

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 3, Αρ. 2 (2021)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



**Εκπαίδευση Waldorf και Αειφόρο Σχολείο.
Διερευνώντας τη σύγκλιση ανάμεσα σε δύο
εκπαιδευτικά μοντέλα μέσα από μια αφηγηματική
έρευνα**

Μαρία Δασκολιά, Βασιλική Κουκουζέλη

doi: [10.12681/ees.28816](https://doi.org/10.12681/ees.28816)

Copyright © 2022, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δασκολιά Μ., & Κουκουζέλη Β. (2022). Εκπαίδευση Waldorf και Αειφόρο Σχολείο. Διερευνώντας τη σύγκλιση ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά μοντέλα μέσα από μια αφηγηματική έρευνα. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 65–80. <https://doi.org/10.12681/ees.28816>

Εκπαίδευση Waldorf και Αειφόρο Σχολείο. Διερευνώντας τη σύγκλιση ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά μοντέλα μέσα από μια αφηγηματική έρευνα

Μαρία Δασκολιά¹, Βασιλική Κουκουζέλη²

¹ Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ² Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Απόφοιτος ΠΜΣ ΘΕΠΑΕΕ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην «εκπαίδευση Waldorf» και στην ιδέα του «αειφόρου σχολείου» μέσα από μια μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε σε ένα Ελληνικό σχολείο Waldorf. Οι δυο εκπαιδευτικές προτάσεις παρουσιάζονται αρχικά στην ιστορική διαδρομή τους και σε σχέση με βασικές έννοιες και αρχές που εισάγουν, ενώ στη συνέχεια επιχειρείται η εμπειρική αποτύπωση των κοινών τόπων τους μέσα από μια αφηγηματικού τύπου έρευνα με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του σχολείου Waldorf. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε 3 άξονες στους οποίους εστιάζεται η σύγκλιση ανάμεσα σε ένα αειφόρο σχολείο και ένα σχολείο Waldorf: κατά προτεραιότητα στο επίπεδο της παιδαγωγικής καινοτομίας και ποιότητας και ακολούθως στα επίπεδα της καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας και συμμετοχής και του προσανατολισμού των υποδομών και λειτουργιών του σχολείου στην κατεύθυνση της περιβαλλοντικής αειφορίας. Η έρευνα προσφέρει αξιολογες ενδείξεις για τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας γόνιμης συνομιλίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και σε εκπαιδευτικές προτάσεις που προσεγγίζουν το σχολείο μέσα από μια μεταρρυθμιστική δυναμική, όπως η εκπαίδευση Waldorf.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Αειφόρο σχολείο, εκπαίδευση Waldorf, μελέτη περίπτωσης, αφηγηματική προσέγγιση, θεματική ανάλυση

Εισαγωγή

Τόσο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) όσο και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) συνεισφέρουν σταθερά εδώ και αρκετές δεκαετίες στην ανάπτυξη ενός γόνιμου προβληματισμού και στην προώθηση νέων προσεγγίσεων και καινοτόμων πρακτικών στα σχολεία, προσβλέποντας στην ενεργοποίηση αλλαγών για το περιβάλλον, την κοινωνία και την εκπαίδευση (βλ. Huckle & Sterling, 1996· Palmer, 1998· Sauvé, 1998· Scott & Gough, 2004· Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004· Φλογαίτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007· Δημητρίου, 2009· Daskolia, Liarakou & Gavrillakis, 2009, κ.ά.). Αντίστοιχα, η διαμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά πεδία με μεταρρυθμιστικό λόγο και ρόλο έχει βασιστεί στη δημιουργική αξιοποίηση ιδεών και πρακτικών από εκπαιδευτικές φιλοσοφίες και κινήσεις που εμπλούτισαν το θεωρητικό και ιδεολογικό τους υπόβαθρο και το ρεπερτόριο των μεθοδολογικών τους εργαλείων.

Βασική επιδίωξη της ΠΕ/ΕΑΑ είναι να ανανεώνουν διαρκώς τη δυναμική τους μέσα από μια εμπρόθετα ανοιχτή στάση απέναντι σε ενδιαφέρουσες και χρήσιμες νέες έννοιες, εναλλακτικά μοντέλα θεωρητικής σκέψης και πρότυπα παιδαγωγικού σχεδιασμού (Δασκολιά, 2015). Αντίστοιχα σημαντική για την περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης είναι η προώθηση διαδικασιών έρευνας και αναστοχασμού γύρω από τη σχέση τους με καινοτόμες

εκπαιδευτικές προτάσεις και πρακτικές, που έχουν αναπτυχθεί τόσο εντός όσο και εκτός των δύο πεδίων.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η σχέση ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικές κινήσεις που έχουν επίκεντρο το σχολείο, εκ των οποίων η μία και πιο πρόσφατη αναπτύχθηκε στους κόλπους της ΠΕ/ΕΑΑ, ενώ η δεύτερη είναι πιο παλιά. Αναφερόμαστε στο κίνημα του «αιεφόρου σχολείου» και στην εκπαιδευτική προσέγγιση των «σχολείων Waldorf» αντίστοιχα. Αν και βιβλιογραφικά καθεμία από τις δύο αυτές εκπαιδευτικές προτάσεις έχουν τύχει αρκετής θεωρητικής ανάπτυξης και μικρότερης εμπειρικής διερεύνησης, η αρχική βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν ανέδειξε κάποια προηγούμενη μελέτη ή έρευνα που να εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στις δύο. Έτσι, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναζητήσει τους κοινούς τόπους ανάμεσα στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και καθημερινή πρακτική των σχολείων Waldorf και στα χαρακτηριστικά ενός αιεφόρου σχολείου μέσα από μια μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε ως μελέτη περίπτωσης σε ένα ελληνικό σχολείο Waldorf¹.

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία των σχολείων Waldorf

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία Waldorf/Steiner, όπως συχνά αναφέρεται με την προσθήκη του ονόματος του εμπνευστή και θεμελιωτή της Rudolf Steiner (1861-1925), συγκαταλέγεται στις αποκαλούμενες 'ολιστικές' προσεγγίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (Miller, 2018). Το πρώτο, όπως αποκαλείται, 'ελεύθερο σχολείο Waldorf' (Freie Waldorfschule Uhlandshöhe) εγκαινιάστηκε στη Γερμανία το 1919, ύστερα από πρόσκληση του Emil Molt, ιδιοκτήτη της βιομηχανίας τσιγάρων Waldorf-Astoria, στον Steiner, να δημιουργήσει ένα εναλλακτικό σχολείο για τα παιδιά των εργατών του εργοστασίου, με καλύτερες προδιαγραφές από εκείνες του δημόσιου εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Ο Steiner αναγνώρισε στην πρόταση αυτή την ευκαιρία να επεξεργαστεί σε πρακτικό επίπεδο και να θέσει σε εφαρμογή το σύστημα φιλοσοφικών, ανθρωπολογικών και παιδαγωγικών ιδεών του, προωθώντας ένα μοντέλο σχολείου με έμφαση στην ανοιχτή πρόσβαση παιδιών από όλες τις κοινωνικές τάξεις και χωρίς ιδεολογικούς περιορισμούς (Nicholson, 2000· Edwards, 2002· Stehlik, 2008). Η εξάπλωση της ιδέας ήταν ταχύτατη κι έτσι μέσα στη δεκαετία 1920-1930 ιδρύθηκαν περισσότερα σχολεία Waldorf, όχι μόνο στη Γερμανία, αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης και του κόσμου. Έτσι, έναν αιώνα μετά την ίδρυση του πρώτου σχολείου δημιουργήθηκε ένα παγκόσμιο κίνημα (Stehlik, 2019) με πάνω από 3.000 σχολεία Waldorf (Δημοτικά και Νηπιαγωγεία) σε 74 χώρες (Bolland, 2015· Pauli & Hennig, 2020).

Κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας Waldorf είναι η ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη των παιδιών (Stehlik, 2008). Πάνω στην αρχή ότι κάθε παιδί γεννιέται μοναδικό και ικανό να εξελιχθεί, εφόσον βρεθεί σε ένα θετικό περιβάλλον και του δοθεί η κατάλληλη φροντίδα ανάλογα με την ηλικιακή φάση που βρίσκεται (Schmitt-Stegmann, 1997), ο Steiner, ακολουθώντας μια ανθρωποσοφική προσέγγιση, έδωσε έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, πνευματική, συναισθηματική και σωματική («head-heart-hands») (Easton, 1997· Dragana, Stanisavljevic & Milan, 2017), και στην κάλυψη των αναγκών του (Dahlin, 2017). Έτσι, τα περιεχόμενα και η στοχοθεσία σε ένα σχολείο Waldorf εξειδικεύονται ανάλογα με τις προτεραιότητες της ηλικιακής φάσης που βρίσκονται τα παιδιά. Έτσι, για την πρώτη ηλικιακή φάση (0-7 έτη), ο Steiner πρότεινε η εκπαίδευση να βασίζεται στις σωματικές δραστηριότητες και

¹ Η εργασία που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο βασίστηκε και αξιοποίησε ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη δεύτερη συγγραφέα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής της (Κουκουζέλη, 2020), η οποία σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε υπό την επιστημονική επίβλεψη της πρώτης συγγραφέα. Όμως, για τις ανάγκες συγγραφής του παρόντος άρθρου τα αρχικά ερευνητικά δεδομένα δέχτηκαν νεώτερη και πιο εμπλουτισμένη θεωρητική πλαισίωση και επεξεργασία από την πρώτη συγγραφέα, προσεγγίστηκαν μέσα από μια διευρυμένη μεθοδολογική οπτική και υποβλήθηκαν σε πιο ακριβή ανάλυση και κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων, διαδικασίες που οδήγησαν σε νέα ευρήματα και συμπεράσματα και μια διαφορετική οργάνωση και συζήτησή τους στο παρόν κείμενο, την κύρια ευθύνη του οποίου διατηρεί η πρώτη συγγραφέας. Η δεύτερη συγγραφέας δηλώνει απολύτως σύμφωνη με τη νεώτερη επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, την εμπλουτισμένη οπτική που αναδείχτηκε και το περιεχόμενο του κειμένου.

ψυχοκινητικές εμπειρίες, μέσα από το παιχνίδι, τα τραγούδια και την αφήγηση ιστοριών, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν το σώμα τους και να καλλιεργήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Κατά τη δεύτερη ηλικιακή φάση (7-14 έτη), η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύσσει το συναίσθημα, προωθώντας εμπειρίες που τρέφουν τη φαντασία, ενώ θέτουν παράλληλα τη βάση και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Τέλος, η τρίτη φάση (14-21 έτη) πρότεινε να επικεντρώνεται σε εμπειρίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής αντίληψης και αρμονικής συνύπαρξης και στη διαμόρφωση των μαθητών σε υπεύθυνους και ελεύθερα σκεπτόμενους πολίτες, με ικανότητα συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες (Easton, 1997).

Βασική διάσταση της εκπαίδευσης σε όποια από τις παραπάνω ηλικιακές φάσεις προτάθηκε να είναι η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης για την υποστήριξη των διαδικασιών προσωπικής ανάπτυξης μαθητών και εκπαιδευτικών. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν θα έπρεπε να είναι αυστηρά προδιαγεγραμμένο: μόνο τα εννοιολογικά πλαίσια και οι βασικές αρχές να δίνονται, πάνω στη βάση των οποίων θα πρέπει να αναπτύσσονται και να ανανεώνονται τα περιεχόμενα και οι διδακτικές μέθοδοι με τρόπο δημιουργικό (Dahlin, 2017). Δύο σημαντικά χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος Waldorf είναι: από τη μια μεριά, μια διαθεματικού τύπου προσέγγιση, με την έμφαση να δίνεται στην αποκλειστική και ολοκληρωμένη διδασκαλία συγκεκριμένων θεμάτων (block teaching) και από την άλλη η απουσία κλασσικών εγχειριδίων. Με αυτόν τον τύπο διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν με διεπιστημονικό τρόπο ένα θέμα (block) σε βάθος για μια μεγαλύτερη περίοδο, συνήθως από τρεις έως έξι εβδομάδες (de Souza, 2012). Στη θέση των κλασσικών εγχειριδίων, οι μαθητές προτάθηκε να δημιουργούν τα δικά τους βιβλία, που έχουν τη μορφή τετραδίων, στα οποία σημειώνουν τις σκέψεις, παρατηρήσεις και ζωγραφιές τους σχετικά με το μάθημα (Nordlund, 2013).

Η τέχνη και η αισθητική αποτελούν επίσης κυρίαρχες διαστάσεις της εκπαίδευσης Waldorf, διαπνέοντας από το αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο διδασκαλίας έως και τη διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων. Μύθοι, ιστορίες, ποιήματα και τραγούδια αξιοποιούνται ως εκπαιδευτικά εργαλεία σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και τα μαθήματα, καθώς θεωρούνται ότι αναπτύσσουν την ελεύθερη σκέψη και φαντασία των παιδιών. Ακόμα, ο Steiner πίστευε ότι η αρχιτεκτονική, ως φόρμες και χρώματα των κτιρίων, επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων και αυτό θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό των σχολείων (Dahlin, 2017). Ήταν, επίσης, υπέρμαχος μιας «οργανικής αρχιτεκτονικής», που αφενός οδήγησε στην κατασκευή αρκετών πρωτότυπων σχολικών κτιρίων (Mezentseva, 2019), αφετέρου στην ενσωμάτωση της φύσης και του βιώματος στη διδασκαλία ως παράγοντα υγείας και αρμονίας (Easton, 1997).

Τέλος, η φιλοσοφία των σχολείων Waldorf επιτρέπει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας για τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πράξη, ενώ αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη σχέση εκπαιδευτικών με μαθητές (de Souza, 2012), που θα πρέπει να είναι, όπως και όλη η λειτουργία της «τάξης», υποδείγματα του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας (Dahlin, 2017). Με την έννοια αυτή οι εκπαιδευτικοί καθίστανται σύνδεσμοι των μαθητών με τον έξω κόσμο όπως επίσης επιδεικνύουν ένα νέο τύπο κοινωνικής ευθύνης, που χαρακτηρίζεται από δημοκρατική και συμμετοχική ηγεσία και ενεργό πολιτειότητα (Dahlin, 2017).

