγωνισμός ή μόνο η συνεργασία.

Οι Scott & Gough (2003) αναφέρονται στις Η.Π.Α. και τη Ρωσία της σοβιετικής εποχής ως παραδείγματα ανταγωνιστικής κοινωνίας και κοινωνίας βασισμένης, στο επίπεδο της ρητορικής τουλάχιστον, στη συνεργασία και την ισότητα, αντίστοιχα. Διαπιστώνουν ότι και στις δύο περιπτώσεις συνυπήρξαν στο μικροεπίπεδο ανάλυσης τόσο ανταγωνιστικές όσο και συνεργατικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Εκεί όπου οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να ανταγωνιστούν μέσω των αγορών, ανέπτυξαν άλλους τρόπους ανταγωνισμού για να αποκτήσουν προνόμια. Και όταν πάλι βίωναν το ανταγωνιστικό περιβάλλον των αγορών, συχνά αναζητούσαν συνεργατικούς τρόπους για να κερδίσουν πλεονεκτήματα. *«Η ερώτησή μας δεν πρέπει να είναι "ποια ισορροπία ανάμεσα στον ανταγωνισμό και τη συνεργασία είναι συμβατή με την αειφόρο ανάπτυξη" αλλά μάλλον "πώς μπορούμε να υλοποιήσουμε την αειφόρο ανάπτυξη" με δεδομένο ότι και τα δύο αυτά στοιχεία θα είναι διαρκώς παρόντα»* (Scott & Gough, 2003 σελ 120).

Με την ίδια προοπτική αντιμετωπίζονται και οι υπόλοιπες αξίες, οι οποίες κατέχουν μια κυριαρχική θέση στο πλαίσιο της «ισχυρής» αειφορίας. Οι Gough και Scoot (2001) υποστηρίζουν ότι η δικαιοσύνη και η ισότητα δεν συμβιβάζονται τελείως ούτε μεταξύ τους ούτε με την ελευθερία. Πρέπει διαρκώς να γίνονται συναλλαγές και αμοιβαίες υποχωρήσεις ανάμεσα σ' αυτές τις τρεις αξίες. Επισημαίνουν επίσης, ότι οι συναλλαγές αυτές γίνονται συχνά μέσα από μηχανισμούς που συνδέονται με τις υπόλοιπες αρχετυπικές ερμηνείες, συμπεριλαμβανομένων των αγορών και του κεντρικού ή τοπικού σχεδιασμού.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι (Scott & Gough, 2003 σελ. 77), *«όποια μορφή κι αν πάρει η αειφορία, πρέπει να έχει χώρο για την ανθρώπινη ευφυΐα και την επινοητικότητα της στο χειρισμό του περιβάλλοντος, τον ανταγωνισμό για περιβαλλοντικές και οικονομικές κατακτήσεις, τη θέσπιση κανόνων αλλά και την παράβασή τους, καθώς και το συμφέρον των ατόμων και των ομάδων. Θα πρέπει επίσης να συμβιβαστεί με μια απογοητευμένη μειοψηφία που πιστεύει ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια συνωμοσία, μια απάτη. Κι αυτό μαζί με τη γενναιοδωρία και τη δικαιοσύνη. Αν μπορούσαμε να αφαιρέσουμε από την εικόνα την πολυπλοκότητα, την αβεβαιότητα, το ρίσκο και την ανάγκη, ίσως όλα να ήταν διαφορετικά. Δεν μπορούμε όμως».*

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της πολιτιστικής θεωρίας, στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη η μάθηση «θα ενθαρρύνει τα άτομα και τις ομάδες να θέσουν υπό αμφισβήτηση τις θεωρητικές, πρακτικές, ιδεολογικές και φιλοσοφικές βάσεις της σκέψης

τους, ενώ την ίδια στιγμή θα τους παρέχει τις ευκαιρίες να μοιραστούν αυτή τη σκέψη με άλλους, να δεχτούν επιδράσεις και να μάθουν από αυτούς» (Scott & Gough, 2003 σελ. 65).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση της γνώσης έχει πολλά κοινά με τον κριτικό στοχασμό τον οποίο, όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, προωθούν οι θεωρητικοί της κοινωνικά κριτικής εκδοχής της Ε.Α.Α. Και οι δύο δέχονται ότι η ποικιλία των απόψεων αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της εποικοδομητικής σκέψης, η οποία απαιτείται για τη δρομολόγηση της αειφορίας. Ενώ όμως για την κοινωνικά κριτική Ε.Α.Α. το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας είναι προσανατολισμένο στην εξισωτική ερμηνεία της αειφορίας και οι αξίες της κοινωνικής και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης αποτελούν το ερμηνευτικό πλαίσιο για την ανάλυση των διαφορετικών προτάσεων και απόψεων, δεν συμβαίνει το ίδιο και με την εκπαίδευση που βασίζεται στην πολιτιστική θεωρία (Λιαράκου, 2007 σελ. 125).

Για τους θεωρητικούς της πολιτιστικής εκδοχής της Ε.Α.Α., η μάθηση που προκύπτει μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία δεν μπορεί να είναι προδιαγεγραμμένη και κατά συνέπεια δε συμπίπτει απαραίτητα με την υιοθέτηση της εξισωτικής ερμηνείας, όπως επιθυμούν ορισμένοι. Πρέπει να δημιουργηθούν μαθησιακές ευκαιρίες μέσα από την εμπλοκή με όλες τις ερμηνείες που στηρίζονται σε διαφορετικές κοσμοθεωρίες και λογικές. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι θα έρθουν σε επαφή με όλες τις αξίες, από την ιεραρχία και τον ανταγωνισμό ως τη συνεργασία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η παιδαγωγική προσέγγιση, όμως, δε θα πρέπει να βασίζεται στην αντιπαράθεση μεταξύ των διαφόρων αξιών καθώς, σύμφωνα με την πολιτιστική θεωρία, καμία από τις ερμηνείες δεν υπερέχει έναντι των άλλων, ούτε επικαλείται ανώτερες αξίες. Από την άλλη, δε θα πρέπει να στοχεύει ούτε και στο συμβιβασμό ανάμεσά τους, από τη στιγμή που οι βασικές ερμηνείες θεωρούνται ως συμπληρωματικές. Στόχος είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι όλους τους εναλλακτικούς και συχνά αντικρουόμενους τρόπους ορισμού των περιβαλλοντικών ζητημάτων, ώστε να είναι σε θέση, ανάλογα με τις περιστάσεις και τα δεδομένα, να σχεδιάζουν αειφόρες λύσεις που επιδιώκουν τη συναίνεση ανάμεσα σε διαφορετικούς θεσμούς και πρακτικές (Λιαράκου, 2007 σελ. 125).

Μέσα από αυτό το πρίσμα, οι θεωρητικοί της πολιτιστικής προσέγγισης στην Ε.Α.Α. ασκούν κριτική στη ρητορική που υιοθετούν οι άλλες εκδοχές. Αμφισβητούν τον χειραφετικό χαρακτήρα της κοινωνικά κριτικής εκδοχής, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι στην πραγματικότητα υπάρχει μια ξεκάθαρη περιγραφή των επιλογών στις οποίες θα πρέπει να

καταλήξουν οι εκπαιδευόμενοι, επιλογές άμεσα συνδεδεμένες με τις αξίες της κοινωνικής και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης.

Με την ίδια λογική, και οι υπόλοιπες εκδοχές χαρακτηρίζονται ως ελλιπείς από τη στιγμή που όλες, περισσότερο ή λιγότερο, δίνουν έμφαση στην εξισωτική ερμηνεία και δεν λαμβάνουν εξίσου υπόψη τους τις αξίες των υπόλοιπων ερμηνειών. *«Ένας αειφόρος κόσμος δε θα είναι μόνο ένας κόσμος δικαιοσύνης και συνεργασίας, γιατί τέτοιος κόσμος δεν είναι δυνατό να υπάρξει»*, επισημαίνουν οι (Scott & Gough, 2003 σελ. 77). Όταν η Unesco, για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η αειφορία θα διαμορφωθεί σε τοπικό επίπεδο από το μωσαϊκό των πολιτισμών που υπάρχουν στη Γη, παραβλέπει το γεγονός ότι τα κύρια χαρακτηριστικά πολλών πολιτισμών έχουν διαμορφωθεί σε αντίθεση με αυτά των άλλων. Όταν ακόμα αναφέρεται στη συνδιαμόρφωση των αποφάσεων που παίρνει κάθε χώρα, κοινότητα, νοικοκυριό και άτομο, δεν προσμετρά το γεγονός ότι πολλές φορές οι καλές αποφάσεις σε επίπεδο μιας χώρας είναι κακές για ορισμένα νοικοκυριά ή άτομα.

Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που αναφέρει η Lean (2002). Όταν ο επιχειρηματίας Balbir Mathur, ιδρυτής της οργάνωσης «Trees for Life» προσπάθησε αρχικά, το 1980, να πείσει τους χωρικούς να φυτέψουν δέντρα για να προστατεύσουν το περιβάλλον, κανένας δε δεχόταν ένα δενδρύλλιο από αυτόν. Οι στάσεις των χωρικών άλλαξαν γρήγορα, όταν ζήτησε από ένα τοπικό ιερέα να ευλογήσει τα δενδρύλλια. Μέχρι το 1989 η οργάνωση φύτευε 700.000 δέντρα ετησίως. Ο Balbir Mathur λέει *«Οι δυτικοί δεν κατανοούν ότι η πνευματικότητα του δέντρου είναι κάτι πολύ σημαντικό»*.

Η εμπειρία του αναδεικνύει μια οπτική που αγνοείται συχνά στο Βορρά. Η πνευματική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης μόνο τελευταία έχει αρχίσει να κερδίζει την αναγνώριση εντός της διεθνούς κοινότητας.

Πρόσφατα, η Παγκόσμια Τράπεζα οργάνωσε την πρώτη διάσκεψη σχετικά με το θέμα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μια σημαντική αποτυχία των εξωτερικά καθοδηγούμενων προσπαθειών ανάπτυξης είναι ότι δεν συνάδουν με τις πεποιθήσεις και τις αξίες των τοπικών πληθυσμών. Ο πρόεδρός της, περιέγραψε τη συγχώνευση της οικονομικής βοήθειας με τις πνευματικές, ηθικές και αξιακές εκτιμήσεις, ως βασική πρόκληση που αντιμετωπίζει η Παγκόσμια Τράπεζα και η αναπτυσσόμενη κοινότητα.

Μερικούς μήνες πριν, μια έκθεση από το Διεθνές Ερευνητικό Κέντρο Ανάπτυξης της Οττάβας το (IDRC) κατέληξε σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα. Ο William S. Ryan, βεβαίωσε ότι τα «αναπτυξιακά έργα, ίσως ιδιαίτερα στην Αφρική, φαίνεται να αποτυγχάνουν, επειδή οι αντιπροσωπείες και οι ερευνητές είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν υπομονετικά στις βαθιές θρησκευτικές και πνευματικές πεποιθήσεις που είναι ριζωμένες στην κουλτούρα των τοπικών πληθυσμών».

Πολλοί εμπειρογνώμονες, ιδιαίτερα στο Βορρά, θεωρούν τη θρησκεία ως εμπόδιο στην πρόοδο. Η θρησκεία μπορεί πράγματι να αναπαραγάγει τη δεισιδαιμονία, τη σύγκρουση και την αντίσταση στην αλλαγή. Αλλά είναι επίσης ένα θεμελιώδες μέρος της πολιτιστικής πραγματικότητας για τους περισσότερους από τους φτωχότερους ανθρώπους στη γη.

Η επαφή με τους φτωχούς απαιτεί το άνοιγμα στις αξίες τους. Ο καθηγητής Robert Chambers του Ιδρύματος Μελετών Ανάπτυξης στο πανεπιστήμιο του Σάσσεξ λέει: «Αυτό που (οι φτωχοί) εκτιμούν και επιλέγουν συχνά διαφέρει από αυτό που οι εξωτερικοί παρατηρητές αναμένουν».

Η πίστη είναι ισχυρότερη σε επίπεδο βάσης και πιο αδύνατη μεταξύ της μορφωμένης ελίτ. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλη σύγχυση τους εμπειρογνώμονες και εκείνους που επιδιώκουν να βοηθήσουν. Η Laurence Taylor, διευθύντρια των μελετών ανάπτυξης στο Selly Oak Colleges στη Μεγάλη Βρετανία, αναφέρει την ιστορία μιας ομάδας Νορβηγών γραφειοκρατών που προσπάθησε να αξιολογήσει ένα πρόγραμμα στη Ζιμπάμπουε. Όταν η συνεδρίαση, στην οποία παραβρέθηκαν, ξεκίνησε με μια προσευχή, αντιτέθηκαν. Τα χρήματά τους δεν πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να χρηματοδοτήσουν συνεδριάσεις για προσευχή. Οι οικοδεσπότες τους έμειναν κατάπληκτοι: *«Ανοίγουμε όλες τις συνεδριάσεις μας με την προσευχή, είπαν. Εσείς όχι;»*

Στα περισσότερα κοινωνικά περιβάλλοντα του Νότου ο ρόλος της συνήθειας, του πολιτισμού και της θρησκείας είναι ακόμα σημαντικός. Η ζωή θεωρείται ότι δεν αφορά μόνο τη συσχέτιση του ατόμου με άλλα άτομα ή κοινωνίες, αλλά ότι αφορά τη συσχέτισή του με τη φύση και το δημιουργό Θεό. Στην ηθική της ζωής των περισσότερων αναπτυσσόμενων χωρών, η σύνδεση ατόμου-κοινωνίας-φύσης και Θεού ισχύει ακόμα, ενώ στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες η ηθική της ζωής ενδιαφέρεται αποκλειστικά για το άτομο. Μια τέτοια ηθική της ζωής στο Νότο επιτρέπει την περαιτέρω άνθηση της περιβαλλοντικής ηθικής, βασισμένης στην ανησυχία για το περιβάλλον ως δημιουργία του Θεού. Είναι σημαντικό ότι

ο Νότος έλκει το Βορρά προς αυτήν την πορεία. Αυτό ενδέχεται να γίνει μια ηθική δύναμη, που πιθανόν να μπορέσει να θέσει ένα φρένο στην αυξανόμενη σπάταλη και την άκρατη κατανάλωση (Lean, 2002).

Σύμφωνα με την πολιτιστική προσέγγιση, η κοινωνική μάθηση που απαιτείται για την αειφορία μπορεί να προχωρήσει μόνο αν οι θεσμοί που την προωθούν λάβουν υπόψη στην παιδαγωγική τους προσέγγιση τόσο την ελευθερία όσο και τη δικαιοσύνη και την ισότητα, τόσο τον ανταγωνισμό όσο και τη συνεργασία. Θα πρέπει ακόμα να επιμείνουν στην ελευθερία των ατόμων να θέτουν σε αμφισβήτηση ακόμα και πρακτικές ή θεσμούς που υποστηρίζουν ότι θεμελιώνονται στις αξίες της δικαιοσύνης και της ισότητας. Αν η θεμελίωση είναι στέρεα, η αμφισβήτηση θα καταπέσει. Αν όμως δεν είναι, η αμφισβήτηση θα έχει αποτέλεσμα και με τον τρόπο αυτό θα οδηγηθούμε στην κοινωνική μάθηση (Scott & Gough, 2003).

Υιοθετώντας την παραπάνω συλλογιστική, οι θεωρητικοί της πολιτιστικής εκδοχής παίρνουν ξεκάθαρη θέση ως προς το κριτήριο της ταξινόμησης μας που αφορά το ρόλο της εκπαίδευσης σε σχέση με την αειφορία. Η εκπαίδευση δεν είναι μέσο εφαρμογής της αειφόρου ανάπτυξης αλλά «μέρος της ίδιας της διαδικασίας» (Scott & Gough, 2003 σελ 125). Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι ο όρος που προτιμάται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εκδοχής είναι αυτός της μάθησης. Οι λόγοι αυτής της προτίμησης είναι αφενός εργαλειακοί, καθώς η μάθηση που απαιτείται για την κοινωνική αλλαγή ξεπερνά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, και αφετέρου εγγενείς, δεδομένου ότι η αειφορία είναι μια βαθύτατα μαθησιακή διαδικασία μέσα από την οποία οφείλουμε να μάθουμε να δομούμε την ικανότητα για να ζούμε πιο αειφορικά.

2.12 Κριτική στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Ο ρόλος της αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει το αντικείμενο θερμής συζήτησης (Hopkins, 1998; Bonnett, 1999; Rassool, 1999; Jickling, 2000; Foster, 2001; Gough, 2002;). Υπάρχει πληθώρα ορισμών για την αειφόρο ανάπτυξη (Dale, 2001). Πολλοί φιλόσοφοι εκλαμβάνουν αυτή την προσπάθεια ως προβληματική. Ο Rees (1989) υποστηρίζει ότι μια προϋπόθεση για την ανάπτυξη των βιώσιμων πολιτικών είναι ένας ικανοποιητικός καθορισμός της έννοιας και ο Jickling (1994) τονίζει ότι η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί μια επαρκή σύλληψη της αειφόρου ανάπτυξης. Οι πολέμιοι έχουν υποστηρίξει ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι ένα ακατάλληλο σημείο εστίασης για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, δεδομένου ότι είναι πάρα πολύ κανονιστικό, διαφορούμενο και ατελέσφορο στην επίλυση των σύνθετων προβλημάτων που θα αντιμετωπίσουν την επόμενη γενεά (Jickling, 2000).

Σύμφωνα με τους Dale and Newman (2005)⁵² οι επικριτές παραποιούν τον προτεινόμενο ρόλο της αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μπορεί να ιδωθεί από την άποψη της απόκτησης ενός συνόλου κρίσιμων δεξιοτήτων, οι οποίες παρέχουν ένα υγιές πλαίσιο για την εκπαίδευση. Αυτές οι δεξιότητες απεικονίζουν τη σύνθετη φύση των κοινωνικό-οικολογικών αντιδράσεων, κατά συνέπεια διεπιστημονική εκτίμηση. Οι δεξιότητες είναι ακέραιες στην παιδεία της αειφόρου ανάπτυξης, την επιστημολογία και την έρευνα. Για τους λόγους αυτούς, η μελέτη της είναι, επομένως, μια διαδικασία, βασισμένη, στα γεγονότα. Αυτά τα εργαλεία πρέπει να είναι αρκετά εύκαμπτα, να παραγάγουν τις κατάλληλες συγκεκριμένες απαντήσεις για κάθε κατάσταση και εφαρμοσμένο αρκετά ώστε να επιτρέψει τη δέσμευση των σφαιρικών προβλημάτων στο τοπικό επίπεδο.

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη χτίζεται επάνω στην πρόοδο της περιβαλλοντικής και της οικολογικής παιδείας. Η κύρια μετατόπιση από αυτούς τους τομείς είναι η σύλληψη της αλληλεξάρτησης μεταξύ των ανθρώπινων και φυσικών συστημάτων. Η βασική προϋπόθεση για τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι ότι τα ανθρώπινα και φυσικά συστήματα είναι δυναμικά αλληλοεξαρτώμενα και δεν μπορεί να θεωρηθούν μεμονωμένα προκειμένου να επιλυθούν τα κρίσιμα ζητήματα.

⁵² Sustainable development education and literacy Ann Dale and Lenore Newman International Journal of Sustainability in Higher Education Vol. 6 No. 4, 2005 pp. 351-362g Emerald Group Publishing Limited 1467-6370 DOI 10.1108/14676370510623847

Ο Jickling (2000) υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της αειφορίας «*θολώνει τις διακρίσεις που απαιτούνται για να αξιολογήσουν κριτικά ένα ζήτημα*». Εντούτοις, υπερασπιστές της βιώσιμης ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι μια έλλειψη σαφών διακρίσεων και ορίων είναι έμφυτη στα σύνθετα προβλήματα που πρέπει να αγκαλιαστούν προκειμένου να καθιερωθεί μια διαδικασία της συμφιλίωσης. «*Η προσέγγισή μας στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη πρέπει να είναι σύνθετη, διεπιστημονική, και ευρεία*» (Jucker, 2001).

Όπως με πολλά σύνθετα συστήματα, οι διακρίσεις δεν μπορούν να γίνουν χωρίς αποκλεισμό των απαραίτητων πτυχών ενός ζητήματος. Οι συνδέσεις της αειφόρου ανάπτυξης με την επιστήμη της πολυπλοκότητας δεν μπορούν να αγνοηθούν, όμως μέχρι τώρα δεν έχουν εξερευνηθεί πλήρως (Rammel, 2003). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στοχεύει στο να αφήσει τους σπουδαστές τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τη γνώση σε ποικίλες απρόβλεπτες καταστάσεις, στην επίλυση προβλημάτων, την εκμάθηση. Είναι μια από τις απαιτήσεις της (Jucker, 2001; Johnson, 1999). Παραδοσιακά, σπουδαστές έχουν στερηθεί την ευκαιρία να θέσουν την αειφόρο ανάπτυξη σε εφαρμογή (Steinemann, 2003), αλλά αυτό είναι μια ανάγκη, εάν οι σπουδαστές πρόκειται να δημιουργήσουν από κοινού τις λύσεις (Wals και Jickling, 2002). Υπάρχουν, επίσης, στοιχεία ότι η βασισμένη στην κοινότητα έρευνα μπορεί να ωφελήσει και το σπουδαστή και τη σχετική κοινότητα και βοηθά να αναπτύξει τη δυνατότητα να εξετάσει μέσω της πολυπλοκότητας ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης (Keen & Baldwin, 2004). Επιπλέον, η βιοματική εμπειρία με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην εργασία μπορεί να ενσωματωθεί στο ίδιο το σχέδιο σειράς μαθημάτων. Ο Jucker (2001) μας συμβουλεύει "να εφαρμόζουμε ότι διδάσκουμε", και να ξανασχεδιαστεί η υποδομή της σειράς μαθημάτων. Αυτό μπορεί να είναι ένα καλό βήμα (Steinemann, 2003). Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη δε σκοπεύει να εξηγήσει την επιρροή της ποιότητας νερού στους υδρόβιους οργανισμούς, όπως η παραδοσιακή εφαρμογή των περιβαλλοντικών και οικολογικών επιστημών. Αυτές οι δύο διδασκαλίες είναι προσανατολισμένες στο γεγονός και το εργαλείο: προσπαθούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις, όπως: «*ποιο επίπεδο τοξικότητας είναι αποδεκτό*» ή «*ποιο είναι το μέγεθος ενός βιότοπου που είναι απαραίτητο για να στηρίζει έναν πληθυσμό;*»

Παρά την ανεκτίμητη σημασία τους σε ορισμένες περιστάσεις αφήνουν αναπάντητα ερωτήματα. Ιδιαίτερα όταν έρχονται αντιμέτωπες με τα προβλήματα που υπάρχουν στις παραδοσιακές διδασκαλίες. Τα ζητήματα που οδηγούνται από την αλληλεπίδραση της ανθρώπινης κοινωνίας με τα οικοσυστήματα δεν ταιριάζουν ιδιαίτερα στην ανάλυση.

Κρίσιμα ζητήματα βιωσιμότητας, όπως η αλλαγή κλίματος, σχέδια κατανάλωσης, οι κακοήθεις κύκλοι της φτώχειας, η περιβαλλοντική υποβάθμιση και οι διασυνδέσεις τους δεν επιδέχονται απλουστευτικές απαντήσεις.

Αυτά τα ζητήματα έχουν αντιπροσωπευθεί ανεπαρκώς από την παραδοσιακή περιβαλλοντική εκπαίδευση (Huckle, 1999, Gough & Scott, 1999). Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη προσπαθεί να καλύψει αυτό το κενό. Οι περιβαλλοντικές και οικολογικές διδασκαλίες είναι ένα ακέραιο συστατικό της προσέγγισης της αειφόρου ανάπτυξης στην επίλυση τέτοιων σύνθετων προβλημάτων αλλά μόνες θα είναι ανεπιτυχείς, δεδομένου ότι πρέπει να συνεξεταστούν κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά συστήματα ελέγχου που είναι τελικά η πηγή αυτών των προβλημάτων. Όπως κάθε ένα από αυτά τα προβλήματα είναι μοναδικά, η μελέτη των γενικών διαδικασιών πρέπει να αγνοήσει τη μελέτη του γεγονότος αυτόνομα. Η διαδικασία-βασισμένη στο μάθημα, εάν είναι κατάλληλα εφαρμοσμένη, αφήνει τον μαθητή προετοιμασμένο για τα απροσδόκητα προβλήματα, αναπόφευκτα μέσα σε ένα σύνθετο σύστημα. Η "βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να υποστηρίξει μια προσαρμοστική και εύκαμπτη διαδικασία προς τις αναπόφευκτες αλλαγές σε περιβαλλοντικό επίπεδο καθώς επίσης και μέσα στα κοινωνικοοικονομικά συστήματα" (Rammel, 2003).

Η αειφόρος ανάπτυξη έχει επικριθεί επίσης ότι βασίζεται υπερβολικά στις αξίες. Ο Jickling υποστηρίζει ότι η βιωσιμότητα και η βιώσιμη ανάπτυξη είναι κανονιστικοί όροι και τοποθετούνται ως επιθυμητές εκβάσεις της εκπαίδευσης, θυμίζοντας περισσότερο πολιτικές κατήχησης (Jickling, 2000: 1). Είναι εξ ολοκλήρου αρμόζον να εξεταστεί η ισχύς ενός συνόλου αξιών ως βάση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Εντούτοις, στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη η έμφυτη ευελιξία της επιτρέπει να προσαρμόσει τη διαφορά και τη μετατόπιση των συστημάτων αξιών.

Εν περίληψη, τα εμπόδια στην εφαρμογή μάθησης για την αειφορία είναι (McKeown, 2002).:

- ο Η κυρίαρχη *απλοποιημένη* προσέγγιση στην κατανόηση, η οποία υπογραμμίζει χωριστά θέματα περιληπτικά χωρίς να εντοπίζεται η γνώση.
- ο Η πρόκριση *προσανατολισμένων* αξιών στην αγορά στην εκπαίδευση, που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση ως υπηρεσία της διεθνοποιημένης οικονομίας.
- ο Η έλλειψη συνειδητοποίησης ή κατανόησης της μάθησης για την αειφορία από τους σχεδιαστές πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς.

- ο Η δομική αδράνεια στα εκπαιδευτικά συστήματα, ιδιαίτερα του επίσημου τομέα.
- ο Η ενσωματωμένη αντίσταση των κυρίαρχων παραδειγμάτων στη θεμελιώδη αλλαγή.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Π.Ε. ξεκίνησε στη χώρα μας τη δεκαετία του 1980 μέσα σε «ένα κλίμα που άνοιγε το δρόμο για πρωτοβουλία στους εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με τις εκπαιδευτικές καταδιώξεις που εφαρμόζονταν ως τότε π.χ. Αλέξανδρος Δελμούζος» (Κάτσικας-Θεριανός, 2008 σελ.202). Η Π.Ε. ως μια διαφορετική μαθησιακή διαδικασία που χρησιμοποιούσε μεγάλη ποικιλία μεθόδων για την παροχή και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον, επιμένοντας ιδιαίτερα στις πρακτικές δραστηριότητες και στις προσωπικές εμπειρίες, διαδόθηκε ταχύτατα σε ένα σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού κόσμου, ιδιαίτερα μεταξύ των αριστερών και προοδευτικών εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται, όπως τονίζουν οι Κάτσικας-Θεριανός, στο γεγονός ότι η Π.Ε. χωρίς βέβαια να αμφισβητήσει άμεσα και με σαφήνεια τα ζητήματα καπιταλιστικής οικονομικής οργάνωσης, υιοθέτησε αρχές σύμφωνα με τις οποίες πρέπει⁵³: να θεωρεί το περιβάλλον στην ολότητά του, φυσικό και ανθρωπογενές (κοινωνικό, τεχνολογικό, οικονομικό, ιστορικό, πολιτιστικό, ηθικό, αισθητικό), βασιζόμενη στη διεπιστημονικότητα, στη ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας προβάλλοντας την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων ώστε να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να διακρίνουν τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τις επιπτώσεις τους.

Αποτέλεσμα αυτού του κλίματος ήταν πολλοί εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν την προσδοκία ότι η Π.Ε. μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο για επαναστατικές αλλαγές στην επίσημη εκπαίδευση.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αγκαλιάζουν την ιδέα της Π.Ε. ιδιαίτερα μετά τη διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1988, ενώ έπειτα από αυτή τη διάσκεψη το Υπουργείο Παιδείας άρχισε να δημιουργεί προϋποθέσεις για την προώθηση της. Ένα σημαντικό βήμα που έγινε είναι ο Νόμος 1982/90 και συγκεκριμένα η παράγραφος 13⁵⁴

⁵³ Το 1977 στη Διάσκεψη της Τιφλίδας

⁵⁴ Συγκεκριμένα η διάταξη της παραγράφου αυτής έχει ως εξής:

“Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια

του άρθρου 111 που ορίζει πως η Π.Ε. αποτελεί τμήμα του προγράμματος των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιήθηκε επί της ουσίας η Π.Ε., που γινόταν κατά κάποιο τρόπο παράνομα μέχρι τότε, καθώς δεν υπήρχε κάποιο θεσμικό πλαίσιο να την υποστηρίξει. Επιπλέον, σημαντικά βήματα πραγματοποιήθηκαν από τη μεριά του Υπουργείου, όταν ορίστηκαν υπεύθυνοι Π.Ε., τόσο στη Δευτεροβάθμια όσο και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε κάθε Νομό της χώρας, αλλά και όταν δημιουργήθηκαν περιβαλλοντικά κέντρα. Πρέπει να σημειωθεί, πως παρά τις δράσεις του Υπουργείου Παιδείας, η σχέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τα σχολικά προγράμματα παραμένει δύσκαμπτη, ενώ η υλοποίησή της γίνεται σε εθελοντική βάση από εκπαιδευτικούς με περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές ανησυχίες και εν μέσω πολλών εμποδίων (Περδίκη, 1994, Σιαμαντάς, 1994, Παπαδημητρίου, 1995, 1998). Στο Δημοτικό Σχολείο, η Π.Ε. αποτελείται από κάποια προγράμματα που πραγματοποιούνται ως επί το πλείστον ξεχωριστά από το σχολικό πρόγραμμα ενώ η Π.Ε. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκτός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου.

Όμως, όπως υποστηρίζουν οι Κάτσικας-Θεριανός, (2008, σελ. 207) η θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ήταν ο σοβαρότερος λόγος της «μετάλλαξης» της. Και τούτο διότι με τον τρόπο αυτό η Π.Ε. εντάχθηκε στη λογική της κυρίαρχης παιδαγωγικής και άρχισε να οργανώνεται και να αξιολογείται με όρους του παραδοσιακού σχολείου. Για αυτό και δεν είναι τυχαίο ότι αρκετοί εκπρόσωποι της Π.Ε. αναπτύσσουν τα τελευταία χρόνια έντονο προβληματισμό σχετικά με το περιεχόμενό της, τον τρόπο αξιολόγησής της και το κατά πόσο αυτή εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση της σχολικής πραγματικότητας. Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι όσο η Π.Ε. όσο και τα υπόλοιπα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Π.Ε.Π) έχουν χάσει τον κριτικό και διεπιστημονικό τους χαρακτήρα και έχουν ενταχθεί στο «θετικιστικό παράδειγμα» αξιολόγησης, το οποίο είναι κυρίαρχο στην εκπαίδευση και διαπερνά το παραδοσιακό σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας.

Τα Π.Ε.Π. δεν είναι πλέον μια εθελοντική εκπαιδευτική δραστηριότητα που συγκεντρώνουν τους εκπαιδευτικούς, που από ιδεολογία και μεράκι θέλουν να εργασθούν με εναλλακτικούς τρόπους. Είναι μια θεσμοθετημένη δραστηριότητα, αμειβόμενη, η οποία

αντιμετώπισής τους. Με αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας καθορίζονται τα πλαίσια και ο τρόπος εφαρμογής και χρηματοδότησης ειδικών προγραμμάτων Π.Ε. Σε κάθε Δ/νση Δ.Ε. μπορεί να αποσπάται για τρία χρόνια ένας εκπαιδευτικός με απόφαση του οικείου Νομάρχη, ως υπεύθυνος Π.Ε. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των υπευθύνων Π.Ε. καθορίζονται με αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας που δημοσιεύονται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Με όμοιες αποφάσεις μπορούν να ιδρύονται και Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να καθορίζονται οι στόχοι τους καθώς και ο τρόπος στελέχωσης και λειτουργίας τους.”

μάλιστα αποτελεί και «πόντο» στο βιογραφικό του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι η Π.Ε.-όπως και τα υπόλοιπα Π.Ε.Π. - έγιναν πόλος έλξης για όποιον εκπαιδευτικό επιθυμούσε μέσα από αυτά να αυξήσει ελάχιστα το εισόδημα του και να πλουτίσει το βιογραφικό του. Έτσι, μπορεί τα Π.Ε.Π. που γίνονται στα σχολεία να αυξήθηκαν σε αριθμό, μπορεί να δημιουργήθηκαν ειδικά κέντρα και θέσεις υπευθύνων σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια, όμως το περιεχόμενο και ο χαρακτήρας τους «μεταλλάχθηκε» ώστε να γίνουν συμβατά με το παραδοσιακό σχολείο (Κάτσικας-Θεριανός, 2008 σελ. 208).

Ερευνητική στρατηγική

Η έρευνα βασίστηκε σε μια ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση για τους εξής λόγους. Πρώτον, γιατί επιχειρεί να καλύψει μια πραγματικότητα, η οποία όπως είδαμε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έχει προσεγγιστεί επαρκώς, δεύτερον, γιατί επιδιώκει να αναδείξει τις διαφορετικές διαστάσεις της σκέψης των εκπαιδευτικών για σύνθετες και φορτισμένες ιδεολογικά έννοιες και τέλος γιατί όπως τονίζει και ο Ναυρίδης, (1995 σελ. 175) η μελέτη των αναπαραστάσεων είναι κατ' εξοχή ποιοτική.

Η συγκεκριμένη επιλογή εγείρει ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Όπως αναφέρει η Mason (2003), *«Η εγκυρότητα της ερμηνείας σε οποιαδήποτε μορφή ποιοτικής έρευνας εξαρτάται από το τελικό προϊόν, περιλαμβανομένης της παρουσίασης του πως επιτεύχθηκε η ερμηνεία. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είστε σε θέση και να είστε προετοιμασμένοι να δείξετε το δρόμο με τον οποίο φτάσατε στην ερμηνεία σας (...) Η βασική αρχή εδώ είναι ότι δε θεωρείται ποτέ αυταπόδεικτο ότι μια συγκεκριμένη ερμηνεία μπορεί να εξαχθεί από τα δεδομένα σας, αλλά αντίθετα ότι συνεχώς και επιμελώς επιδεικνύετε και αιτιολογείτε τα βήματα μέσω των οποίων έγινε η ερμηνεία σας»*.

Ο Robson, επισημαίνει ότι αυτό το πρόβλημα μπορεί να ξεπεραστεί, αφενός εάν η ανάλυση προσφέρει λεπτομερείς καταγραφές για την ερευνητική διαδικασία, έτσι ώστε να είναι εφικτό να διασφαλιστεί απέναντι από τη μεροληπτική και επιλεκτική ανάγνωση (2007, σελ 234) και αφετέρου αν πραγματοποιηθεί τριγωνισμός των δεδομένων με χρήση μίας ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων (ο.π. σελ 207).

Ερευνητικές επιλογές

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συνήθως χρησιμοποιούνται στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων καλύπτουν όλο το φάσμα των γνωστών επιστημολογικών και ερευνητικών παραδειγμάτων. Ιδιαίτερα ο συνδυασμός των διαφόρων ερευνητικών παραδειγμάτων, παρά τις θεμελιώδεις επιστημολογικές τους διαφορές και την κριτική για εκλεκτικισμό, έχει καθιερωθεί ως μια αποτελεσματική μεθοδολογική επιλογή (Μακράκης, 2005). Οι Breakwell και Canter (1993) τόνισαν ότι σχεδόν κάθε γνωστή μέθοδος για τις κοινωνικές σπουδές έχει χρησιμοποιηθεί στην μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Ο Farr υπογραμμίζει ότι στις περισσότερες κοινωνίες οι άνθρωποι περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους μιλώντας. *«Αυτός λοιπόν που μελετά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις θα αναγκαστεί να ενδιαφερθεί για το περιεχόμενο αυτών των συζητήσεων, οι οποίες εξάλλου*

ποικίλλουν ως προς τη μορφή τους» (1995, σελ. 108). Για το λόγο αυτό στη συγκεκριμένη έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ημιδομημένης συνέντευξης, των Focus Groups (Ομάδων Εστίασης) και η συσχετική μέθοδος των ελεύθερων συνειρμών, οι οποίες σύμφωνα με τους Borg και Gall, (1989) αποτελούν αποτελεσματικές μεθόδους έρευνας, ιδιαίτερα στο πεδίο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, διότι μέσα από αυτές είναι δυνατή η συλλογή σημαντικών ερευνητικών δεδομένων. Παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν μελλοντικές καταστάσεις, όπως αυτοί τις οραματίζονται. Ο οραματισμός βοήθησε στο να προσδιοριστεί το πιθανό ή το μέλλον που προτιμούν και να αποκαλυφθούν πεποιθήσεις και υποθέσεις που κρύβονται πίσω από τα οράματα και τις επιλογές τους. Σύμφωνα με τους Hicks & Holden⁵⁵ το όραμα κάθε ατόμου μπορεί να έχει άμεσες ή έμμεσες επιπτώσεις στη μελλοντική του δράση.

Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται μεν σε κάποιο σχέδιο, αλλά η διάταξη των ερωτήσεων μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Ερωτήσεις μπορεί να παραληφθούν για κάποιον ερωτώμενο και να προστεθούν άλλες που δεν έχουν προβλεφτεί. Η μέθοδος των ελεύθερων συνειρμών συνίσταται, σε σχέση με μία λέξη, στο να ζητήσουμε στα υποκείμενα να μας πουν όλα όσα τους έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό, λέξεις ή εκφράσεις όταν σκέφτονται τις έννοιες του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης (Abrie, 1994). Η τεχνική των Ομάδων Εστίασης είναι ένα ευέλικτο ερευνητικό εργαλείο, που όχι μόνο αναδεικνύει τις κατηγορίες σκέψης που χρησιμοποιούν τα άτομα για να επεξεργαστούν την εμπειρία τους, αλλά δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες, μέσω της ανοιχτής ανταλλαγής απόψεων, να διαμορφώσουν νέες ιδέες ή να ξεκαθαρίσουν τις ήδη υπάρχουσες. Ελάχιστες είναι μέχρι σήμερα οι εκπαιδευτικές έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει την τεχνική αυτή, παρότι θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και συμβατή με το χώρο της εκπαίδευσης (Λιαράκου & Δασκολιά, 2007).

Ο Robson, 2007 (σελ. 388-339) βασιζόμενος στην ανάλυση του Robinson (1999, σελ. 909) ομαδοποιεί τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ομάδων εστίασης.

Πλεονεκτήματα των ομάδων εστίασης

➤ Μια άκρως αποτελεσματική τεχνική για ποιοτική συλλογή δεδομένων, καθώς το σύνολο και το εύρος των δεδομένων αυξάνονται καθώς συλλέγονται από πολλά άτομα συγχρόνως.

⁵⁵ Hicks, D. and Holden, C., (1995). *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Staffordshire, England: Trentham Books.

➤ Λειτουργούν φυσικοί έλεγχοι ποιότητας κατά τη συλλογή των δεδομένων. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες τείνουν να ελέγχουν και να ισορροπούν ο ένας τον άλλο και οι ακραίες απόψεις τείνουν να φιλτράρονται.

➤ Οι δυναμικές της ομάδας βοηθούν στην εστίαση στα πιο σημαντικά θέματα και είναι σχετικά εύκολο να αποτιμηθεί η έκταση στην οποία υπάρχει μια συνεπής και κοινή άποψη.

➤ Οι συμμετέχοντες τείνουν να απολαμβάνουν την εμπειρία.

➤ Η μέθοδος είναι σχετικά οικονομική και ευέλικτη και μπορεί να στηθεί γρήγορα.

➤ Οι συμμετέχοντες ενδυναμώνονται και μπορούν να κάνουν σχόλια με τα δικά τους λόγια, ενώ παρακινούνται ταυτόχρονα από τις σκέψεις και τα σχόλια των άλλων μελών της ομάδας.

➤ Μπορεί να ενθαρρυνθεί η συμβολή από άτομα που είναι απρόθυμα να δώσουν συνέντευξη μόνα τους, που αισθάνονται ότι δεν έχουν να πουν τίποτα ή που δε συμμετέχουν συνήθως σε έρευνες.

➤ Δε γίνονται διακρίσεις έναντι ατόμων που δεν μπορούν να διαβάσουν ή να γράψουν ή έχουν άλλες ειδικές δυσκολίες.

➤ Η διευκόλυνση μπορεί να βοηθήσει για τη συζήτηση θεμάτων ταμπού, αφού τα λιγότερο συνεσταλμένα μέλη μπορούν να σπάσουν τον πάγο ή να προσφέρουν αμοιβαία υποστήριξη.

Μειονεκτήματα των ομάδων εστίασης

➤ Ο αριθμός των ερωτήσεων που καλύπτονται είναι περιορισμένος. Συνήθως λιγότερες από δέκα σημαντικές ερωτήσεις μπορούν να τεθούν σε μια ώρα.

➤ Η διευκόλυνση της ομαδικής διαδικασίας απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες.

➤ Η διαδικασία της συνέντευξης χρειάζεται σωστή διαχείριση, γιατί αλλιώς οι λιγότερο ομιλητικοί δε θα μοιραστούν τις απόψεις τους, οι ακραίες απόψεις μπορεί να επικρατήσουν και μπορεί να προκύψει μεροληψία από την επικράτηση στην ομάδα ενός ή δύο ατόμων.

➤ Μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ προσωπικοτήτων. Οι αγώνες για απόκτηση δύναμης μπορεί να αποπροσανατολίζουν από τη συνέντευξη και μπορεί να υπάρξουν συγκρούσεις κύρους κατά τη διαδικασία.

➤ Η εχεμύθεια μπορεί να αποτελεί πρόβλημα μεταξύ των συμμετεχόντων όταν αλληλεπιδρούν σε μια κατάσταση ομάδας.

➤ Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του ευρύτερου πληθυσμού.

➤ Η ζωντανή και άμεση φύση της αλληλεπίδρασης μπορεί να οδηγήσει κάποιον ερευνητή ή κάποιον που λαμβάνει αποφάσεις στο να έχει περισσότερη πίστη στα ευρήματα απ' όση είναι δικαιολογημένη στην πραγματικότητα

Παράλληλα, οι ερωτήσεις που ζητούσαν από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν μελλοντικές καταστάσεις, όπως τις οραματίζονται ⁵⁶:

➤ Βοήθησαν στον προσδιορισμό της σχετικότητας μεταξύ της ανάπτυξης, της αιφορίας, της ζωής των ανθρώπων και του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου.

➤ Βοήθησαν να προσδιοριστεί και να διερευνηθεί κριτικά τι θέλουν οι συμμετέχοντες για το βιώσιμο μέλλον.

➤ Παρείχαν μια ευκαιρία να εξεταστούν οι συγκρούσεις, οι αντιφάσεις και οι ομοιότητες με τα οράματα των άλλων ανθρώπων.

➤ Βοήθησαν να ερευνησουμε τις εναλλακτικές λύσεις και να εξετάσουμε το προτιμώμενο μέλλον των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δημιουργήθηκαν οι παρακάτω άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης. Η χρήση του παρακάτω οδηγού δεν προσέδωσε μια ερευνητική ακαμψία στη έρευνα να, απλώς αποτέλεσε ένα σημείο εκκίνησης των συζητήσεων.

Πίνακας 3: Κεντρικοί ερευνητικοί άξονες με τα επιμέρους θέματα, μαζί με τις ερευνητικές τους υποθέσεις		
Άξονας	Περιεχόμενα	Υποθέσεις
Εισαγωγικές	Ειδικότητα Ετη ενασχόλησης με την Π.Ε. Κίνητρο ενασχόλησης Θεματολογία Π.Π.Ε. Ενημέρωση για θέματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης	Υποθέτουμε ότι οι ερωτήσεις αυτές θα μάς βοηθήσουν αφενός να οριοθετήσουμε τη σχέση των εκπαιδευτικών με την Π.Ε. και τα Π.Π.Ε. και αφετέρου να προσδιορίσουμε τους κρίσιμους παράγοντες που συντελούν στην ενημέρωσή τους.

⁵⁶ Tilbury, D. and Cooke, K. (2005) *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Frameworks for Sustainability*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability.

Περιβάλλον	<i>Τι θεωρείτε ότι εκφράζει η έννοια του περιβάλλοντος;</i>	Θεωρούμε ότι τα υποκείμενα θα αναφερθούν στις διάφορες διαστάσεις του περιβάλλοντος, αφού βασικό χαρακτηριστικό στην Π.Ε. είναι η ολιστική θεώρηση του περιβάλλοντος.
	<i>Ζητάμε από τα υποκείμενα να μας πουν όλα όσα τους έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό, λέξεις ή εκφράσεις, όταν σκέφτονται την έννοια του περιβάλλοντος.</i>	Υποθέτουμε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων θα μας βοηθήσουν να συλλέξουμε τα στοιχεία του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης.
	<i>Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του;</i> <i>A. Στο παρελθόν</i> <i>B. Στο παρόν, και</i> <i>Γ. Πώς τη φαντάζεστε στο μέλλον;</i>	Θεωρούμε ότι με την ερώτηση αυτή θα διαφανεί η τάση των ατόμων να θεωρούν ότι στο παρελθόν η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον ήταν αρμονικότερη.
	<i>Ποια θεωρείτε ως τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα σε</i> <i>A. Τοπικό επίπεδο;</i> <i>B. Παγκόσμιο επίπεδο;</i>	Θεωρούμε ότι τα υποκείμενα θα αναφερθούν σε προβλήματα που είναι ευρέως προβλεπόμενα από τα Μ.Μ.Ε.
	<i>Πώς κατά τη γνώμη σας μπορεί να επιτευχθεί περιβαλλοντική προστασία;</i>	Θεωρούμε ότι τα υποκείμενα θα υποδείξουν συλλογικούς φορείς, ως αρμόδιους για την προστασία και θα αναφερθούν στον επαναπροσδιορισμό της ανάπτυξης με στροφή προς την αειφόρο ανάπτυξη.
Ανάπτυξη	<i>Τι θεωρείτε ότι εκφράζει η έννοια της ανάπτυξης;</i>	Υποθέτουμε ότι τα υποκείμενα δεν έχουν κοινή αντίληψη για το τι είναι ανάπτυξη και πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί.
	<i>Ζητάμε από τα υποκείμενα να μας πουν όλα όσα τους έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό, λέξεις ή εκφράσεις, όταν σκέφτονται την έννοια της ανάπτυξης</i>	Υποθέτουμε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων θα μας βοηθήσουν να συλλέξουμε τα στοιχεία του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης.
	<i>Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι διαστάσεις της ανάπτυξης;</i>	Υποθέτουμε ότι στις απαντήσεις των υποκειμένων θα κυριαρχήσει η οικονομική διάσταση της ανάπτυξης.

	<p><i>Πώς αντιλαμβάνεστε:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Την οικονομική ανάπτυξη;</i> ➤ <i>Την κοινωνική ανάπτυξη;</i> ➤ <i>Την πολιτιστική ανάπτυξη;</i> ➤ <i>Την πολιτική ανάπτυξη;</i> ➤ <i>Την τεχνική/τεχνολογική ανάπτυξη;</i> <p><i>Ποια θεωρείτε σημαντικότερη;</i></p>	
	<p><i>Πώς θεωρείτε ότι θα επηρεάσει η σημερινή χρηματοπιστωτική κρίση την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων;</i></p>	<p>Υποθέτουμε ότι τα υποκείμενα θα υποστηρίξουν ότι η κρίση θα επηρεάσει αρνητικά τις δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος.</p>
Αειφόρος ανάπτυξη	<p><i>Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της αειφορίας και πώς την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υποθέτουμε ότι από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα γίνει διακριτή η σύγχυση που υπάρχει στην κατανόηση και την ερμηνεία της έννοιας. ➤ Υποθέτουμε ότι τα υποκείμενα θα δείξουν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας της αειφορίας (Cotton et. al., 2007).
	<p><i>Κεντρικές έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης είναι αφενός η διαγενεακή δικαιοσύνη και αφετέρου οι ανθρώπινες ανάγκες.</i></p> <p><i>A. Πώς νομίζετε ότι μπορεί να επιτευχθεί η διαγενεακή δικαιοσύνη;</i></p> <p><i>B. Ποιες θεωρείται ότι είναι οι ανθρώπινες ανάγκες που πρέπει να διατηρηθούν;</i></p>	<p>Υποθέτουμε ότι οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση θα αναδείξουν βαθύτερους προβληματισμούς τους σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.</p>
	<p><i>Θεωρείτε ότι από το 1987 έως σήμερα έχουμε κάνει βήματα προς τη βιωσιμότητα;</i></p>	<p>Υποθέτουμε ότι η συγκεκριμένη ερώτηση θα αποκαλύψει αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί μία αναπτυξιακή επιλογή που αναφέρεται στο μέλλον.</p>
	<p><i>Πώς φαντάζεστε τη ζωή μας την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης;</i></p>	<p>Υποθέτουμε ότι η συγκεκριμένη ερώτηση θα μας βοηθήσει στον</p>

		πληρέστερο προσδιορισμό της κοινωνικής αναπαράστασης της αειφόρου ανάπτυξης με την ανάδειξη των εφαρμογών της στην καθημερινή ζωή.
	<i>Ποια είναι η σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με το καπιταλιστικό σύστημα;</i>	Υποθέτουμε ότι τα υποκείμενα θα υποστηρίξουν ότι η αειφόρος ανάπτυξη εναντιώνεται στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής (Καραμέρης κ.α. 2006).
	<i>Γνωρίζετε άλλες αναπτυξιακές προσεγγίσεις που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση της πολυδιάστατης κρίσης;</i>	Υποθέτουμε ότι όλες οι προσδοκίες για την αντιμετώπιση της πολυδιάστατης κρίσης συνοψίζονται γύρω από το πρόσταγμα της αειφόρου ανάπτυξης.
Εκπαίδευση	<i>Ποιος νομίζετε ότι είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην επίτευξη της περιβαλλοντικής προστασίας;</i>	Υποθέτουμε ότι θα αναδειχθεί ως πρωταρχικός ο ρόλος της εκπαίδευσης.
	<i>Ποια κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που αφορά το περιβάλλον και την ανάπτυξη;</i>	Υποθέτουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας θα περιγράψουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα έχουν ως βασικό άξονα την κριτική σκέψη.
	<i>Άραγε θέματα όπως αυτά που αφορούν το περιβάλλον και την ανάπτυξη θα πρέπει να διαχέονται σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα ή σε συγκεκριμένα μαθήματα με τα οποία έχουν συνάφεια;</i>	Υποθέτουμε ότι θα επικρατήσει η άποψη που υποστηρίζει τη διάχυση της Π.Ε. σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.
	<i>Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Σχέση, ομοιότητες-διαφορές.</i>	Υποθέτουμε ότι η συγκεκριμένη ερώτηση θα βοηθήσει στον εντοπισμό του περιεχομένου της Ε.Α.Α.
	<i>Έννοιες με πολιτική χροιά στο σχολείο δεν υπήρχαν. Τώρα, τι γίνεται με την αειφόρο ανάπτυξη;</i>	Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα παραβλέπουν την πολιτική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης.

<p><i>Πώς μια εκπαιδευτική διαδικασία όπως η Π.Ε. που προάγει την κριτική σκέψη θεωρεί ως μόνη και αδιαμφισβήτητη λύση στην πολυδιάστατη κρίση την αειφόρο ανάπτυξη;</i></p>	<p>Υποθέτουμε ότι η συγκεκριμένη ερώτηση θα αναδείξει την άγνοια άλλων ριζοσπαστικότερων προσεγγίσεων.</p>
--	--

Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

Η ερευνητική προσπάθεια, όπως ήδη αναφέρθηκε, εστιάστηκε στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Π.Ε. αφού αυτοί αποτελούν τόσο τους «πομπούς» όσο και τους «δέκτες» της προσπάθειας για την ενσωμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη μετεξέλιξη της Π.Ε. σε Ε.Α.Α.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση της έρευνας συμμετείχαν μία φυσικός, μία βιολόγος, μια καθηγήτρια οικιακής οικονομίας, ένας δάσκαλος και μια σχολική σύμβουλος. Από τις συνεντεύξεις έγινε εμφανές ότι είναι σημαντικός ο ρόλος που διαδραματίζουν οι υπεύθυνοι Π.Ε. και τα Κ.Π.Ε. τόσο στην επιλογή και στην εφαρμογή των προγραμμάτων Π.Ε. όσο και στην ενημέρωση γύρω από θέματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις αρχικά σε δύο προϊστάμενους Π.Ε. (Α/θμιας και Β/θμιας) και σε πέντε διαφορετικά Κ.Π.Ε. (Ολύμπου, Μακρινίτσας, Αγιάς, Μουζακίου και Έδεσσας). Σε δύο από αυτά πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ στα υπόλοιπα εφαρμόστηκε η τεχνική των ομάδων εστίασης με συμμετέχοντες μέλη των παιδαγωγικών ομάδων. Στις περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν σύμφωνοι, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις κρατήθηκαν γραπτές σημειώσεις.

Ειδικότητα ⁵⁷	Γυναίκες Κωδ.	Ειδικότητα	Άνδρες Κωδ.
Σχολική Σύμβουλος	Γ1	Δάσκαλος	Α1
Βιολόγος	Γ2	Μέλος Κ.Π.Ε.	Α2
Μέλος Κ.Π.Ε.	Γ3	Μέλος Κ.Π.Ε.	Α3
Προϊσταμένη Π.Ε.	Γ4	Μέλος Κ.Π.Ε.	Α4
Υπεύθυνη Κ.Π.Ε.	Γ5	Υπεύθυνος Κ.Π.Ε.	Α5
Μέλος Κ.Π.Ε.	Γ6	Μέλος Κ.Π.Ε.	Α6
Μέλος Κ.Π.Ε.	Γ7	Μέλος Κ.Π.Ε.	Α7

⁵⁷ Για δεοντολογικούς λόγους δεν αναφέρονται τόσο τα ονόματα όσο και οι ακριβείς ειδικότητες των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Φυσικός	Γ8	Μέλος Κ.Π.Ε.	A8
Μέλος Κ.Π.Ε.	Γ9	Προϊστάμενος Π.Ε.	A9
Μέλος Κ.Π.Ε.	Γ10	Μέλος Κ.Π.Ε.	A10
Μέλος Κ.Π.Ε.	Γ11	Υπεύθυνος Κ.Π.Ε.	A11
Οικιακή Οικονομία	Γ12		
Μέλος Κ.Π.Ε.	Γ13		
Υπεύθυνη Κ.Π.Ε.	Γ14		

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Όσοι επικρίνουν της ποιοτικές μεθόδους έρευνας προβάλλουν ως επιχείρημα ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν αφενός δεν είναι γενικεύσιμα και αφετέρου δε διαθέτουν βαρύτητα και αντικειμενικότητα. Στην προσπάθειά μας για διασφαλίσουμε την ποιότητα και την ισχύ της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε τις ακόλουθες στρατηγικές:

Αντιπροσωπευτικότητα (Cantell, 1983 σελ. 100): Συμπεριλάβαμε σκόπιμα στο δείγμα αρκετές σε αριθμό και βαθμό διαφοροποίησης περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Αναστοχαστικότητα (Mason, 2003 σελ. 244): Προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε και να ερμηνεύσουμε το δικό μας ρόλο στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

Διαλογική (Robson, 2007 σελ. 243): Επιστέψαμε πολλές φορές στις συνεντεύξεις αναθεωρώντας τις ερμηνείες.

Παράθεση λεπτομερών καταγραφών (Robson, 2007 σελ. 243): Προσπαθήσαμε να παραθέτουμε τα αποσπάσματα που αποδεικνύουν την παραγόμενη ερμηνεία μας

Έλεγχος από τρίτους (Cantell, 1983 σελ. 100): Ζητήσαμε από τρίτους να μας ελέγξουν την ανάλυση και την ερμηνεία μας. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν και συζητήθηκαν.

Ανάγνωση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων

Η ανάγνωση και η ερμηνεία των δεδομένων έγινε σε τρία επίπεδα (Mason, 2003 σελ. 244). Σε πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε μια κωδικοποίηση των δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Driscoll, 2000) με προσδιορισμό των αποσπασμάτων του κειμένου που αποτελούν εμπειρικές αποδείξεις. Τα μεγέθη που επιλέχθηκαν ήταν προτάσεις, εκφράσεις και σε ορισμένες περιπτώσεις και παράγραφοι. Σε δεύτερη φάση, ακολούθησε μια ερμηνευτική ανάγνωση των δεδομένων με προσπάθεια για ανάγνωση μέσα, πίσω και πέρα

από τα δεδομένα αυτά καθ' αυτά. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε και μια αξονική κωδικοποίηση των δεδομένων με στόχο τη διασύνδεση των κατηγοριών που προέκυψαν από την πρώτη φάση της κωδικοποίησης. Τέλος, έγινε προσπάθεια για μια αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων, στην προσπάθεια να προσδιοριστεί ο προσωπικός μας ρόλος στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας των δεδομένων.

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Κίνητρο ενασχόλησης με την περιβαλλοντική

Από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: *«ποιο ήταν το κίνητρο για την ενασχόληση τους με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*, προκύπτουν δύο γενικές κατηγορίες απαντήσεων. Ένα μεγάλο μέρος αναφέρει ως κίνητρο για την ενασχόλησή τους με την Π.Ε. τη σύγχρονη εκπαιδευτική μεθοδολογία που προσβύει η Π.Ε. ως εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, κίνητρα αποτέλεσαν η εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δουλειά με την ομάδα έξω από το πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, οι βιωματικές διαστάσεις και οι δράσεις μέσα στη φύση.

«Άλλος τρόπος μάθησης. Εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.» (Γ1)

«Δουλειά σε ομάδα έξω από το πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.» (Γ3)

«Με έπνιγε η τάξη.» (Γ5)

Κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι το κίνητρό τους για την ενασχόλησή τους με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ήταν το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον και οι ανησυχίες τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Αυτό οφειλόταν είτε στην ιδιαίτερη σχέση που είχαν με τη φύση είτε στις σπουδές τους που αφορούσαν και τις επιστήμες του περιβάλλοντος.

«Πάντα έκανα στην τάξη πράγματα για το περιβάλλον. Αγαπώ αυτόν τον τομέα.» (Γ11)

«Ιδιαίτερη σχέση με τη φύση. Μεγαλωμένη σε χωριό, παιδί της φύσης.» (Γ3)

Βέβαια υπάρχουν και κάποιοι που αναφέρουν ότι το κίνητρό τους για την ενασχόλησή τους με την Π.Ε. ήταν η αίσθηση προσφοράς που αποκόμιζαν.

«Όχι για τη διάθεση προσφοράς στα παιδιά, αλλά να γεμίσουμε τη δική μας ψυχή.» (Γ5)

Το γεγονός ότι τα κίνητρα της συστηματικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Π.Ε. συνδέονται κυρίως με τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της Π.Ε. και την περιβαλλοντική ευαισθησία των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Αγγελίδου & Κρητικού 2006⁵⁸, 2005; Δημητρίου & Ζαχαριάδου 2005⁵⁹, Χριστόπουλος 2008⁶⁰).

Όπως ήδη αναφέρθηκε η Π.Ε. ως μια διαφορετική μαθησιακή διαδικασία στις αρχές της δεκαετίας του 1980 διαδόθηκε ταχύτατα σε ένα σημαντικό του εκπαιδευτικού κόσμου, ιδιαίτερα μεταξύ των αριστερών και προοδευτικών εκπαιδευτικών. Σε ορισμένες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γίνονται εμφανείς οι λόγοι. Αφενός ο ρόλος της ιδεολογίας που χαρακτήριζε τις γενιές της μεταπολίτευσης στην ενασχόληση με την Π.Ε. και αφετέρου το στοιχείο του «ηρωισμού» που χαρακτήριζε την παιδαγωγική τους πορεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Δεν μπορείς να κάνεις Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα σχολεία όταν σε ενδιαφέρει μόνο η προστασία του περιβάλλοντος. Γιατί είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία όπως και να το κάνεις, πρέπει να σ' αρέσει η διαδικασία αυτή. Πρέπει να σ' αρέσει αυτό το πράγμα. Και αυτό μάλλον είναι θέμα ιδεολογικό. Το να σ' αρέσει ή να μη σ' αρέσει. Δηλαδή να θεωρείς ότι είσαι το κέντρο ως δάσκαλος ή ο μαθητής είναι το κέντρο. Αυτό πάλι είναι θέμα ιδεολογικό. Επομένως αν δεν έχεις πάλι αυτήν την ιδέα και την εκπαίδευση δε θα μπεις σ' αυτή τη διαδικασία. Και φαίνεται ότι κάποιες γενιές που είχαν ευαισθητοποιηθεί πολιτικά, οι γενιές της μεταπολίτευσης, εφαρμόζουν αυτά τα πράγματα. Τώρα οι νέοι, μακάρι να προβληματίζονταν και να περνούσαν σε αυτή τη διαδικασία.» (Γ1)

«Οι νέοι συνάδελφοι δεν ασχολούνται τόσο πολύ. Είμαστε μια γενιά συναδέλφων που μεγαλώσαμε διαφορετικά. Οι νέοι διδάσκουν πιο επαγγελματικά. Τους λείπει το στοιχείο του ηρωισμού. Παιδαγωγοί όχι απλά καθηγητές. Μόδα η ενασχόληση με το περιβάλλον και την αειφορία. Βάζουμε όλα τα άλλα βάζουμε και λίγο περιβάλλον.» (Γ3)

⁵⁸ Αγγελίδου Ε.1 & Κρητικού Ε.1 (2006). Για ποιους λόγους συμμετέχουν & ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Π.Ε. στη Δ/ση Δ/θμιας Εκπ/σης Αν. Αττικής; 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου

⁵⁹ Δημητρίου Α.1, Και Ζαχαριάδου Ε., (2005). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της α' θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. 11ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου

⁶⁰ Χριστόπουλος, Ν. (2008). Απόψεις και αντιλήψεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Διαδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Βιολογίας.

Θεματολογία Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Τα θέματα των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.) που έχουν ασχοληθεί οι συμμετέχοντες στην έρευνα αφορούν είτε τη φυσική πραγματικότητα (νερό, θεραπευτικά βότανα, έδαφος) είτε την κοινωνικοοικονομική (ανακύκλωση, ορεινοί οικισμοί, κυκλοφοριακή αγωγή). Αναφέρουν ότι τα θέματα τοπικού ενδιαφέροντος έλκουν τα παιδιά γιατί τα αγγίζουν, τα βιώνουν και σε πολλές περιπτώσεις τους ταλαιπωρούν. Αλλά από την ερώτηση αυτή προέκυψαν και κάποια άλλα κρίσιμα θέματα.

Πολλοί συμμετέχοντες εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί για την αποτελεσματικότητα των Π.Π.Ε. Πρώτον, έγινε εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί και κυρίως αυτοί που οι σπουδές τους δεν πραγματεύονται περιβαλλοντικά ζητήματα, χρειάζονται υποστήριξη στο πεδίο των περιβαλλοντικών γνώσεων⁶¹. Όπως αναφέρουν, αδυνατούν να εξετάσουν όλες τις διαστάσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων και ζητημάτων.

«Δεν μπορούμε να πάμε τα θέματα του περιβάλλοντος σε βάθος.» (Γ9)

«Δεν μπορούμε να ενημερώσουμε επιστημονικά για τα θέματα του περιβάλλοντος.» (Α3)

«Κύριος στόχος δεν είναι να ενημερώσουμε επιστημονικά για τα περιβαλλοντικά θέματα. Προσπαθούμε να υποκινήσουμε τους μαθητές να διαμορφώσουν θετικές περιβαλλοντικές στάσεις.» (Α2)

« Έχουμε ενεργή δράση. Αλλά τελικά τι πετυχαίνουμε; Μια απλή ευαισθητοποίηση των παιδιών.» (Γ2)

Έτσι γίνεται μία αποσπασματική θεώρηση της Π.Ε. και περιορίζονται δραματικά ορισμένοι τομείς της. Δεν επιτυγχάνονται βασικοί στόχοι της Π.Ε., όπως αυτοί οριοθετήθηκαν από διεθνείς διασκέψεις. Απουσιάζει η ολοκληρωμένη και συνολική αντίληψη του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών ζητημάτων με αποτέλεσμα να είναι δυσδιάκριτες οι πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων και οι επιπτώσεις τους.

Παράλληλα, μερικοί χαρακτήρισαν την επαφή με το πεδίο ως αναποτελεσματική και δύσκολη. Τα βασικά προβλήματα που περιέγραψαν είναι αφενός η έλλειψη συνεργασίας σχολικών συμβούλων με τους υπευθύνους Π.Ε., αφού οι εξωσχολικές δραστηριότητες της

⁶¹ Η ελλιπής κατάρτιση σε σχετικά θέματα, αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες για την ενασχόληση μερίδας εκπαιδευτικών με την Π.Ε. στο σχολείο (Δημητρίου & Ζαχαριάδου 2005).

Π.Ε. είναι ελεγχόμενες και από τους σχολικούς συμβούλους και αφετέρου η αδυναμία των εκπαιδευτικών να επιτελέσουν το έργο τους στο πεδίο ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.

«Βγαίνουμε έξω άρα τέλος τάξη τέλος μάθημα. Λούφα η επαφή με το πεδίο.» (Α4)

Ενημέρωση για θέματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης

Η εκδήλωση αυτής της αδυναμίας των εκπαιδευτικών έφερε στην επιφάνεια το θέμα της ενημέρωσης σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύεται η Π.Ε. Από τις απαντήσεις μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σε ατομικό επίπεδο ενημερώνονται από το διαδίκτυο και τη βιβλιογραφία. Απορία προκαλεί το γεγονός ότι στις απαντήσεις τους δεν αναφέρονται ούτε μια φορά οι εφημερίδες και τα περιοδικά που αποτελούν επικαιροποιημένη και καθημερινή γνώση παρ' όλες τις στρεβλώσεις που μπορεί να περιέχουν. Αλλά και οι περισσότερες πληροφορίες στο διαδίκτυο δεν είναι διαστρεβλωμένες; Η σημαντική συμβολή των μέσων ενημέρωσης στην περιβαλλοντική πληροφόρηση έχει τονισθεί σε πολλές έρευνες (π.χ. Boyes *et al.* 1995, Pawlowski 1996, Dove 1996, Robinson *et al.*, 1997, Robinson and Bowen 2000). Η διαμόρφωση των περιβαλλοντικών αξιών και στάσεων της κοινής γνώμης από την επίδραση των Μ.Μ.Ε. έχει συζητηθεί στη βιβλιογραφία ως λύση στα περιβαλλοντικά προβλήματα, ακόμα πιο αποτελεσματική και από τη γνώση των ειδικών (Graham 1994). Έρευνες στην Ελλάδα σε Νηπιαγωγούς (Δημητρίου 2001, Δημητρίου & Χατζηνικήτα 2001, Δημητρίου & Ζαχαριάδου 2005) ή στο γενικό πληθυσμό (Ελληνική Εταιρεία 2005, Eurobarometer 2005) επιβεβαίωσαν τη σημαντική συμβολή των Μ.Μ.Ε. στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής ενημέρωσης. Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να αποδώσουν μια χροιά επιστημοσύνης στην ενημέρωσή τους δεν αναφέρουν τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο καθώς και τα υπόλοιπα Μ.Μ.Ε.

Σημαντικός όμως είναι και ο ρόλος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την ενημέρωσή τους στους προϊσταμένους Π.Ε. και στα Κ.Π.Ε. με τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

«Κάνουμε πολλά πράγματα από τη θέλησή μας αλλά άλλο να έχεις και γνώσεις. Σημαντικότερος ο ρόλος των Κ.Π.Ε. και του προϊστάμενου Π.Ε. στην ενημέρωση.» (Α1)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κρίσιμο τον ρόλο του προϊστάμενου Π.Ε., αφού αυτός δίνει τις γενικές αλλά τελικά και τις ειδικές κατευθύνσεις. Η ενδεδειγμένη πορεία για την πραγματοποίηση ενός Π.Π.Ε., όπως μας περιγράφουν είναι:

1. *Επιμόρφωση καθηγητών*
2. *Ανάθεση θεμάτων*
3. *Επιλογή παιδιών*
4. *Υλοποίηση του προγράμματος με τη βοήθεια του υπευθύνου*
5. *Παρουσίαση-Αξιολόγηση του προγράμματος*

Στην πράξη όμως, η πορεία πραγματοποίησης τους προγράμματος απέχει πολύ από την ενδεδειγμένη, αφού από τις συνεντεύξεις διαφάνηκαν κρίσιμα ζητήματα με κυρίαρχο τη δυσκολία στην επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ των προϊστάμενων και των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα είναι σε πολλά Π.Π.Ε. οι εκπαιδευτικοί να «αγωνίζονται» να εφαρμόζουν τις οδηγίες και να παρουσιάσουν ένα πρόγραμμα, χωρίς αυτό να έχει καμία σχέση με τη μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση της Π.Ε..

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό αντικείμενο της δουλειάς που γίνεται στα Κ.Π.Ε. Η μορφή, η δομή, το περιεχόμενο τους και οι συνεργασίες για τα επιμορφωτικά προγράμματα καθορίζονται από ρυθμιστικές εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις. Επιμορφωτές μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί των Κέντρων, πανεπιστημιακοί, άτομα από κυβερνητικούς ή μη φορείς, συνεργάτες με ειδική εμπειρία, υπεύθυνοι Π.Ε., εκπαιδευτικοί, ειδικοί όχι μόνο από τη χώρα μας αλλά και από άλλες χώρες. Ο κατάλογος είναι ανοιχτός για τους οργανωτές που αναζητούν τα πιο κατάλληλα πρόσωπα που θα ικανοποιήσουν τους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος. Τα σεμινάρια γίνονται σε συνεργασία με τους υπεύθυνους Π.Ε. αλλά και με άλλους φορείς (Τσαλίκη, 2005).

Στη σημερινή τους μορφή όμως, όπως μας αναφέρουν συμμετέχοντες στην έρευνα που εργάζονται σε Κ.Π.Ε., παρουσιάζουν σημάδια εκφυλισμού.

«Το τι θα πάρει ο καθένας έχει σχέση με το πώς έρχεται τι είναι διατεθειμένος να κάνει και το τι ψάχνει.» (Γ3)

Από την άλλη όμως υπάρχει και η άποψη ότι η ίδια η δομή των σεμιναρίων (περιεχόμενο, επιμορφωτές) οδηγεί στον εκφυλισμό τους.

«Υπάρχει μια γενικότερη έλλειψη ενημέρωσης. Ξεκίνησα την Π.Ε. επίσημα και μετά από 4 χρόνια πήγα σε σεμινάριο αλλά δεν έμαθα κάτι καινούριο.» (Α4)

Περιβάλλον

Έννοια

Ο δεύτερος κεντρικός άξονας της συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούσε την ερμηνεία της «ουσιωδώς αμφισβητούμενης» έννοιας του περιβάλλοντος. Η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναφερθούν στις διάφορες διαστάσεις του περιβάλλοντος, αφού βασική παράμετρος στην Π.Ε. είναι η ολιστική θεώρηση του περιβάλλοντος.

Η Δημητρίου (2009, σελ. 117) υπογραμμίζει ότι ο τρόπος που εφαρμόζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην πράξη φαίνεται να καθορίζεται αποφασιστικά από το πώς οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνονται την έννοια του περιβάλλοντος, καθώς διαμορφώνει την οπτική προσέγγισης του περιβάλλοντος και των συναφών προβλημάτων. Για τους λόγους αυτούς, το εννοιολογικό περιεχόμενο που αποδίδεται στο «περιβάλλον» αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Σχετικές έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο σε διεθνές (Alerby, 2000, Loughland, Reid, & Petocz, 2002, Loughland, Reid, Walker, & Petocz, 2003, Shepardson, 2005) όσο και σε ελληνικό επίπεδο (Dimitriou, 2006, Flogaitis & Agelidou, 2002, Κοσκινάς, 2000). Από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών φαίνεται ότι αναγνωρίζεται η οικολογική διάσταση του περιβάλλοντος, μάλιστα ταυτίζεται με τη φύση, ενώ σε μικρότερο βαθμό αναγνωρίζονται η κοινωνική, η πολιτισμική, η οικονομική ή πολιτική διάσταση του. Θεωρείται περισσότερο ως τόπος - αντικείμενο και πολύ λιγότερο ως τόπος - δίκτυο σχέσεων. Παρά την περιορισμένη αντίληψη της έννοιας του περιβάλλοντος που φαίνεται να επικρατεί, η έννοια είναι περισσότερο διευρυμένη από εκείνη της φύσης, έστω και αν δεν αναγνωρίζονται οι ποικίλες διαστάσεις που εμπεριέχει ενώ, τα δίκτυα των σχέσεων αλληλεξάρτησης και αλληλοσυσχέτισης που αναπτύσσονται ανάμεσα στα στοιχεία που συνιστούν το περιβάλλον αναγνωρίζονται σε πολύ περιορισμένο βαθμό.