Το κίνημα του ‘αιφόρου σχολείου’ και τα κριτήρια ποιότητας

Αντίθετα με το σχολείο Waldorf, η πρόταση για ένα «αιφόρο σχολείο» δε συνδέεται με κάποιον κεντρικό ιδρυτή ούτε έχει ως σημείο αφετηρίας μια συγκεκριμένη χώρα. Παρότι οι πρώτες αναφορές σε αιφόρα σχολεία εντοπίζονται στην Αυστραλία (Henderson & Tilbury, 2004· Gough, 2005) και στη Μ. Βρετανία (DfES, 2006), πολύ γρήγορα η ιδέα αποκτά ευρύτερη αποδοχή και χαρακτηριστικά διεθνούς κινήματος. Ήδη από τη δεκαετία του 1990 και κυρίως από το 2000 και μετά, καταγράφονται αρκετές προσπάθειες σε διεθνές επίπεδο (UNECE, 2005), βασική επιδίωξη των οποίων είναι ο προσανατολισμός των σχολείων προς μια εκπαίδευση για την αειφορία (Rickinson, Hall & Reid, 2016· Φλογαίτη, & Δασκολιά, 2004· Δασκολιά, Κέκερη, & Τσεβρένη, 2020). Σε αυτές εντάσσονται και διεθνή κινήματα, όπως το *Eco-Schools Programme* (www.eco-schools.org), όπως και εθνικές πρωτοβουλίες, ανάμεσα στις οποίες της Αυστραλίας (*Australian Sustainable Schools Initiative* (AuSSI), της Μ. Βρετανίας (*Sustainable Schools*), της Ν. Ζηλανδίας (*EnviroSchools*), της Αμερικής (*the Green Schools Alliance*) της Σουηδίας (*the Green*

School Award), και άλλες (Ferreira, Ryan & Tilbury, 2006· Rickinson et al., 2016). Σημαντικές είναι και οι πρωτοβουλίες ευρωπαϊκών και διεθνών δικτύων, όπως το *ENSI* (Environment and School Initiatives) και το *SEED* (School Development through Environmental Education), από τη συνδυασμένη δράση των οποίων προέκυψε ένας προτεινόμενος οδηγός «κριτηρίων ποιότητας» (quality criteria) για αειφόρα σχολεία (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005· Φλογαίτη & Λιαράκου, 2009), ο οποίος κυκλοφόρησε σε πολλές χώρες του κόσμου και έτυχε σημαντικής αποδοχής.

Στη χώρα μας ειδικότερα, παρά την αρχική δυναμική της ιδέας, η μετάβαση της σχολικής εκπαίδευσης στο πρότυπο ενός αειφόρου σχολείου δεν προχώρησε ιδιαίτερα σε επίπεδο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης (Flogaitis, Liarakou & Gavrilakis, 2018). Έτσι, από το 2010 και μετά, η ιδέα υιοθετήθηκε κυρίως από ελληνικές περιβαλλοντικές ΜΚΟ, με την καθιέρωση προγραμμάτων αναγνώρισης ή πιστοποίησης σχολείων και βράβευσης πρωτοβουλιών, όπως το «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο», από την Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού, και το «Σήμα Αειφόρου Σχολείου» από την ΜΚΟ *aeiforum*, και τα δύο με την έγκριση του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Kalaitzidis, 2012· Τρικαλίτη, 2016).

Η βασική ιδέα πίσω από την πρόταση «για ένα αειφόρο σχολείο» είναι να καταστεί το σχολείο πεδίο εφαρμογής αλλαγών σε πολλά επίπεδα, που έμπρακτα προωθούν την έννοια και τους στόχους της αειφορίας (Orr, 1992· Sterling, 2002). Επιδιώκεται η δημιουργία ενός ζωντανού χώρου εκπαίδευσης και μάθησης, μέσα στον οποίο εξετάζονται και υλοποιούνται «αειφορικοί τρόποι ζωής», προετοιμάζοντας τους μαθητές και αυριανούς πολίτες να τους μεταφέρουν στη συνέχεια στην καθημερινή τους σκέψη και πρακτική (DfES, 2006· Huckle, 2009· Rickinson et al., 2016). Με αφετηρία τις επιδιώξεις και τις αρχές της ΠΕ και της ΕΑΑ, η εκπαιδευτική πρόταση αυτή αποβλέπει, έτσι, να αναμορφώσει το σχολείο, καθιστώντας όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης συμπαραγωγούς ενός πιο αειφόρου κόσμου (Δασκολιά κ.ά, 2020).

Καθοριστική στη διαδικασία προσδιορισμού ενός λειτουργικού πλαισίου για την ιδέα του «αειφόρου σχολείου» ήταν, όπως είπαμε, η επεξεργασία ενός οδηγού «κριτηρίων ποιότητας» για ένα αειφόρο σχολείο με τίτλο “Quality Criteria for ESD-Schools” (Breiting et al., 2005· Φλογαίτη & Λιαράκου, 2009). Τα κριτήρια αυτά οργανώνονται σε τρεις ομάδες και δεκαπέντε επιμέρους πεδία, τα οποία προτείνονται ως άξονες προβληματισμού και έμπνευσης για την επίτευξη της αειφορίας μέσα και από το σχολείο. Πρόκειται για κριτήρια σε σχέση με: (α) την ποιότητα των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, β) την σχολική πολιτική και οργάνωση, και (γ) τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου. Η ιδέα ήταν να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς και φορείς για να σχεδιάσουν τις συνθήκες και δράσεις με βάση το σχολείο τους, να ενεργοποιήσει συζητήσεις και προβληματισμούς για την εκπαιδευτική πρακτική, να διευκολύνει την αξιολόγηση και να προωθήσει την παιδαγωγική καινοτομία με προσανατολισμό την αειφορία (Mogensen & Schnack, 2010· Lechner & Rauch, 2014· Flogaitis et al., 2018).

Ένας δεύτερος και αρκετά δημοφιλής τρόπος απόδοσης της ιδέας του «αειφόρου σχολείου» ακολουθεί τη διάκριση που είχε προτείνει ο Posch (1999) για τα οικολογικά σχολεία, με βάση τα επίπεδα λειτουργίας ενός σχολείου στα οποία θα πρέπει να προωθηθούν αλλαγές προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Πρόκειται για ένα μοντέλο που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη διατύπωση και κριτηρίων ποιότητας ενός αειφόρου σχολείου στο πλαίσιο προγραμμάτων πιστοποίησης και βράβευσης σχετικών σχολικών πρωτοβουλιών (Kalaitzidis, 2012). Το μοντέλο αυτό προβλέπει παρεμβάσεις σε παιδαγωγικό, κοινωνικό και τεχνικό/περιβαλλοντικό επίπεδο (Posch, 1999· Καλατζίδης, 2013). Πιο συγκεκριμένα, σε *παιδαγωγικό επίπεδο* αναφέρεται η προώθηση καινοτόμων διδασκαλιών πάνω στη βάση ενός διεπιστημονικού τρόπου δόμησης του αναλυτικού προγράμματος και η εστίαση σε ενεργητικές και βιωματικές διαδικασίες μάθησης που καλλιεργούν την αυτονομία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές και διευκολυντές της γνώσης για τους μαθητές τους σε ένα πλαίσιο προσανατολισμένο στην αειφορία, καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και μαθαίνουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες ενισχύοντας την ικανότητά τους για δράση. Σε *κοινωνικό επίπεδο*, οι προτεραιότητες καθορίζονται πάνω στη βάση της οικοδόμησης μιας κουλτούρας συνεργασίας και συμμετοχής και στην καλλιέργεια ενός κλίματος ανοιχτότητας μέσα και έξω από το σχολείο (Δασκολιά κ.ά, 2020). Πιο συγκεκριμένα, προωθούνται οι