Στη δική μας έρευνα, ένα πρώτο βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από αρχική κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων είναι ότι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που

συμμετείχαν στην έρευνα κυριαρχεί ο πλουραλισμός των απόψεων. Έτσι διατυπώθηκαν απόψεις που ερμήνευαν την έννοια με μια γεωγραφική, γεωμετρική διάσταση.

«Ότι υπάρχει γύρω μου, ότι με περιτριγυρίζει και μπορεί να είναι φυσικό, τεχνητό, κοινωνικό.» (Γ1)

«Ότι υπάρχει, ζει, κινείται γύρω μας.» (Γ2)

Κάποιοι, όμως, αντιλαμβανόμενοι ότι το περιβάλλον δεν αποτελεί ένα απλά ένα παθητικό περιεχόμενο μέσα στο οποίο κάτι ζει ή υπάρχει, αλλά ένα σημαντικό κομμάτι της ολότητας ενός πλάσματος αναφέρουν:

«Ένα σύνολο του οποίου είμαι ένα κομμάτι.» (Γ3)

«Όλα γύρω μας και εμείς μαζί.» (Γ13)

Κάποιοι άλλοι δείχνουν να έχουν συνειδητοποιήσει ότι το περιβάλλον είναι μια σχετική έννοια και για να μπορέσουμε να το προσδιορίσουμε θα πρέπει να γνωρίζουμε το υποκείμενο της συζήτησης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Επειδή μεγάλωσα σε πόλη και έβλεπα μονάχα ένα μικρό κομμάτι ουρανό πίστευα ότι περιβάλλον είναι δέντρα, φύση, βουνά, θάλασσα. Αργότερα άρχισα να συνειδητοποιώ ότι περιβάλλον είναι και εκεί που μένω. Ότι και εγώ αποτελώ περιβάλλον για εσάς που είστε δίπλα μου και για το ζώο και το φυτό που είναι δίπλα μου.» (Γ13)

«Εξαρτάται από ποιο μάτι βλέπουμε το περιβάλλον. Αν το βλέπουμε από το μάτι της κατσαρίδας.» (Α3)

Μια άλλη ερμηνεία που διατυπώθηκε οριοθέτησε το περιβάλλον ως κοινότητα, κατά την κατηγοριοποίηση της Sauve (1996; 2005) , ως κοινό χώρο δηλαδή που μοιραζόμαστε τα άτομα και στον οποίο εμπλεκόμαστε.

«Οι άνθρωποι. Ο χώρος που είναι αυτοί τοποθετημένοι είναι το φυσικό περιβάλλον.» (Γ8)

«Η ίδια η ζωή, η ζωή μας, ο χώρος που ζούμε.» (Α1)

Στην περίπτωση αυτή το περιβάλλον ερμηνεύεται ως τόπος-αντικείμενο που περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία: οι αντιλήψεις αυτές αναδεικνύουν την ιδέα του

περιβάλλοντος ως τόπου που περιλαμβάνει ανθρώπους, άλλους οργανισμούς (φυτά και ζώα), φυσικά ή δομημένα ή κοινωνικά στοιχεία ή όπως αναφέρεται:

«Ανθρωπογενές, φυσικό, πολιτιστική κληρονομιά.» (Γ4)

Ταυτόχρονα, το περιβάλλον από ορισμένους γίνεται αντιληπτό ως τόπος που περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία τα οποία βρίσκονται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Οι σχέσεις αυτές θεωρείται ότι λειτουργούν περισσότερο προς όφελος του ανθρώπου παρά προς όφελος των άλλων ζωντανών ή μη ζωντανών συστατικών του.

«Ότι υπάρχει στη φύση και πώς ο άνθρωπος ζει, δημιουργεί, καταστρέφει αυτό που υπάρχει στη φύση.» (Γ9)

«Διαφωνώ ριζικά με τη λέξη περιβάλλον. Το συνδέω με την ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Εγώ είμαι στη μέση και όλα τα άλλα είναι γύρω μου. Αυτό είναι η αιτία για όλα τα κακά που έχει προκαλέσει ο άνθρωπος πάνω στη γη. Ο άνθρωπος θεωρεί ότι είναι κυρίαρχος σε αυτά που υπάρχουν γύρω του.» (Α5)

«Φύγαμε από την περιβαλλοντική εκπαίδευση και πάμε στην εκπαίδευση για την αειφορία. Άρα φύγαμε από το περιβάλλον και πήγαμε στον άνθρωπο, δηλαδή ένα ψυχικά υγιές άτομο μέσα σε ένα περιβάλλον που δε θα μπορεί να είναι κατεστραμμένο.» (Γ5)

Βέβαια δεν έλειψαν και οι απόψεις που δε θεώρησαν ότι δεν μπορεί να υπάρξει κάποια συγκεκριμένη ερμηνεία του όρου.

«Άμα ρωτήσεις 1000 ανθρώπους τι είναι περιβάλλον, θα πάρεις 1000 απαντήσεις. Εξαρτάται τι έχεις γύρω σου, τι έχεις σπουδάσει και τι βιώματα έχεις.» (Α6)

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με διαφορετικούς τρόπους την έννοια του περιβάλλοντος. Η υπόθεση ότι στις απόψεις θα κυριαρχήσει η ολιστική οπτική του περιβάλλοντος, δεν επαληθεύτηκε. Αποτέλεσμα των ποικίλων αυτών θεωρήσεων είναι η υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων στην εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πράξη. Όπως αναφέρει η Sauve (2005), σε έρευνά της καταγράφει δεκαπέντε διαφορετικά ρεύματα. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση του περιβάλλοντος και των σχετικών ζητημάτων και προβλημάτων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διέπεται από πλουραλισμό απόψεων, καθιστώντας το πεδίο ανοικτό στις προκλήσεις και την πολυφωνία. Στο φως των εννοιών της αειφορίας και της αειφορικής ανάπτυξης και το διάλογο που αναπτύσσεται γύρω από αυτές, οι προκλήσεις γίνονται εντονότερες.

Σχέση του ανθρώπου-περιβάλλοντος

Όπως είδαμε το περιβάλλον από ορισμένους έγινε αντιληπτό ως τόπος που περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία τα οποία βρίσκονται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Οι σχέσεις αυτές φαίνεται να θεωρούνται ότι λειτουργούν περισσότερο προς όφελος του ανθρώπου παρά προς όφελος των άλλων ζωντανών ή μη ζωντανών συστατικών του. Στην προσπάθεια να κάνουμε πιο ξεκάθαρες τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος ζητήσαμε από τα υποκείμενα της έρευνας να χαρακτηρίσουν τη σχέση αυτή στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον υποθέτοντας ότι αφενός θα διαφανεί η τάση των ατόμων να θεωρούν ότι στο παρελθόν η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον ήταν αρμονικότερη και αφετέρου η συγκεκριμένη ερώτηση θα βοηθήσει στον προσδιορισμό των παραμέτρων που διαταράσσουν αυτή τη σχέση.

Ξεκινώντας από το παρελθόν έγιναν διακριτοί δύο περίπου ισοδύναμοι χαρακτηρισμοί της σχέσης ανθρώπου-περιβάλλοντος. Από τη παρατηρείται μία τάση αγιοποίησης του παρελθόντος με χαρακτηρισμούς όπως:

«Ο άνθρωπος είχε μια ουσιαστική σχέση με το περιβάλλον. Ο άνθρωπος δεν μιλούσε αλλά το ζούσε, ζούσε μέσα στο περιβάλλον. Εμείς σήμερα κάνουμε μαθήματα. Παλαιότερα γινόταν ανακύκλωση χωρίς να το ξέρουν ότι κάνουν ανακύκλωση. Αυτό που εμείς σήμερα προσπαθούμε να μάθουμε στα παιδιά τότε γινόταν αυτόματα.» (Γ2)

«Καλύτερη σχέση, αρμονία, επαφή.» (Γ4)

«Ισορροπία.» (Α5)

«Ο άνθρωπος υποσυνείδητα ήταν ενταγμένος περιβάλλον.» (Α7)

«Ο άνθρωπος βίωνε το περιβάλλον. Έτσι και αλλιώς ο πρώτος θεός ήταν η μητέρα φύση.» (Γ11)

«Εξοικειωμένος με τη φύση. Προσπαθούσε να συμβιώσει. Ζούσε έξω και γνώριζε τα σήματα που του έδινε η φύση.» (Γ6)

«Ένταξη στο χώρο.» (Γ8)

Από την άλλη, όμως, δε λείπουν και οι πιο κριτικές απόψεις, που δεν αποδίδουν κάποιου είδους περιβαλλοντικής συνείδησης στους παλαιότερους. Ο άνθρωπος όπως υποστηρίζουν πάντα λειτουργούσε για το προσωπικό του συμφέρον, αλλά θεωρούν ότι δε μπορούσαν να μην το σεβαστούν, διότι ήταν εξαρτημένοι από το περιβάλλον τους.

«Η σχέση ήταν διαφορετική όχι γιατί οι παλαιότεροι είχαν συνείδηση, αλλά γιατί εκ των πραγμάτων ήταν εξαρτημένοι από το περιβάλλον. Δεν μπορούσαν να κάνουν και αλλιώς.» (Γ3)

«Η σχέση πάντα ήταν εγωκεντρική. Απλά τότε επειδή ο άνθρωπος ζούσε στο περιβάλλον του καταλάβαινε ότι αν το περιβάλλον καταστραφεί, καταστρέφεται και η σοδειά του, το εισόδημά του. Από τη στιγμή που ο άνθρωπος έφυγε από το περιβάλλον του και πήγε στις πόλεις αν η σχέση με το περιβάλλον του έγινε απρόσωπη, όπως γιατί δεν είχε άμεση επαφή, διότι δεν έβλεπε που πάνε τα σκουπίδια του, από που έρχεται το νερό, πού καταλήγουν τα απόβλητα. Δεν υπήρχε αυτή η άμεση σχέση με το περιβάλλον.» (Γ1)

«Ο άνθρωπος εκμεταλλευόταν το περιβάλλον αλλά με σεβασμό.» (Γ9)

Σημαντικοί παράγοντες σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών που επηρέασαν καθοριστικά τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του ήταν αφενός η ανάπτυξη της τεχνολογίας και αφετέρου η αύξηση των ανθρώπινων αναγκών.

«Ο άνθρωπος από όταν άρχισε να καλλιεργεί τη γη και να την εξημερώνει άρχισε να έχει στάση επιβολής απέναντι στη φύση. Απλώς τον βοήθησε πάρα πολύ η τεχνολογία να φτάσει πλέον να νοιώθει ακόμα πιο δυνατός και να μην έχει πλέον κανένα σεβασμό ή φόβο. Η τεχνολογία τον έκανε αλαζόνα.» (Α2)

«Στο παρελθόν ζούσε καλύτερα αλλά ήταν άλλες οι συνθήκες. Δεν υπήρχαν τα νέα προϊόντα που κάνουν ζημιά στο περιβάλλον. Η αύξηση των αναγκών οδήγησε στη δημιουργία νέων προϊόντων μη φιλικών στο περιβάλλον που σε πολλά δεν ξέρουμε καν τη χρησιμότητά τους.» (Α1)

«Λόγω μεγαλύτερης απλότητας και μικρότερης τεχνολογικής εξέλιξης και επειδή ο άνθρωπος ζούσε πιο κοντά στη φύση η σχέση ήταν περισσότερο φιλική χωρίς αυτός να το επιδιώκει.» (Α8)

Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του στις μέρες μας. Στην ερώτηση αυτή περιγράφεται η εργαλειακή αξία που έχει αποδώσει ο άνθρωπος στη φύση. Σχεδόν όλοι περιέγραψαν μια αλαζονική συμπεριφορά του ανθρώπου απέναντι στη φύση βασιζόμενη στο αίσθημα υπεροχής που του έχει προσδώσει η τεχνολογική ανάπτυξη.

«Ο άνθρωπος προσπαθεί να υπερκεράσει το περιβάλλον. Να το ξεπεράσει. Γεγονός που δείχνει την αλαζονεία του. Δεν υπάρχει επιστροφή στον τρόπο ζωής πριν από 50-60 χρόνια

αλλά. Ο σύγχρονος άνθρωπος δεν παίρνει υπόψη του το περιβάλλον νομίζει ότι με την τεχνολογία μπορεί να τα λύσει όλα να τα ξεπεράσει.» (Γ3)

« Ο άνθρωπος από τη στιγμή που ένοιωσε θεός στη θέση του θεού έπαψε να έχει καλή σχέση με τη φύση.» (Γ5)

«Με τη μεγάλη τεχνολογική ανάπτυξη ο άνθρωπος νομίζει ότι μπορεί να την κατακτήσει.» (Γ11)

«Η νοοτροπία του ανθρώπου θεωρεί ότι το περιβάλλον είναι ένα εκμεταλλεύσιμο υλικό.» (Γ3)

Η πρόοδος της επιστήμης και η αλματώδης τεχνολογική ανάπτυξη που την ακολούθησε λειτούργησε υποστηρικτικά στην τάση του ανθρώπου για κυριαρχία με στόχο τη μεγιστοποίηση των κερδών του. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση ενός δασκάλου.

«Πάντα ο άνθρωπος ζούσε με το περιβάλλον, αλλά τώρα υπάρχει η ανάπτυξη.» (Α1)

Όπως αναφέρει κάποια εκπαιδευτικός, ακόμα και οι φιλοπεριβαλλοντικές πολιτικές λειτουργούν προς όφελος του ανθρώπου.

«Ακόμα και οι πράξεις για την προστασία του περιβάλλοντος τις περισσότερες φορές ξεκινάνε από το ίδιο συμφέρον, το ανθρώπινο συμφέρον. Να προστατέψουμε το περιβάλλον προς όφελος του ανθρώπου και όχι προς το συμφέρον των άλλων οργανισμών του περιβάλλοντος.» (Γ1)

Μία άλλη εκπαιδευτικός όμως, εκφέρει μια πιο κριτική άποψη σχολιάζοντας τη σχέση ανθρώπου περιβάλλοντος, λέγοντας ότι οι κοινωνίες πάντα είχαν μια εργαλειακή σχέση με τη φύση που οδηγούσε στο μετασχηματισμό του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον, όμως, δεν έμενε ποτέ ανέπαφο.

«Στις μέρες μας όμως ο άνθρωπος ξέφυγε από το χώρο. Δεν είναι πλέον ενταγμένος κάπου. Οποιαδήποτε επέμβαση στο περιβάλλον έχει αντίκτυπο και σε εμάς. Δεν πιστεύω ότι το περιβάλλον πρέπει να μένει ανέπαφο, υπάρχουν όρια, όμως.» (Γ8)

Για μερικούς άλλους εκπαιδευτικούς ο αντίκτυπος της επέμβασης του ανθρώπου στο περιβάλλον λειτούργησε θετικά, αφού οδήγησε σε κινητικότητα και ενδιαφέρον με αποτέλεσμα τη λήψη μέτρων. Βέβαια κάποιοι άλλοι συμπληρώνουν ότι η ευαισθητοποίηση είναι επιφανειακή και δεν έχει άμεση εφαρμογή. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ο κόσμος βλέπει κάποια προβλήματα και ευαισθητοποιείται. Στις ευρωεκλογές τώρα το πολιτικό κόμμα αυτό έρχεται σε καλύτερη θέση, καλό σημάδι.» (Γ7)

«Ευαισθητοποιούμαστε μέχρι εκεί που δεν ακουμπά τα συμφέροντά μας.» (Α2)

Η προτροπή στους συμμετέχοντες να χαρακτηρίσουν τη σχέση ανθρώπου περιβάλλοντος στο μέλλον αποκάλυψε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Από τη μία η αισιόδοξη προσέγγιση ότι η επιβάρυνση του ανθρώπου στο περιβάλλον του θα περιοριστεί βασιζόμενη στη πεποίθηση ότι η τεχνολογία θα προσφέρει λύσεις.

«Θα αναπτυχθεί τεχνολογία για την προστασία του περιβάλλοντος. Η σχέση θα παραμείνει εγωκεντρική αλλά η τεχνολογία θα προσφέρει λύσεις.» (Γ1)

«Πρέπει να προσαρμοστούμε στις νέες συνθήκες ζωής. Υπάρχει η τεχνολογία, υπάρχουν οι ανάγκες του ανθρώπου που συνέχεια αυξάνονται, οπότε πρέπει να αλλάξει η σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος. Και να καλύπτει τις ανάγκες του και να σέβεται το περιβάλλον του.» (Α1)

«Ευαισθητοποίηση και πράσινη ενέργεια.» (Α9)

Βέβαια, μερικοί αναφέρουν ότι για να βρεθούν τεχνολογικές και άλλες λύσεις, η επιβάρυνση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο θα φτάσει σε οριακό σημείο οπότε ο άνθρωπος δε θα μπορεί να κάνει διαφορετικά.

«Αν δε φτάσεις στο βούρκο δεν μπορείς να αναγεννηθείς. Δεν μπορούμε να κάνουμε βήματα μπροστά αν δεν πιάσουμε πάτο.» (Γ5)

«Κάτι θα αλλάξει προς το καλύτερο. Απλά δεν ξέρω αν θα είναι αργά όταν θα αλλάξει. Επειδή η κοινωνία που ζούμε στηρίζεται στο κέρδος και στην εκμετάλλευση τα πράγματα δε θα αλλάξουν εύκολα. Θα αλλάξουν όταν οι συνέπειες θα είναι πολύ βαριές για όλους και δε θα μπορούμε να κάνουμε αλλιώς.» (Γ3)

«Ο άνθρωπος έχει κόψει τον ομφάλιο λώρο και θεωρεί ότι μπορεί να ζει χωρίς αυτό. Αλαζονεία μέχρι να φάει τα μούτρα του και στη συνέχεια μπορεί να επανέλθει πάλι.» (Α7)

«Αν θα υπάρξει μέλλον για τον άνθρωπο σίγουρα η σχέση θα είναι πιο λελογισμένη. Πιο λελογισμένη σχέση μπορούν να αναπτύξουν οι αναπτυγμένες κοινωνίες, γιατί οι αναπτυσσόμενες πατάνε στα προηγούμενα λάθη και αν φτάσουν στη σημερινή μας συμπεριφορά σίγουρα δεν υπάρχει αύριο για τον κόσμο. Αλλά πώς μπορούμε να τους πείσουμε να ακολουθήσουν τη διορθωτική πορεία τη δική μας; Όμως ο άνθρωπος κλείνει το μάτι πιο πολύ

έξω από τον πλανήτη. Αν μπορούσε ο άνθρωπος να φύγει από τον πλανήτη θα έφευγε και θα τα κατάστρεφε όλα πίσω του.» (A4)

Η απαισιόδοξη προσέγγιση, από την άλλη, θεωρεί ότι στο μέλλον οδηγούμαστε σε αδιέξοδο αφού δεν είναι εφικτό να αλλάξει κάτι όσο οι ανθρώπινες κοινωνίες βασίζονται στο κέρδος και στην εκμετάλλευση.

«Στο μέλλον τα πράγματα θα χειροτερέψουν, επειδή η τεχνολογία και η άκρατη ανάπτυξη δημιουργούν ακόμα μεγαλύτερο βιασμό στο περιβάλλον, όπου ζούμε.» (A8)

«Αυτό θα τον τιμωρήσει. Όπως έχει λεχθεί από τον Αϊνστάιν, δεν ξέρω πως θα γίνει ο τρίτος παγκόσμιος πόλεμος, ο τέταρτος πάντως θα γίνει με ρόπαλα.» (Γ11)

«Δεν ξέρω αν τα παιδιά μου θα είναι καλύτερα από εμένα. Μέχρι τώρα οι πατεράδες μας αυτό πίστευαν.» (Γ8)

Βέβαια, όπως υποστηρίζουν κάποιοι συμμετέχοντες, η απαισιόδοξη οπτική δε θα πρέπει να μας στερήσει την ελπίδα αφού όπως αναφέρουν υπάρχουν και άλλες επιλογές.

«Χωρίς ελπίδα δεν κινείσαι. Πρέπει να πιστεύουμε στην ουτοπία. Η αλήθεια και η πραγματικότητα σε καθλώνει κάτω, πρέπει να ελπίζεις για να έχεις δύναμη να πας μπροστά.» (Γ6)

«Μπορεί να βλέπουμε ότι τα πράγματα δε διορθώνονται, αλλά δε θα σηκώσουμε τα χέρια ψηλά.» (Γ9)

«Ο άνθρωπος κλείνει το μάτι πιο πολύ έξω από τον πλανήτη. Αν μπορούσε ο άνθρωπος να φύγει από τον πλανήτη θα έφευγε και θα τα κατάστρεφε όλα πίσω του.» (A4)

Παρατηρούμε ότι οι υποθέσεις εργασίας στη συγκεκριμένη ερώτηση επαληθεύτηκαν, αφού από τη συγκεκριμένη ερώτηση έγινε εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του καλύτερη στο παρελθόν είτε από επιλογή, είτε γιατί δεν μπορούσε να κάνει αλλιώς. Όσον αφορά το παρόν, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αλαζονική συμπεριφορά που προσέδωσε η εξέλιξη της τεχνολογίας στον άνθρωπο, σε συνάρτηση με τη τάση για όλο και περισσότερο κέρδος, οδήγησε στην εμφάνιση πληθώρας σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Για το μέλλον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα υπάρξει μείωση της επιβάρυνσης στο περιβάλλον είτε λόγω τεχνολογικής εξέλιξης, είτε λόγω αδιεξόδου.

Σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα

Για να προσδιορίσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζει το περιβάλλον, ζητήσαμε να μας περιγράψουν τα σημαντικότερα κατά την άποψή τους περιβαλλοντικά προβλήματα τόσο σε τοπικό όσο και πλανητικό επίπεδο.

Σε τοπικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προβλήματα που είναι ορατά στην προσωπική τους ζωή και αφορούν είτε την φυσική είτε την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν προβλήματα της ποιότητας των υδάτων, του εδάφους και της ατμόσφαιρας. Πολλά από αυτά αφορούν στην εντατικοποίηση της γεωργικής παραγωγής (αγροχημικά, υπεράντληση και γενικότερα προβλήματα διαχείρισης υδάτων) και την αστικοποίηση (κυκλοφοριακό, ηχορύπανση, άναρχη δόμηση). Ταυτόχρονα, όπως αναφέρουν, η ανυπαρξία ελεγκτικών μηχανισμών συνεισφέρει στη γιγάντωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

«Κρυφτό ανάμεσα στους πολίτες και το κράτος.» (Γ5)

Σε πλανητικό επίπεδο αναφέρθηκαν αφενός στον υπερπληθυσμό, στις κλιματικές αλλαγές και στις επιπτώσεις που μπορεί να υπάρξουν, αν όλοι οι άνθρωποι του πλανήτη καλύψουν τις ανάγκες τους, όπως τις καλύπτει σήμερα ο δυτικός πολιτισμός. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω έκφραση.

«Αλίμονο στις επιπτώσεις που θα υπάρχουν στο κλίμα αν χρησιμοποιήσουν το σημερινό αυτοκίνητο όλα αυτά τα δισεκατομμύρια πληθυσμού.» (Γ1)

Μέθοδοι περιβαλλοντικής προστασίας

Στη συνέχεια, στη συζήτηση τέθηκε το θέμα της περιβαλλοντικής προστασίας. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν με ποιους τρόπους κατά τη γνώμη τους μπορεί να επιτευχθεί η προστασία του περιβάλλοντος, υποθέτοντας ότι θα αναδείξουν ως κεντρικό το ρόλο της πολιτείας. Πράγματι, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έγινε ορατό ότι η ευθύνη βαρύνει κυρίως την πολιτική εξουσία.

«Το παιχνίδι παίζεται σε πιο υψηλά επίπεδα. Είναι θέμα εξουσίας πολιτικής.» (Γ3)

«Περιβαλλοντική προστασία μπορεί να επέλθει μόνο με εφαρμογή πολιτικών. Προσπάθεια για πράσινη ανάπτυξη που βασίζεται στην ενημέρωση και θα δημιουργήσει νέες θέσεις εργασίας.» (Γ4)

Παράλληλα, οι συζητήσεις ανέδειξαν μερικούς ακόμα παράγοντες, όπως την ατομική ευθύνη, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τα περιβαλλοντικά πρόστιμα. Όσον αφορά την ατομική ευθύνη, οι εκπαιδευτικοί δεν την απορρίπτουν, αλλά θεωρούν ότι δεν αρκεί η προσωπική δράση για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

«Η ατομική ευθύνη υπάρχει για όλους, αλλά το πρόβλημα με την ηλεκτρική ενέργεια δε θα λυθεί αν εγώ σβήσω μια ώρα τα φώτα. Έχει σχέση με όλη την καταναλωτική νοοτροπία που έχω εγώ, ότι κάποιος από αυτήν την καταναλωτική νοοτροπία κερδίζει, άρα τον συμφέρει να συνεχίσω να είμαι έτσι.» (Γ3)

«Όσο και να προσπαθήσεις να παρέμβεις τόσο οδηγείσαι στο περιθώριο. Η πολιτική βούληση τώρα δεν είναι για περιβαλλοντική προστασία αλλά για να εξυπηρετήσει οικονομικά συμφέροντα κάποιων κοινωνικών ομάδων.» (Α4)

Διακριτά περισσότερες, όμως, ήταν οι απόψεις γύρω από το θέμα των προστίμων. Μερικοί υποστήριζαν την αρχή «ο ρυπαίνων πληρώνει», βασιζόμενοι στην υπόθεση ότι το κράτος χρησιμοποιώντας «τσουχτερά» πρόστιμα θα αποτρέψει την περιβαλλοντική επιβάρυνση.

«Επειδή ζούμε στον ίδιο χώρο πρέπει να υπάρχει σεβασμός στο περιβάλλον και όποιος ρυπαίνει να πληρώνει.» (Α1)

«Ακόμα κι αν ένας επιχειρηματίας πληρώσει πρόστιμο 1.000 ευρώ, θα συνεχίσει να παρανομεί, γιατί αυτός από τις παραβάσεις βγάζει 5.000 ευρώ... Σαφώς το κράτος τον τιμώρησε έκανε το ρόλο του, τον ενημέρωσε, τον προειδοποίησε. Αν το πρόστιμο γίνει 10.000 θα συνεχίσει να παρανομεί;» (Α2)

Κάποιοι άλλοι θεώρησαν ότι η εκπαίδευση βοηθά στη γενικότερη ευαισθητοποίηση του πληθυσμού και στην ενημέρωσή του για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να προστατέψει το περιβάλλον.

«Η εκπαίδευση είναι βασικός παράγοντας για την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.» (Α2)

«Δεν μπορείς να προστατέψεις κάτι, αν δεν το αγαπήσεις.» (Γ6)

Όλες όμως οι απόψεις επαναφέρουν το θέμα της πολιτικής. Για να μπορέσει, όπως αναφέρουν, να έχει αποτέλεσμα η εκπαίδευση θα πρέπει να συνοδεύεται και από τις κατάλληλες πολιτικές.

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να φέρει την αλλαγή. Η πολιτική είναι αυτή που όταν έρχεται στη συζήτηση μας κάνει υπέρ του δέοντος απαισιόδοξους.» (Γ9)

«Δουλεύουμε αποσπασματικά γι' αυτό και η Π.Ε. στα σχολεία φαίνεται να είναι περιθωριοποιημένη. Έτσι είναι από τη στιγμή που δεν υπάρχει ένα δίκτυο να τη συνδέει με την πολιτική.» (Γ1)

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ο κεντρικός ρόλος που αποδίδουν στην πολιτεία για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Θεωρούν ότι η πολιτεία μπορεί και πρέπει να εφαρμόσει την αρχή «ο ρυπαίνων πληρώνει» αγνοώντας ότι η συγκεκριμένη αρχή νομιμοποιεί τη ρύπανση όσων μπορούν να πληρώσουν, τα συμβολικά πολλές φορές πρόστιμα, που ενίοτε θα τους επιβάλλονται από ανύπαρκτους, υποχρηματοδοτούμενους, ή αλλοτριωμένους ελεγκτικούς μηχανισμούς. Η εκπαίδευση, από την άλλη, θεωρούν ότι μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της ευαισθητοποίησης αρκεί να συνοδεύεται και από τις ανάλογες πολιτικές. Θα περίμενε κάποιος, όμως, από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν την Π.Ε. να έχουν μεγαλύτερη πίστη στη δυναμική της και στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει. Η Π.Ε. ταυτίστηκε απλά με την ευαισθητοποίηση και αμέλησαν ότι η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που αποσκοπεί σε πέντε κατηγορίες των στόχων (*συνειδητοποίηση, γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες- ικανότητες, συμμετοχή*) όπως αυτοί οριοθετήθηκαν από τη Χάρτα του Βελιγραδίου το 1975.

Ανάπτυξη

Έννοια

Ο επόμενος άξονας των ημιδομημένων συνεντεύξεων πραγματεύεται την έννοια της ανάπτυξης. Μια έννοια πολυδιάστατη πολλές φορές ασαφής, με σκόπιμο ή όχι τρόπο. Για να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια, τους ζητήσαμε αρχικά να μας αναφέρουν τις πρώτες λέξεις ή εκφράσεις που τους έρχονται στο νου με το άκουσμα της ανάπτυξης, υποθέτοντας ότι δεν θα υπάρχει κοινή αντίληψη για το τι είναι

ανάπτυξη και πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Αυτή η διαδικασία, όμως, έβαλε στην κουβέντα και άλλες παραμέτρους.

Από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών έγιναν εμφανείς δύο γενικές τάσεις. Η πρώτη αντιλαμβανόταν την ανάπτυξη ως κάτι θετικό, την ταύτιζε με εκφράσεις όπως πρόοδος, όραμα (Γ9), ως ωριμότητα και εξέλιξη (Γ10), ότι μπορεί να μας καλυτερέψει τη ζωή (Α1), ως αύξηση (Γ1-Α2) και ως ματιά στο μέλλον (Α10). Η δεύτερη σύνδεσε την ανάπτυξη με το κέρδος (Α4), την εκμετάλλευση δίχως φραγμούς που δεν απαντά σε ερωτήματα όπως: «Μέχρι πού μπορούμε να αναπτυχθούμε;», «Για ποιον;», «Με ποιο σκοπό;», «Ποιος θα κερδίσει και τι θα κερδίσει;» (Γ3). Κάποιος μάλιστα την παρομοίασε με τον καρκίνο λόγω της διαρκούς αύξησης (Α7).

«Η ανάπτυξη είναι κάτι που δεν το σταματάς. Ο τρόπος όμως που χειρίζεσαι αυτή τη λέξη είναι και ο λόγος (η απόλυτη κερδοφορία) που το κάνεις είναι τρομακτικός» (Γ8).

«Η ανάπτυξη έχει πάντα σχέση με τον άνθρωπο και την ικανοποίηση των υλικών αναγκών. Η ανάπτυξη εξαρτάται από τις αξίες της κοινωνίας και με δεδομένες τις αξίες που η κοινωνία έχει σήμερα η ανάπτυξη, με τρομάζει» (Γ3).

Θετικό στοιχείο στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις στη συζήτηση για την ανάπτυξη αναφέρθηκαν στην έννοια του περιβάλλοντος. Οι περισσότεροι θεώρησαν ότι η ανάπτυξη είναι κάτι αντίθετο στο περιβάλλον (Γ5, Γ8) θεωρώντας στις περισσότερες περιπτώσεις ότι αντιπροσωπεύει τη ληστρική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων στο διηνεκές (Α6). Κάποιοι θεωρούν ότι δεν μπορεί να υπάρξει συνύπαρξη στο περιβάλλον και την ανάπτυξη. Βέβαια, υπήρξε και κάποιος που ερμήνευσε την ανάπτυξη ως την εκμετάλλευση των πηγών ενέργειας προς όφελος του ανθρώπου χωρίς να ασκεί αρνητική επίδραση στο περιβάλλον (Α9). Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Δεν μπορεί να υπάρξει η έννοια του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης. Τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο που δεν ισχύει τίποτα και όλα επαφίενται στην φιλοπατρία του καθενός, ανάπτυξη σημαίνει εχθρική στάση στο περιβάλλον» (Α8).

«Όταν ακούω τους όρους περιβάλλον και ανάπτυξη τρομάζω, γιατί έχω δει τα αποτελέσματα» (Γ1).

«Καμία σχέση με το περιβάλλον. Τρέλα. Όταν ακούω να μιλάνε για ανάπτυξη, τρέμω» (Γ8).

Διέξοδο σε αυτή την προβληματική αποτέλεσε για μερικούς η έννοια της διαχείρισης, ενώ κάποια ερωτηθείσα αναφέρθηκε και στην έννοια της αειφορίας και κάποια άλλη έβαλε το θέμα των ορίων στην αναπτυξιακή διαδικασία.

«Η ανάπτυξη σημαίνει κάνω το κάτι παραπάνω. Δηλαδή έχω ένα σπίτι ισόγειο και φτιάχνω ακόμα ένα όροφο. Νομίζω ότι πρέπει να διαγραφεί από το λεξικό και να αντικατασταθεί από τη λέξη διαχείριση, όπου εκεί θα παίρνεις αυτό που μπορείς και αυτό που παράγεις» (Α7).

«Ταυτίζομαι και εγώ με το θέμα της διαχείρισης. Ξέρω, όμως, ότι δεν μπορούμε να μείνουμε στάσιμοι και κάπως πρέπει να προχωράμε» (Γ11).

«Αν συνδέσουμε την έννοια της ανάπτυξης με την εξασφάλιση της υγείας όλων των ανθρώπων του πλανήτη, την εξασφάλιση στη μόρφωση, στη δημοκρατία, πολιτισμού τότε συμφωνώ με μία ανάπτυξη που θα παίζει το ρόλο της διαχείρισης. Αν συνδέσουμε όμως την έννοια της ανάπτυξης με την παροχή περισσότερης πολυτέλειας τότε δεν συνάδει σε καμία περίπτωση με το περιβάλλον» (Α5).

«Χρειαζόμαστε ήπια ανάπτυξη και προσανατολισμένη προς τις αρχές της αειφορίας. Δηλαδή αναπτύσσω τόσο ώστε να έχουν να πάρουν και οι επόμενες γενιές» (Γ2).

Στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών διακρίνουμε θετικές και αρνητικές ερμηνείες της έννοιας της ανάπτυξης. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται, ότι έχουν αποκτήσει κριτικές απόψεις γύρω από έννοια της ανάπτυξης. Έχουν κατανοήσει, αφενός, ότι η έννοια της ανάπτυξης εξαρτάται από τις αξίες της κοινωνίας και αφετέρου, ότι η ανάπτυξη συναρθρώνεται με την έννοια του περιβάλλοντος σε μία συνηθέστατα μετρητική και ποιοτική σχέση. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι πολλοί οραματίζονται ως διέξοδο σε αυτή την προβληματική την έννοια της διαχείρισης και όχι της αειφορίας. Το θέμα αυτό θα διερευνηθεί παρακάτω.

Διαστάσεις

Για να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της ανάπτυξης, οι επόμενες δύο ερωτήσεις αφορούσαν τις διαστάσεις της. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναφέρουν σε ποιους τομείς της ζωής θεωρούν ότι αναφέρεται η ανάπτυξη υποθέτοντας ότι θα αναφερθούν κυρίως στην οικονομική διάσταση.

Από τις αποκρίσεις τους έγινε φανερό ότι θεωρούν την ανάπτυξη ως μια πολυδιάστατη έννοια παρόλο που θεωρούν ότι η ανάπτυξη κατά κύριο λόγο έχει συνδεθεί με την οικονομία.

«Η οικονομική ανάπτυξη είναι το παν, χωρίς αυτή δε γίνεται τίποτα» (Α9).

«Όταν αναφερόμαστε στην ανάπτυξη μάς πάει ο νους σε κάτι οικονομικό» (Γ6).

«Κυριαρχεί ο προσδιορισμός της ανάπτυξης ως οικονομική και όχι πολιτιστική περιβαλλοντική κλπ ή αειφορική που βγήκε τώρα» (Α6).

«Η οικονομική ανάπτυξη έχει ως συνιστώσες όλες τις άλλες διαστάσεις. Είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους (...). Το μεγάλο λάθος είναι ότι αντιμετωπίζουμε μονοδιάστατα την ανάπτυξη ως οικονομική διαδικασία» (Γ8).

Για να αποσαφηνίσουμε και για να κινητοποιήσουμε τη σκέψη των εκπαιδευτικών τους ζητήσαμε να μας περιγράψουν πώς φαντάζονται μια αναπτυγμένη κοινωνία σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και τεχνολογικό επίπεδο.