κοινωνικές ανταλλαγές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σημαντική τη συμβολή της ηγεσίας στον συντονισμό και τη στήριξη της προσπάθειας. Το όραμα είναι το σχολείο να μετατραπεί σταδιακά σε έναν οργανισμό μάθησης, με αυτορρύθμιση και αυτονομία, και να ανοίξει προς την τοπική κοινωνία. Τέλος, σε *τεχνικό/περιβαλλοντικό* επίπεδο επιδιώκεται η προώθηση μέτρων που συνδέονται με έναν πιο αειφορικό σχεδιασμό των κτιριακών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους και μιας ρύθμισης όλων των λειτουργιών του σχολείου με βάση αρχές και πρακτικές αειφορίας, από την εξοικονόμηση πόρων και την προώθηση ήπιων μορφών ενέργειας μέχρι τις μετακινήσεις των παιδιών από και προς το σχολείο (Posch, 1999 · Καλαϊτζίδης, 2013 · Kalaitzidis, 2012).

Η παρούσα έρευνα: πλαίσιο, ερευνητική προσέγγιση και συμμετέχοντες

Το σχολείο που αποτέλεσε το πλαίσιο και το πεδίο της παρούσης έρευνας είναι το πρώτο ελληνικό σχολείο Waldorf που λειτουργεί επίσημα από το 2017 σε ένα Δήμο της Αττικής. Αποτελείται από ένα Νηπιαγωγείο (40 παιδιών) και ένα Δημοτικό Σχολείο (144 παιδιών). Πριν από το σχολείο αυτό είχαν ιδρυθεί τρία ακόμα Νηπιαγωγεία Waldorf στην Αθήνα, χωρίς όμως σημαντική ανάπτυξη και επίσημη αναγνώριση, εξαιτίας κυρίως δυσχερειών με το νομικό πλαίσιο.

Η έρευνα διενεργήθηκε το 2019, δηλαδή δύο χρόνια μετά την επίσημη έναρξη λειτουργίας του σχολείου. Σκοπός της ήταν να εξετάσει με βάση τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν εκεί κατά πόσο το συγκεκριμένο σχολείο κινείται κοντά στην ιδέα του αειφόρου σχολείου. Η αφηγηματική ερευνητική προσέγγιση επιλέχθηκε με κύρια επιδίωξη την κατανόηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της προσωπικής τους εμπειρίας από την καθημερινή τους πρακτική στο σχολείο. Σκοπός μιας αφηγηματικού τύπου έρευνας είναι, σύμφωνα με τη McCormack (2001, σελ. 59), «να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα κατανοούν την εμπειρία τους στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής και πρακτικής», δηλαδή μέσα από τη συνένωση γεγονότων και ενεργειών, προσωπικών απόψεων, συναισθημάτων και κρίσεων σε ένα οργανωμένο σύνολο, στο πλαίσιο μιας προσωπικής αφήγησης που ενεργοποιείται μέσα από την κατάλληλη αλλά διακριτική παρακίνηση του/της ερευνητή/τριας. Μια τέτοια διαδικασία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν για την πρακτική τους και να προβούν σε νοηματοδοτήσεις θεμάτων της καθημερινής τους πράξης (Hwang, 2008). Βοηθά, επίσης, τους ερευνητές να εξετάσουν πτυχές της σκέψης και της πρακτικής των συμμετεχόντων που συνδέονται με θέματα και ζητήματα της πραγματικότητάς τους.

Στην έρευνα πήραν μέρος τέσσερις εκπαιδευτικοί, τρεις γυναίκες και ένας άνδρας, η επιλογή των οποίων βασίστηκε στο προσωπικό τους ενδιαφέρον και τη διαθεσιμότητά τους να συμμετέχουν σε αυτή. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει ενδεδειγμένος αριθμός συμμετεχόντων, αλλά αποτελεί επιλογή των ερευνητών, που συνδέεται με τον σκοπό και τον χαρακτήρα της έρευνας. Έτσι, μελέτες περίπτωσης και άλλοι τύποι ποιοτικής έρευνας μπορεί να βασίζονται σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων, από τη στιγμή που επιδιώκουν να κατανοήσουν μία συγκεκριμένη περίπτωση ή την εμπειρία ατόμων που σχετίζονται με αυτή, χωρίς να επιδιώκονται γενικεύσεις ή αντιπροσωπευτικότητα (Willig, 2015). Ακόμα, η επιλογή μικρού αριθμού συμμετεχόντων σε ποιοτικές έρευνες συνδέεται και με το γεγονός ότι τα ποιοτικά δεδομένα έχουν συνήθως μεγάλο όγκο και η επεξεργασία και ανάλυσή τους απαιτεί σημαντικούς πόρους, με συνέπεια ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων να καθιστά τη διαχείρισή τους μη λειτουργική για τους ερευνητές (Mason, 2013). Ως σημαντικό κριτήριο λειτουργήσε, επίσης, και το γεγονός ότι και σε πολλές άλλες αφηγηματικές έρευνες με εκπαιδευτικούς ή μη, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων ήταν μια απόλυτα θεμιτή επιλογή (βλ. ανάμεσα σε άλλες, Mason, 2013 · Cavendish, 2011 · Dickinson, 2012).

Στην παρούσα έρευνα, οι δύο από τις τρεις συμμετέχουσες ήταν ηλικίας 30 ετών, ενώ η τρίτη συμμετέχουσα και ο άνδρας εκπαιδευτικός ήταν ηλικίας 50 και 40 ετών αντίστοιχα. Οι 3 από τους 4 συμμετέχοντες θεωρούν τον εαυτό τους έμπειρο εκπαιδευτικό κι έχουν προϋπηρεσία σε σχολεία της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Πριν ενταχθούν στο συγκεκριμένο σχολείο οι 2