Ξεκινώντας από την οικονομική διάσταση μας ορισμένοι μάς ανέφεραν ότι έχει σχέση με τον άνθρωπο και την ικανοποίηση των υλικών τους αναγκών, την αύξηση του βιοτικού επιπέδου (Γ4), τη δίκαιη κατανομή του πλούτου (Γ1) και είναι σε άμεση συνάρτηση με το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν:

«Ξεχωρίζω την οικονομική ανάπτυξη αλλά διαφωνώ στην ερμηνεία της. Πολλά περισσότερα από το ΑΕΠ. Η οικονομική ανάπτυξη πρέπει να διαχέεται σε όλους. Οικονομική ανάπτυξη μέσα στα όρια της συνύπαρξης με το φυσικό περιβάλλον. Η διατάραξη του περιβάλλοντος δημιουργεί τεράστια οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα» (Γ8).

Η κοινωνική διάσταση από την άλλη μιας αναπτυγμένης κοινωνίας θα έχει σχέση με την ισότητα (Γ3), την κοινωνική δικαιοσύνη (Α2), τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Α1), την εκπαίδευση για όλους, την πρόνοια.

«Όσο καλύτερες είναι οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων τόσο πιο αναπτυγμένη ηθικά κοινωνικά πολιτικά είναι μια κοινωνία. Μεταξύ των ανθρώπων όχι της ίδιας κοινωνίας αλλά όλου του πλανήτη» (Α3).

«Βασικές παροχές στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην ποιότητα ζωής. Δεν έχω πρόβλημα με την ιδιωτική εκπαίδευση αρκεί να υπάρχει ίδια εκπαίδευση για όλους, ίδιας ποιότητας. Αυτό για μένα είναι κοινωνική δικαιοσύνη» (Α2).

«Δημοκρατία με δικαίωμα της υγείας όλων των ανθρώπων του πλανήτη, την εξασφάλιση στη μόρφωση» (A5).

«Περισσότερη δημοκρατία και ισότητα. Θα είχε τη δυνατότητα να πάει διακοπές ο πιο απλός πολίτης, ένα παιδί θα μπορούσε να μάθει μουσική χωρίς απαραίτητα να πληρώνει, η εκπαίδευση θα ήταν πραγματικά δωρεάν. Ο πιο απλός πολίτης να έχει πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά (παιδεία, υγεία, πολιτισμός)» (Γ3).

«Σεβασμός στους θεσμούς. Ενημέρωση για τους θεσμούς. Παρεμβάσεις με ενεργούς πολίτες» (Γ4).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της πολιτιστικής διάστασης μια αναπτυγμένης κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχει σχέση με το σεβασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς, την παραγωγή ουσιαστικού πολιτισμού, όχι πανηγύρια και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό (Γ6). Κάποιος μάλιστα χρησιμοποίησε το παράδειγμα των Ινδιάνων ως πρότυπο πολιτιστικής ανάπτυξης.

«Οι Ινδιάνοι ήταν μια κοινωνία πολιτιστικά αναπτυγμένη που ήταν σε αρμονία με το περιβάλλον» (A5).

Μια κοινωνία πολιτικά αναπτυγμένη θα έδινε στους πολίτες περισσότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Γ3), αξιοκρατία, τα δικαιώματα του ενός σταματάνε εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα του άλλου (Γ5), θα σεβόταν τους πολίτες (Γ7) και θα δεχόταν τη διαφορετική άποψη.

«Όταν δεχόμαστε τη διαφορετική άποψη, όταν είναι ζητούμενο να μπορείς να εκφράσεις την άποψή σου, όταν οι διαφορετικές απόψεις μπορούν να συντίθενται, όταν υπάρχει ουσιαστική δημοκρατία, συμμετοχική» (Γ6).

«Οι πολιτικοί σέβονται τους πολίτες σε όλα τα επίπεδα και οι πολίτες σέβονται τον εαυτό τους και δεν ξαναβγάζουν τους ίδιους. Αξιοκρατία και όχι αποφάσεις σύμφωνα με την πολιτική ταυτότητα του καθενός» (A2).

Τέλος, μια κοινωνία τεχνολογικά αναπτυγμένη θα χρησιμοποιούσε μόνο την απαραίτητη τεχνολογία για το όφελος του ανθρώπου και του περιβάλλοντος.

«Η τεχνολογία είναι καλή μέχρι εκεί που εξυπηρετεί τον άνθρωπο. Δεν μπορώ να αρνηθώ ότι η τεχνολογία σώζει ανθρώπινες ζωές αλλά υπάρχει και ένα κομμάτι της

τεχνολογίας που το θεωρώ άχρηστο και μάλλον γεμίζει της τσέπες κάποιων. Και όλοι πέφτουμε σε αυτή τη παγίδα» (Γ3).

Συνοψίζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μπορούμε να πούμε ότι αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη ως μια πολυδιάστατη έννοια που δεν περιορίζεται μόνο στην οικονομία, αν και θεωρούν ότι είναι η βασικότερη και πιο αναγκαία διάστασή της. Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά μιας πολυδιάστατα αναπτυγμένης κοινωνίας αναφέρουν την ικανοποίηση των υλικών αναγκών των πολιτών, την αύξηση του βιοτικού επιπέδου, την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, την εκπαίδευση για όλους, την πρόνοια, το σεβασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς, την παραγωγή ουσιαστικού πολιτισμού, τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την αξιοκρατία, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ορθολογική χρήση της τεχνολογίας.

Χρηματοπιστωτική κρίση και περιβάλλον

Στη συνέχεια, για να προσδιορίσουμε τη σχέση της οικονομικής ανάπτυξης και του περιβάλλοντος, ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς να μας περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι η οικονομική κρίση θα επηρεάσει το περιβάλλον, υποθέτοντας ότι τα υποκείμενα θα υποστηρίξουν ότι η κρίση θα επηρεάσει αρνητικά τις δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι οι περισσότεροι θεωρούν ότι η χρηματοπιστωτική κρίση θα επηρεάσει αρνητικά τη γενικότερη περιβαλλοντική πολιτική, διότι η πιθανόν κατασκευασμένη κρίση θα αποτελέσει το απαραίτητο άλλοθι για την εφαρμογή πολιτικών που σε κανονικές συνθήκες θα ήταν ανεφάρμοστες. Όπως υπογραμμίζουν τα αντανακλαστικά της κοινωνίας μειώνονται σε περιόδους κρίσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Αρνητική επιρροή της κρίσης στο περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, γιατί μειώνονται οι πόροι, επιβραδύνεται η ανάπτυξη, δε στηρίζεται η παιδεία, δε δίνονται κίνητρα αντί-ρύπανσης, μειώνονται οι θέσεις εργασίας και επικρατεί ανεργία» (Γ4).

«Μεγάλη αρνητική επιρροή. Στην αρχή της κρίσης θεώρησα ότι ήταν κάτι θετικό, γιατί μπορεί να σταματήσουμε να υπερκαταναλώνουμε και να σωθεί το περιβάλλον, αλλά νομίζω ότι τελικά θα επηρεάσει αρνητικά τη σχέση μας με το περιβάλλον» (Γ6).

«Θα μπει σε δεύτερη μοίρα η περιβαλλοντική προστασία. Πολλές φορές εσκεμμένα για να περάσουν θέματα ενάντια στο περιβάλλον και άλλες αξίες βάζουν αυτό ως αφορμή. Πάντα το κράτος και κάποιοι επιτήδριοι περιμένουν τέτοιες ευκαιρίες για να τις εκμεταλλευτούν» (Γ5).

«Η ιστορία μας δείχνει ότι πολλές φορές οι κρίσεις και οι πόλεμοι ήταν κατασκευάσματα. Δεν ξέρω ποιον εξυπηρετεί αυτή η κρίση. Όσο και αν ψάξω δεν μπορώ να μάθω. Περιμένω μέτρα αντιλαϊκά με άλλοθι την κρίση. Να περάσουν πράγματα που δεν είχαν τη δυνατότητα να περάσουν κάτω από κανονικές συνθήκες.. Ένα απλό μυαλό δεν μπορεί να καταλάβει τη διαστροφή του οικονομικού συστήματος. Με άλλοθι τη δημιουργία θέσεων εργασίας θα καταλύσουν κάθε περιβαλλοντική πολιτική» (Γ8).

Μερικοί εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να περιγράψουν την κατάσταση, αναφέρουν το χαρακτηριστικό παράδειγμα της βιομηχανίας που ρυπαίνει. Πολλοί διερωτούνται πως θα εφαρμοστεί ο νόμος σε ένα εργοστάσιο που βάζει μπροστά τον εργαζόμενο και απειλεί με μείωση των θέσεων εργασίας, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Το γεγονός αυτό όμως αποτελεί ψευτο-δίλημμα, όπως το χαρακτηρίζουν, αφού είτε το κόστος για νέα εργασία θα είναι μικρότερο από το κόστος της περίθαλψης είτε του θανάτου από τη ρύπανση.

«Όταν δημιουργείται κρίση και οι άνθρωποι έχουν να αντιμετωπίσουν βιοποριστικά προβλήματα, το περιβάλλον περνά σε δεύτερη μοίρα. Αν κάποιος κινδυνεύει να μείνει άνεργος και δουλεύει σε μία βιομηχανία, η οποία ρυπαίνει, το πρώτο που θα σκεφτεί είναι ότι δεν έχει δουλειά και πρέπει να επιβιώσει. Η κρίση μάς κάνει πιο επιφυλακτικούς» (Γ3).

«Μεγάλη αρνητική επιρροή στα περιβαλλοντικά θέματα. Όταν κάποιος απειλείται από το φάντασμα της ανεργίας, πώς εσύ θα επιβάλεις το νόμο σε ένα εργοστάσιο που ρυπαίνει αλλά βάζει μπροστά τον εργαζόμενο λέγοντας σου ότι θα το κλείσει, αν του επιβάλεις έξοδα για την περιβαλλοντική προστασία. Όταν ένα κράτος δεν μπορεί να επιβάλλει τους νόμους σε περιόδους οικονομικής ανάπτυξης, θα τους επιβάλει σε περιόδους κρίσης. Τα αντανάκλαστικά της κοινωνίας μειώνονται σε περιόδους κοινωνικής κρίσης. Γεγονός που όμως αποτελεί ένα ψευτο-δίλημμα. Τι να την κάνω τη δουλειά, αφού έχω πεθάνει;» (Α2).

«Είναι προτιμότερο με οικονομικούς όρους το κράτος να κλείσει ένα εργοστάσιο που ρυπαίνει και να βρει αλλού δουλειά στους εργαζόμενους παρά να πληρώνει μετά τα έξοδα για τη περίθαλψη των ανθρώπων που θα νοσήσουν» (Γ8).

Βέβαια, δεν έλειψαν και οι απόψεις που υποστήριξαν ότι η κρίση θα επηρέασε θετικά την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αφού θα οδηγήσει σε μείωση της

κατανάλωσης. Παράλληλα η κρίση αποτελεί και μια ευκαιρία για τον επαναπροσδιορισμό την αναπτυξιακής στρατηγικής.

«Θετικά. Θα πάψουν λίγο οι άνθρωποι να είναι άκρως καταναλωτικοί. Άρα, θα μειωθεί η ρύπανση και θα έχουμε πιο ήπια ανάπτυξη αναγκαστικά.» (Γ2)

«Θετικά τώρα είναι μια ευκαιρία να αναδειχθεί και το περιβάλλον, να υπάρξει νέα τάση στην ανάπτυξη πράσινη. Γεγονός που επιβάλλει αλλαγή πολιτικής και στάση ζωής των πολιτικών. Ήδη μερικοί πολιτικοί ηγέτες δίνουν βαρύτητα στην πράσινη ανάπτυξη.» (Α1)

«Θετικά. Στροφή σε ΑΠΕ, Διαφορετικό μοντέλο ανάπτυξης.» (Α9)

Κάποιοι άλλοι, είναι ακόμα πιο κριτικοί και μιλούν ακόμα και για επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ανάπτυξης:

«Η συνέχιση της ανάπτυξης και των κερδών αποτελεί ένα άλλοθι. Μήπως πρέπει να αλλάξει κάτι στον τρόπο που λειτουργεί το όλο σύστημα; Κι έπειτα, η ανάπτυξη είναι το ζητούμενο. Η κοινωνία έφτασε ως εδώ επειδή είχαμε ανάπτυξη. Ακόμα και σήμερα που λέμε για πράσινη οικονομία, για πράσινη ανάπτυξη μιλάμε.» (Α2)

Η συγκεκριμένη ερώτηση ανέδειξε τον προβληματισμό και την ανησυχία των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή των περιβαλλοντικών πολιτικών. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η κρίση θα λειτουργήσει ως άλλοθι για την εφαρμογή μέτρων που υπό άλλες προϋποθέσεις θα ήταν ανεφάρμοστα.

Αειφόρος Ανάπτυξη

Ερμηνεία Αειφορίας-Αειφόρου Ανάπτυξης

Γενικότητα και ασάφεια παρατηρείται στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης και της αειφορίας, εφόσον αυτές οι έννοιες χωριστά δε διευκρινίζουν αλλά ούτε περιορίζουν το είδος της σχέσης μεταξύ τους (Ρόκος 2000, O'Neill et. al., 2008). Η ίδια η ελαστικότητα της έννοιας έχει δώσει αφορμή για τις ερωτήσεις σχετικά με την ερμηνεία της. Για το λόγο αυτό αρχικά ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας και στη συνέχεια πώς την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Υποθέτοντας ότι από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα γίνει διακριτή:

- η σύγχυση που υπάρχει στην κατανόηση και την ερμηνεία των εννοιών, και
- η δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας της αειφορίας (Cotton et. al., 2007).

Οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν την έρευνα των Cotton et. al. (2007), αφού περίπου το ένα τρίτο των συμμετεχόντων απέφυγε να αναφερθεί άμεσα ή έμμεσα στην έννοια της αειφορίας. Μάλιστα κάποιοι προσπάθησαν να την παρομοιάσουν με την αγρανάπαυση.

Από τις απαντήσεις κάποιων άλλων γίνεται εμφανής μια σύνδεση της έννοιας της αειφορίας με τους φυσικούς πόρους και τη δυνατότητα χρήσης τους στο διηνεκές.

«Αειφορία σημαίνει διατήρηση των πόρων και του φυσικού και περιβαλλοντικού πλούτου για τις επόμενες γενιές.» (A8)

«Η αειφορία είναι το κληροδότημα μιας υπάρχουσας κατάστασης (καλής, μέτριας) στις επόμενες γενιές. Η λέξη αειφορία έχει μια θετική χροιά.» (Γ9)

«Να μπορείς να παίρνεις τα αγαθά λαμβάνοντας υπόψη ότι πρέπει να τα παίρνουν και οι αυριανές γενιές.» (A3)

«Αειφορία είναι η αρμονία με τη φύση. Η οικοδόμηση πάνω σε αυτά που βρήκαμε χωρίς να τα καταστρέψουμε.» (Γ4)

«Η αειφορία είναι μια πρακτική, την οποία τη χρησιμοποιούμε και η οποία είναι πραγματικά φιλική προς το περιβάλλον.» (A2)

«Αειφορία είναι να αφήνεις τα πράγματα να προχωράνε μόνα τους.» (A7)

«Η αειφορία είναι μια φυσική διαδικασία.» (Γ9)

Κάποιοι άλλοι συνέδεσαν την έννοια και με άλλες παραμέτρους, όπως η αξιοπρεπής επιβίωση (Α4), η αλληλεγγύη (Γ14), ένα νέο ήθος στις σχέσεις των ανθρώπων (Γ5).

«Έχω αειφόρο συμπεριφορά σημαίνει ότι δε φτάνω στα άκρα της συμπεριφοράς μου. Φροντίζω να μείνει και για τους άλλους. Σ' όλους τους τομείς. Στον οικονομικό, στον κοινωνικό, στον πολιτιστικό. Να υπάρξει περιθώριο και για τους άλλους, δεν εξαντλώ εγώ τα περιθώρια.» (Γ2)

«Με εκφράζει η αρχή της αειφορίας που πλασάρει νέο ήθος στις σχέσεις των ανθρώπων. Γιατί αν αποκτήσουμε νέο ήθος και μάθουμε και σεβόμαστε ο άνθρωπος τον άνθρωπο, τότε θα μάθουμε να σεβόμαστε και τη φύση. Είναι πολύ βασική αυτή η αρχή. Θα μιλάμε μετά για τα πάντα, για δημοκρατία.» (Γ5)

Υπήρξε και μια εκπαιδευτικός που ήταν πιο προβληματισμένη με την έννοια της αειφορίας. Θεωρεί ότι πιθανόν θα μπορούσε να είναι μια λύση αλλά καθένας ερμηνεύει την έννοια από την δική του οπτική. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Προβληματισμός, βλέπω ότι αυτή τη λέξη την χρησιμοποιούν οι πάντες, ως έννοια την αποδέχομαι και νομίζω ότι αν πραγματικά την εφαρμόσεις θα έχεις αποτελέσματα, να μην εξαντλείς τους φυσικούς πόρους, να διαχειριστείς το περιβάλλον. Θα μπορούσε να είναι μία λύση, αλλά δεν ξέρω, αφού έχω την αίσθηση ότι η έννοια έχει απλώσει και ταιριάζει σε κάθε περίπτωση. Αειφορία σημαίνει να ζω με έναν τρόπο και να έχω όσα μου χρειάζονται. Τα όσα μου χρειάζονται όμως να είναι καθορισμένο. Άλλα χρειάζομαι εγώ και άλλα ένας άλλος (σπίτι αυτοκίνητο, εξοχικό κλπ). Έχει σημασία ποιες αξίες έχεις στον τρόπο που θα αντιληφθείς αυτή την έννοια.» (Γ3)

Στη συνέχεια ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας σχολιάσουν την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται την αειφόρο ανάπτυξη ως μια ήπια ανάπτυξη στο διηνεκές σε αρμονία με τη φύση, η οποία μπορεί να βρει εφαρμογές παντού.

«Μια ήπια ανάπτυξη, όχι με γρήγορους ρυθμούς, με πιο αραιούς ρυθμούς έτσι ώστε να προλαβαίνει να ανανεώνεται, Δηλαδή να αφήνω κάτι και για τις επόμενες γενιές, μην τα εξαντλήσουμε όλα.» (Γ1)

«Η ανάπτυξη σε βάθος χρόνου.» (Γ8)

«Η αειφόρος ανάπτυξη σαν έννοια εμπεριέχει την εξέλιξη και την εκμετάλλευση με μέτρο. Η αειφόρος ανάπτυξη αφορά τα παιδιά σε τρεις γενιές από τώρα να μη ζουν σε χειρότερες συνθήκες.» (Γ9)

«Αειφόρος είναι η ανάπτυξη που γίνεται σε αρμονία με τη φύση και δεν καταστρέφει αυτά που βρήκαμε.» (Γ4)

«Χρήση των πηγών χωρίς περιβαλλοντική επιβάρυνση.» (Α9)

«Αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που καλύπτει τρία μέρη: την ατομική, την οικονομική και το περιβάλλον. Είναι το αυριανό μέλλον.» (Α1)

«Θεωρώ ότι μπορεί η αειφόρος ανάπτυξη να βρει εφαρμογές παντού. Είτε μιλάμε για εφαρμογές που έχουν να κάνουν με τη διοίκηση...είναι πολλές οι εφαρμογές, γιατί αν είναι καθορισμένη αυτή η κατάσταση δε θα έχει αποτελέσματα. Θα πρέπει το μοντέλο της αειφόρου ανάπτυξης να εφαρμόζεται σε επίπεδο διακυβέρνησης, σε επίπεδο εφαρμογών, σε όλα τα επίπεδα. Σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, σε όλες τις εκφάνσεις των εφαρμογών, σε όλες τις τάξεις, σε όλες τις ηλικίες.» (Γ14)

Κάποιοι άλλοι ήταν πιο προβληματισμένοι σχετικά με την έννοια, υπογραμμίζοντας ότι η αειφορία με την ανάπτυξη είναι έννοιες αντίθετες.

«Με το φρενήρη ρυθμό που έχει η ανάπτυξη σήμερα χωρίς καμιά προστασία των φυσικών πόρων είναι οξύμωρο και αστείο να λέμε εμείς στα παιδιά να κάνουν ανακύκλωση. Είναι σαν να είμαστε εγκλωβισμένοι σε έναν μικρόκοσμο και να λέμε στα παιδάκια να κλείσουν το φως ή να πετάζουν το αλουμίνιο ενώ οι μεγάλες δυνάμεις αδιαφορούν πλήρως.» (Α8)

Η αειφόρος ανάπτυξη βάζει ένα στόχο που δεν είναι καθορισμένος. Ταυτόχρονα προσπαθεί να περιλάβει τα πάντα μέσα της.

«Είναι μια ευρεία έννοια που συμπεριλαμβάνει πολλά πράγματα που είναι τα αυτονόητα. Ότι δηλαδή δεν πρέπει να σπαταλάμε πόρους και ότι θα πρέπει να μείνουν για τις επόμενες γενιές. Βάζουμε ένα στόχο ο οποίος δεν είναι καθορισμένος.» (Γ6)

«Και ανταγωνισμό και όχι πολύ κέρδος και προστασία του περιβάλλοντος. Μια επιχείρηση να μπορεί να σταθεί με αξιοπρέπεια, να είναι ανταγωνιστική, να δίνει δουλειά στους εργαζόμενους χωρίς όμως οι ιδιοκτήτες να τρώνε με χρυσά κουτάλια.» (Γ5)

Τελικά ορισμένοι θεωρούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι μάλλον το άλλοθι, επειδή τα προβλήματα είναι οξυμένα και ο κόσμος έχει αρχίσει να ευαισθητοποιείται. Υπάρχουν βέβαια και διαστάσεις που βρίσκουν σύμφωνους τους περισσότερους αλλά η ευρεία χρήση της οδηγεί στον προβληματισμό. Εύστοχα είναι τα παραδείγματα που χρησιμοποιεί μια από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

«Η αιεφόρος ανάπτυξη είναι το άλλοθι. Επειδή τα προβλήματα είναι αυξημένα και επειδή και ο κόσμος έχει αρχίσει να ευαισθητοποιείται κάτι έπρεπε να γίνει. Με αυτό τον τρόπο και την ανησυχία κατευνάζουμε. Αυτός που θέλει να κερδίσει δε θα έχει ηθικό ενδιασμό.» (Γ3)

«Δ.Ε.Η., ρύπανση αιεφορία- Σκάι, περιβάλλον, Αλαφούζος, πετρελαιοφόρα παλαιάς τεχνολογίας που ανά πάσα στιγμή μπορούν να προκαλέσουν τεράστια ρύπανση.» (Γ3)

«Είναι λίγο μόδα. Η αιεφόρος ανάπτυξη είναι στάχτη στα μάτια, γιατί δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς. Βέβαια έστω εξ ανάγκης να γίνονται πράγματα καλό είναι, δεν το απορρίπτω. Το ζήτημα μερικές φορές είναι όχι αν θα έχουμε σκουπίδια αλλά αν θα παταχθούν στη δική μας αυλή ή στην αυλή του γείτονα.» (Γ3)

«Με τρομάζει οτιδήποτε επαναστατικό που χρησιμοποιεί η εξουσία.» (Γ3)

Δυσδιάκριτη ήταν και η σχέση μεταξύ αιεφορίας και αιεφόρου ανάπτυξης στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών. Κάποιος θεώρησε ότι είναι συνώνυμες έννοιες ενώ κάποια άλλη ότι η αιεφορία είναι το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης.

«Η αιεφορία είναι περισσότερο η αντίληψη. Ίσως είναι το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης.» (Γ1)

«Η αιεφορία και η αιεφόρος ανάπτυξη είναι κάτι συνώνυμο. Αν δεν υπάρχει Α.Α. δε θα υπάρχει αιεφορία.» (Α4)

«Απλά πρέπει να βρίσκουμε τη μέση. Εγώ προτιμώ την αιεφορία ως έννοια παρά την αιεφόρο ανάπτυξη. Εκεί έχω κατασταλάξει.» (Γ2)

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι η έννοια της αιεφορίας δεν είναι αντιληπτή σε όλους. Οι περισσότεροι τη συσχέτισαν κυρίως με τους φυσικούς πόρους και τη δυνατότητα χρήσης τους σε βάθος χρόνου. Υπήρξαν, όμως, και κάποιοι που ανέφεραν άλλες διαστάσεις, όπως η αξιοπρεπής επιβίωση, η αλληλεγγύη, ένα νέο ήθος. Η αιεφόρος ανάπτυξη όμως υπήρξε πιο προσφιλής έννοια στους εκπαιδευτικούς αν και οι απόψεις τους δίστανται. Από τη μία ορισμένοι αντιλαμβάνονται την αιεφόρο ανάπτυξη ως μια ήπια ανάπτυξη στο διηνεκές, σε αρμονία με τη φύση που μπορεί να βρει εφαρμογές παντού. Από την άλλη υπάρχουν και οι πιο προβληματισμένοι που τονίζουν ότι η αιεφορία με την ανάπτυξη είναι έννοιες αντίθετες. Θεωρούν ότι η αιεφόρος ανάπτυξη βάζει ένα στόχο που δεν είναι καθορισμένος, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να περιλάβει τα πάντα μέσα της. Έτσι, καταλήγουν ότι αποτελεί μάλλον το άλλοθι για τη συνέχιση της ανάπτυξης, επειδή τα προβλήματα είναι πλέον οξυμένα και ο κόσμος έχει αρχίσει να ευαισθητοποιείται.

Διαγενεακή δικαιοσύνη

Κοινό σημείο όλων των ορισμών της αειφορίας είναι η ανησυχία για την ευημερία των μελλοντικών γενεών (Krysiak & Krysiak, 2006), η οποία έχει οδηγήσει πολλούς στο να εστιάσουν την ερμηνεία της αειφόρου ανάπτυξης στη διαγενεακή δικαιοσύνη. Για το λόγο αυτό η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούσε μία κεντρική έννοια της θεωρίας της αειφόρου ανάπτυξης, τη διαγενεακή δικαιοσύνη. Ποιο συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν πως θεωρούν ότι μπορεί να επέλθει δικαιοσύνη μεταξύ των γενεών υποθέτοντας ότι οι αποκρίσεις τους θα αναδείξουν βαθύτερους προβληματισμούς τους σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις παρατηρούμε ότι κάποιοι θεωρούν ότι για να επέλθει δικαιοσύνη θα πρέπει να μειωθούν οι ρυθμοί ανάπτυξης και να επέλθει αναδιανομή του πλούτου, γεγονός που, όμως, δεν είναι επιθυμητό από το δυτικό κόσμο.

«Να συγκρατηθούμε εμείς, να συγκρατηθεί η δική μας γενιά σε όλες τις επιμέρους εκδηλώσεις της ζωής μας. Στη χρήση του νερού, στη χρήση του αέρα, στη χρήση της ενέργειας, σε όλα.» (Γ2)

«Αν μειώσουμε τους ρυθμούς ανάπτυξης, πράγμα που δε θέλουμε από την άλλη πλευρά. Υπάρχει αντίφαση. Εδώ μιλάμε για το πώς θα αυξηθεί ο ρυθμός ανάπτυξης και θεωρούμε ότι έχουμε κρίσι, όταν μειώνεται ο ρυθμός ανάπτυξης. Για να γίνει αυτό πρέπει να μειωθεί ο ρυθμός ανάπτυξης ή όπως είπα προηγουμένως, να γίνει αναδιανομή, δηλαδή να πάει αλλού η ανάπτυξη. Φτάνει τόση ανάπτυξη στις δυτικές χώρες, στον αναπτυγμένο κόσμο. Όσο αναπτύχθηκε, αναπτύχθηκε. Ας αναπτυχθεί και κανένας άλλος.» (Γ1)

Κάποιοι άλλοι όμως θεωρούν ότι παρόλο που είναι πολύ δύσκολο να επέλθει διαγενεακή δικαιοσύνη, διότι η αλλοίωση του περιβάλλοντος πλέον είναι πολύ μεγάλη σε σχέση με το παρελθόν, έχουμε χρέος να διατηρήσουμε ό,τι έχει απομείνει.

«Δεν ξέρω αν υπάρχει σημείο επιστροφής και αυτό το λέω βάση της δικής μου εμπειρίας. Το ότι το παιδί μου δεν μπορεί να γνωρίσει αυτά που γνώρισα εγώ ούτε μπορεί να βιώσει αυτά που βίωσα εγώ, είναι εντελώς διαφορετικό. Όμως, μπορούμε ό,τι έχει απομείνει πια να το διατηρήσουμε, πράγμα που είναι πολύ σημαντικό. Νομίζω, ότι είναι ένα χρέος των γενεών που υπάρχουν σήμερα στη ζωή.» (Γ3)

«Δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί η δικαιοσύνη μεταξύ των γενεών. Το δάσος του Αμαζόνιου πόσο χρόνια χρειάζεσαι εσύ να το κάνεις, πέντε. Δουλεύουμε με τραγικό τρόπο. Δεν μπορούμε να αντικαταστήσουμε σε τόσο μικρό διάστημα αυτά που καταναλώνουμε με τόση ευκολία.» (Γ8)

Βέβαια υπάρχουν και κάποιοι που θεωρούν ότι δεν μπορεί να επέλθει δικαιοσύνη λόγω της συγκεκριμένης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας που κυριαρχεί στις μέρες μας.

«Δεν μπορεί να επέλθει διαγενεακή δικαιοσύνη λόγω της εκμετάλλευσης και της παγκοσμιοποίησης.» (Γ4)

«Δεν είναι εφικτό να υπάρξει δικαιοσύνη μεταξύ των γενεών. Η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον είναι πολεμική, άρα δεν μπορεί να υπάρξει δικαιοσύνη.» (Α10)

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για να επέλθει δικαιοσύνη θα πρέπει να μειωθούν οι ρυθμοί ανάπτυξης και να επέλθει αναδιανομή του πλούτου γεγονός που, όμως, δεν είναι επιθυμητό από τον αναπτυγμένο κόσμο. Επομένως, είναι πολύ δύσκολο, έως απίθανο, να επέλθει δικαιοσύνη λόγω της συγκεκριμένης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας που βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση των πόρων και κυριαρχεί στις μέρες μας. Όμως, όπως υποστηρίζουν, έχουμε υποχρέωση να προσπαθήσουμε να διατηρήσουμε ό,τι έχει απομείνει.

Ανθρώπινες ανάγκες

Ακόμα και αν μπορούσε να υπάρξει διαγενεακή δικαιοσύνη, πώς θα μπορούσε να καθορίσει κάποιος ότι αυτά που παραδίδει στις επόμενες γενιές επαρκούν (Α4), αναρωτιέται ένας εκπαιδευτικός που θέτει το θέμα των αναγκών τόσο των τωρινών όσο και των μελλοντικών γενεών. Όπως τονίζει και ο Ρόκος (2000) η θεωρία της αειφόρου ανάπτυξης δεν ξεκαθαρίζει ποιες είναι οι ανάγκες που πρέπει να διατηρηθούν, ποιοι τις καθορίζουν, με βάση ποια κριτήρια και πώς. Είναι οι ίδιες για κάθε γωνιά του πλανήτη και για κάθε πολιτισμό; Ποιος μπορεί να καθορίσει τις μελλοντικές ανάγκες των επομένων γενεών; και πώς; Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην παραπάνω προβληματική ρωτήσαμε ποιες θεωρούν ότι είναι οι ανάγκες που πρέπει να διατηρηθούν.

Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς περιέγραψαν ποιες ανάγκες θεωρούν ότι πρέπει να διατηρηθούν, ενώ κάποιοι άλλοι περιέγραψαν το πώς μπορούν να διατηρηθούν. Η κάλυψη

των αναγκών για τροφή, στέγη, ασφάλεια και ποιότητα ζωής θεωρήθηκε επιβεβλημένη τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.

«Οπωσδήποτε αυτό είναι το θέμα των βιοτικών και των πνευματικών αναγκών. Δηλαδή ο άνθρωπος πρέπει πρώτα από όλα να καλύψει τις βιοτικές του ανάγκες, τροφή, στέγη, να μπορεί να επιβιώσει και από κει και πέρα, εφόσον καλύψει τις ανάγκες αυτές να καλύψει και άλλες ανάγκες, πνευματικές, ψυχαγωγικές. Άλλη μια ανάγκη που είναι ποιότητα ζωής είναι και το θέμα της ασφάλειας. Πόσο ασφαλής νιώθει ο άνθρωπος. Η τεχνολογία πολλές φορές τον κάνει ανασφαλής. Θεωρώ πολύ σημαντικό να νιώθει ο άνθρωπος ασφαλής.» (Γ1)

Όμως, κάποιοι σημειώνουν ότι οι ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου είναι πολύ περισσότερες από αυτές που χρειάζεται για να επιβιώσει. Οι νέες αυτές ανάγκες, όπως υποστηρίζουν, διαμορφώνονται είτε από τις προσωπικές επιλογές του καθενός είτε από το βομβαρδισμό που δεχόμαστε από τη διαφήμιση.

«Η ανάγκη είναι κάτι που πλέον δεν καθορίζεται από αυτά που χρειάζεσαι για να επιβιώσεις. Οι ανάγκες μας είναι πολύ πιο λίγες από αυτές που ονομάζουμε ανάγκες. Η προσωπική ματαιοδοξία και ο βομβαρδισμός είναι αυτά που μας οδηγούν εκεί.» (Γ8)

«Οι ανάγκες διαμορφώνονται από τον προσωπικό χαρακτήρα του καθενός. Αντικειμενικά οι ανάγκες διατροφής ένδυσης κ.λ.π. είναι ίδιες αλλά στην πράξη διαμορφώνονται από την προσωπική στάση και επιλογή του καθενός.» (Α3)

Για να υπάρξει συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει εμείς οι ίδιοι να βάλουμε όρια και να περιορίσουμε τις ανάγκες μας.

«Πρέπει να περιορίσουμε τις ανάγκες μας, οι οποίες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αυξηθεί, έχουν δημιουργηθεί νέες, όπως δημιουργούνται και νέες ανάγκες σε αναπτυσσόμενες χώρες. Αν δεν περιορίσουμε τις ανάγκες μας δεν μπορεί να υπάρξει συνέχεια. Γεγονός που είναι δύσκολο για όλους μας και πρέπει να το προσεγγίσουμε και σε πρακτικό επίπεδο. Θα πρέπει ο λόγος των εκπαιδευτικών να συμβαδίζει με την πράξη.» (Α4)

«Τι είναι ανάγκες τελικά και ποιος τις καθορίζει; Εκεί έρχεται το ζήτημα της δικής μας συνειδητοποίησης. Γιατί θέλω να τα έχω όλα. Το τραγικό είναι ότι σε τελική ανάλυση δεν είμαστε καλά παρόλο που υπάρχουν τόσα πράγματα να καταναλώσουμε. Δε νομίζω ότι ο άνθρωπος έχει τόση ψυχική ισορροπία όσο είχε παλιότερα, γιατί είναι εξαρτημένος από αυτά

που λέμε ανάγκες και νοιώθει ότι αν δε τα έχει αυτά δεν υπάρχει. Είναι πολύ εγωιστικός ο τρόπος που ζούμε. Πρέπει εμείς οι ίδιοι να βάλουμε όρια.» (Γ2)

Εξετάζοντας τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι στις μέρες μας οι ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου είναι πολύ περισσότερες από αυτές που χρειάζεται για να επιβιώσει. Η εξασφάλιση της δυνατότητας για κάλυψη των αναγκών σε τροφή, στέγη, ασφάλεια και ποιότητα ζωής θεωρήθηκε επιβεβλημένη τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον για όλους, αλλά για να συμβεί αυτό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει εμείς οι ίδιοι βάλουμε όρια και να ξεκαθαρίσουμε ποιες πραγματικά είναι οι ανάγκες μας.

Βήματα προς τη βιωσιμότητα

Η αιφόρος ανάπτυξη ως αναπτυξιακή επιλογή εμφανίστηκε επίσημα με την έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη της Επιτροπής το 1987. Από τότε έχει ενσωματωθεί στις πολιτικές αρκετών χωρών παγκοσμίως. Στη χώρα μας σχεδόν όλα τα κόμματα την έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους. Πολλοί θεωρούν ότι η αιφόρος ανάπτυξη αναφέρεται στο μέλλον, ενώ στην πραγματικότητα είναι κάτι που συμβαίνει τώρα. Για να διαπιστώσουμε ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, τους ρωτήσαμε αν θεωρούν ότι έχουν γίνει βήματα προς τη βιωσιμότητα στις κοινωνίες μας.