από τους 4 δεν γνώριζαν περισσότερα για τη φιλοσοφία Waldorf, όμως στη συνέχεια παρακολούθησαν αρκετές επιμορφώσεις ώστε να αισθάνονται καλά ενημερωμένοι. Κανένας από τους 4 εκπαιδευτικούς δεν είχε ασχοληθεί ειδικά με την ΠΕ/ΕΑΑ, αν και όλοι δήλωσαν ενημερωμένοι και σύμφωνοι με την αναγκαιότητα και τους στόχους της.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Αρχικά ζητήθηκε άδεια διεξαγωγής της έρευνας από τη Διεύθυνση του σχολείου και προγραμματίστηκε η πρώτη επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, με καθέναν από τους συμμετέχοντες οργανώθηκε μια πρώτη συνάντηση, στην οποία εξηγήθηκε ο σκοπός και το πλαίσιο της έρευνας, ο τρόπος διεξαγωγής της και τους ζητήθηκε η ενυπόγραφη συναίνεση για αποδοχή συμμετοχής τους στη συνέντευξη και τη μαγνητοφώνησή της. Έλαβαν, επίσης, γραπτή διαβεβαίωση ότι θα προστατεύονταν όλα τα προσωπικά τους δεδομένα. Οι συμμετέχοντες, αφού διάβασαν προσεκτικά το κείμενο συγκατάθεσης κι έθεσαν ερωτήματα, δήλωσαν εγγράφως τη συναίνεσή τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ατομική συνέντευξη με οδηγό ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες εμπλουτίζονταν κατά περίπτωση ανάλογα με την εξέλιξη της συζήτησης (Willig, 2015). Οι ερωτήσεις απέβλεπαν να ενεργοποιήσουν και διατηρήσουν συνεχή την αφήγηση των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα σε αυτές ήταν π.χ. «πότε και πώς είχαν έρθει σε επαφή με την εκπαιδευτική φιλοσοφία Waldorf», «πώς θα περιέγραφαν οι ίδιοι τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και τι σημαίνει γι αυτούς», ή «ποια χαρακτηριστικά ενός σχολείου Waldorf εμφανίζονται περισσότερο στο δικό τους σχολείο». Τους τέθηκαν επίσης ερωτήματα όπως «πώς κατανοούν οι ίδιοι την έννοια της αειφορίας», «αν θεωρούν ότι η αειφορία ως στόχος συνδέεται κάπως με την εκπαίδευση Waldorf» και «αν υπάρχουν χαρακτηριστικά ενός αειφόρου σχολείου που αναγνωρίζουν στην καθημερινή πρακτική και λειτουργία του δικού τους σχολείου». Για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν και συζητήσουν αναφορικά με την τελευταία ερώτηση, τους δόθηκε ο οδηγός κριτηρίων ποιότητας των Breiting et al. (2005), μεταφρασμένος στα ελληνικά (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009) και το μοντέλο επιπέδων λειτουργίας ενός αειφόρου σχολείου του Posch (1999), με την προτροπή να σκεφτούν με αυτά και να σχολιάσουν ελεύθερα εάν και ποια από τα αναφερόμενα χαρακτηριστικά συνδέονται με αρχές και πρακτικές του δικού τους σχολείου.

Και οι τέσσερις ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ίδια ερευνήτρια (δεύτερη συγγραφέα) τον Ιούνιο 2019, ύστερα από προσωπική συνεννόηση με καθέναν/μία εκπαιδευτικό και επιλογή του χρόνου/τόπου συνάντησης από εκείνον/η. Είχε προηγηθεί η πιλοτική εφαρμογή μιας συνέντευξης με έναν πέμπτο εκπαιδευτικό του ίδιου σχολείου, προκειμένου να δοκιμαστεί η κατανόηση των ερωτημάτων, ο ρυθμός και η διάρκεια της συνέντευξης και να υπάρξει εξοικείωση της ερευνήτριας με τη διαδικασία. Η διεξαγωγή και των τεσσάρων συνεντεύξεων, που διήρκεσαν περίπου 50 λεπτά, κινήθηκε σε κλίμα άνετο και ανοιχτό, διευκολύνοντας την ελεύθερη αφήγηση των εκπαιδευτικών.

Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και τα κείμενά τους υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Η διαδικασία περιλάμβανε διαδοχικές προσεκτικές αναγνώσεις των κειμένων, αναζήτηση των βασικών, επαναλαμβανόμενων ή αναδυόμενων θεμάτων και αρχική κωδικοποίησή τους από τη μία ερευνήτρια (δεύτερη συγγραφέα). Ο έλεγχος της ακρίβειας και αξιοπιστίας της κωδικοποίησης πραγματοποιήθηκε και από την δεύτερη ερευνήτρια (πρώτη συγγραφέα). Η μεταξύ τους συμφωνία ήταν της τάξης του 85%, ενώ τα σημεία στα οποία υπήρχε ασυμφωνία συζητήθηκαν διεξοδικά και προσαρμόστηκαν ανάλογα. Ο εντοπισμός των θεμάτων συνδέθηκε με συγκεκριμένα αποσπάσματα των κειμένων. Τα πραγματικά ονόματα των εκπαιδευτικών στα επιλεγμένα χωρία αντικαταστάθηκαν για διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Με την ολοκλήρωση της ανάλυσης, όλα τα θέματα που αναδείχθηκαν, συνοδευόμενα από τα σχετικά αποσπάσματα στάλθηκαν στους συμμετέχοντες και τους ζητήθηκε να ελέγξουν και αναφέρουν αν συμφωνούν ή είχαν ενστάσεις. Και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι με τον τρόπο που η ανάλυση των συνεντεύξεων απέδωσε την προσωπική τους αντίληψη.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων: Ποια τα σημεία σύγκλισης ανάμεσα σε ένα σχολείο Waldorf και ένα αειφόρο σχολείο;

Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην ανάλυση των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό την αποτύπωση της αντίληψής τους για τη σχέση ανάμεσα σε ένα «αειφόρο σχολείο» και στο δικό τους «σχολείο Waldorf». Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης σε σχέση με έναν κεντρικό άξονα του ενδιαφέροντός μας σε αυτή την έρευνα: ποια στοιχεία της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας Waldorf και ειδικότερα της καθημερινής πρακτικής και λειτουργίας του ελληνικού σχολείου συνδέονται με διαστάσεις και κριτήρια ενός αειφόρου σχολείου. Τα τρία βασικά θέματα που αναδείχτηκαν από τη θεματική ανάλυση των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών ήταν τα εξής:

1. Έμφαση στην παιδαγωγική καινοτομία και ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών
2. Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και συμμετοχής της σχολικής κοινότητας
3. Προώθηση της περιβαλλοντικής αειφορίας σε υποδομές και λειτουργίες του σχολείου

Τα θέματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια με αναφορά στα επιμέρους υποθέματα και την παράθεση σχετικών χωρίων από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών.

1. Έμφαση στην παιδαγωγική καινοτομία και ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών

Και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο ότι το σχολείο τους ακολουθεί *εναλλακτικές και καινοτόμες* διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, επισημαίνοντας ότι πρόκειται για βασικό άξονα της εκπαίδευσης Waldorf. Οι πολλές αναφορές στις αφηγήσεις τους σε αυτές τις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές συνθέτουν και για τους ίδιους μια εικόνα του σχολείου τους που είναι συμβατή με πολλά από τα επιμέρους κριτήρια της πρώτης κατηγορίας κριτηρίων ενός αειφόρου σχολείου των Breiting et al (2005), την ποιότητα των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Ανάμεσα σε αυτά είναι, όπως αναφέρει ο Αντώνης, η προώθηση διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης που θέτουν σε πρώτη προτεραιότητα την ανάδειξη και αξιοποίηση των προσωπικών αναγκών, εμπειριών, ιδεών και προσδοκιών των μαθητών:

«...Από τη στιγμή που έχεις ως επίκεντρο το παιδί και προσαρμόζεις το μάθημα στις ανάγκες του κάθε παιδιού, το μάθημα είναι πολύ ζωντανό. Και βάζεις και τον δάσκαλο να αλληλεπιδρά... Δεν θεωρώ ότι το μάθημα μπορεί να γίνει πιο ελκυστικό.» (Αντώνης).