Εξετάζοντας τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών είναι φανερό ότι οι περισσότεροι θεωρούν ότι έχουν γίνει κάποια μικρά βήματα σε διεθνές επίπεδο, που αφορούν κυρίως τον τομέα της ενημέρωσης (Γ6), την ανακύκλωση, των μη κυβερνητικών οργανώσεων (Γ4) και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (Γ9). Παράλληλα, οι νομοθεσίες έχουν γίνει αυστηρότερες με αποτέλεσμα κάποιοι δείκτες να παρουσιάζουν σημάδια βελτίωσης (π.χ. τρύπα του όζοντος), (Γ1).

Όμως, κοινή διαπίστωση όλων είναι ότι δεν έχει γίνει τίποτα συστηματικό παρά μόνο κάποιες σπασμωδικές κινήσεις. Η εποχή μας απέχει πολύ από το να χαρακτηριστεί ως η εποχή της αιφόρου ανάπτυξης (Γ3). Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος μεταξύ δύο εκπαιδευτικών:

«Έχουν γίνει κάποια μικρά βήματα. Το Κιότο είναι ένα βήμα. Το κατά πόσο θα έχει αποτελέσματα θα το δείξει η ιστορία, στοιβάδα όζοντος κ.λ.π.» (Α5)

«Αυτά τα έξυπνα τα λένε οι Ευρωπαίοι, οι οποίοι έχουν περάσει ένα επίπεδο και θεωρούνται αναπτυγμένοι χωρίς να σκεφτούν καθόλου την Κίνα και την Ινδία, οι οποίες τώρα

αρχίζουν να αναπτύσσονται οικονομικά και όχι περιβάλλον δεν υπολογίζουν αλλά έχουν ξεφύγει από κάθε έλεγχο. Οπότε δε νοείται ο έξυπνος Ευρωπαίος τώρα που έχει φτάσει σε ένα ζενίθ καλοζωίας και καλοπέρας να ρίχνει το φταίξιμο στους άλλους. Βιώσιμη ανάπτυξη για αυτούς.» (A8)

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι έχουν γίνει πού μικρά βήματα προς τη βιωσιμότητα στις σύγχρονες κοινωνίες, κυρίως στον τομέα της ενημέρωσης, της ανακύκλωσης και των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Αυτά όμως δεν αρκούν για να χαρακτηρίσουν τις κοινωνίες μας βιώσιμες.

Η ζωή μας την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης

Η επόμενη ερώτηση αποσκοπούσε στον πληρέστερο προσδιορισμό της κοινωνικής αναπαράστασης της αειφόρου ανάπτυξης με την ανάδειξη των εφαρμογών της στην καθημερινή ζωή. Για το λόγο αυτό ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας περιγράψουν πώς φαντάζονται τη ζωή τους την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης.

Οι περισσότεροι περιέγραψαν μια εποχή όπου θα υπάρχουν περιβαλλοντικές βελτιώσεις, δηλαδή θα υπάρχει σεβασμός στη φύση (Γ6), θα χρησιμοποιούνται μόνο ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, ανακυκλώσιμα υλικά (Γ1), θα έχει σταματήσει το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής, θα διαχειριζόμαστε με μέτρο τους υδάτινους πόρους (A4), θα παράγονται λιγότερα σκουπίδια, θα κυκλοφορούν λιγότερα αυτοκίνητα, θα υπάρχουν λειτουργικά μέσα μαζικής μεταφοράς (Γ3).

«Οι δυνάμεις της φύσης έχουν αποκτήσει μια ισορροπία μεταξύ τους. Στην εποχή της αειφόρου ανάπτυξης ο άνθρωπος δε θα διαταράσσει αυτά τα συστήματα (Μηδενική ρύπανση).» (A7)

Κάποιοι άλλοι περιέγραψαν αλλαγές και σε άλλα επίπεδα της ανθρώπινης ζωής. Στο οικονομικό επίπεδο οραματίστηκαν ένα κόσμο ήπιας κατανάλωσης (Γ1) και πιο ουσιαστικής (Γ3), θα ζούμε όλοι συσσωρεύοντας λιγότερο πλούτο. Περιέγραψαν ευαισθητοποιημένες κοινωνίες που τις χαρακτηρίζει η ποιότητα ζωής, η ισότητα, η υγεία και η ασφάλεια για όλους τους πολίτες (Γ1), η ηρεμία, η ποιοτική εκπαίδευση. Σε πολιτικό επίπεδο θα υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα των δημοκρατικών θεσμών, δηλαδή μια συμμετοχική δημοκρατία, (A4).

«Η ζωή μας την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης θα είναι πιο ήρεμη και πιο συνειδητοποιημένη. Η Π.Ε. θα περάσει σε άλλη διάσταση. Από την εκπαίδευση στο βίωμα.»
(Γ4)

«Πολιτικά τι θα έχουμε; Σοσιαλισμό θα έχουμε. Όλοι οι άνθρωποι θα είναι ίσοι.» (Γ6)

Ταυτόχρονα υπήρξαν και πεσιμιστικές απόψεις που υποστήριξαν πως αυτή η εποχή δεν θα έχει καμία διαφορά με το σήμερα.

«Δεν φαντάζομαι καμιά διαφορά. Σε εμένα δε φτάνουν οι πληροφορίες του τι γίνεται. Παρά μόνο η κινδυνολογία και όχι οι προτάσεις. Ο φόβος πουλάει. Πιστεύουμε ότι ο κόσμος αρχίζει και τελειώνει στα όρια της δικής μας ζωής. Οι καθημερινές μου συνθήκες δε θα ήταν διαφορετικές.» (Γ8)

Δε θα καταφέρουμε να φτάσουμε στην εποχή της αειφόρου ανάπτυξης.

«Εγώ την περιμένω μετά τη νέα εποχή των παγετώνων, να ξεκινήσουμε όλοι από ισότιμη βάση. Μόνο τότε ίσως μπορούσε να υπάρξει αναγκαστικά χωρίς την τεχνολογία. Να μην υπάρχει ο χωρισμός του κόσμου σε κομμάτια ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής του.» (Α6)

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι περιέγραψαν μια εποχή όπου θα υπάρχουν βελτιώσεις κυρίως σε περιβαλλοντικό αλλά και σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Οι αποκρίσεις φέρνουν στο νου τα λόγια του Rist (2008) για τις περισσότερες προσπάθειες καθορισμού αναπτυξιακών προσεγγίσεων.

Η κύρια ατέλεια των περισσότερων ψευδο-καθορισμών της ανάπτυξης είναι ότι είναι βασισμένοι στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο (ή σύνολο προσώπων) αντιλαμβάνεται τις ιδανικές καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Φυσικά, αυτοί οι φαντασιακοί κόσμοι, οι οποίοι σχεδιάζονται σύμφωνα με τις προσωπικές προτιμήσεις εκείνων που τις παράγουν, είναι συχνά δελεαστικοί και επιθυμητοί. Θα ήταν λάθος να ανατραπεί ένα όνειρο ενός δικαιότερου κόσμου όπου οι άνθρωποι είναι ευτυχείς, με μακροζωία και ποιότητα ζωής, χωρίς ασθένειες, φτώχεια, εκμετάλλευση και βία.

Το γεγονός αυτό προσέδωσε και στην αειφόρο ανάπτυξη το τεράστιο πλεονέκτημα ότι απόκτα μια ευρεία συναίνεση με λίγο κόστος και βασιζόμενη σε αδιαφιλονίκητες αξίες. Το πιο ανησυχητικό συμπέρασμα είναι, όμως, ότι οι προσδοκίες των περισσότερων για αλλαγή αποδίδονται στην έλευση της εποχής της αειφόρου ανάπτυξης.

Παράλληλα υπήρξε και μια μειοψηφία που υποστήριξε, βασιζόμενη στις επιφυλάξεις που υπάρχουν σχετικά με την ιδεολογία της αειφόρου ανάπτυξης, πως είτε αυτή η εποχή δε θα έχει καμία διαφορά με το σήμερα, είτε δε θα καταφέρουμε να φτάσουμε στην εποχή της αειφόρου ανάπτυξης, διότι ο άνθρωπος από τη φύση του είναι ανασταλτικός παράγοντας.

Καπιταλισμός και αειφόρος ανάπτυξη

Από τις παραπάνω ερωτήσεις έγινε φανερό ότι η εφαρμογή της αειφόρου ανάπτυξης επιβάλλει επαναπροσδιορισμό της εργαλειακής σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, ισότητα μεταξύ των ανθρώπων, μείωση της κατανάλωσης και της συσσώρευσης, στοιχεία που αποτελούν τη βάση του καπιταλισμού. Για το λόγο αυτό ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας περιγράψουν ποια θεωρούν ότι είναι η σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με το καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής, υποθέτοντας ότι τα υποκείμενα θα υποστηρίξουν ότι η αειφόρος ανάπτυξη εναντιώνεται στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής (Καραμέρης κ.α. 2006).

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αειφόρου ανάπτυξης και καπιταλισμού. Ο καπιταλισμός έχει υιοθετήσει την αειφόρο ανάπτυξη για δύο λόγους. Πρώτον, το κεφάλαιο μπορεί να επενδύσει σε φιλικές περιβαλλοντικά τεχνολογίες και να έχει κέρδος και δεύτερον, το καπιταλιστικό σύστημα πρέπει με κάποιο τρόπο να δείξει ότι λειτουργεί με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Με αυτό τον τρόπο έχει καταφέρει να παρουσιάσει μια διαφορετική προσέγγιση μέσα στο ίδιο σύστημα, που λειτουργεί σε μερικές περιπτώσεις ως ανασταλτικός παράγοντας. Άλλωστε, όπως αναφέρουν, δεν υπάρχει και κάτι άλλο.

«Νομίζω ότι το καπιταλιστικό σύστημα μπορεί να υιοθετήσει την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Είναι ανάπτυξη, είναι μια άλλη μορφή ανάπτυξης και μπορεί να ενσωματωθεί μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα. Ναι, το κεφάλαιο μπορεί να επενδύσει, όπως είπαμε σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Αρκεί μέσα από αυτό να υπάρχει κέρδος.» (Γ1)

«Η αειφόρος ανάπτυξη είναι το άλλοθι. Επειδή τα προβλήματα είναι αυξημένα και επειδή και ο κόσμος έχει αρχίσει να ευαισθητοποιείται κάτι έπρεπε να γίνει.» (Γ3)

«Μπορούν να συνυπάρξουν. Η περιβαλλοντική προστασία συμφέρει την οικονομία. Ο καπιταλισμός είναι ένα φοβερά ευέλικτο σύστημα και το έχει δείξει η επιβίωσή του μέσα στα χρόνια. Αν δει ότι το συμφέρει για να μπορέσει να πουλήσει το προϊόν που κατασκευάζει και αν δει ότι μπορεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην κερδοφορία και όσον αφορά το περιβάλλον την

ικανοποίηση του κοινού αισθήματος μπορεί να ταυτιστεί μέχρι ένα σημείο. Δεν μπορεί ο καπιταλισμός να αγνοήσει άλλο το περιβάλλον. Ό,τι έχει γίνει διορθώνεται. Μπορεί να προσαρμοστεί, αρκεί να λάβει υπόψη τα μηνύματα που λαμβάνει από το περιβάλλον.» (Γ8)

«Η αιφόρος ανάπτυξη είναι μια διαφορετική προσέγγιση μέσα στο ίδιο σύστημα. Η ανάπτυξη σχετίζεται με το κέρδος. Μετριάζω το κέρδος σημαίνει ότι σέβομαι περισσότερο το περιβάλλον σε σχέση με το σήμερα που δεν το σέβομαι καθόλου. Αν είμαστε σήμερα στο μηδέν στην προστασία του περιβάλλοντος σε μια εκατοντάβαθμη κλίμακα η αιφόρος ανάπτυξη είναι στο σαράντα.» (Α4)

«Αν υποθεθεί ότι όλα τα κράτη παγκοσμίως έχουν φτάσει στην Α.Α. τότε πάλι καπιταλισμό θα έχουμε.» (Α7)

«Σε κάποιες περιπτώσεις σίγουρα υπάρχει σύγκρουση. Μέσα όμως από το σκεπτικό ότι σου εξασφαλίζει, μέσα από την αιφόρο ανάπτυξη, τη δυνατότητα να εξακολουθείς να υπάρχεις, να στοχεύεις εκεί που στοχεύεις, είτε είναι κέρδος είτε είναι οτιδήποτε, θεωρώ ότι εξυπηρετεί το σύστημα. Βεβαίως σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν μπορεί ανεξαιρέτα, και βεβαίως η αιφόρος ανάπτυξη βάζει κάποιους περιορισμούς, το πλαίσιο περιορίζει την ανάπτυξη του καπιταλιστικού συστήματος μέσα από τις υποχρεώσεις που έχουμε.» (Γ14)

Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι η σχέση της αιφόρου ανάπτυξης με τον καπιταλισμό είναι σε αντιπαράθεση (Γ4). Θεωρούν ότι αφενός ο πυρήνας των ιδεών της αιφόρου ανάπτυξης είναι σε πλήρη αντίθεση με τα καπιταλιστικά ιδεώδη.

«Επειδή συνδέω την αιφορία με την ισότητα όλων των ανθρώπων, τη δημοκρατία, με τα ίσα δικαιώματα στη μόρφωση, με την εξάλειψη της φτώχειας για όλους τους ανθρώπους κ.λ.π. είναι έννοιες που είναι σε πλήρη αντίθεση με τον καπιταλισμό οπότε και η αιφορία είναι σε αντίθεση.» (Α5)

«Ο καπιταλισμός καταστρέφει την Α.Α. Στον καπιταλισμό η διαδικασία του κέρδους και της συσσώρευσης είναι πρωταρχική.» (Α3)

«Σε θεωρητικό πλαίσιο, νομίζω πως αντιτίθεται.» (Γ5)

«Η εφαρμογή της αιφόρου ανάπτυξης προϋποθέτει αλλαγή του καπιταλιστικού συστήματος. Προς τα πού δε γνωρίζουμε ακόμα, γίνονται προσπάθειες για άλλου είδους ανάπτυξη.» (Α1)

Τέλος, υπήρξε και η άποψη ότι η αιφόρος ανάπτυξη είναι πάνω και πέρα από τα πολιτικά συστήματα.

«Δεν έχει να κάνει με τα συστήματα. Ο σοσιαλισμός επιβάρυνε το περιβάλλον περισσότερο από τον καπιταλισμό. Είναι πάνω από πολιτικά συστήματα.» (A9)

«Η αειφόρος ανάπτυξη εντάσσεται σε κάθε σύστημα.» (Γ6)

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι η υπόθεση της ποσοτικής έρευνας του Καραμέρη, ότι η αειφόρος ανάπτυξη εναντιώνεται στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, δεν επαληθεύεται. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι ο καπιταλισμός έχει υιοθετήσει την αειφόρο ανάπτυξη, διότι το κεφάλαιο μπορεί να επενδύσει σε φιλικές περιβαλλοντικά τεχνολογίες και να έχει κέρδος και δεύτερον, το καπιταλιστικό σύστημα πρέπει με κάποιο τρόπο να δείξει ότι λειτουργεί με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Με αυτό τον τρόπο έχει καταφέρει να παρουσιάσει μια διαφορετική προσέγγιση μέσα στο ίδιο σύστημα, που λειτουργεί σε μερικές περιπτώσεις ως ανασταλτικός παράγοντας. Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι η σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με τον καπιταλισμό είναι σε αντιπαράθεση, αφού ο πυρήνας των ιδεών της αειφόρου ανάπτυξης είναι σε πλήρη αντίθεση με τα καπιταλιστικά ιδεώδη. Τέλος, υπήρξε και η άποψη ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι πάνω και πέρα από τα πολιτικά συστήματα.

Άλλες αναπτυξιακές προσεγγίσεις

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν γνωρίζουν άλλες αναπτυξιακές προσεγγίσεις που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση της πολυδιάστατης κρίσης, υποθέτοντας ότι όλες οι προσδοκίες για την αντιμετώπιση της πολυδιάστατης κρίσης συνοψίζονται γύρω από το πρόταγμα της αειφόρου ανάπτυξης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά.

«Δε μου 'ρχεται τώρα στο μυαλό. Δηλαδή έχουμε τη γνωστή ανάπτυξη και ευχόμαστε την αειφόρο ανάπτυξη. Τι άλλου είδους ανάπτυξη;» (Γ1)

«Η μόνη ελπίδα είναι η αειφόρος ανάπτυξη.» (A1)

Η συγκεκριμένη ερώτηση προκάλεσε αμηχανία στους εκπαιδευτικούς και σε πολλές περιπτώσεις ζήτησαν διευκρινήσεις. Τότε ξεκίνησε μια συζήτηση σχετικά με τις ριζοσπαστικές και τις ρεφορμιστικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της κρίσης. Αναφέρθηκαν παραδείγματα ριζοσπαστικών προσεγγίσεων, η αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη, η κοινωνική οικολογία, η αποανάπτυξη, ο οικοσοσιαλισμός, η περιεκτική δημοκρατία. Ενδιαφέρουσα ήταν η συνέχεια των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς, αφού

ορισμένοι δήλωσαν ότι δεν τα γνωρίζουν και θα ήθελαν να ενημερωθούν, κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι έχουν αμφιβολία στο κατά πόσο αυτά τα μοντέλα μπορούν να καλύψουν την πραγματικότητα σε τέτοιο εύρος υποστηρίζοντας ότι καμία προσέγγιση δεν έχει πείσει ότι το περιβάλλον μπορεί να συνυπάρξει με την ανάπτυξη στην πράξη. Οι πολιτικές ηγεσίες, όπως αναφέρουν, δε θα επέτρεπαν με τίποτα την πορεία μιας ριζοσπαστικής προσέγγισης.

«Έχω ακούσει εναλλακτικά μοντέλα αλλά δεν ξέρω αν έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν ένα τέτοιο εύρος. Υπάρχουν άνθρωποι όπου έχουνε μια αυτάρκεια στην καθημερινότητα. Δε νομίζω ότι στις αναπτυγμένες χώρες μπορεί να προσεγγίσει κανείς την κατάσταση με έναν πολύ διαφορετικό τρόπο. Οι μεγάλοι δε θα επέτρεπαν με τίποτα την πορεία μιας ριζοσπαστικής προσέγγισης. Κανένα μοντέλο δεν έχει πείσει ότι μπορεί να συνυπάρχει το περιβάλλον με την ανάπτυξη στην πράξη.» (Α4)

«Δεν έχω ακούσει άλλο μοντέλο αλλά δεν πιστεύω ότι μπορεί να υπάρξει μοντέλο διαφορετικής προσέγγισης, το οποίο να λύνει τα προβλήματα, διότι τα προβλήματα είναι εσωτερικά του ανθρώπου φιλοσοφικά και οποιοδήποτε μοντέλο να υπάρξει δυστυχώς θα αδυνατίσει και θα εκπέσει λόγω των ανθρώπινων αδυναμιών. Οπότε, μπορεί να υπάρχει ένα τρομερό μοντέλο το οποίο να έχει πάρα πολύ καλές προτάσεις, αλλά στην πορεία της εφαρμογής του, όπως και πολλά πράγματα, δυστυχώς δε δουλεύει.» (Α8)

«Όλα αυτά δεν είναι μέσα στην αειφορία; Νομίζω ότι εντάσσονται όλα αυτά. Έτσι όπως βλέπω εγώ την αειφόρο ανάπτυξη, νομίζω ότι μέσα της συμπεριλαμβάνονται όλα αυτά τα επιμέρους. Η ολοκληρωμένη διαχείριση που γίνεται ενδεικτικά στην Αγιά είναι μέσα στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, είναι παρακλάδι της. Έτσι νομίζω εγώ.» (Γ2)

«Α! Την ολοκληρωμένη ανάπτυξη! Ότι είναι ένα στάδιο πριν την αειφόρο ανάπτυξη. Όπως λέμε την ολοκληρωμένη διαχείριση και την αειφόρο διαχείριση. Είναι κοντά σε γενικές γραμμές. Αλλά δεν μπορώ να πω εγώ τώρα συγκεκριμένα τι διαφορές έχουν.» (Γ1)

Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επαληθεύουν την υπόθεση ότι όλες προσδοκίες για την αντιμετώπιση της πολυδιάστατης κρίσης συνοψίζονται γύρω από το πρόταγμα της αειφόρου ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη ερώτηση προκάλεσε αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα την παρέμβαση του συνεντευκτή. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήθελαν να ενημερωθούν, αν και μερικοί από αυτούς ήταν επιφυλακτικοί στο κατά πόσο οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν να καλύψουν την πραγματικότητα σε τέτοιο εύρος, αφού καμία προσέγγιση δεν τους έχει πείσει ότι το περιβάλλον μπορεί να συνυπάρξει με την ανάπτυξη στην πράξη.

Εκπαίδευση

Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για το περιβάλλον και την ανάπτυξη

Όπως είδαμε η έλευση της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα έφερε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κριτικό χαρακτήρα και επίκεντρο το μαθητή. Σήμερα όμως, ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που αφορά το περιβάλλον και την ανάπτυξη;

Η βιωματική προσέγγιση, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής σκέψης, η καινοτομία, η διαθεματικότητα και ο διάλογος, είναι οι κύριες παιδαγωγικές πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Έννοιες όμως που δεν είχαν το ίδιο νόημα για όλους τους εκπαιδευτικούς.

«Στα παιδιά έδειχνα ένα δρόμο. Το τι θα αποκόμιζε κάθε παιδί ήταν δικό του θέμα. Ο καλός δάσκαλος δεν είναι αυτός που παρέχει γνώσεις και διαμορφώνει ένα μαθητή είναι αυτός που του δίνει τα εργαλεία να αναπτυχθεί ο ίδιος Εγώ σας λέω αυτά κρίνετε τα. Δε σημαίνει ότι εγώ κατέχω την απόλυτη αλήθεια. Ψάξτε βρείτε την δική σας αλήθεια εγώ θα σας δείξω ένα δρόμο όποιος θέλει θα τον ακολουθήσει όποιος δεν θέλει θα βρει και άλλα μονοπάτια. Πρέπει να διαμορφώνεις σκεπτόμενους ανθρώπους. Από εκεί και περά τα πράγματα μπορούν να προχωρήσουν.» (Γ3)

«Η διδασκαλία πρέπει να δείχνει πόσο ανάγκη έχουμε την ανάπτυξη.» (Α9)

Περιοριστικό παράγοντα σε αυτές τις προσπάθειες αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα, αφού είναι αρκετά δύσκολο να ξεφύγεις από το στενό πλαίσιο του μαθήματος.

«Πρέπει να έχουμε μια πιο ελεύθερη εκπαίδευση, πιο πλούσια σε καινοτόμες δράσεις. Δυστυχώς μόνο με πειθαρχία δε φτάνουμε στην κατεύθυνση αυτή. Τα βιβλία που κάνουμε και η ύλη που έχουμε μπορεί να οδηγήσει προς τα κει αλλά δεν έχουμε το χρόνο να κάνουμε τόσες συζητήσεις μέσα στην τάξη. Στο βιβλίο της γλώσσας της Α' Δημοτικού έχει ενότητα για τη διατροφή, τον αθλητισμό, τον πολιτισμό όλα αυτά είναι περιβάλλον, αλλά πόσο μπορείς να ξεφύγεις από τα στενά πλαίσια του μαθήματος και να τους στρέψεις προς τα κει; Μας δίνουν τα ερεθίσματα και μας βάζουν να παλεύουμε.» (Γ2)

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε τους περισσότερους να περιγράφουν νέες, ευέλικτες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με επίκεντρο το μαθητή. Τη βιωματική προσέγγιση, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής σκέψης,

την καινοτομία, τη διαθεματικότητα και το διάλογο. Τα ζητήματα που προκύπτουν, όμως, είναι ότι αφενός δεν αντιλαμβάνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο τις προσεγγίσεις αυτές και αφετέρου το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει και πολλά περιθώρια για παρεκκλίσεις.

Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαίδευση για το περιβάλλον και την ανάπτυξη

Η Π.Ε. εφαρμόζεται στη χώρα μας στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και στις περισσότερες περιπτώσεις εκτός ωρολογίου προγράμματος. Κατά περιόδους αρκετοί υποστηρίζουν ότι τα θέματα που αφορούν και την ανάπτυξη πρέπει να διαχέονται σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, υποθέτοντας ότι θα ταχθούν υπέρ της διάχυσης της Π.Ε. σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πράγματι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την πρόταση της διάχυσης και κράτησαν μια κριτική στάση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Μάλιστα κάποιοι υποστήριξαν ότι όλα τα μαθήματα θα έπρεπε να γίνονται με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί η Π.Ε. (Γ1).

«Δεν μπορώ να φανταστώ να κάνω μάθημα μόνο για το περιβάλλον και να αφήσω τα μαθήματα. Δεν έχει νόημα. Δε θέλουμε να έχουμε αύριο τελειόφοιτους ενεργούς πολίτες αγράμματους. Άρα αυτό που πρέπει να γίνει πέρα από την εκπαίδευση για το περιβάλλον, να μάθουν τα παιδιά και άλλα πράγματα, να μορφωθούν, να αποκτήσουν γνώση.» (Γ2)

Η πίεση που υπάρχει σε συνάρτηση με το μεγάλο όγκο της ύλης λειτουργεί ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια για διάχυση, υποστήριξε κάποιος.

«Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μεγάλο πρόβλημα. Υπάρχει μεγάλος όγκος ύλης. Λέμε διάχυση σε όλα τα μαθήματα. Πώς να κάνει ο άλλος διάχυση; Θα κάνει περιβαλλοντική με τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, βιολογία; Με το καλημέρα σου λέει: πρέπει να βγάλεις αυτήν την ύλη. Τελικά όταν έχεις συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα, πιέζεσαι. Τι θα πεις στο σύμβουλο που θα έρθει να σε τσεκάρει; Σε αυτό το μάθημα δε θα κάνω 2 σελίδες, θα κάνω τη μισή, γιατί εκεί μπορώ να εμβαθύνω περιβαλλοντικά; Μπορείς; Δεν μπορείς. Στο Λύκειο υπάρχει ένας τεράστιος όγκος ύλης, λες και θα βγάλουμε πυρηνικούς επιστήμονες. Οι Φιλανδοί δηλαδή που έχουν λιγότερη ύλη είναι πιο έξυπνοι από εμάς; Εκεί σου δίνουν τη δυνατότητα να εμβαθύνεις, να κάνεις τα πειράματά σου, να βγεις έξω με τα παιδιά...» (Α2)

Η διάχυση της Π.Ε. στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτέλεσε μια προσέγγιση που βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς. Περιοριστική παράμετρος σε μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί η γενικότερη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος που τροφοδοτεί τα παιδιά με πολλές και μερικές φορές άχρηστες γνώσεις προάγοντας τη φιλοσοφία της αποστήθισης.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Παρακάτω ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων που αποσκοπούσαν να ανιχνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας περιγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές της Π.Ε. με την Ε.Α.Α.

Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι η Ε.Α.Α. αποτελεί συνέχεια της Π.Ε. Η Ε.Α.Α. θεωρούν ότι προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία ποιοτικά χαρακτηριστικά που απουσίαζαν από τη συλλογιστική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

«Η Ε.Α.Α. συνδέεται πλέον και με την κοινωνία, τη δημοκρατία, την οικονομία, δηλαδή αντιλαμβάνεται πιο ολιστικά την έννοια του περιβάλλοντος, όπου ζούμε σήμερα.» (Α5)

Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η Ε.Α.Α. ουσιαστικά περιορίζει και αδρανοποιεί την Π.Ε. Η ταύτιση με την αειφορία καταργεί τον πλουραλισμό που κυριαρχούσε στην Π.Ε. Η Π.Ε. έως τώρα ήταν μια πιο ελεύθερη συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία με μια επαναστατική χροιά. Η ταύτιση, όμως, μόνο με το πρόταγμα της αειφόρου ανάπτυξης της αφαιρεί αυτά τα χαρακτηριστικά, αφού αμβλύνονται οι διαστάσεις της. Βέβαια, όπως υπογραμμίζουν, η Π.Ε. δεν μπορεί να πορευτεί ξεχωριστά από την έννοια της ανάπτυξης, αλλά το ζήτημα είναι πώς θα μπορέσουν να κρατηθούν οι ισορροπίες με δεδομένες τις διαφορετικές προσεγγίσεις και κοσμοθεωρίες των εκπαιδευτικών.

«Την Π.Ε. την θέλω πιο πλουραλιστική. Δεν είναι απαραίτητο να ταυτιστεί με την αειφόρο ανάπτυξη, μπορούν να υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις. Εγώ, για παράδειγμα, μπορεί να έχω μια πιο ακραία προσέγγιση. Επιστροφή στη φύση για παράδειγμα. Δεν είναι απαραίτητο να ταυτιστώ με αυτό το μοντέλο. Όλη η ομορφιά και η δύναμη της Π.Ε. θα είναι αυτό ακριβώς.» (Γ3)

«Όταν ξεκίνησε η Π.Ε. ήταν μια επαναστατική διαδικασία, αλλά όταν χρησιμοποιήθηκε από την εξουσία έχασε, αμβλύνθηκαν αυτές οι διαστάσεις της. Πλέον δε γεννιούνται πράγματα

από κάτω αλλά πολλές φορές επιβάλλονται από επάνω. Και εδώ με προβληματίζει πως μπορεί να είναι η Π.Ε. στο σχολείο. Μέχρι σήμερα αυτό που βίωσα ήταν ένας χώρος που μπορούσες να εκφραστείς. Στα παιδιά έδειχνα ένα δρόμο. Το τι θα αποκόμιζε κάθε παιδί ήταν δικό του θέμα. Η απόλυτη ταύτιση της Π.Ε. με την αειφορία θα κάνει κακό.» (Γ3)

«Η Ε.Α.Α. αποτελεί τη «soft» εκδοχή της περιβαλλοντικής. Η Π.Ε. ήταν ανεξέλεγκτη και τώρα θέλουν να τη βάλουν σε ένα καλούπι λέγοντας ότι Π.Ε. χωρίς ανάπτυξη δεν μπορεί να συμβαδίσει. Βέβαια είναι δύσκολο να περπατήσει η Π.Ε. χώρια από την ανάπτυξη, έτσι όπως είναι διαμορφωμένη η σκέψη του σύγχρονου ανθρώπου. Το ζήτημα είναι ποιος θα κρατήσει τις ισορροπίες, γιατί κάποιοι άλλοι έχουν διαφορετικά μέτρα και σταθμά στο τρόπο που προσεγγίζουν την έννοια.» (Α4)

Τέλος, διατυπώθηκε και η άποψη ότι η Π.Ε. με την Ε.Α.Α. είναι το ίδιο πράγμα σε διαφορετικό «περιτύλιγμα». Η συγκεκριμένη άποψη υποστήριξε πως έτσι και αλλιώς η αειφόρος ανάπτυξη ήταν ο στόχος όλων των Π.Π.Ε. Απλά η χρήση της από ακαδημαϊκούς και φορείς της Π.Ε. οδήγησε πολλούς να τη χρησιμοποιούν.

«Ναι, συνεχώς έτσι λένε. Άλλα δε χρειάζεται να λέμε πολλά, δε χρειάζεται να μένουμε στα λόγια. Έτσι κι αλλιώς, όταν κάνουμε περιβαλλοντική εκπαίδευση, είτε το πούμε είτε όχι, προς την αειφόρο ανάπτυξη πηγαίνουμε. Ξέρεις τι γίνεται; Ήμουν στο Κ.Π.Ε. όταν πρωτομπήκε η (...), η οποία θεωρώ ότι είναι πολύ καλή. Είχε κάνει όλη τη δουλειά της στραμμένη προς την αειφόρο ανάπτυξη. Την πήραν όλα τα Κ.Π.Ε., περιβαλλοντολόγοι. τι λέει η γυναίκα; Λέει κάτι διαφορετικό; Να το χρησιμοποιήσουμε σαν έννοια καλό είναι, να μαθαίνουν και τα παιδιά καινούριες έννοιες. Αειφέρω: να έχω τη δυνατότητα να δίδω. Το είπαν κιόλας οι αρχαίοι χωρίς να μιλάνε για αειφόρο ανάπτυξη. Πώς έχω τη δυνατότητα να δίδω; Αν σέβομαι αυτό που έχω στα χέρια μου. Σωστά το είπε, δεν είναι λάθος αλλά πιάστηκαν όλοι και άρχισαν και έλεγαν ότι δε θα μιλάτε πια για περιβαλλοντική αλλά μόνο για αειφόρο ανάπτυξη.» (Γ2)

Στη συνέχεια τέθηκε στους εκπαιδευτικούς ο παρακάτω προβληματισμός: Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών θέτει την Π.Ε. στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, αφού αυτή αποτελεί: «...αδιαμφισβήτητη πρόταση για την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη, μέσα από την προστασία και τη διατήρηση της ισορροπίας του περιβάλλοντος. Η πρόταση αυτή απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων, γεγονός που επιβάλλει, με τη σειρά του, επαναπροσδιορισμό του συστήματος αξιών που έχουμε υιοθετήσει μέχρι σήμερα ως άτομα και

ως κοινωνίες». Πώς, όμως, μια εκπαιδευτική διαδικασία όπως η Π.Ε. που προάγει την κριτική σκέψη, θεωρεί ως μόνη και αδιαμφισβήτητη λύση την αειφόρο ανάπτυξη;

Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αυτή είναι η κεντρική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και επομένως είναι υποχρεωμένοι να την εφαρμόσουν. Παράλληλα, όπως υπογραμμίζουν, η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια παγκόσμια αναγνωρισμένη και αποδεκτή έννοια.

«Ακολουθούμε το μοντέλο της αειφόρου ανάπτυξης που είναι παγκόσμια αναγνωρισμένο από όλους τους διεθνείς οργανισμούς. Ο Ο.Η.Ε. έχει χαρακτηρίσει τη δεκαετία 2005-2015 δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη.» (Γ14)

«Υπάρχει γραμμή από πάνω Υπουργείο, κ.λ.π.» (Γ13)

«Αν δε γράψεις στο Υπουργείο για αειφόρο ανάπτυξη, δε θα πάρεις λεφτά να κάνεις Π.Ε.» (Α8)

Κάποιοι άλλοι ανέφεραν ότι πρέπει με τα λεγόμενά τους να καλύψουν το μέσο όρο με ένα τρόπο ανάπτυξης που είναι εφικτός και όχι ιδεατός.

«Θα πρέπει να καλύψουμε το μέσο όρο με ένα τρόπο ανάπτυξης που να είναι εφικτός και όχι ιδεατός. Ακόμα και η προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης είναι δύσκολο εγχείρημα, άσχετα αν ακούγεται ωραία δείχνει ότι είμαστε πιο κοντά. Ακόμα και αυτό το μοντέλο είναι μακριά στο σύνολο των κοινωνιών του πλανήτη. Μπορεί να είναι εφικτό υπό προϋποθέσεις στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες.» (Α4)

Αρκετοί συμφώνησαν ότι δεν είναι η μόνη λύση, αλλά όπως υπογράμμισαν δεν έχουν και κάτι άλλο να πούνε. Εξάλλου η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια ρεαλιστική λύση που λαμβάνει υπόψη τη φιλοσοφία κέρδους που επικρατεί στις σημερινές κοινωνίες.

«Δεν πρέπει να είμαστε απόλυτοι σε αυτά τα πράγματα. Λέμε αειφόρος ανάπτυξη επειδή δεν έχουμε κάτι άλλο να πούμε. Μιλάμε για τους σημερινούς ανθρώπους και όχι για τους ανθρώπους του '50 που ζούσαν μέσα στο περιβάλλον. Οι σημερινοί άνθρωποι είναι συνδεδεμένοι με το χρήμα και την εξουσία. Δεν μπορούν εύκολα να ξεφύγουν. Για να τους στρέψεις προς τα κει λες εντάξει θέλεις να βγάλεις χρήματα αλλά τουλάχιστον κάντο με έναν τρόπο που να βοηθάει και το περιβάλλον. Είναι μια καλή κατεύθυνση. Φυσικά δεν είναι η μόνη.»

Η μόνη θα ήταν να απαλλαγούμε τελείως από τα οικονομικά κίνητρα. Μακάρι να μπορούσαμε αλλά μιλάμε για το σήμερα. Ας είμαστε και λίγο ρεαλιστές.» (Γ2)

Στην πράξη η κατάσταση είναι διαφορετική, όπως μας εξιστορούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά κριτικοί σε πολλά θέματα και όχι μόνο σε τέτοια θέματα που άπτονται της ιδεολογίας τους καθενός, ενώ παράλληλα προσπαθούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και στους μαθητές. Πολλές φορές επικεντρώνονται περισσότερο στο θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος και μένουν μέχρι εκεί. Άλλες φορές απλά κεντρίζουν τον προβληματισμό και δεν μπαίνουν σε τέτοια ζητήματα.

«Ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται περισσότερο στο θέμα προστασία του περιβάλλοντος και μένουν εκεί. Μακάρι να ξέρουν τι λέει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ως επαγγελματίες θα μπορούσαν να το εφαρμόσουν. Αλλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πολλές φορές δε λειτουργούμε έτσι, με αυτή τη μέθοδο. Δηλαδή μας λένε: «κάνε αυτό» και κάνω αυτό. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά κριτικοί, δηλαδή βάζουν πολύ το δικό τους σκεπτικό σ' όλη την εκπαίδευση, όχι μόνο σε θέματα τέτοια τα οποία άπτονται άμεσα της ιδεολογίας του καθενός. Πολλές φορές η ιδεολογία επηρεάζει την εκπαίδευση, ακόμα και τον τρόπο που κάνει κανείς τη μέθοδο, τη διαδικασία μάθησης και αυτή τη σχέση με την ιδεολογία του εκπαιδευτικού.» (Γ1)

«Προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε το σύστημα να πάρουμε τα λεφτά και ο καθένας εδώ με ό,τι φιλοσοφία έχει και αγάπη για το περιβάλλον κ.λ.π. προσπαθεί να κάνει κάτι για τους μαθητές. Τους λέω ότι όταν φύγουνε σήμερα από το Κ.Π.Ε. και ένας από τους 35 κλείσει το νερό, όταν πλένει τα δόντια του, για εμένα έχουμε πετύχει.» (Α8)

«Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να αμφισβητούν τα πάντα. Το καθετί που τους λέμε θα πρέπει να περνάει από φίλτρο.» (Γ5)

Αυτή θα ήταν ιδεατή κατάσταση, υποστήριξαν μερικοί. Ο τρόπος με τον οποίο θα καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη είναι ένα μεγάλο θέμα συζήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να θέσει σε αμφισβήτηση το ίδιο το σύστημα.

Πώς θα πετύχουμε τον κριτικό πολίτη είναι ένα θέμα συζήτησης για τους εκπαιδευτικούς. Άλλος πιστεύει ότι θα το πετύχει κάνοντας ασκήσεις μαθηματικών ή γλώσσας και άλλος πιστεύει ότι θα το πετύχει βάζοντας τους μαθητές να κάνουν εργασίες, να κάνουν έρευνα στο πεδίο κ.τ.λ. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να πετύχει κανείς την κριτική σκέψη.» (Γ1)

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι η είσοδος της αειφόρου ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη μορφή της Ε.Α.Α. διχάζει τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Κάποιοι υποστήριξαν ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια παγκόσμια αναγνωρισμένη και αποδεκτή έννοια. Παράλληλα αποτελεί και την κεντρική πολιτική επιλογή του Υπουργείου Παιδείας και επομένως είναι υποχρεωμένοι να την εφαρμόσουν. Άλλωστε είναι μια επιλογή που καλύπτει το μέσο όρο με ένα τρόπο ανάπτυξης που είναι εφικτός και όχι ιδεατός. Η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια ρεαλιστική λύση που λαμβάνει υπόψη τη φιλοσοφία κέρδους που επικρατεί στις σημερινές κοινωνίες. Ακόμα και στην περίπτωση που έχουν εντοπίσει αδυναμίες στη φιλοσοφία της αειφόρου ανάπτυξης, όπως υπογράμμισαν, δεν έχουν και κάτι άλλο να πουν.

Στην πράξη η κατάσταση είναι διαφορετική, όπως μας εξιστορούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά κριτικοί σε πολλά θέματα και όχι μόνο σε τέτοια θέματα που άπτονται της ιδεολογίας τους καθενός, ενώ παράλληλα προσπαθούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και στους μαθητές. Πολλές φορές επικεντρώνονται περισσότερο στο θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος και μένουν μέχρι εκεί. Άλλες φορές απλά κεντρίζουν τον προβληματισμό και δεν μπαίνουν σε τέτοια ζητήματα. Μερικοί διαφώνησαν υποστηρίζοντας ότι αυτή θα ήταν ιδεατή κατάσταση. Ο τρόπος με τον οποίο θα καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη είναι ένα μεγάλο θέμα συζήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να θέσει σε αμφισβήτηση το ίδιο το σύστημα.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης και της Ε.Α.Α., σε συνδυασμό με μια εμπειριστατωμένη μελέτη των αναπαραστάσεων της φύσης, του χρόνου, της κοινωνίας, του περιβάλλοντος, της οικονομίας, της ανάπτυξης, της εκπαίδευσης, της μάθησης και άλλων συναφών εννοιών, υποθέτοντας ότι η ερμηνευτική έρευνά μας θα μας επιτρέψει να αντιληφθούμε τη δυναμική της μετάδοσης, της νομιμοποίησης, της ιδιοποίησης, της συζήτησης, της αντίστασης, της εξέλιξης και της αλλαγής των εννοιών αυτών.

Η ερευνητική προσπάθεια, όπως ήδη αναφέρθηκε, εστιάστηκε στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Π.Ε., αφού αυτοί αποτελούν τόσο τους «πομπούς» όσο και τους «δέκτες» της προσπάθειας για την ενσωμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τη μετεξέλιξη της Π.Ε. σε Ε.Α.Α.

Σε πρώτη φάση προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε τη σχέση των εκπαιδευτικών με την Π.Ε. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα κίνητρα για την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την Π.Ε. εμπεριέχονται σε δύο γενικές κατηγορίες. Ένα μεγάλο μέρος αναφέρει ως κίνητρο για την ενασχόλησή τους με την Π.Ε. την άλλη εκπαιδευτική μεθοδολογία που πρεσβεύει η Π.Ε. ως εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή την εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη δουλειά με την ομάδα έξω από το πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, τις βιωματικές διαστάσεις και τις δράσεις μέσα στη φύση. Κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι το κίνητρό τους για την ενασχόληση τους με την Π.Ε. ήταν το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον και οι ανησυχίες τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Αυτό οφειλόταν είτε στην ιδιαίτερη σχέση που είχαν με τη φύση είτε στις σπουδές τους που ήταν αφορούσαν και τις επιστήμες του περιβάλλοντος. Το γεγονός ότι τα κίνητρα της συστηματικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Π.Ε. συνδέονται κυρίως με τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της Π.Ε. και την περιβαλλοντική ευαισθησία των

εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Αγγελίδου & Κρητικού 2006⁶², 2005; Δημητρίου & Ζαχαριάδου 2005⁶³, Χριστόπουλος 2008⁶⁴).

Τα θέματα των προγραμμάτων Π.Ε. που έχουν ασχοληθεί οι συμμετέχοντες στην έρευνα αφορούν είτε τη φυσική πραγματικότητα (νερό, θεραπευτικά βότανα, έδαφος) είτε την κοινωνικοοικονομική (ανακύκλωση, ορεινοί οικισμοί, κυκλοφοριακή αγωγή). Αναφέρουν ότι τα θέματα τοπικού ενδιαφέροντος έλκουν τα παιδιά, γιατί τα αγγίζουν, τα βιώνουν και πολλές φορές τα ταλαιπωρούν. Αλλά από την ερώτηση αυτή προέκυψαν και κάποια άλλα κρίσιμα θέματα.

Πολλοί συμμετέχοντες εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί για την αποτελεσματικότητα των Π.Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί που οι σπουδές τους δεν πραγματεύονται περιβαλλοντικά ζητήματα, δήλωσαν ότι πολλές φορές αισθάνονται ανεπαρκείς και χρειάζονται υποστήριξη στο πεδίο των περιβαλλοντικών γνώσεων. Το γεγονός αυτό, όπως αναφέρουν οι Δημητρίου & Ζαχαριάδου (2005), αποτρέπει την ενασχόληση με την Π.Ε. για πολλούς εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρουν, αδυνατούν να εξετάσουν όλες τις διαστάσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων και ζητημάτων. Έτσι γίνεται μία αποσπασματική θεώρηση της Π.Ε. και περιορίζονται δραματικά ορισμένοι τομείς της. Δεν επιτυγχάνονται βασικοί στόχοι της Π.Ε., όπως αυτοί οριοθετήθηκαν από διεθνείς διασκέψεις. Απουσιάζει η ολοκληρωμένη και συνολική αντίληψη του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών ζητημάτων με αποτέλεσμα να είναι δυσδιάκριτες οι πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων και οι επιπτώσεις τους. Παράλληλα, μερικοί χαρακτήρισαν δύσκολη την εφαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιεί η Π.Ε. Το γεγονός αυτό οφείλεται αφενός στην έλλειψη συνεργασίας των σχολικών συμβούλων με τους υπευθύνους Π.Ε., αφού πολλές δραστηριότητες της Π.Ε. είναι ελεγχόμενες και από τους σχολικούς συμβούλους και αφετέρου στους περιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος.

⁶² Αγγελίδου Ε.1, και Κρητικού Ε.1, (2006). Για ποιους λόγους συμμετέχουν & ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Π.Ε. στη Δ/ση Δ/θμιας Εκπ/σης Αν. Αττικής; *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου* ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου

⁶³ Δημητρίου Α.1, και Ζαχαριάδου Ε., (2005). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της α' θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. *11ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου* ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου

⁶⁴ Χριστόπουλος, Ν., (2008). Απόψεις και αντιλήψεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Διαδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Βιολογίας

Η εκδήλωση αυτής της αδυναμίας των εκπαιδευτικών έφερε στην επιφάνεια δύο σημαντικά ζητήματα. Το θέμα της ενημέρωσης σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύεται η Π.Ε. και τη σχέση της με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά την ενημέρωση, από την ανάλυση διακρίναμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται κυρίως από το διαδίκτυο και τη βιβλιογραφία. Απορία προκάλεσε το γεγονός ότι στις απαντήσεις τους δεν αναφέρονται ούτε μια φορά οι εφημερίδες και τα περιοδικά που αποτελούν επικαιροποιημένη και καθημερινή γνώση, παρ' όλες τις στρεβλώσεις που μπορεί να περιέχουν. Η σημαντική συμβολή των μέσων ενημέρωσης στην περιβαλλοντική πληροφόρηση έχει τονισθεί σε πολλές έρευνες (π.χ. Boyes *et al.* 1995, Pawlowski 1996, Dove 1996, Robinson *et al.* 1997, Robinson and Bowen 2000). Η διαμόρφωση των περιβαλλοντικών αξιών και στάσεων της κοινής γνώμης από την επίδραση των Μ.Μ.Ε. έχει συζητηθεί στη βιβλιογραφία ως λύση στα περιβαλλοντικά προβλήματα, και έχει θεωρηθεί πιο αποτελεσματική και από τη γνώση των ειδικών (Graham, 1994). Έρευνες στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς (Παπαναούμ, 1997; Δημητρίου & Χατζηνικήτας 2001; Δημητρίου & Ζαχαριάδου 2005;) ή στο γενικό πληθυσμό (Ελληνική Εταιρεία 2005, Eurobarometer 2005) επιβεβαίωσαν τη σημαντική συμβολή των Μ.Μ.Ε. στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής ενημέρωσης. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να αποδώσουν μια χροιά επιστημοσύνης στην ενημέρωσή τους δεν αναφέρουν τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο καθώς και τα υπόλοιπα Μ.Μ.Ε.

Σημαντικός όμως είναι και ο ρόλος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την ενημέρωσή τους στους προϊσταμένους Π.Ε., αφού αυτοί δίνουν τις γενικές, αλλά τελικά και τις ειδικές κατευθύνσεις. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι συνήθως «αγωνίζονται» να εφαρμόζουν τις οδηγίες και να παρουσιάσουν ένα πρόγραμμα, που στην ουσία δεν έχει καμία σχέση με τη μαθητοκεντρική παιδαγωγική φιλοσοφία της Π.Ε. Η πίεση του χρόνου που τους ασκείται, έχει ως αποτέλεσμα η πορεία πραγματοποίησης τους προγράμματος να απέχει πολύ από αυτήν την ενδεδειγμένη .

Τα Κ.Π.Ε. αποτελούν ένα ακόμη μέσο για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, με τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό κομμάτι της δουλειάς που γίνεται εκεί. Η μορφή, η δομή, το περιεχόμενό τους και οι συνεργασίες για τα επιμορφωτικά προγράμματα καθορίζονται από ρυθμιστικές εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις. Επιμορφωτές μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί των Κέντρων, πανεπιστημιακοί, άτομα από κυβερνητικούς ή μη φορείς, συνεργάτες με ειδική εμπειρία,

υπεύθυνοι Π.Ε., εκπαιδευτικοί, ειδικοί όχι μόνο από τη χώρα μας αλλά και από άλλες χώρες. Ο κατάλογος είναι ανοιχτός για τους οργανωτές που αναζητούν τα πιο κατάλληλα πρόσωπα που θα ικανοποιήσουν τους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος. Τα σεμινάρια γίνονται σε συνεργασία με τους υπεύθυνους Π.Ε. αλλά και με άλλους φορείς (Τσαλίκη, 2005). Στη σημερινή τους μορφή όμως, όπως μας αναφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα που εργάζονται σε Κ.Π.Ε., παρουσιάζουν σημάδια εκφυλισμού. Από την άλλη, όμως, υπάρχει και η άποψη ότι η ίδια η δομή των σεμιναρίων (περιεχόμενο, επιμορφωτές) οδηγεί στον εκφυλισμό τους.

Πέρα από την έλλειψη ενημέρωσης, το δεύτερο ζήτημα που οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι λειτουργεί ανασταλτικά στη λειτουργία της Π.Ε. είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και ο μεγάλος όγκος της διδακτέας ύλης. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η Π.Ε. και τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης δεν πρέπει να αποτελέσουν ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά να διαχέονται σε όλα τα μαθήματα. Κάποιοι ακόμα πιο προοδευτικοί υπογράμμισαν ότι πολλά από τα μαθήματα θα έπρεπε να γίνονται με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί η Π.Ε. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί η αλλαγή της γενικότερης φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος που τροφοδοτεί τα παιδιά με πολλές και μερικές φορές άχρηστες γνώσεις, προάγοντας τη φιλοσοφία της αποστήθισης. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν νέες, ευέλικτες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με επίκεντρο το μαθητή. Τη βιωματική προσέγγιση, την καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, την καινοτομία, τη διαθεματικότητα και το διάλογο. Τα ζητήματα που προκύπτουν, όμως, είναι ότι αφενός δεν αντιλαμβάνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο τις προσεγγίσεις αυτές και αφετέρου το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει και πολλά περιθώρια για παρεκκλίσεις.

Οι εκπαιδευτικοί και το περιβάλλον

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να προσδιορίσουμε την ερμηνεία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια του περιβάλλοντος. Ο τρόπος που εφαρμόζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην πράξη φαίνεται να καθορίζεται αποφασιστικά από το πώς οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνονται την έννοια του περιβάλλοντος (Δημητρίου 2009, σελ. 117). Για τους λόγους αυτούς, το εννοιολογικό περιεχόμενο που αποδίδεται στο «περιβάλλον» αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Σχετικές έρευνες έγιναν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο σε διεθνές (Alerby, 2000, Loughland, Reid, & Petocz, 2002, Loughland, Reid, Walker, & Petocz, 2003, Shepardson, 2005) όσο και σε ελληνικό επίπεδο (Dimitriou, 2006, Flogaitis & Agelidou, 2002, Κοσκινάς, 2000). Από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών φαίνεται ότι αναγνωρίζεται η οικολογική διάσταση του περιβάλλοντος, μάλιστα ταυτίζεται με τη φύση, ενώ σε μικρότερο βαθμό αναγνωρίζονται η κοινωνική, η πολιτισμική, η οικονομική ή η πολιτική διάστασή του. Θεωρείται περισσότερο ως τόπος - αντικείμενο και πολύ λιγότερο ως τόπος - δίκτυο σχέσεων. Παρά την περιορισμένη αντίληψη της έννοιας του περιβάλλοντος που φαίνεται να επικρατεί, η έννοια είναι περισσότερο διευρυμένη από εκείνη της φύσης, έστω και αν δεν αναγνωρίζονται οι ποικίλες διαστάσεις που εμπεριέχει, ενώ τα δίκτυα των σχέσεων αλληλεξάρτησης και αλληλοσυσχέτισης που αναπτύσσονται ανάμεσα στα στοιχεία που συνιστούν το περιβάλλον, αναγνωρίζονται σε πολύ περιορισμένο βαθμό.

Στη δική μας έρευνα ένα πρώτο βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από την αρχική κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, είναι ότι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κυριαρχεί ο πλουραλισμός των απόψεων. Έτσι διατυπώθηκαν απόψεις που ερμήνευαν την έννοια με μια γεωγραφική, γεωμετρική διάσταση. Κάποιοι, όμως, αντιλαμβάνονταν ότι το περιβάλλον δεν αποτελεί ένα απλά ένα παθητικό περιεχόμενο μέσα στο οποίο κάτι ζει ή υπάρχει, αλλά ένα σημαντικό κομμάτι της ολότητας ενός πλάσματος. Για να μπορέσουμε να το προσδιορίσουμε θα πρέπει να γνωρίζουμε το υποκείμενο της συζήτησης. Μια άλλη ερμηνεία που διατυπώθηκε οριοθέτησε το περιβάλλον ως κοινότητα, κατά την κατηγοριοποίηση της Sauve (1996; 2005), ως κοινό χώρο δηλαδή που μοιραζόμαστε τα άτομα και στον οποίο εμπλεκόμαστε. Στην περίπτωση αυτή το περιβάλλον ερμηνεύεται ως τόπος-αντικείμενο που περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία. Οι αντιλήψεις αυτές αναδεικνύουν την ιδέα του περιβάλλοντος ως τόπου που περιλαμβάνει ανθρώπους, άλλους οργανισμούς (φυτά και ζώα), φυσικά ή δομημένα ή κοινωνικά στοιχεία. Τα στοιχεία βρίσκονται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους που φαίνεται να θεωρείται ότι λειτουργούν περισσότερο προς όφελος του ανθρώπου παρά προς όφελος των άλλων ζωντανών ή μη ζωντανών συστατικών του.

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με διαφορετικούς τρόπους την έννοια του περιβάλλοντος. Αποτέλεσμα των ποικίλων αυτών θεωρήσεων είναι η υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων στην εφαρμογή της

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πράξη. Όπως αναφέρει η Sauve (2005), σε έρευνά της καταγράφει δεκαπέντε διαφορετικά ρεύματα. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση του περιβάλλοντος και των σχετικών ζητημάτων και προβλημάτων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διέπεται από πλουραλισμό απόψεων, καθιστώντας το πεδίο ανοικτό στις προκλήσεις και την πολυφωνία. Στο φως των εννοιών της αειφορίας και της αειφορικής ανάπτυξης και το διάλογο που αναπτύσσεται γύρω από αυτές, οι προκλήσεις γίνονται εντονότερες.

Όπως είδαμε το περιβάλλον από ορισμένους έγινε αντιληπτό ως τόπος που περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία, τα οποία βρίσκονται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Οι σχέσεις αυτές φαίνεται να θεωρούνται ότι λειτουργούν περισσότερο προς όφελος του ανθρώπου παρά προς όφελος των άλλων ζωντανών ή μη ζωντανών συστατικών του. Στην προσπάθεια να κάνουμε πιο ξεκάθαρες τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, ζητήσαμε από τα υποκείμενα της έρευνας να χαρακτηρίσουν τη σχέση αυτή στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον. Όπως διαφάνηκε, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του καλύτερη στο παρελθόν είτε από επιλογή, είτε γιατί δεν μπορούσε να κάνει αλλιώς. Όσον αφορά το παρόν, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η αλαζονική συμπεριφορά που προσέδωσε η εξέλιξη της τεχνολογίας στον άνθρωπο, σε συνάρτηση με την τάση για όλο και περισσότερο κέρδος, οδήγησε στην εμφάνιση πληθώρας σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Για το μέλλον οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θα υπάρξει μείωση της επιβάρυνσης στο περιβάλλον είτε λόγω τεχνολογικής εξέλιξης είτε λόγω αδιεξόδου.

Για να προσδιορίσουμε τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζει το περιβάλλον ζητήσαμε να μας περιγράψουν τα σημαντικότερα κατά την άποψη τους περιβαλλοντικά προβλήματα τόσο σε τοπικό όσο και πλανητικό επίπεδο. Σε τοπικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προβλήματα που είναι ορατά στην προσωπική τους ζωή και αφορούν είτε την φυσική είτε την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν προβλήματα της ποιότητας των υδάτων, του εδάφους και της ατμόσφαιρας. Πολλά από αυτά αφορούν στην εντατικοποίηση της γεωργικής παραγωγής (αγροχημικά, υπεράντληση και γενικότερα προβλήματα διαχείρισης υδάτων) και την αστικοποίηση (κυκλοφοριακό, ηχορύπανση, άναρχη δόμηση). Ταυτόχρονα, όπως αναφέρουν, η ανυπαρξία ελεγκτικών μηχανισμών συνεισφέρει στη γιγάντωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Σε πλανητικό επίπεδο, αναφέρθηκαν στον υπερπληθυσμό, στις κλιματικές αλλαγές και στις επιπτώσεις που μπορεί

να υπάρξουν αν όλοι οι άνθρωποι του πλανήτη καλύψουν τις ανάγκες τους, όπως τις καλύπτει σήμερα ο δυτικός πολιτισμός. Όπως διαφαίνεται, σχεδόν όλα τα προβλήματα που αναφέρθηκαν απορρέουν, είτε από τη λανθασμένη χρήση της τεχνολογίας, είτε από τη συνεχή προσπάθεια του ανθρώπου για αύξηση των κερδών του. Οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, στηρίζονται στην κατανάλωση, στο κέρδος και στην εκμετάλλευση.

Όσον αφορά τις μεθόδους για την επίτευξη της περιβαλλοντικής προστασίας, διαφάνηκε ο κεντρικός ρόλος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην πολιτεία για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Θεωρούν ότι η πολιτεία μπορεί και πρέπει να εφαρμόσει την αρχή «ο ρυπαίνων πληρώνει» αγνοώντας ότι η συγκεκριμένη αρχή νομιμοποιεί τη ρύπανση όσων μπορούν να πληρώσουν, τα συμβολικά πολλές φορές πρόστιμα, που ενίοτε θα τους επιβάλλονται από ανύπαρκτους, υποχρηματοδοτούμενους ή αλλοτριωμένους ελεγκτικούς μηχανισμούς (Ρόκος, 2006).

Η εκπαίδευση θεωρούν ότι μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της ευαισθητοποίησης, αρκεί να συνοδεύεται και από τις ανάλογες πολιτικές. Θα περίμενε κανένας, όμως, από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν την Π.Ε. να έχουν μεγαλύτερη πίστη στη δυναμική της και στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει. Ταύτισαν την Π.Ε. με την ευαισθητοποίηση και αμέλησαν ότι η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που αποσκοπεί σε πέντε κατηγορίες στόχων (*συνειδητοποίηση, γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες- ικανότητες, συμμετοχή*) όπως αυτοί οριοθετήθηκαν από τη Χάρτα του Βελιγραδίου το 1975. Από τα παραπάνω διαφαίνεται, όπως ορθά σημείωσαν κάποιοι, ότι η Π.Ε. ως εκπαιδευτική διαδικασία, μόλις χρησιμοποιήθηκε από την εξουσία, έχασε το ριζοσπαστικό και καινοτόμο χαρακτήρα της.

Οι εκπαιδευτικοί και η ανάπτυξη

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της ανάπτυξης, υποθέτοντας ότι δε θα υπάρχει κοινή αντίληψη για το τι είναι ανάπτυξη και πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών έγιναν εμφανείς δύο γενικές τάσεις., Η πρώτη αντιλαμβανόταν την ανάπτυξη ως κάτι θετικό, ως κάτι επιθυμητό. Την ταύτισε με εκφράσεις όπως πρόοδος, όραμα, ωριμότητα, εξέλιξη. Η δεύτερη σύνδεσε την ανάπτυξη με το κέρδος και την εκμετάλλευση δίχως φραγμούς.

Θετικό στοιχείο στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις στη συζήτηση για την ανάπτυξη αναφέρθηκαν στην έννοια του περιβάλλοντος. Οι περισσότεροι θεώρησαν ότι η ανάπτυξη είναι κάτι αντίθετο στο περιβάλλον, διότι στις περισσότερες περιπτώσεις αντιπροσωπεύει τη ληστρική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων στο διηνεκές. Κάποιοι θεωρούν ότι δεν μπορεί να υπάρξει - συνυπάρξει το περιβάλλον με την ανάπτυξη. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι πολλοί οραματίζονται ως διέξοδο σε αυτή την προβληματική η ιδεολογία της διαχείρισης και όχι της αειφορίας. Παρόλα αυτά, σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει κριτικές απόψεις γύρω από έννοια της ανάπτυξης. Έχουν κατανοήσει αφενός ότι η έννοια της ανάπτυξης εξαρτάται από τις αξίες της κοινωνίας και αφετέρου ότι η ανάπτυξη συναρθρώνεται με την έννοια του περιβάλλοντος σε μία συνηθέστατα μετρητική και ποιοτική σχέση.

Αναζητώντας τις διαστάσεις της ανάπτυξης στις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να πούμε ότι αντιλαμβάνονται ότι η ανάπτυξη είναι μια πολυδιάστατη έννοια που δεν περιορίζεται μόνο στην οικονομία, αν και τη θεωρούν ως τη βασικότερη και πιο αναγκαία διάστασή της. Η παρότρυνση να περιγράψουν μια αναπτυγμένη κοινωνία τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και τεχνολογικό επίπεδο ήταν η πρώτη μιας σειράς προσπαθειών για τη ανίχνευση των αναπαραστάσεων μιας πραγματικά αναπτυγμένης κοινωνίας. Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά μιας ιδεατής κοινωνίας, αναφέρουν την ικανοποίηση των υλικών αναγκών των πολιτών, την αύξηση του βιοτικού επιπέδου, την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, την εκπαίδευση για όλους, την πρόνοια, το σεβασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς, την παραγωγή ουσιαστικού πολιτισμού, τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την αξιοκρατία, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ορθολογική χρήση της τεχνολογίας.

Στη συνέχεια, για να προσδιορίσουμε τη σχέση της βασικότερης διάστασης της ανάπτυξης, κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, και του περιβάλλοντος ζητήσαμε να μας περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι η οικονομική κρίση θα επηρεάσει το περιβάλλον, υποθέτοντας ότι θα επικρατήσει η άποψη της αρνητικής επιρροής.

Η συγκεκριμένη ερώτηση ανέδειξε τον προβληματισμό και την ανησυχία των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή των περιβαλλοντικών πολιτικών. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η κρίση θα λειτουργήσει ως άλλοθι για την εφαρμογή μέτρων που υπό άλλες προϋποθέσεις θα ήταν ανεφάρμοστα. Όπως υπογραμμίζουν, τα αντανακλαστικά της

κοινωνίας μειώνονται σε περιόδους κρίσης. Βέβαια, δεν έλειψαν και οι απόψεις που υποστήριξαν ότι η κρίση θα επηρέασε θετικά την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αφού θα οδηγήσει σε μείωση της κατανάλωσης. Παράλληλα, η κρίση ίσως αποτελέσει και μια ευκαιρία για τον επαναπροσδιορισμό την αναπτυξιακής στρατηγικής.

Μερικοί εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να περιγράψουν την κατάσταση, αναφέρουν το χαρακτηριστικό παράδειγμα της βιομηχανίας που ρυπαίνει. Πολλοί διερωτούνται πώς θα εφαρμοστεί ο νόμος σε ένα εργοστάσιο που βάζει μπροστά τον εργαζόμενο και απειλεί με μείωση των θέσεων εργασίας, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Το γεγονός αυτό όμως αποτελεί ψευτο-δίλημμα, όπως το χαρακτηρίζουν, αφού το κόστος για νέα εργασία θα είναι μικρότερο από το κόστος της περίθαλψης ή του θανάτου από τη ρύπανση.

Οι αναζητήσεις για την ανάπτυξη και το περιβάλλον έφεραν στις συζητήσεις και την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί, ότι πριν ακόμα αναζητήσουμε το περιεχόμενο της έννοιας, στις περισσότερες περιπτώσεις η αειφόρος ανάπτυξη ήταν μια έννοια που ήδη είχε αναφερθεί στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Γεγονός που αποδεικνύει ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια έννοια γνωστή στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Αρχικά προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι η έννοια της αειφορίας δεν είναι αντιληπτή σε όλους. Οι περισσότεροι απέφυγαν να απαντήσουν, μερικοί τη συσχέτισαν κυρίως με τους φυσικούς πόρους και τη δυνατότητα χρήσης τους σε βάθος χρόνου, ενώ άλλοι έφτασαν σε σημείο να υποστηρίξουν ότι είναι φυσική διαδικασία. Η κυριαρχία της περιβαλλοντικής διάστασης στην ερμηνεία της αειφορίας επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Summers, Corney & Childs 2004; Summers, Childs & Corney. 2005; Liarakou, Daskolia & Flogaitis, 2007; Δασκολιά & Λιαράκου 2008). Υπήρξαν, όμως, και κάποιοι που ανέφεραν άλλες διαστάσεις, όπως η αξιοπρεπής επιβίωση, η αλληλεγγύη, ένα νέο ήθος.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι τελικά η αειφορία είναι πράγματι «μια λέξη που κρύβει περισσότερα από όσα φανερώνει» κατά το χαρακτηρισμό του Orr (1992, σελ 24). Ο καθένας μπορεί να επαναπροσδιορίσει τον όρο για να τον ερμηνεύσει ανάλογα με τους σκοπούς του. Ο Basiago (1995) αναφέρει ότι η αειφορία είναι μια διευρυμένη έννοια που επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες από τους διάφορους επιστημονικούς

κλάδους. Στη βιολογία, η αειφορία είναι συνδεδεμένη με την προστασία της βιοποικιλότητας και ασχολείται με την ανάγκη προστασίας του φυσικού κεφαλαίου εξ ονόματος των μελλοντικών γενεών. Στα οικονομικά, η αειφορία προωθείται από εκείνους οι οποίοι ευνοούν τη λογιστική για τους φυσικούς πόρους, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι αγορές αποτυγχάνουν να προστατεύσουν το περιβάλλον. Στην κοινωνιολογία, περιλαμβάνει την πρόοδο της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης σε καταστάσεις όπου μερικές ομάδες λαμβάνουν αποφάσεις αγνοώντας τη χρήση των φυσικών πόρων και τις επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή άλλων ομάδων. Στην περιβαλλοντική ηθική, αφενός σηματοδοτεί την εναλλακτικότητα, τη συντήρηση, τη διατήρηση ή την «αειφόρο χρήση» των φυσικών πόρων και αφετέρου εξετάζει τον τομέα όπου οι άνθρωποι συλλογίζονται εάν είναι μέρος ή όχι της φύσης και πώς αυτό πρέπει να καθοδηγήσει την ηθική επιλογή τους.

Ανατρέχοντας την ανθρώπινη ιστορία θα δούμε ότι η αειφορία δεν είναι άγνωστη έννοια, πλην όμως η αντίληψη όπως και ο ορισμός της διαφέρουν σε κάθε ιστορική στιγμή, ανάλογα με το χαρακτήρα και τις σχέσεις ανθρώπου-περιβάλλοντος. Στην αρχαία Ελλάδα, η έννοια της αειφορίας αποτυπώνεται στο πρόσωπο της “Γαίας”, Θεάς της Γης και της γονιμότητας. Ο ιστορικός Donald Hughes (1983, 55), αναφέρει: “..Η Θεά Γη δίνει τροφή και ενδιαφέρεται για όλα τα δημιουργήματα σαν να ήταν παιδιά της. Από αυτήν όλα πηγάζουν και σ' αυτήν γυρίζουν όλα όσα πεθαίνουν...”

Σύμφωνα με τον ίδιο ιστορικό, συνδεδεμένη με τη Γαία ήταν η κόρη της Θέμις, η Θεά της δικαιοσύνης και του Νόμου. Ο Hughes αναφέρει:

«...διότι η Γη έχει το δικό της νόμο, ένα νόμο φυσικό με την αυθεντική έννοια των λέξεων. Η Γη συγχωρεί, όμως μόνο μέχρι το σημείο που θα διαταραχθεί η ισορροπία. Μετά είναι πια πολύ αργά...»

Για τους αρχαίους Έλληνες η πρακτική της αειφορίας είχε πάντοτε πρωταρχική σημασία. Τοπικοί άρχοντες ανταμείβονταν ή τιμωρούνταν ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονταν η γη που είχαν στην κυριαρχία τους, ανεξάρτητα ίσως από την ευημερία των πολιτών τους (O’Riordan, 1993). Σχεδόν δύο χιλιάδες χρόνια θα περάσουν για να αναδυθεί η έννοια της αειφορίας στην μοντέρνα της διάσταση.

Είναι γεγονός ότι η ερμηνεία της έννοιας ποικίλει και στα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, ακόμα και αν εκφράζει τις ίδιες ή διαφορετικές υποδηλώσεις. Ο όρος sustainable

στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται σε μια διαδικασία της οποίας ο ρυθμός πρέπει να διατηρηθεί. Είναι μια δυναμική, μη-στατική σύλληψη που εισάγει ένα μεγάλης ακτίνας χρονικό όραμα (Rios Osorio et. al., 2005). Στα ελληνικά, όπως σημειώνει η Φλογαίτη (2005, σελ. 158) είναι αλήθεια πως η αειφορία είναι μια όμορφη λέξη και μια έννοια που σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης είναι ελκυστική, δίνει προοπτική, ανοίγει δρόμους και προσλαμβάνεται ως κάτι καλό, ευγενές, θετικό, δελεαστικό, άξιο να επιτευχθεί. Ποια όμως αειφορία; Η ισχυρή Pearce & Atkinson (1993) ή η ήπια (Gutés, 1996); Η ρεφορμιστική ή ροζοσπαστική (Huckle & Martin, 2001 σελ 235); Το ιδεολόγημα της αειφορίας εμφανίζεται να ταλαντεύεται στο ευρύτατο πεδίο της σύγχρονης περιβαλλοντικής προβληματικής. Το μεγαλύτερο μέρος της σύγχρονης ασάφειας προέρχεται από την προσπάθεια συμπόρευσης της οικονομικής μεγέθυνσης (ή ανάπτυξης) με την ιδέα της αειφορίας, όταν, στην πραγματικότητα, οι δύο έννοιες αναφέρονται σε διαφορετικά αφαιρετικά επίπεδα της έννοιας και των συστημάτων της σκέψης.

Δυσδιάκριτη ήταν και η σχέση μεταξύ αειφορίας και αειφόρου ανάπτυξης στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών. Κάποιος θεώρησε ότι είναι συνώνυμες έννοιες ενώ κάποια άλλη ότι η αειφορία είναι το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ανέφερε ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι η πολιτική διαδικασία για την επίτευξη της αειφορίας.

Η αειφόρος ανάπτυξη, όμως, υπήρξε πιο προσφιλής έννοια στους εκπαιδευτικούς, αν και οι απόψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο της δίστανται. Από τη μία, ορισμένοι αντιλαμβάνονται την αειφόρο ανάπτυξη ως μια ήπια ανάπτυξη στο διηνεκές, που εκφράζει την εξέλιξη και την εκμετάλλευση με μέτρο, σε αρμονία με τη φύση και μπορεί να βρει εφαρμογές παντού.

Από την άλλη, υπάρχουν και οι πιο προβληματισμένοι που τονίζουν ότι η αειφορία με την ανάπτυξη είναι έννοιες αντίθετες. Θεωρούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη βάζει ένα στόχο που δεν είναι καθορισμένος ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να περιλάβει τα πάντα μέσα της. Έτσι, καταλήγουν ότι αποτελεί μάλλον το άλλοθι για τη συνέχιση της ανάπτυξης, επειδή τα προβλήματα είναι πλέον οξυμένα και ο κόσμος έχει αρχίσει να ευαισθητοποιείται. Έτσι η αειφόρος ανάπτυξη αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια να αποκτηθεί μια πράσινη χροιά στην ανάπτυξη, μεταμφιέζοντας αυτό που πρέπει να διατηρηθεί, δηλαδή ένα «βόρειο» εύπορο τρόπο ζωής (Smyth, 1995 σελ.11).

Κοινό σημείο όλων των ορισμών της αειφόρου ανάπτυξης είναι η ανησυχία για την ευημερία των μελλοντικών γενεών (Krysiak & Krysiak, 2006), η οποία έχει οδηγήσει πολλούς στο να εστιάσουν την ερμηνεία της αειφόρου ανάπτυξης στη διαγενεακή δικαιοσύνη. Για το λόγο αυτό, η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούσε ακριβώς αυτή την έννοια. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν πώς θεωρούν ότι μπορεί να επέλθει δικαιοσύνη μεταξύ των γενεών, υποθέτοντας ότι οι αποκρίσεις τους θα αναδείξουν βαθύτερους προβληματισμούς τους σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Εξετάζοντας τις απαντήσεις, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για να επέλθει δικαιοσύνη θα πρέπει να μειωθούν οι ρυθμοί ανάπτυξης και να επέλθει αναδιανομή του πλούτου γεγονός που, όμως, δεν είναι επιθυμητό από τον αναπτυσσόμενο κόσμο.

Επομένως, είναι πολύ δύσκολο έως απίθανο να επέλθει δικαιοσύνη λόγω της συγκεκριμένης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας που βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση των πόρων και κυριαρχεί στις μέρες μας. Όμως, όπως υποστηρίζουν, έχουμε υποχρέωση να προσπαθήσουμε να διατηρήσουμε ό,τι έχει απομείνει. Το θεμελιώδες ιδεολογικό πρόταγμα της αειφορίας, το οποίο μας επιτάσσει να σεβαστούμε το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών στους φυσικούς πόρους, έτσι ώστε να έχουν ίσα δικαιώματα πάνω στους φυσικούς πόρους δεν είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Ακόμα και αν μπορούσε να υπάρξει διαγενεακή δικαιοσύνη, πώς μπορεί να καθορίσει κάποιος ότι αυτά που παραδίδει στις επόμενες γενιές επαρκούν, αναρωτήθηκε ένας εκπαιδευτικός που θέτει το θέμα των αναγκών, τόσο των τωρινών όσο και των μελλοντικών γενεών. Όπως τονίζει και ο Ρόκος (2000), η θεωρία της αειφόρου ανάπτυξης δεν ξεκαθαρίζει ποιες είναι οι ανάγκες που πρέπει να διατηρηθούν, ποιοι τις καθορίζουν, με βάση ποια κριτήρια και πώς. Είναι οι ίδιες για κάθε γωνιά του πλανήτη και για κάθε πολιτισμό; Ποιος μπορεί να καθορίσει τις μελλοντικές ανάγκες των επομένων γενεών και πώς; Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην παραπάνω προβληματική, ρωτήσαμε ποιες θεωρούν ότι είναι οι ανάγκες που πρέπει να διατηρηθούν.

Εξετάζοντας τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών διακρίνουμε την άποψη ότι στις μέρες μας οι ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου είναι πολύ περισσότερες από αυτές που χρειάζεται για να επιβιώσει. Η εξασφάλιση της δυνατότητας για κάλυψη των αναγκών σε τροφή, στέγη, ασφάλεια και ποιότητα ζωής θεωρήθηκε επιβεβλημένη τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον

για όλους τους ανθρώπους και όχι μόνο για τις μελλοντικές γενεές. Για να συμβεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει εμείς οι ίδιοι, να βάλουμε όρια και να ξεκαθαρίσουμε ποιες πραγματικά είναι οι ανάγκες μας.

Η αειφόρος ανάπτυξη ως αναπτυξιακή επιλογή εμφανίστηκε επίσημα με την έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη το 1987. Από τότε έχει ενσωματωθεί στις πολιτικές αρκετών χωρών παγκοσμίως. Στη χώρα μας σχεδόν όλα τα κόμματα την έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους. Πολλοί θεωρούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη αναφέρεται στο μέλλον, ενώ στην πραγματικότητα είναι κάτι που συμβαίνει τώρα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι έχουν γίνει κάποια μικρά βήματα προς την αειφόρο ανάπτυξη, σε διεθνές επίπεδο, που αφορούν κυρίως τον τομέα της ενημέρωσης, την ανακύκλωση και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Παράλληλα, οι νομοθεσίες έχουν γίνει αυστηρότερες με αποτέλεσμα κάποιοι δείκτες να παρουσιάζουν σημάδια βελτίωσης (π.χ. τρύπα του όζοντος). Όμως, κοινή διαπίστωση όλων είναι, ότι δεν έχει γίνει τίποτα συστηματικό παρά μόνο κάποιες σπασμωδικές κινήσεις. Η εποχή μας απέχει πολύ από το να χαρακτηριστεί ως η εποχή της αειφόρου ανάπτυξης.

Ενώ υπάρχει η γενική συμφωνία ότι η πρόοδος προς την αειφόρο ανάπτυξη είναι αργή, δεν υπάρχει συμφωνία γιατί έχουν επιτευχθεί τόσα λίγα (Juma, 2002). Καμία χώρα δεν είναι βιώσιμη ή δεν έχει έστω πλησιάσει στη βιωσιμότητα. Είναι γεγονός, όμως, ότι δεν υπάρχει καμία αποδεδειγμένη συνταγή προς την επιτυχία. Ο Prescott Allen (2002) μας υπενθυμίζει ότι *«το να σημειωθεί πρόοδος προς την (αειφορία) είναι σαν τη μετάβαση σε μια χώρα που δεν ήμασταν ποτέ πριν... Δεν ξέρουμε πώς θα είναι ο προορισμός και δεν μπορούμε να πούμε πως θα πάμε εκεί»*.

Η προτροπή στους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τη ζωή μας την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης αρχικά αιφνιδίασε πολλούς, διότι προφανώς αποτελεί μια ιδανική και ιδεατή κατάσταση που δε θα μπορέσει να επιτευχθεί στην πράξη. Στη συνέχεια όμως, οραματιζόμενοι την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης, ανέφεραν ότι θα υπάρχουν βελτιώσεις κυρίως σε περιβαλλοντικό αλλά και σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Οι άνθρωποι θα σέβονται τη φύση, θα χρησιμοποιούν μόνο ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και ανακυκλώσιμα υλικά, θα έχουν σταματήσει το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής, θα διαχειρίζονται με μέτρο τους υδάτινους πόρους, θα παράγουν λιγότερα σκουπίδια, θα έχουν λιγότερα αυτοκίνητα, θα χρησιμοποιούν λειτουργικά Μέσα Μαζικής Μεταφοράς.

Κάποιοι άλλοι περιέγραψαν αλλαγές και σε άλλα επίπεδα της ανθρώπινης ζωής. Στο οικονομικό επίπεδο, οραματίστηκαν ένα κόσμο ήπιας και πιο ουσιαστικής κατανάλωσης χωρίς τη συνεχή συσσώρευση πλούτου. Περιέγραψαν ευαισθητοποιημένες κοινωνίες που θα τις χαρακτηρίζει η ποιότητα ζωής, η ισότητα, η υγεία και η ασφάλεια για όλους τους πολίτες, η ηρεμία και η ποιοτική εκπαίδευση. Σε πολιτικό επίπεδο, θα υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα των δημοκρατικών θεσμών, δηλαδή μια συμμετοχική δημοκρατία.

Φυσικά, αυτοί οι φανταστικοί κόσμοι - που σχεδιάζονται σύμφωνα με τις προσωπικές προτιμήσεις εκείνων που τις παράγουν - είναι συχνά δελεαστικοί και επιθυμητοί, και θα ήταν λάθος να ανατραπεί ένα όνειρο ενός δικαιότερου κόσμου όπου οι άνθρωποι είναι ευτυχείς, με μακροζωία και ποιότητα ζωής, χωρίς ασθένειες, φτώχεια, εκμετάλλευση και βία. Αλλά εάν «η ανάπτυξη» είναι μόνο μια λέξη που περιγράφει τις ενάρετες ανθρώπινες φιλοδοξίες, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα αμέσως ότι δεν υπάρχει πουθενά και πιθανώς ποτέ! Αλλά «η ανάπτυξη» υπάρχει και δεν είναι λίγα τα σημάδια που πιστοποιούν στην παρουσία της (Rist, 2008).

Εξετάζοντας τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για μια πολυδιάστατα αναπτυγμένη κοινωνία και τις περιγραφές τους για την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης, παρατηρούμε πολλά κοινά. Η έλλειψη άλλων εναλλακτικών προσεγγίσεων οδηγεί πολλούς να εναποθέσουν τις προσδοκίες τους για αλλαγή στην έλευση της εποχής της αειφόρου ανάπτυξης.

Ενδιαφέρον είναι να εξετάσουμε ποιες από τις παραπάνω εκτιμήσεις συνάδουν με τη θεωρία της αειφόρου ανάπτυξης. Οι προσδοκίες για χρήση φιλικών περιβαλλοντικά τεχνολογιών αποτελούν τον πυρήνα της φιλοσοφίας της αειφόρου ανάπτυξης. Η καλλιέργεια του σεβασμού τόσο προς τους υπόλοιπους ανθρώπους όσο και προς τη φύση, πώς συμβιβάζεται, όμως, με την ανταγωνιστικότητα που πηγάζει από τον πυρήνα της θεωρίας της αειφόρου ανάπτυξης. Ο περιορισμός της κατανάλωσης και της συσσώρευσης πώς μπορεί να επιτευχθεί σε μια αναπτυξιακή πρόταση που προωθείται από τους διεθνείς οργανισμούς, η οποία επιδιώκει το «πρασίνισμα» του καπιταλισμού, δίνοντας έμφαση κυρίως στην οικονομική μεγέθυνση.

Από τις παραπάνω ερωτήσεις έγινε φανερό ότι η εφαρμογή της αειφόρου ανάπτυξης θα περιλαμβάνει προσεγγίσεις που έρχονται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία του καπιταλισμού. Οι αποκρίσεις όμως για τη σχέση καπιταλισμού και αειφόρου ανάπτυξης δεν υποστήριξαν ότι η αειφόρος ανάπτυξη εναντιώνεται στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Οι περισσότεροι

υποστήριξαν ότι ο καπιταλισμός έχει υιοθετήσει την αειφόρο ανάπτυξη, διότι το κεφάλαιο μπορεί να επενδύσει σε φιλικές περιβαλλοντικά τεχνολογίες και να έχει κέρδος. Παράλληλα, το καπιταλιστικό σύστημα πρέπει με κάποιο τρόπο να δείξει ότι λειτουργεί με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Με αυτό τον τρόπο έχει καταφέρει να παρουσιάσει μια διαφορετική προσέγγιση μέσα στο ίδιο σύστημα. Κάποιοι βέβαια, υποστήριξαν ότι η σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με τον καπιταλισμό είναι σε αντιπαράθεση, αφού ο πυρήνας των ιδεών της αειφόρου ανάπτυξης είναι σε πλήρη αντίθεση με τα καπιταλιστικά ιδεώδη. Τέλος, υπήρξε και η άποψη ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι πάνω και πέρα από τα πολιτικά συστήματα.

Εξετάζοντας τη σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με τον καπιταλισμό σε συνάρτηση με τις περιγραφές για την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης παρατηρούμε τη σύγχυση, που πιθανόν σκόπιμα, υπάρχει γύρω από τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Όπως οι Kates et al. (2005) υποστηρίζουν *«στην πραγματικότητα, η αειφόρος ανάπτυξη οφείλει ένα μεγάλο μέρος της απήχησης, της δύναμης και της δημιουργικότητάς της στην ασάφειά της»*. Ο καθένας μπορεί να επαναπροσδιορίσει τον όρο για να τον ερμηνεύσει ανάλογα με τους σκοπούς του.

Το γεγονός ότι οι προσδοκίες των περισσότερων εκπαιδευτικών για μια καλύτερη κοινωνία αποτυπώνονται στο πρόταγμα της αειφόρου ανάπτυξης πιθανόν να οφείλεται αφενός στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας και αφετέρου στην αναφερόμενη άγνοια άλλων αναπτυξιακών προσεγγίσεων.

Η συγκεκριμένη ερώτηση προκάλεσε αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις δήλωσαν άγνοια και ζήτησαν διευκρινήσεις. Τότε ξεκίνησε μια συζήτηση σχετικά με τις ριζοσπαστικές και τις ρεφορμιστικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της κρίσης. Αναφέρθηκαν παραδείγματα ριζοσπαστικών προσεγγίσεων, όπως η αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη, η κοινωνική οικολογία, η αποανάπτυξη, ο οικοσοσιαλισμός, η περιεκτική δημοκρατία. Ενδιαφέρουσα ήταν η συνέχεια των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς, αφού ορισμένοι δήλωσαν ότι δεν τα γνωρίζουν και θα ήθελαν να ενημερωθούν. Κάποιοι άλλος δήλωσε ότι έχει αμφιβολία στο κατά πόσο αυτά τα μοντέλα μπορούν να καλύψουν την πραγματικότητα σε τέτοιο εύρος, υποστηρίζοντας ότι καμία προσέγγιση δεν έχει πείσει ότι το περιβάλλον, μπορεί να συνυπάρξει με την ανάπτυξη στην πράξη. Οι πολιτικές ηγεσίες, όπως αναφέρουν, δε θα επέτρεπαν με τίποτα την πορεία μιας ριζοσπαστικής προσέγγισης.

Οι εκπαιδευτικοί και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η σχέση της Π.Ε. με την Ε.Α.Α. δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένη στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι υποστήριξαν ότι η Ε.Α.Α. αποτελεί συνέχεια της Π.Ε., άλλοι θεώρησαν ότι η Ε.Α.Α. ουσιαστικά περιορίζει και αδρανοποιεί την Π.Ε., ενώ διατυπώθηκε και η άποψη ότι η Π.Ε. με την Ε.Α.Α. είναι το ίδιο πράγμα σε διαφορετικό «περιτύλιγμα». Οι απαντήσεις μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτυπώνουν το γενικότερο προβληματισμό γύρω από την Ε.Α.Α., που στην πραγματικότητα δεν αποτελεί μια πρόταση που προέκυψε έπειτα από προβληματισμό, αναζητήσεις και προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών μέσα από διασκέψεις και διακηρύξεις.

Μερικοί θεώρησαν ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια παγκόσμια αναγνωρισμένη και αποδεκτή έννοια. Παράλληλα αποτελεί και την κεντρική πολιτική επιλογή του Υπουργείου Παιδείας και επομένως είναι υποχρεωμένοι να την εφαρμόσουν. Άλλωστε είναι μια επιλογή που καλύπτει το μέσο όρο με έναν τρόπο ανάπτυξης που είναι εφικτός και όχι ιδεατός. Η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια ρεαλιστική λύση που λαμβάνει υπόψη τη φιλοσοφία κέρδους που επικρατεί στις σημερινές κοινωνίες. Ακόμα και στην περίπτωση που έχουν εντοπίσει αδυναμίες στη φιλοσοφία της αειφόρου ανάπτυξης, όπως υπογράμμισαν, δεν έχουν και κάτι άλλο να πουν.

Κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι η ταύτιση της Π.Ε. με την αειφορία είχε ως αποτέλεσμα να καταργηθεί ο πλουραλισμός που κυριαρχούσε στην Π.Ε. Έτσι η Π.Ε. από μια ελεύθερη συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία με μια επαναστατική χροιά, κατέληξε να προπαγανδίζει υπέρ της αειφόρου ανάπτυξης και να παραβλέπει όλες της υπόλοιπες προσεγγίσεις. Πώς, όμως, μια εκπαιδευτική διαδικασία όπως η Π.Ε. που προάγει την κριτική σκέψη, κατέληξε να θεωρεί ως μόνη και αδιαμφισβήτητη λύση την αειφόρο ανάπτυξη; Η εκπαίδευση από τους διεθνείς οργανισμούς δε θεωρήθηκε πλέον ως στόχος αλλά ως μέσο να επέλθουν οι αλλαγές στη συμπεριφορά και τους τρόπους ζωής, να διαδοθεί η γνώση και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες, και να προετοιμαστεί το κοινό να υποστηρίξει τις αλλαγές προς την αειφορία που προέρχεται από άλλους τομείς της κοινωνίας (UNESCO, 1997).

Από την έρευνα διαφάνηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης δε φτάνει στην τάξη. Στην πράξη οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά κριτικοί σε πολλά θέματα και σε αυτά που άπτονται της ιδεολογίας τους, ενώ παράλληλα προσπαθούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και στους μαθητές. Πολλές φορές επικεντρώνονται

περισσότερο στο θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος και μένουν μέχρι εκεί. Άλλες φορές απλά κεντρίζουν τον προβληματισμό και δεν μπαίνουν σε τέτοια ζητήματα. Η πρακτική αυτή φέρνει στο νου την κοινωνικά κριτική προσέγγιση της Ε.Α.Α. που στηρίζεται σ' αυτές τις ασάφειες και τις αντιφάσεις για να δομήσει μια νέα ερμηνεία της έννοιας. Στο πλαίσιο της κοινωνικά κριτικής Ε.Α.Α. αποφεύγονται οι ορισμοί. Η έμφαση πρέπει να δοθεί όχι στο πώς ορίζεται η αειφόρος ανάπτυξη, αλλά στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται. *«Η αειφορία έχει πολλές ερμηνείες και χρήσεις, οι οποίες είναι αξιακά φορτισμένες και συχνά προωθούν διαφορετικές ιδεολογίες. Η αξία της έγκειται σε τι κάνουν οι άνθρωποι με αυτήν και στο χώρο που μπορούν να έχουν για να την καταστήσουν σημαντική για αυτούς μέσα στο δικό τους πλαίσιο»* (UNECE, 2003 σελ. 3). Η αειφορία επομένως δεν είναι μια έννοια που μπορεί να κατανοηθεί και στη συνέχεια να εφαρμοστεί. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία αναζήτησης, η οποία απαιτεί να δοθεί προτεραιότητα σε κάποιους στόχους, να συσχετιστούν οι στόχοι αυτοί με αξίες και αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα και όλα αυτά μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και αποφάσεις (Huckle, 1999).

Αυτή θα ήταν ιδεατή κατάσταση, υποστήριξαν μερικοί. Ο τρόπος με τον οποίο θα καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη είναι ένα μεγάλο θέμα συζήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να θέσει σε αμφισβήτηση το ίδιο το σύστημα.

Αντιδραστικότητα και μεροληψίες

Η ερμηνευτική κατάσταση ξεκινάει από τη γνώση των κινήτρων που μας ωθούν στην προσπάθεια να κατανοήσουμε κάτι και να ενδιαφερθούμε για ένα κείμενο ή μια εμπειρία του κόσμου και να αμφιβάλουμε για τις ανοικτά προσφερόμενες αυτοερμηνείες. Μόνο όταν έχουμε κατανοήσει το νόημα του ερωτήματος που είναι και το κίνητρό του, όταν διαλευκάνουμε και συνειδητοποιήσουμε τις ασύνειδες εικασίες, και κυρίως όταν συνειδητοποιήσουμε τις ασαφείς προϋποθέσεις και συνεπαγωγές μπορούμε να αρχίσουμε την αναζήτηση μιας απάντησης (Λυδάκη, 2001 σελ. 153).

Είναι γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια, όπου η εκκίνησή της χρονολογείται πριν αρκετό καιρό. Η ενασχόληση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε επίπεδο μεταπτυχιακού προγράμματος ήταν η αφορμή για την πρώτη επαφή με τις έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας. Έννοιες που έγινε φανερό ότι στο πεδίο της Π.Ε.

αποτελούν πανάκεια, περιορίζοντας τη δυναμική της προοδευτικής αυτής εκπαιδευτικής πρότασης, αφού στην πράξη δεν αμφισβητούνται σχεδόν από κανέναν, τουλάχιστον επίσημα.

Η μονοδιάστατη αυτή οπτική άρχισε σιγά, σιγά να μεταλλάσσει την Π.Ε. προς μία εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η αειφόρος ανάπτυξη παρουσιαζόταν ως μία λύση για όλα τα προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός κόσμος την ενσωμάτωσε άμεσα. Δεν υπήρξε σχεδόν καμία δημοσίευση τα τελευταία χρόνια σε συνέδρια για την Π.Ε., η οποία να μην παρουσιάζει την αειφορία ως το μέγιστο ιδανικό. Εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί, πολιτικοί, Μ.Κ.Ο., όλοι στη μάχη μιας πορείας προς την αειφόρο ανάπτυξη.

Και αν κάνουν λάθος; Πώς είναι δυνατόν να υπάρχει τόση ομοφωνία γύρω από μια αναπτυξιακή πρόταση; Άραγε δεν υπάρχουν άλλες προσεγγίσεις;

Η αναζήτηση απέδειξε ότι όχι μόνο υπάρχουν άλλες προσεγγίσεις, αλλά αποτελούν και σε πολλές περιπτώσεις ολοκληρωμένες θεωρίες. Μόνο που έχουν μια βασική διαφορά. Προϋποθέτουν την ανατροπή του συστήματος. Δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε έναν κόσμο, όπου ιδανικά είναι το εύκολο κέρδος, η υπέρμετρη κατανάλωση και η διαρκώς αυξανόμενη καταπάτηση της φύσης.

Ο εκπαιδευτικός κόσμος φάνηκε να τις αγνοεί. Η συγκεκριμένη ερώτηση προκάλεσε αμηχανία στους εκπαιδευτικούς και σε πολλές περιπτώσεις ζητήθηκαν διευκρινήσεις. Τότε ξεκίνησε μια συζήτηση σχετικά με τις ριζοσπαστικές και τις ρεφορμιστικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της κρίσης. Αναφέρθηκαν παραδείγματα ριζοσπαστικών προσεγγίσεων, όπως η αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη, η κοινωνική οικολογία, η αποανάπτυξη, ο οικοσοσιαλισμός, η περιεκτική δημοκρατία.

Ενδιαφέρουσα ήταν η συνέχεια των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς, αφού ορισμένοι δήλωσαν ότι δεν τα γνωρίζουν και θα ήθελαν να ενημερωθούν, κάποιοι άλλοι δήλωσαν την αμφιβολία τους στο κατά πόσο αυτά τα μοντέλα μπορούν να καλύψουν την πραγματικότητα σε τέτοιο εύρος υποστηρίζοντας ότι καμία προσέγγιση δεν έχει πείσει ότι το περιβάλλον μπορεί να συνυπάρξει με την ανάπτυξη στην πράξη. Οι πολιτικές ηγεσίες, όπως αναφέρουν, δε θα επέτρεπαν με τίποτα την πορεία μιας ριζοσπαστικής προσέγγισης.

Η αναφορά άλλων αναπτυξιακών προσεγγίσεων πιθανόν επηρέασε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις επόμενες ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν την εισαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως μόνης και αδιαμφισβήτητης λύσης. Κάποιοι, όμως,

από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι στη συγκεκριμένη συνέντευξη δεν έδωσαν μόνο απαντήσεις αλλά γνώρισαν και νέες κατευθύνσεις που τους έκαναν να λειτουργήσουν αναστοχαστικά.

Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος μεταξύ τεσσάρων εκπαιδευτικών:

«Σήμερα πήρα και εγώ ένα καλό μάθημα και έμαθα ότι οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις είναι ή ριζοσπαστικές ή ρεφορμιστικές. Θεωρώ ότι και η λειτουργία των Κ.Π.Ε. είναι μια ρεφορμιστική λύση, δυστυχώς, η οποία προκειμένου να μην προκαλέσει ανατροπές κοιτάει όσο γίνεται με νύχια και με δόντια να κρατήσει το σύστημα.» (Α5)

«Γιατί χρηματοδοτείται μέσα από το σύστημα και σε περίπτωση παρέκκλισης οι ίδιοι οι χρηματοδότες πιθανόν θα σε ελέγξουν, γιατί δε γίνεται να έρχονται σχολεία και να τους μιλάς για την ανατροπή του συστήματος.» (Α6)

«Εμείς, ως ομάδα, αν εδώ απ' έξω ρίζουν πυρηνικά απόβλητα δεν έχουμε το δικαίωμα να βγούμε να διαμαρτυρηθούμε, γιατί υποτίθεται ότι η πολιτεία έδωσε άδεια για να μπουν τα απόβλητα εδώ πέρα και εμείς δεν μπορούμε να πάμε αντίθετα, γιατί είμαστε μέρος της πολιτείας από την πλευρά της εξουσίας. Δεν μπορούμε λοιπόν εμείς να επιτεθούμε σε ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα ριζοσπαστικά. Απλά προσπαθούμε να εξομαλύνουμε το σύστημα.» (Α8)

«Δηλαδή αν τα ρίζουν τα πυρηνικά εδώ μπροστά, εμείς απλά στο μάθημα κάθε μέρα θα λέμε: Κοιτάζτε παιδιά! Πυρηνικά! Τι χάλια πράγματα κάνει το τάδε Υπουργείο!» (Α6)

«Οπότε, την κριτική σκέψη ας την αφήσουμε κάπου μόνη και να μην την ανακατεύουμε με κάποια τέτοια πράγματα, γιατί δεν της ταιριάζει.» (Γ11)

Συμπερασματικές κρίσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ανάπτυξης, του περιβάλλοντος, της αειφορίας και της εκπαίδευσης. Σκοπός ήταν να αναγνωρίσουμε τις αναπαραστάσεις ως φαινόμενα που μαρτυρούν κοινωνικές δυναμικές, τις οποίες οφείλουμε να αναδείξουμε όσο γίνεται πιο αντικειμενικά. Με τον τρόπο αυτό θεωρήσαμε ότι θα μπορέσουμε να συνεισφέρουμε στην αποτροπή της παγιοποίησης των δυναμικών αυτών, καθώς και στις παγίδες που κρύβονται πίσω από διαφανή και αδιαφανή παιχνίδια της εξουσίας.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γίνεται για δύο κυρίως λόγους:

- Τη διαφορετική προοδευτική παιδαγωγική μεθοδολογία που πρεσβεύει η Π.Ε. ως εκπαιδευτική διαδικασία.
- Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον και οι ανησυχίες τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα

Όμως, πολλοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί για την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, διότι όπως αναφέρουν:

- Χρειάζονται υποστήριξη στο πεδίο των περιβαλλοντικών γνώσεων.
- Υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων της Π.Ε.
- Ο μεγάλος όγκος της διδακτέας ύλης και το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν περιοριστικούς παράγοντες.

Σε ατομικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από το διαδίκτυο και τη βιβλιογραφία. Σημαντικός, όμως, είναι και ο ρόλος που αποδίδουν για την ενημέρωσή τους στους προϊσταμένους Π.Ε. και στα ΚΠΕ. Οι προσπάθειες αυτές, όπως διαφάνηκε, δεν επιτυγχάνουν πάντα το στόχο τους, αφού:

- Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί «αγωνίζονται» να εφαρμόζουν τις οδηγίες του υπευθύνου και να παρουσιάσουν ένα πρόγραμμα, που στην ουσία δεν έχει καμία σχέση με τη μαθητοκεντρική παιδαγωγική φιλοσοφία της Π.Ε. Η πίεση του χρόνου που τους

ασκείται, έχει ως αποτέλεσμα η πορεία πραγματοποίησης τους προγράμματος να απέχει πολύ από την ενδεδειγμένη.

➤ Τα σεμινάρια που διοργανώνονται από τα Κ.Π.Ε. στη σημερινή τους μορφή εμφανίζουν σημάδια εκφυλισμού, τα οποία οφείλονται είτε στην αδιαφορία των συμμετεχόντων είτε στην δομή των σεμιναρίων (περιεχόμενο, επιμορφωτές).

Όσον αφορά τη σχέση της Π.Ε. με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν πρέπει να αποτελέσει ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά να διαχέεται σε όλα τα μαθήματα. Κάποιοι υπογράμμισαν ότι πολλά από τα μαθήματα θα έπρεπε να γίνονται με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί η Π.Ε. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί η αλλαγή της γενικότερης φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος με την ενσωμάτωση σε αυτό της βιωματικής προσέγγισης, της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, της καινοτομίας, της διαθεματικότητας και του διάλογου. Το ζήτημα που προκύπτει, όμως, είναι ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο τις προσεγγίσεις αυτές.

Ο τρόπος που εφαρμόζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην πράξη φαίνεται να καθορίζεται αποφασιστικά από το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια του περιβάλλοντος, καθώς διαμορφώνει την οπτική προσέγγισης του περιβάλλοντος και των συναφών προβλημάτων.

Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα είναι, ότι στην ερμηνεία του περιβάλλοντος κυριαρχεί ο πλουραλισμός των απόψεων. Έτσι, διατυπώθηκαν απόψεις που ερμήνευαν την έννοια του περιβάλλοντος:

- αποδίδοντάς της μια γεωγραφική, γεωμετρική διάσταση,
- ως ολότητα ενός πλάσματος που στερείται νοήματος, αν δεν οριστεί ο περιβαλλόμενος,
- ως κοινότητα, ως κοινό χώρο δηλαδή που μοιραζόμαστε τα άτομα και στον οποίο εμπλεκόμαστε,
- ως τόπος-αντικείμενο, που περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Πιο ευκρινείς, ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον.

➤ Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον τους καλύτερη στο παρελθόν είτε από επιλογή είτε γιατί δεν μπορούσαν να κάνουν αλλιώς.

➤ Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η αλαζονική συμπεριφορά που προσέδωσε η εξέλιξη της τεχνολογίας στον άνθρωπο, σε συνάρτηση με την τάση για όλο και περισσότερο κέρδος, οδήγησε στην εμφάνιση πληθώρας σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων.

➤ Για το μέλλον, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θα υπάρξει μείωση της επιβάρυνσης στο περιβάλλον είτε λόγω τεχνολογικής εξέλιξης είτε λόγω αδιεξόδου.

Όλα σχεδόν τα προβλήματα που δημιούργησε ο άνθρωπος στο περιβάλλον του, απορρέουν είτε από τη λανθασμένη χρήση της τεχνολογίας είτε από τη συνεχή προσπάθεια του ανθρώπου για αύξηση των κερδών του.

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί σε τοπικό επίπεδο αφορούν είτε τη φυσική, είτε την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν προβλήματα, όπως την ποιότητα των υδάτων, του εδάφους και της ατμόσφαιρας. Πολλά από αυτά αφορούν στην εντατικοποίηση της γεωργικής παραγωγής και την αστικοποίηση. Ταυτόχρονα, υποστήριξαν ότι η ανυπαρξία ελεγκτικών μηχανισμών συνεισφέρει στη γιγάντωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Σε πλανητικό επίπεδο, αναφέρθηκαν στον υπερπληθυσμό, στις κλιματικές αλλαγές και στις επιπτώσεις που μπορεί να υπάρξουν, αν όλοι οι άνθρωποι του πλανήτη καλύψουν τις ανάγκες τους, όπως τις καλύπτει σήμερα ο δυτικός πολιτισμός.

Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης διαφάνηκε ο κεντρικός ρόλος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην πολιτεία. Θεωρούν ότι η πολιτεία, μπορεί και πρέπει να εφαρμόσει την αρχή «ο ρυπαίνων πληρώνει», αγνοώντας ότι η συγκεκριμένη αρχή νομιμοποιεί τη ρύπανση όσων μπορούν να πληρώσουν, τα συμβολικά πολλές φορές πρόστιμα, που ενίοτε θα τους επιβάλλονται από ανύπαρκτους, υποχρηματοδοτούμενους, ή αλλοτριωμένους ελεγκτικούς μηχανισμούς (Ρόκος, 2006). Η εκπαίδευση, θεωρούν, ότι μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της ευαισθητοποίησης, αρκεί να συνοδεύεται και από τις ανάλογες πολιτικές.

Η ερμηνεία της έννοιας της ανάπτυξης ήταν κάτι που δίχασε τους εκπαιδευτικούς. Η μια κατηγορία αντιλαμβανόταν την ανάπτυξη ως κάτι θετικό, ως κάτι επιθυμητό, ταυτίζοντας

την με εκφράσεις όπως πρόοδος, όραμα, ωριμότητα, εξέλιξη, ενώ η άλλη τη συνέδεε με το κέρδος και την εκμετάλλευση δίχως φραγμούς.

Θετικό στοιχείο στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις η ανάπτυξη συνδέθηκε με την έννοια του περιβάλλοντος, τις περισσότερες φορές ως κάτι αντίθετο στο περιβάλλον. Η διαχείριση και όχι η αειφορία αποτέλεσε για πολλούς τη διέξοδο στην παραπάνω προβληματική.

Η ανάπτυξη θεωρήθηκε ότι είναι μια πολυδιάστατη έννοια που δεν περιορίζεται μόνο στην οικονομία, παρόλο που είναι η βασικότερη διάστασή της. Τα χαρακτηριστικά μιας πολυδιάστατα αναπτυγμένης κοινωνίας θα ήταν:

- η ικανοποίηση των υλικών αναγκών των πολιτών,
- η αύξηση του βιοτικού επιπέδου,
- η ισότητα,
- η κοινωνική δικαιοσύνη,
- οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων,
- η εκπαίδευση για όλους,
- η πρόνοια, ο σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς,
- η παραγωγή ουσιαστικού πολιτισμού,
- η σύνδεσης της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό,
- η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων,
- η αξιοκρατία, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα,
- η ορθολογική χρήση της τεχνολογίας.

Η χρηματοπιστωτική κρίση θεώρησαν ότι θα λειτουργήσει ως άλλοθι για την εφαρμογή μέτρων που υπό άλλες προϋποθέσεις θα ήταν ανεφάρμοστα, αφού τα αντανακλαστικά της κοινωνίας μειώνονται σε περιόδους κρίσης. Βέβαια, δεν έλειψαν και οι επιφανειακές αναλύσεις που υποστήριξαν ότι η κρίση θα επηρεάσει θετικά την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αφού θα οδηγήσει σε μείωση της κατανάλωσης. Παράλληλα η κρίση ίσως αποτελέσει και μια ευκαιρία για τον επαναπροσδιορισμό την αναπτυξιακής στρατηγικής.

Οι ερμηνείες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης συνάδουν με το κλίμα της γενικότερης σύγχυσης που υπάρχει γύρω από

τις έννοιες αυτές. Η έννοια της αειφορίας δεν είναι κατανοητή σε όλους. Οι περισσότεροι απέφυγαν να απαντήσουν, μερικοί τη συσχέτισαν κυρίως με τους φυσικούς πόρους και τη δυνατότητα της χρήσης τους σε βάθος χρόνου, ενώ άλλοι έφτασαν σε σημείο να υποστηρίζουν ότι είναι φυσική διαδικασία. Δυσδιάκριτη ήταν και η σχέση μεταξύ αειφορίας και αειφόρου ανάπτυξης στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών. Κάποιος θεώρησε ότι είναι συνώνυμες έννοιες, ενώ κάποια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η αειφορία είναι το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης. Κανένας από τους ερωτώμενους δεν ανέφερε ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι η πολιτική διαδικασία για την επίτευξη της αειφορίας.

Η αειφόρος ανάπτυξη, όμως, υπήρξε προσφιλή έννοια στους εκπαιδευτικούς, αν και οι απόψεις τους δίστανται. Από τη μία, ορισμένοι αντιλαμβάνονται την αειφόρο ανάπτυξη ως μια ήπια ανάπτυξη στο διηνεκές, η οποία εκφράζει την εξέλιξη και την εκμετάλλευση με μέτρο, σε αρμονία με τη φύση και που μπορεί να βρει εφαρμογές παντού. Από την άλλη, υπάρχουν και οι πιο προβληματισμένοι, οι οποίοι τονίζουν ότι η αειφορία με την ανάπτυξη είναι έννοιες αντίθετες. Θεωρούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη βάζει ένα στόχο που δεν είναι καθορισμένος, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να περιλάβει τα πάντα μέσα της. Έτσι, καταλήγουν ότι αποτελεί μάλλον το άλλοθι για τη συνέχιση της ανάπτυξης, επειδή τα προβλήματα είναι πλέον οξυμένα και ο κόσμος έχει αρχίσει να ευαισθητοποιείται.

Το θεμελιώδες ιδεολογικό πρόσταγμα της αειφορίας, η διαγενεακή δικαιοσύνη, θεωρούν ότι είναι πολύ δύσκολο, έως απίθανο να επιτευχθεί, λόγω της συγκεκριμένης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας που βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση των πόρων και κυριαρχεί στις μέρες μας. Όμως, όπως υποστηρίζουν, έχουμε υποχρέωση να προσπαθήσουμε να διατηρήσουμε ό,τι έχει απομείνει.

Όσον αφορά τη δεύτερη έννοια του πυρήνα της φιλοσοφίας της αειφόρου ανάπτυξης, τις ανθρώπινες ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στις μέρες μας οι ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου είναι πολύ περισσότερες από αυτές που χρειάζεται για να επιβιώσει. Η εξασφάλιση της δυνατότητας για κάλυψη των αναγκών σε τροφή, στέγη, ασφάλεια και ποιότητα ζωής θεωρήθηκε επιβεβλημένη τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον για όλους τους ανθρώπους και όχι μόνο για τις μελλοντικές γενεές. Για να συμβεί αυτό, όμως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει εμείς οι ίδιοι να βάλουμε όρια και να ξεκαθαρίσουμε ποιες πραγματικά είναι οι ανάγκες μας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η πρόοδος προς την αειφόρο ανάπτυξη είναι αργή, αν και έχουν γίνει κάποια μικρά βήματα σε διεθνές επίπεδο. Κοινή διαπίστωση όλων είναι ότι δεν έχει γίνει τίποτα συστηματικό παρά μόνο κάποιες αποσπασματικές κινήσεις. Η εποχή μας απέχει πολύ από το να χαρακτηριστεί ως η εποχή της αειφόρου ανάπτυξης.