Αντίστοιχα η Στέλλα σχολιάζει ότι η ποιότητα των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών ενισχύεται μέσα από την μαθητοκεντρική προσέγγιση που ακολουθεί το σχολείο τους:

«...Το να μπαίνει ένα παιδί μέσα [στη μάθηση] με το ενδιαφέρον του... Να κινείς μια διερευνητική διαδικασία. Αυτό είναι βασική διδακτική προσέγγιση σε ό,τι κάνουμε...» (Στέλλα).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό από την ίδια περιοχή κριτηρίων έχει να κάνει με την χρήση από τους εκπαιδευτικούς *πιο 'ευέλικτων' διδακτικών σχεδίων*, που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και στο επίπεδο αναπτυξιακής ωριμότητάς τους:

«...Ο δάσκαλος προσαρμόζει την παιδαγωγική μέθοδο που ακολουθεί στα χαρακτηριστικά των αναπτυξιακών σταδίων του παιδιού.» (Αντώνης).

Τέτοιου τύπου προσεγγίσεις υποστηρίζουν την *αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές*, μια σχέση που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και την επίτευξη αρμονίας, αναβαθμίζοντας με τον τρόπο αυτό και τον ίδιο τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Όπως σχολιάζει η Μαίρη,

«... το πιο σημαντικό για μένα είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο βλέπεις το παιδί, ο σεβασμός, η ευλάβεια, η προσοχή με την οποία του συμπεριφέρεσαι... Είναι μια ουσιαστική προσέγγιση, η οποία έχει να κάνει και με τη ζωή του δασκάλου και με τη ζωή του παιδιού και της οικογένειας.» (Μαίρη).

Στον ρόλο του δασκάλου αναφέρεται και η Στέλλα ως κεντρική διάσταση της παιδαγωγικής του σχολείου, υπογραμμίζοντας ειδικότερα την ανάπτυξη προσωπικής σχέσης με τους μαθητές του:

«Η σύνδεση του δασκάλου με το παιδί... Δηλαδή βλέπω σε σένα [στον μαθητή] τις δυνατότητες και σαν κηπουρός βοηθώ να τις αναπτύξεις... Είναι άλλοτε ο ρόλος του συντονιστή, όταν πρέπει, αλλά και ο ρόλος του μαέστρου.» (Στέλλα).

Ένα άλλο στοιχείο που επισημαίνεται είναι η ευελιξία στο αναλυτικό πρόγραμμα, που επιτρέπει σε *μαθητές και εκπαιδευτικούς να δουλεύουν πάνω σε διαφορετικά θέματα* κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτός ο τύπος διδασκαλίας (block teaching) είναι άλλωστε μια χαρακτηριστική πτυχή της εκπαίδευσης Waldorf και της οργάνωσης της διδασκαλίας σε ένα τέτοιο σχολείο:

«...Διδάσκεις ένα μάθημα 3-4 εβδομάδες στις πρώτες δύο ώρες και μετά να αλλάζεις θέμα. Και με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εμβαθύνει μέσα σε αυτό το θέμα, να βυθιστεί σε αυτό, να το πάρει τη νύχτα μαζί του, να το επεξεργαστεί και να το ξαναφέρει το επόμενο πρωί...» (Αντώνης).

Κοινά στοιχεία εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί και σε σχέση με ένα ακόμα πεδίο της πρώτης κατηγορίας κριτηρίων, την ενθάρρυνση της *συνεργατικής και εμπειρικής μάθησης*. Όσον αφορά τη συνεργατική μάθηση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι προωθείται μέσα από τη συζήτηση στην τάξη ή στις κοινότητες των μαθητών:

«Ο 'κύκλος της συζήτησης' είναι μια διδακτική τεχνική. Όχι ακριβώς διδακτική, αλλά επηρεάζει και τη διδασκαλία, γιατί δημιουργεί κουλτούρα, μια διαφορετική κουλτούρα για το τι, πώς μιλάμε μεταξύ μας και πώς εκφραζόμαστε...» (Στέλλα).

«Η κοινότητα της τάξης... Η κάθε τάξη ξεχωριστά συζητάει θέματα, επιλύει συγκρούσεις.» (Μαίρη).

Από την άλλη πλευρά, επισημαίνεται κυρίως ότι η εμπειρική μάθηση

«... είναι στο επίκεντρο αυτής της παιδαγωγικής [Waldorf]... Το παιδί πρέπει να βιώσει.» (Αντώνης).

Ευέλικτες και εμπειρικές μέθοδοι προωθούνται και μέσα από την *αξιοποίηση της τέχνης* σε όλο το φάσμα, που επίσης αποτελεί βασικό κομμάτι της παιδαγωγικής Waldorf:

«Το σχολείο έχει την τέχνη μέσα του παντού.» (Χρύσα).

Όπως αναφέρουν, η τέχνη καλλιεργεί όχι μόνο τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, αλλά και την έννοια του ρυθμού, και όλα αυτά συμβάλλουν στην καλλιέργεια της προσωπικότητας:

«Το κομμάτι της δημιουργικότητας, της φαντασίας και άρα η τέχνη... Η τέχνη και πώς αυτό έχει να κάνει με την ποιότητα ψυχής που θέλουμε να καλλιεργήσουμε στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο είναι πολύ πιο φανερό στα σχολεία Waldorf.» (Στέλλα).

«Η τέχνη ναι, είναι πολύ βασικό κομμάτι. Αυτή έχει να κάνει με τον ρυθμό και την κατανόησή του, γιατί μέσα από την τέχνη βιώνεται ο ρυθμός... Οπότε θα έλεγα ότι το σημαντικότερο πράγμα που βλέπω σε αυτή την παιδαγωγική είναι ότι λαμβάνει υπόψη τον ρυθμό πάρα πολύ.» (Χρύσα).

Η παρουσία της τέχνης συμβάλλει ταυτόχρονα και σε μια *πιο ολιστική διδακτική και μαθησιακή μεθοδολογία*, αξιοποιώντας περισσότερους τρόπους κατανόησης του κόσμου, όχι μόνο γνωστικούς, ούτε μόνο ακαδημαϊκής γνώσης, αλλά και άλλες μορφές γνώσης, που αναπτύσσουν όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητας των μαθητών με πιο ισορροπημένο τρόπο:

«Το πρώτο-πρώτο, όπως λέει και το όνομά του, είναι: χέρια-καρδιά-νους. Νομίζω ότι προσπαθούμε να μη ρίχνουμε το βάρος ούτε πιο πολύ στο συναισθηματικό κομμάτι ούτε πιο πολύ στο ακαδημαϊκό, το γνωστικό, αλλά όλα αυτά θέλουμε να τα έχουμε σε μια ισορροπία.» (Μαίρη).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται, επίσης, στο γεγονός ότι διάφορες δράσεις του σχολείου προωθούν μια *μάθηση που βασίζεται στην εμπειρία*. Ειδικότερα οι εκδρομές αποτελούν μέρος αυτής της διδασκαλίας, προσφέροντας πλούσιο υλικό για συζήτηση, προβληματισμό και έρευνα. Μεγάλη έμφαση δίνεται, ακόμα, στη διενέργεια όλων των παραπάνω έξω από το σχολείο, σε επαφή και αλληλεπίδραση με τη φύση, σε περίπατους, στο πλαίσιο ελεύθερου παιχνιδιού ή στον σχολικό κήπο:

«Μας αρέσουν πάρα πολύ οι περίπατοι στη φύση. Γενικά, από το να είναι οργανωμένα προγράμματα σε κάποιο κτίριο κλειστό, προτιμούμε τα παιδιά να είναι δραστήρια κάπου έξω. Η αν έστω υπάρχει κάποιο πρόγραμμα σε εξωτερικό χώρο, που θα μπορούν να έχουν και χρόνο μετά.» (Χρύσα).

Ειδικά η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού κήπου προσδίδει στη διδασκαλία μια *πιο πρακτική διάσταση*,

«Το περιβάλλον χρησιμοποιείται ως χώρος μάθησης. Στην ουσία έχουμε μια υπαίθρια τάξη στον κήπο.»
(Αντώνης),

ενώ αντίστοιχα προωθεί την ανάπτυξη των προσωπικών ιδεών και στάσεων των μαθητών. Όπως αναφέρει ο Αντώνης, μέσα από τέτοιες πρακτικές δραστηριότητες ...

«...προσπαθούμε να βάλουμε τα παιδιά σε μια διαδικασία, ώστε να καλλιεργήσουν μια νοοτροπία να προσέχουν το κτίριο, τον χώρο μάθησης, το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, να σέβονται τον συμμαθητή τους. Γιατί όλα αυτά είναι μέρος της καθημερινότητάς τους.» (Αντώνης).

2. Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και συμμετοχής της σχολικής κοινότητας

Ένα δεύτερο επίπεδο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο τους εκφράζει αρκετά κοινά στοιχεία με ένα αειφόρο σχολείο είναι εκείνο της προώθησης ενός κλίματος συνεργασίας και συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι μαθητικές κοινότητες όσο και οι κύκλοι συζητήσεων των τάξεων σε σταθερές ώρες μέσα στην ημέρα, συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας *κουλτούρας δημοκρατικής συμμετοχής* των μαθητών:

«Η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων! Ναι... Αυτό εδώ συμπυκνώνεται σε ό,τι λέμε ο 'μεσημεριανός κύκλος'.» (Χρύσα).

«Σε κοινωνικό επίπεδο, η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. Έχουμε τον κύκλο της τάξης, τον καθημερινό. Έμπρακτα στην ουσία εφαρμόζεται αυτό. Μπαίνει η τάξη σε διαδικασία να βιώνει τον εαυτό τους ως σύνολο.» (Αντώνης).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται, επίσης, σε πρωτοβουλίες της Διεύθυνσης του σχολείου τους, που επιχειρούν να *εμπλέξουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας* σε διαδικασίες δημοκρατικής λήψης αποφάσεων. Θεωρούν ότι αυτό συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας που όλοι ενθαρρύνονται να μοιράζονται τις ιδέες τους και αισθάνονται ότι συνεισφέρουν στη λειτουργία του σχολείου:

«Οι δάσκαλοι έχουμε μια παιδαγωγική συνάντηση, στην οποία συζητάμε και διοικητικά και παιδαγωγικά θέματα. Οπότε ουσιαστικά οι μεγαλύτερες αποφάσεις λαμβάνονται από το σύνολο των διδασκόντων.» (Μαίρη).

Ανάλογο *συνεργατικό κλίμα* με τις καθιερωμένες εβδομαδιαίες συναντήσεις των εκπαιδευτικών επιδιώκεται και στις μαθητικές κοινότητες, προωθώντας έτσι ένα ισχυρό παράδειγμα μίμησης:

«Ναι, ουσιαστικά αυτό που προσπαθούμε να δουλέψουμε με τα παιδιά είναι ο τρόπος που λειτουργούμε εμείς.» (Μαίρη).

«Τα παιδιά εμπνέονται όταν έχουν γύρω τους αντίστοιχους ανθρώπους και βλέπεις ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλία.» (Στέλλα).

Ένα τέτοιο κλίμα άσκησης καθημερινής δημοκρατίας και συμμετοχής, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, εκφράζεται σε διαφορετικά επίπεδα και με όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς), ως σημαντική ένδειξη για το *άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα*. Πρόκειται για ένα στοιχείο που τονίζουν ότι βρίσκεται «στον πυρήνα» της παιδαγωγικής Waldorf. Όπως εξηγεί ο Αντώνης,

«...η διοίκηση του σχολείου αποτελείται από τους παιδαγωγούς, τους γονείς και τα παιδιά. Μπορείς να συσχετίσεις αυτά τα τρία τμήματα του σχολείου με τους τρεις τομείς της κοινωνικής ζωής. Οπότε είναι πραγματικά δομημένο με ένα τρόπο που να μπορεί να στηθεί ένα τέτοιο σχολείο, το οποίο του επιτρέπει να αλληλεπιδρά συνέχεια με την κοινωνία, γιατί είναι τμήμα της κοινωνίας και σταδιακά μπλέκονται όλοι οι τομείς της κοινωνικής ζωής. Είναι ο πυρήνας της παιδαγωγικής αυτού του σχολείου.» (Αντώνης).

Κάτι τέτοιο ενισχύεται και με τη συμμετοχή των γονιών σε διάφορες δράσεις της σχολικής ζωής, προωθώντας μια θετική ατμόσφαιρα στη σχολική κοινότητα και την καθημερινή πρακτική.

«Έχουμε μια μηνιαία γιορτή, αλλά και άλλες γιορτές, που είναι ανοιχτές σε γονείς και οικογένειες όπως και στο ευρύτερο κοινό. [Οι δράσεις αυτές] εντάσσονται ακριβώς σε αυτό, στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία...» (Αντώνης).

«Οι γονείς έχουν ένα ρόλο βοηθητικό μέσα στο σχολείο... Είναι βοηθοί σε κάθε τάξη: βοηθούν είτε τη δασκάλα πρακτικά, σε κάποια ζητήματα της τάξης, είτε αναλαμβάνουν την επικοινωνία με τους άλλους γονείς.» (Μαίρη).

Όμως, παρά το γεγονός ότι το σχολείο επιδιώκει μια μεγαλύτερη σύνδεση με την τοπική κοινότητα και θέτει υψηλούς στόχους προς αυτή την κατεύθυνση, ό,τι έχει επιτευχθεί μέχρι τώρα δεν κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό. Όπως σχολιάζει η Στέλλα,

«...τώρα, για το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, δεν έχουμε κάνει τρομερά πράγματα, αλλά μας ενδιαφέρει να βρούμε και περισσότερα πράγματα που έχουν νόημα εδώ...» (Στέλλα).