Στην εποχή της αειφόρου ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα υπάρχουν βελτιώσεις κυρίως σε περιβαλλοντικό αλλά και σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Οι άνθρωποι θα σέβονται τη φύση, θα χρησιμοποιούν μόνο ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και ανακυκλώσιμα υλικά, θα έχουν επιλύσει το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής, θα διαχειρίζονται με μέτρο τους υδάτινους πόρους, θα παράγουν λιγότερα σκουπίδια, θα έχουν λιγότερα αυτοκίνητα, θα χρησιμοποιούν λειτουργικά Μέσα Μαζικής Μεταφοράς. Στο οικονομικό επίπεδο, θα υπάρχει μια ήπια και πιο ουσιαστική κατανάλωση χωρίς τη συνεχή συσσώρευση πλούτου. Η ποιότητα ζωής, η ισότητα, η υγεία και η ασφάλεια για όλους τους πολίτες, η ηρεμία, η ποιοτική εκπαίδευση, θα είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνιών. Σε πολιτικό επίπεδο, θα υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα των δημοκρατικών θεσμών, δηλαδή μια μορφή συμμετοχικής δημοκρατίας.

Εξετάζοντας τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για μια πολυδιάστατα αναπτυγμένη κοινωνία και τις περιγραφές της εποχής της αειφόρου ανάπτυξης, αν εξαιρέσουμε την περιβαλλοντική διάσταση, παρατηρούμε ότι έχουν πολλά κοινά σημεία. Η έλλειψη άλλων εναλλακτικών προσεγγίσεων οδηγεί πολλούς να εναποθέσουν τις προσδοκίες τους για αλλαγή στην έλευση της εποχής της αειφόρου ανάπτυξης.

Οι παραπάνω εκτιμήσεις, όμως, δε συνάδουν με τη θεωρία της αειφόρου ανάπτυξης. Το παράδοξο που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και οραματίζονται μια διαφορετική κοινωνία την εποχή της αειφόρου ανάπτυξης, έχουν συνειδητοποιήσει τη σχέση της αειφόρου ανάπτυξης με τον καπιταλισμό, αφού οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι ο καπιταλισμός έχει υιοθετήσει την αειφόρο ανάπτυξη, διότι το κεφάλαιο μπορεί να επενδύσει σε φιλικές περιβαλλοντικά τεχνολογίες και να έχει κέρδος. Εξάλλου το καπιταλιστικό σύστημα πρέπει με κάποιο τρόπο να δείξει ότι λειτουργεί με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Το γεγονός ότι οι προσδοκίες των περισσότερων εκπαιδευτικών για μια καλύτερη κοινωνία αποτυπώνονται στο πρόταγμα της αειφόρου ανάπτυξης πιθανόν να οφείλεται στη

γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας και στην αναφερόμενη άγνοια άλλων αναπτυξιακών προσεγγίσεων.

Η σχέση της Π.Ε. με την Ε.Α.Α. δεν είναι πλήρως διασαφηνισμένη στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι υποστήριξαν ότι η Ε.Α.Α. αποτελεί συνέχεια της Π.Ε., άλλοι θεώρησαν ότι η Ε.Α.Α. ουσιαστικά περιορίζει και αδρανοποιεί την Π.Ε., ενώ διατυπώθηκε και η άποψη ότι η Π.Ε. με την Ε.Α.Α. είναι το ίδιο πράγμα σε διαφορετικό «περιτύλιγμα». Οι απαντήσεις μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτυπώνουν το γενικότερο προβληματισμό γύρω από την Ε.Α.Α. που στην πραγματικότητα δεν αποτελεί μια πρόταση που προέκυψε έπειτα από προβληματισμό, αναζητήσεις και προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών μέσα από διασκέψεις και διακηρύξεις.

Μερικοί θεώρησαν ότι η αιφόρος ανάπτυξη είναι μια παγκόσμια αναγνωρισμένη και αποδεκτή έννοια. Παράλληλα αποτελεί και την κεντρική πολιτική επιλογή του Υπουργείου Παιδείας και επομένως είναι υποχρεωμένοι να την εφαρμόσουν. Άλλωστε, είναι μια επιλογή που καλύπτει το μέσο όρο με ένα τρόπο ανάπτυξης που είναι εφικτός και όχι ιδεατός. Η αιφόρος ανάπτυξη είναι μια ρεαλιστική λύση, η οποία λαμβάνει υπόψη τη φιλοσοφία κέρδους που επικρατεί στις σημερινές κοινωνίες. Ακόμα και στην περίπτωση που έχουν εντοπίσει αδυναμίες στη φιλοσοφία της αιφόρου ανάπτυξης, όπως υπογράμμισαν, δεν έχουν και κάτι άλλο να πουν.

Κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι η ταύτιση της Π.Ε. με την αιφορία είχε ως αποτέλεσμα να καταργηθεί ο πλουραλισμός που κυριαρχούσε στην Π.Ε.. Έτσι, η Π.Ε., μια ελεύθερη συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία με μια ριζοσπαστική χροιά, κατέληξε να προπαγανδίζει υπέρ της αιφόρου ανάπτυξης και να παραβλέπει όλες της υπόλοιπες προσεγγίσεις.

Από την έρευνα διαφάνηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις η έννοια της αιφόρου ανάπτυξης δε φτάνει στην τάξη. Στην πράξη οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά κριτικοί σε πολλά θέματα και όχι μόνο στα ζητήματα που άπτονται της ιδεολογίας τους, ενώ παράλληλα προσπαθούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και στους μαθητές. Πολλές φορές επικεντρώνονται περισσότερο στο θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος και μένουν μέχρι εκεί. Άλλες φορές απλά κεντρίζουν τον προβληματισμό και αποφεύγουν παρόμοια ζητήματα. Η πρακτική αυτή φέρνει στο νου την κοινωνικά κριτική προσέγγιση της Ε.Α.Α. που

στηρίζεται σ' αυτές τις ασάφειες και τις αντιφάσεις για να δομήσει μια νέα ερμηνεία της έννοιας.

Αυτή, όμως, θα ήταν ιδεατή κατάσταση, υποστήριξαν μερικοί. Ο τρόπος με τον οποίο θα καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη είναι ένα μεγάλο θέμα συζήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να θέσει σε αμφισβήτηση το ίδιο το σύστημα.

Προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ανάπτυξης, του περιβάλλοντος, της αειφορίας και της εκπαίδευσης. Σκοπός ήταν να αναγνωρίσουμε τις αναπαραστάσεις ως φαινόμενα που μαρτυρούν κοινωνικές δυναμικές, τις οποίες οφείλουμε να αναδείξουμε όσο γίνεται πιο αντικειμενικά. Πιθανόν, αν στο δείγμα της έρευνας περιλαμβάναμε ακαδημαϊκούς, πολιτικούς και απλούς πολίτες, να ανιχνεύαμε και άλλες διαστάσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό προτείνεται διεξοδικότερη έρευνα και σε άλλες κοινωνικές ομάδες και στη συνέχεια ποσοτικοποίηση των συμπερασμάτων στον εκπαιδευτικό κόσμο, ώστε να καταστεί εφικτός ο εντοπισμός του πυρήνα και των περιφερειακών στοιχείων των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Ένα άλλο ενδιαφέρον πεδίο για μελλοντική έρευνα είναι η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιεί η Π.Ε. Πώς ερμηνεύεται από τον εκπαιδευτικό κόσμο η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη, η καινοτομία και ποιες είναι οι εφαρμογές τους στην πράξη. Θετική εξέλιξη θα αποτελούσε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Κ.Π.Ε. για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, που θα πραγματεύεται συγκεκριμένες προτάσεις σε ζητήματα της φυσικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, με βάση τις αρχές και τις αξίες της Αξιοβίωτης Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης

Βιβλιογραφία

- Abric J.C. (1996). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις: θεωρητικές απόψεις. *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*. Κατερέλου Γ.Δ. (επιμ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αγγελίδου Ε. & Κρητικού Ε. (2006). Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ στη Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Αττικής. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: 15-17 Δεκεμβρίου ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου
- Ακο Π. (1991). *Η ιστορία της οικολογίας* (μετάφρ. Φερχάγκεν Γ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή
- Atkinson, G., Dubourg, R., Hamilton, K., Munasinghe, M., Pearce, D. and Young, C., (1997). *Measuring Sustainable Development: Macroeconomics and the Environment*, Edward Elgar, Cheltenham, UK, Eyme, NH., pp. 252.
- Attfield R. (1999). *The Ethics of the Global Environment*. Edinburgh: Edinburgh U.P. and West Lafayette, Purdue U.P.
- Βαβούρας Ι. Σ. (2008). *Πολιτική οικονομικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Barry J. (2007). *Environment and Social Theory* (2nd edition). Taylor & Francis e-Library
- Basiago A.D. (1995). Methods of defining 'sustainability'. *Sustainable Development*, Vol. 3 No. 1, 109-19.
- Bonnett M. (2004). Retrieving Nature: education in a post-humanist age. Blackwell
- Bonnett M. (2002). 'Education for Sustainability as a Frame of Mind'. *Environmental Education Research*, 8/1, pp. 9 – 20
- Bonnett M. (1999). Education for sustainable development: a coherent philosophy for environmental education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 29, No. 3, 313-24.
- Bookchin, M. (2006). *Το Πρόταγμα του Κομμουνισμού*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.,
- Bookchin, M. (1993). *Ξαναφτιάχνοντας την Κοινωνία*, Εξάντας, Αθήνα
- Borg W. R. & Gall M. D. (1989). *Educational research*. New York: Longman.
- Boserup E.(1989). *Woman's Role in Economic Development*. London: Earthscan [originally published in 1970].
- Bowers C.A. (2001). How language limits our understanding of environmental education, 7(2), 141-151
- Boyes E., Chambers W. & Stanisstreet M. (1995). Trainee Primary Teachers' ideas about the Ozone Layer. *Environmental Education Research*, 1(2), 133-145.

- Breakwell G.M & Canter D.V. (1993). *Empirical Approaches to Social Representations In: Breakwell, G.M., Canter, D.V. (Eds.). Oxford University Press, Oxford.*
- Breiting S. (2000). Sustainable development, Environmental Education and action competence. *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges.* Bjarne Bruun Jensen, Karsten Schnack & Venka Simovska (eds.). The Danish University of Education.
- Brohman J. (1996). *Popular Development: Rethinking the Theory and Practice of Development.* London: Blackwell.
- Capra F. (1996). *The web of life: a new scientific understanding of living systems.* New York: Anchor Books, Random House.
- Caridad S. B.(2003). *Exploring Teachers' Understandings of Education for Sustainable Development.* Pembina Educational Consortium, Athabasca University And Edmonton Immigrant Services Association.
- Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
- Cole K. (2001). Economy–Environment–Development–Knowledge. *Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.* This edition published in the Taylor & Francis e-Library.
- Connelly S. (2007). Mapping Sustainable Development as a Contested Concept. *Local Environment, 12:3,259 —278*
- 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): pp.579–597.*
- Cross R. T. (1998). Teachers Views about what to do about Sustainable Development. *Environmental Education Research, 4:1,41 — 52*
- Dale A. & Newman L. (2005). Sustainable development education and literacy. *International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 6 No. 4, 351-362q.* Emerald Group Publishing Limited.
- Dale J. (2008). *Ethics and the Environment.* Cambridge University Press.
- Daly H.E. & Farley J. (2004). *Ecological Economics—Principles and Applications.* Island Press. Washington DC & Covelov.
- Δασκολιά Μ. & Λιαράκου Γ. (2008). Διερευνώντας την έννοια της αειφορίας. *Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφορο ανάπτυξη,* Φλογαΐτη Ε. & Λιαράκου Γ. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δημητρίου Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, περιβάλλον, αειφορία : Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις .* Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο

- Δημητρίου Α. & Ζαχαριάδου Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, Κόρινθος.*
- Δημητρίου Α. & Χατζηνικήτας Α. (2004). Ατομική συμβολή στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Γνώσεις και διάθεση για δράση νηπιαγωγών. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών . Έρευνα και Πράξη, 8-9, 14-21.*
- Δημητρίου Α. (2001). Περιβαλλοντικά προβλήματα: Αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές νηπιαγωγών. *Οι Φυσικές Επιστήμες και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.). Θεσσαλονίκη.*
- Dickens P. (1992). *Society and Nature: Towards a Green Social Theory.* London: Harvester Wheatsheaf.
- Disinger F.D. (1997). EE's Definitional Problem. *Essential Readings in Environmental Educatio.* In H. Hungerford (Eds.). Stipes Publishing L.L.C.
- Dove J. (1996). Student Teacher understanding of the Greenhouse Effect, Ozone layer Depletion and Acid Rain. *Environmental Education Research, 2(1), 89-100.*
- Ελληνική Εταιρεία (2005). *Η Περιβαλλοντική συνείδηση των Ελλήνων.* Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία.
- Farr R.M (1995). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Κοινωνικές αναπαραστάσεις,* Παπαστάμου Στ. & Μαντόγλου Α. (επιμ.).Αθήνα: Οδυσσέας.
- Fien J. and Trainer T. (1993). Education for sustainability. *Environmental Education. A pathway to sustainability,* In Fien J. (ed.). Australia: Deakin University Press
- Φλογαΐτη Ε. & Λιαράκου Γ. (2008). *Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.* Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fukuyama F. (1989). The end of history?. *The National Interest, 16: 3-18*
- Φωτόπουλος Τ. (2009). *Η Παγκόσμια Κρίση, η Ελλάδα και το Αντισυστημικό Κίνημα: Ημιολοκληρωτική «Δημοκρατία» ή Περιεκτική Δημοκρατία;* Αθήνα: Κουκίδα
- Φωτόπουλος Τ. (2008). *Περιεκτική Δημοκρατία: 10 χρόνια μετά. Ελεύθερος Τύπος.*
- Gillis M., Perkins D.H., Roemer M. & Snodgrass D.R. (2002). *Οικονομική της Ανάπτυξης,* Τυπωθήτω.

- Gittins J. (2005). Η τοπική Ατζέντα 21 στη θεωρία και στην πρακτική: Η αναδυόμενη ιστορία. *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ένας νέος πολιτισμός που αναδύεται...*, Γεωργόπουλος Α. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Gorz A. (1984). *Οικολογία και πολιτική* (μεταφρ. Ξανθάκου Α.). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Gough S. (2006). Locating the environmental in environmental education research: what research—and why?. *Environmental Education Research*, 12:3, 335 — 343
- Gough S. & Scott W. (2001). Curriculum Development and Sustainable Development: practices, institutions and literacies. *Educational Philosophy and Theory*, 33 (2), 137--152.
- Gough S. & Scott W. (1999). Education and training for sustainable tourism: problems, possibilities and cautious first steps. *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 4, 193-212.
- Graham C. (1994). *The mass media and Global Environmental Learning*. Retrieved on 14-3-2009 from <http://www.sussex.ac.uk/units/gec/ph2summ/chapman2.htm>
- Gutés M.C. (1996). The concept of weak sustainability. *Ecological Economics* 17, pp. 147–156.
- Haila Y. και Levins R. (1992). *Humanity and nature : ecology, science, and society*. London: Pluto Press.
- Hartman T. (1998). *The Last Hours of Ancient Sunlight*. New York: Harmony Books.
- Harvey D. (2007). *Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας. Διερεύνηση των απαρχών της πολιτιστικής μεταβολής* (μεταφρ. Αστερίου Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Harvey G.D. (1977). A Conceptualization of Environmental Education. *Report on the North American Regional Seminar on Environmental Education*, James L. Aldrdch, Anne M. Blackburn & George A. Abel (Eds.), Columbus, OH: SMEAC Information Reference Center, ED 143 505. Kirk, 1983, 66-72.
- Hayward T. (1994). *Ecological Thought: An Introduction*. London: Polity Press.
- Hesselink F., Van Kempen, P. & Wals A. (2000). *ESDebate: International Debate on Education and Sustainable Development*. Gland: IUCN Commission on Education and Communication.
- Hettne B. (1996). Ethnicity and development: an elusive relationship. *Ethnicity and Development: Geographical Perspectives*, D. Dwyer and D. Drakakis-Smith (eds) London: John Wiley and Sons Ltd.
- Hettne B. (1995). *Development Theory and the Three Worlds* (2nd edition). Harlow: Longman.

- Holland A. (2000). Η Φύση και τα Είδη των Περιβαλλοντικών Αξιών. *Οικολογικές αξίες*, Βουδούρης Κ. (επιμ.). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Holmberg J. (1992). *Making development sustainable: Redefining institutions, policy and economics*. London: Earthscan, Island, Washington, D.C.
- Hopkins C. and McKeown R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. In *Education and sustainability: Responding to the global challenge*, D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien & D. Schreuder. Gland, Switzerland and Cambridge (eds.). UK: Commission on education and communication, IUCN.
- Hopkins, C., Damlamian, J., López Ospina, G. (1996). Evolving towards education for sustainable development: an international perspective. *Nature and Resources*, 32(3), 2-11.
- Horkheimer M. & Th.W. Adorno (1996). *Διαλεκτική του διαφωτισμού* (μεταφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Νήσος
- Huckle J. (2006). *Education for Sustainable Development*. A briefing paper for the Training and Development Agency for Schools. Retrieved on 10-12-2008 from <http://john.huckle.org.uk>
- Huckle J. & Martin A. (2001). *Environments in a Changing World*. London: Prentice Hall.
- Huckle J. (1999). Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism. *Canadian Journal of Environmental Education*.
- Hungerford H. & Volk T. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, Vol. 21, No 3. Reprinted in Hungerford H. et.al. (Eds), *Essential Readings in Environmental Education*, Stipes Publishing L.L.C, 257-272.
- Hungerford, H. R., Peyton R. B., & Wilke R. J. (1983). Yes, Environmental Education Does Have Definition and Structure. *Journal of Environmental Education*, 14(3), 1-2.
- Hungerford H.R., Peyton R.B., Wilke R.J.(1980). Goals for curriculum development in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, Vol. 11 No 3. Reprinted in Hungerford H. et.al. (Eds), *Essential Readings in Environmental Education*, Stipes Publishing L.L.C, 89-97.
- Hunt D. (1989). *Economic Theories of Development: An Analysis of Competing Paradigms*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Jickling, B. (2000). Education for sustainability: a seductive idea but is it enough for my grandchildren? Retrieved on 5-5-2008 from http://www.ec.gc.ca/education/ee_jickling_e.htm.

- Jickling B. (1994). Studying sustainable development: problems and possibilities. *Canadian Journal of Education*, Vol. 19 No. 3, 231-40.
- Jodelet D. (1995). Τρελοί και τρέλα σε μια αγροτική περιοχή της Γαλλίας: Μια μονογραφική προσέγγιση. *Κοινωνικές Αναπαράστασεις*, Παπαστάμου Σ & Μαντόγλου Α. (επιμ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Johnson P. (1999). Problem-based, cooperative learning in the engineering classroom. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, Vol. 125 No. 1, 8-11.
- Jucker R. (2001). Sustainability? Never heard of it! Some basics we shouldn't ignore when engaging in education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 3 No. 1, 8-18.
- Καραμέρης Α., Ράγκου Π. & Παπανικολάου Α. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης. 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου 17 Δεκεμβρίου Αθηνά
- Kates R., Parris T., & Leiserowitz A. (2005). Sustainable Development? Goals, Indicators, Values and Practice. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, Volume 47, Number 3, 8–21.
- Κάτσικας Χ. Θεριανός Κ. (2008). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό* Αθήνα:ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.
- Keen C. & Baldwin E. (2004). Students promoting economic development and environmental sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 5 No. 4, 384-94.
- Kilmister A. (2000). Socialist models of development. *Poverty and Development into the 21st Century*, Allen T. and Thomas A. (eds.). Oxford: OUP.
- Κορφιάτης Κ. & Παραρασκευόπουλος Στ. (2005). Τα κουνούπια, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η χρησιμότητα της φιλοσοφίας. *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ένας νέος πολιτισμός που αναδύεται....*, Γεωργόπουλος Α. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Krysiak C. F. & Krysiak D. (2006). Sustainability with Uncertain Future Preferences. *Environmental & Resource Economics*, 33: 511–531
- Kuhn T. (1981). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Λαρρέρ Κ. (2001). *Η Φιλοσοφία του Περιβάλλοντος* (μετάφρ. Γούναρη Ε.). Αθήνα: Πατάκη.

- Latouche S. (2008). *Το στοίχημα της απο-ανάπτυξης* (μετάφρ. Σαρίκα Χ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Lean M. (2002). Changing the in-vironment. In UNESCO by Griffith University, *Teaching and learning for a sustainable future*. Australia, Place de Fontenoy.
- 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, 3-11.
- Λιαράκου Γ. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη : Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα : Νήσος.
- Lijmbach S., Margadant M., Van Koppen K., Wals A. (2002). Your View of Nature is Not Mine!: learning about pluralism in the classroom. *Environmental Education Research*, Vol. 8, No. 2,121-135.
- Loughland T., Reid A., & Petocz P. (2002). Young people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8(2), 187-197.
- Loughland T., Reid A., Walker K., & Petocz P. (2003). Factors influencing young people's conceptions of environment. *Environmental Education Research*, 9(1), 3-17.
- Λυδάκη Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα :Καστανιώτη.
- Λυδάκη Α. (2007). Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη. *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών*, Παπαϊωάννου Σ. (επιμ.). Ρέθυμνο: Κριτική.
- Luke T. W. (2001). Education, Environment and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done?, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 33, No. 2.
- Μαγκλιβέρας Κ.(2005). Η εξέλιξη του διεθνούς δικαίου του περιβάλλοντος από τη διάσκεψη της Στοκχόλμης έως το πρωτόκολλο του Κιότο. *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*, Καΐλα Μ., Θεοδωροπούλου Ε., Δημητρίου Α., Ξανθάκου Γ., Αναστασάτος Ν. (επιμ.). Αθήνα: Ατραπός .
- Μακράκης Β. Γ. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη* (3η έκδοση). Αθήνα : Gutenberg.
- Martinussen J. (2007). Κοινωνία, κράτος, αγορά : Θεωρίες της ανάπτυξης (μετάφρ. Βατικιώτης Λ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Mason J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Κυριαζή Ν.(επιμ.), (μετάφρ. Δημητριάδου Ε.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- May R. M. (1998). How Many Species are there? *Nature*, 324: 514-515.

- McKeown R. (2002). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Funded by Waste Management Research and Education Institution.
- Morgan W. (2004). See Change: Learning and education for sustainability. *Parliamentary Commissioner for the Environment (PCE)*. New Zealand: PCE.
- Moscovici S. (1995). Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Παπαστάμου Σ. & Μαντόγλου Α. (επιμ.). Αθήνα: Οδυσσέας
- Moser C. (1993). *Gender Planning and Development: Theory, Practice and Training*. London: Routledge.
- Μπουρατίνοσ Α. (1999). Φύση, Πολιτισμός και Συνείδηση. *Φιλοσοφία και Οικολογία*, Βουδούρη Κ. (επιμ.). Αθήνα: Ιωνία.
- Ναυρίδης Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντιβέρη, Σταγιάννη, Λούκας & Γκαλμπογκίνης (2008). Αντιλήψεις διευθυντών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης Ν.Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., *Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη: Φυσικοί πόροι, Κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ναύπλιο 12 - 14/12/2008
- Nikel J. (2007). Making sense of education responsibly: findings from a study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development and Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 13:5,545 — 564.
- Norton G.B. (1991). *Toward Unity among Environmentalists*. New York: Oxford University Press.
- O'Riordan T. (1993). The politics of Sustainability. *Sustainable environmental economics and management: Principles and Practice*, R.K. Turner (ed.). London: Belhaven press.
- Oelschlaeger M. (1992). Wilderness, Civilization and Language. *The Wilderness Condition: Essays on Environment and Civilization*, Oelschlaeger M. (ed.). Washington, DC, and Covelo, CA: Island Press.
- O'Neil J. (1993). *Ecology, Policy and Politics: Human Well-Being and the Natural World*. London: Routledge.
- O'Neill J, Holland A. & Light A. (2008). *Environmental values*. Routledge.
- Orr D.W. (2005). Foreword to Ecological Literacy. *Ecological Literacy: Educating Our Children for a Sustainable World*, M.K. Stone & Z. Barlow (Eds) reviews of. Sierra Club Books.
- Παναγιωτάτου Ε. (1988). *Συμβολή σε μια Ενιαία Θεώρηση του Χώρου και σε μια άλλη Σχεδιαστική Πρακτική*. Αθήνα:ΕΜΠ.

- Panayotou T. Economic Growth And The Environment, *Economic Survey Of Europe*, 2003 No. 2.
- Παντής Ι & Παρασκευόπουλος Σ. (2001). *Κοινωνία και Περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.
- Παπαγούνος Γ. (1993). Το περιβάλλον ως περιβάλλον ηθικών κρίσεων. *Περιβαλλοντική Κρίση: θέματα θεωρίας, μεθοδολογίας & ειδικών προσεγγίσεων*, Λάσκαρις Κ. (επιμ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Παπαδημητρίου Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολεία, μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδημητρίου Ε. (1999). *Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαστάμου Στ. & Μαντόγλου Α. (1995). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Pawlowski A. (1996). Perception of Environmental Problems by Young People in Poland. *Environmental Education Research*, 2(3), 279-285.
- Pearce D.W. and G.D. Atkinson (1993). 'Capital Theory and the Measurement of Sustainable Development: An Indicator of 'Weak' Sustainability'. *Ecological Economics*, 8: 103-108.
- Peet R. & Hartwick E. (1999). *Theories of Development*. London: The Guilford Press.
- Pepper D. (1996). *Modern Environmentalism: An Introduction*. London & New York: Routledge.
- Περδίκης Γ. (1994). Τα Προγράμματα Π.Ε. σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Πιερίας – Κριτική Παρουσίαση και μια Ενδεικτική Περίπτωση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 19 – 21.
- Pezzey J. (1989). Economic Analysis of Sustainable Growth and Sustainable Development. *Environment Department Working Paper No 15*. Washington, DC: World Bank.
- Pezzey J. (2004). Sustainability Policy and Environmental Policy. *Scand. J. of Economics*. 106(2), 339–359.
- Power M. (2003). *Rethinking Development Geographies*. London: Routledge.
- Preston P.W. (1996) *Development Theory: An Introduction*. Blackwell: Oxford.
- Radcliffe S. (1999). Re-thinking development. *Introducing Human Geographies*, Cloke P., Crang P. and Goodwin M. (eds.). London: Arnold.
- Raghuram P. (1999). Religion and development. *Culture and Global Change*, Skelton T. and Allen T. (eds.). London: Routledge.

- Rammel C. (2003). Sustainable development and innovations: lessons from the red queen. *International Journal of Sustainable Development*, Vol. 6 No. 4, 395-416.
- Rauch F. (2002). The potential of education for sustainable development for reform in schools. *Environmental Education*, 8: 43-51.
- Rawls J. (2001). *A Theory of Justice*. Παπαγεωργίου Κ. (συντ. έκδ.-επίμετρο), Τάκης Α. (επ. επιμ.). Βασιλόγιαννης Φ., Β.Βουτσάκης, Παιονίδης Φ., Παπαγεωργίου Κ., Στυλιανίδης Ν., Τάκης Α. (Μετάφρ). Αθήνα: Πόλις.
- Reed D. (1992). *Structural Adjustment and the Environment*. London: Earthscan.
- Reid A. & Petocz P. (2006). University Lecturers' Understanding of Sustainability. *Higher Education*, 51 (105-123).
- Reid D. (1995). *Sustainable Development: An Introductory Guide*. London: Earthscan Publications.
- Rennie-Short J. (1991). *Imagined Country: Society, Culture and Environment*. London:Routledge.
- Ρέππας Π. (1991). *Οικονομική Ανάπτυξη. Θεωρίες και στρατηγικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Rifkin J. (2003). *Η Οικονομία του Υδρογόνου* (μετάφρ. Καψάλης Χ.). Αθήνα: Λιβάνης.
- Rios Osorio, L. A., Lobato M. O. & Xavier Alvarez D. C. (2005). Debates on sustainable development: Towards a holistic view of reality, environment. *Development and Sustainability*, 7: 501–518 Springer.
- Rist G. (2008). *The History of Development: From Western Origins to Global Faith* (third edition) Zed Books.
- Robinson M. & Bowen W. (2000). Global Environmental Priorities of Engineering Students in Krakow Poland. *Electronic Journal of Science Education*, 5(1).
- Robinson M., Trojok T. & Norwicz J. (1997). The Ranking of Global Environmental issues and Problems by Polish Secondary Students and Teachers. *Electronic Journal of Science Education*, 2(1).
- Robottom I. & Hart P. (1995). Behaviorist EE research: Environmentalism as individualism. *The Journal of Environmental Education*, 26, 2, 5-9.
- Robson C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Νταλάκου Β. Π. (μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρόκος Δ. (2007). Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το χθες στο αύριο, 5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. "Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το Χθες στο Αύριο" Μέτσοβο, 27-30 Σεπτεμβρίου 2007.

- Ρόκος Δ. (2006). Το Δημόσιο Πανεπιστήμιο στα χρόνια της ασυδοσίας των αγορών. Αντιστάσεις και Κερκόπορτες 4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «*Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης*» Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ρόκος, Δ., (2004). Η Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη για ένα Ειρηνικό και Καλύτερο Κόσμο, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβάλλοντος «*Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη και Περιβάλλον*», Ένωση Ελλήνων Φυσικών, 9-12 Δεκεμβρίου 2004, Θεσσαλονίκη.
- Ρόκος, Δ., (2000). Θεμελιώδεις Προϋποθέσεις για ένα Σχέδιο Αξιοβίωτης Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης. Η Περίπτωση μιας Ελληνικής Περιφέρειας. Από τη Θεωρία στην Πράξη, 6ο Συνέδριο Προβλήματα Σοσιαλισμού "*Εξουσία και Κοινωνίες στη Μεταδιπολική Εποχή*", Τομέας Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 25.8.2000, Χανιά.
- Ρόκος Δ. (1983). Η Παιδεία ως Θεμέλιο της Αναπτυξιακής Διαδικασίας στο, «*Νόμος Πλαίσιο 1268/82. Πριν, Κατά και Μετά Είκοσι Έτη*», Ρόκος Δ (επιμ.). Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- Ρόκος Δ. (1981). *Αλλαγή στην Παιδεία. Παιδεία για την Αλλαγή*. Εκδόσεις: Παρατηρητής.
- Sachs W. (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London: Zed Books.
- Sapir J. (2009). Μύθοι και φόβοι πίσω απ' τον προστατευτισμό *Ο κίτρινος πυρετός πίσω από την κρίση*. *LE-MONDE*-Ελευθεροτυπία 22/03/2009.
- Sauve L. (2008). Η οικολογική έρευνα. Ενσωματώνοντας την έρευνα, την εκπαιδευτική παρέμβαση και την κοινοοικολογική δράση. *Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφορο ανάπτυξη*, Φλογαίτη Ε. & Λιαράκου Γ. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sauve L., Berryman T., Brunelle R. (2000). International proposals for environmental education: Analyzing ruling discourse. Διεθνές Συνέδριο "*ΠΕ στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα – Προοπτικές και Δυνατότητες*". Λάρισα.
- Sauve L. (1999). Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational mframework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, Summer1999, 9-35.
- Schellnhuber H. J., Crutzen P. J., Clark W. C. & Hunt J. (2005). Earth system analysis for sustainability. *Environment*, Volume 47, Number 9, 22–38.
- Schubert A. & Lang I. (2005). The Literature Aftermath of the Brundtland Report 'Our Common Future'. A Scientometric Study Based on Citations in Science and Social Science Journals, *Environment, Development and Sustainability*, 7:1–8.

- Schumpeter J. (2003). *The Theory of Economic Development* published in the Taylor & Francis e-Library. First published in the UK in 1943.
- Schuurman F.J. (1993). Introduction: development theory in the 1990s. *Beyond the Impasse: New Directions in Development Theory*, Schuurman F.J. (ed.). London: Zed Books.
- Schwarz M. & Thompson M. (1990) . *Divided we stand*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Scott W. A. H. & Gough S. R (2004). *Sustainable Development and Learning Framing the issues* Taylor & Francis e-Library.
- Scott W. A. H. & Gough S. R. (2003). *Key Issues in Sustainable Development and Learning: a critical review*. London: Routledge-Falmer.
- Shellenberger M. & Nordhaus T. (2004). *The Death of Environmentalism. The Breakthrough Institute*. Retrieved on 19-4-2005 from <http://www.thebreakthrough.org/images/DeathofEnvironmentalism.pdf>.
- Σιαμαντάς Χ. (1994). Μερικές Δυσοίωνες Προϋποθέσεις στην Εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 22 – 23.
- Simon D. (1998). Rethinking (post)modernism, postcolonialism, and posttraditionalism: South–North perspectives. *Environment and Planning D: Society and Space*, 16 (2): 219–45.
- Smyth J. (1995). Environment and Education: A view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 1(1), 3-20.
- Stapp W.B. (1969). The Concept of Environmental Education. *Environmental Education*, 1(1), 30-31.
- Stavenhagen, R. (1986) ‘Ethnodevelopment: a neglected dimension in development thinking’, in R. Anthonpe and A. Krahl (eds) *Development Studies: Critique and Renewal*, Leiden: E.J. Brill, pp. 71–94.
- Steinemann A. (2003). Implementing sustainable development through problem-based learning: pedagogy and practice. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, Vol. 129 No. 4, 216-24.
- Sterling S. (2004). Higher Education, Sustainability and the Role of Systemic Learning. *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Contestation, Critique, Practice and Promise*, Cocoran P.B. & Wals A. (eds.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sterling S. (2001). *Sustainable Education Re-visioning Learning and Change Schumacher Briefings*. Devon :Green Books.
- Stern D.I. (2004). The Rise and Fall of the Environmental Kuznets Curve. *World Development*, vol. 32, issue 8, pages 1419-1439.

- Streeten P. (1994). *Strategies for Human Development: Global Poverty and Unemployment* (Studies in International Economics and Management) Paul Patrick Streeten Copenhagen Business School Press 1994 Denmark Reproset
- Summers M., Childs A., Corney G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*,11:5,623 — 647.
- 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' conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientists. *Educational Research*,46:2,163 — 182.
- Tietenberg T.(2002). *Οικονομική του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων Α & Β*. (μεταφρ. Γρεβενίτης Π.). Αθήνα: Gutenberg.
- Tilbury D. & Cooke K.(2005). *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Frameworks for Sustainability*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability.
- Tilbury D. & Wortman D.(2004). *Engaging People in Sustainability*. Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK. Retrieved from <http://www.ar es.mq.edu.au/news.htm>.
- Τσαλίκη Β.(2005). «Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα.» Μια σύντομη περιγραφή και αποτίμηση της λειτουργίας των ΚΠΕ στην Ελλάδα. Στο Γεωργόπουλος Α (επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται..., Αθήνα, 635-654.
- Τσόμσκι Ν. (2009). Ο Ομπάμα πρόκειται να συνεχίσει την πολιτική του Μπους. Συνέντευξη στο *Democracy Now*.
- Unesco (2004) United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: Draft International Implementation Scheme, Paris.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2002). *Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*. Report presented at the “Johannesburg World Summit for Sustainable Development”. Paris: UNESCO.

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2002a). Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment. Paper presented at the “*Johannesburg World Summit for Sustainable Development*”. Paris.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2002b). *Teaching and learning for a sustainable future*. Prepared for UNESCO by Griffith University, Australia, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1997). Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability. Background. Paper presented at the “*UNESCO International Conference*”. Thessalonica.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1976). *The Belgrade Charter*. Connect, 1(1). UNESCO.
- Verstegen S. W. & Hanekamp J. C.(2005). The Sustainability Debate: Idealism versus Conformism.The Controversy over Economic Growth. *Globalizations*, Vol. 2, No. 3, 349–362.
- Vlachou A. (2002). Nature and value theory. *Science & Society*, vol. 66, no. 2, 169–201.
- Wals A. & Jickling B.(2002). Sustainability in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *Higher Education Policy*, Vol. 15, pp. 121-31.
- Wheeler K. (2005). New Learning for Sustainable Solutions. Paper presented at the “*IUCN CEC Steering Committee*”.
- Willis K. (2005). *Theories and Practices of Development*, Taylor & Francis e-Library.
- Χριστόπουλος Ν.(2008). *Απόψεις και αντιλήψεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Πατρών τμήμα Βιολογίας.
- Χρυσόχου Ξ. (2008). Κοινωνικές αναπαραστάσεις, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας
- Ζηστάκης Α.(1999). Πολιτισμός και Φύση. *Φιλοσοφία και Οικολογία*, Βουδούρη Κ.(επιμ.). Αθήνα: Ιωνία.