3. Προώθηση της περιβαλλοντικής αειφορίας σε υποδομές και λειτουργίες του σχολείου

Το τρίτο θέμα που αναδείχτηκε όσον αφορά στη σύγκλιση ανάμεσα στο σχολείο Waldorf και ένα αειφόρο σχολείο περιλαμβάνει μια σειρά σχεδίων και πρωτοβουλιών που προωθούν όρους και διαδικασίες περιβαλλοντικής αειφορίας στις κτιριακές και άλλες υποδομές του σχολείου και σε λειτουργίες της καθημερινής του πρακτικής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι υπάρχουν σοβαρές προθέσεις από την πλευρά του σχολείου να βελτιωθούν οι υποδομές του με πιο ορατά αποτελέσματα προς την κατεύθυνση της περιβαλλοντικής αειφορίας, αναφέροντας, σχετικές ιδέες και πρωτοβουλίες, όπως π.χ. την εξοικονόμηση ενέργειας και άλλων πόρων:

«Η αρχική ιδέα ήταν να είναι πολύ πιο αειφόρο το σχολείο μας. Είχαμε σκεφτεί, και μας είχαν προτείνει σχέδια, για το πώς θα μαζεύουμε τα βρόχινα ύδατα, ώστε να μην χαλάμε νερό, να μπορούμε να το εξοικονομούμε... Και για είναι όσο γίνεται πιο αυτόνομο, να έχει ενεργειακή επάρκεια.» (Στέλλα).

Αντίστοιχα συνειδητή φαίνεται ότι ήταν και η πρόθεση και η προσπάθεια του σχολείου να θέσει και καλλιεργήσει *αειφορικά πρότυπα διατροφής* για τους μαθητές:

«Και μέσω διατροφής αυτό θα καλλιεργηθεί σιγά σιγά. Ήδη στο Νηπιαγωγείο αυτό γίνεται. Στο Δημοτικό δεν είναι τόσο πολύ, γιατί δεν προετοιμάζουμε εδώ τα γεύματά τους... Τι θα χρησιμοποιήσεις για να μαγειρέψεις, πώς θα το μαγειρέψεις.» (Χρύσα).

Ακόμα, η *μετατροπή πολλών χώρων πρασίνου στο σχολείο σε χώρους μάθησης* (όπως η περίπτωση διαφορετικών θεματικών «κήπων») αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως μια πρωτοβουλία, που επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις και κυρίως να καλλιεργήσουν δεξιότητες που συνδέονται με πιο αειφορικούς τρόπους ζωής. Ο Αντώνης λέει:

«Έχουμε τον λαχανόκηπο... Τον καλλιεργούμε με τα παιδιά, γιατί είναι ενταγμένο στο μάθημα... Έχουμε βοτανόκηπο, τον οποίο τώρα τον ετοιμάζουμε. Είχαμε και μια σκέψη για μελίσι... Τον ταρτσόκηπο τον σχεδιάσαμε κι αυτόν, αλλά προς το παρόν δεν... Έχουμε το μάθημα της κηπουρικής, που τώρα το αναπτύσσουμε, που θέλουμε να δουλεύουν τα παιδιά στο περιβάλλον. Εκεί εντάσσεται το θέμα της ανακύκλωσης, της μείωσης των αποβλήτων. Ήδη έχουμε το compost, χρήση απορρυπαντικών φιλικών προς το περιβάλλον. Εννοείται ότι χρησιμοποιούμε βιολογικά προϊόντα. Εννοείται ότι χρησιμοποιούμε τοπικά δέντρα και φυτά, γιατί είναι τα πιο ανθεκτικά... Με αυτούς τους τρόπους τα παιδιά μαθαίνουν...» (Αντώνης).

Οι παραπάνω πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει το σχολείο δείχνουν σημαντικά βήματα προς έναν πιο αειφορικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου σε κτιριακό και οργανωσιακό επίπεδο. Επιπλέον, τόσο η εξοικονόμηση ενέργειας και η διαχείριση του νερού, όσο και η ανακύκλωση χαρτιού, η χρήση βιολογικών προϊόντων καθαρισμού και ο εμπλουτισμός της αυλής με τοπικά δέντρα αποτελούν σημαντικές *πρωτοβουλίες*, που επιπλέον *συνδέονται με τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες*, προσφέροντας ευκαιρίες για μάθηση σε πολλά επίπεδα:

«Το περιβάλλον χρησιμοποιείται ως χώρος μάθησης. Στην ουσία έχουμε μια υπαίθρια τάξη στον κήπο. Προσπαθούμε να βάλουμε τα παιδιά σε μια διαδικασία ώστε να αναπτύξουν τη νοοτροπία να προσέχουν το κτίριο, τον χώρο μάθησης, το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, να σέβονται το συμμαθητή τους. Όλα αυτά αποτελούν μέρος μιας καθημερινότητας.» (Αντώνης).

Την ίδια στιγμή, όμως, αρκετές από αυτές τις πρωτοβουλίες φαίνεται ότι δεν προχωρούν εξαιτίας έλλειψης οικονομικών πόρων και δυσκολιών στην πιο μακροπρόθεσμη συντήρησή τους:

«Ήταν μεγάλο το σχέδιο, μέχρι ένα σημείο το κάναμε, αλλά δεν προχωρήσαμε.» (Στέλλα).

Συζήτηση

Η αφηγηματική έρευνα που διενεργήθηκε στο ελληνικό σχολείο Waldorf είχε ως στόχο τη διερεύνηση των σημείων σύγκλισης ανάμεσα στην εκπαιδευτική πρόταση Waldorf και στο κίνημα του αειφόρου σχολείου. Με βάση την προσωπική τους αντίληψη από την εμπειρία τους στο σχολείο αυτό οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τόσο τη φιλοσοφία όσο και τη λειτουργία του σχολείου Waldorf με αρκετά από τα χαρακτηριστικά ενός αειφόρου σχολείου. Τα σημεία συνάντησης των δύο τύπων σχολείου εντοπίζονται κυρίως σε *παιδαγωγικό* επίπεδο, ενώ συνάφεια υπάρχει και σε *κοινωνικό* και σε *τεχνικό/οργανωσιακό* επίπεδο (Posch, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, κοινό χαρακτηριστικό με ένα αειφόρο σχολείο είναι η έμφαση που τόσο το συγκεκριμένο σχολείο, όπως και κάθε σχολείο Waldorf, δίνει στην καινοτομία και ποιότητα των διαδικασιών εκπαίδευσης και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν εκτεταμένες αναφορές σε πολλά τέτοια στοιχεία της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου τους, τα οποία εντάσσονται σε αντίστοιχα κριτήρια παιδαγωγικής ποιότητας ενός αειφόρου σχολείου (Breiting et al., 2005). Η σχετική βιβλιογραφία γύρω από την εκπαίδευση Waldorf επισημαίνει μια σειρά από προσεγγίσεις που αντίστοιχα εμφανίζονται στα κριτήρια ποιότητας ενός αειφόρου σχολείου: ολιστικές μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Nordlund, 2013), εξειδικευμένες στα στάδια ανάπτυξης των μαθητών (de Souza, 2012 · Noddings, 2005), στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, που χρησιμοποιούν συνδυασμό διαφορετικών ειδών γνώσης (Nordlund, 2013) και τρόπων αναπαράστασής της (Nicholson, 2000 · Nordén, 2018), δίνουν έμφαση στη διάσταση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (Nicholson, 2000), αλλά και στη συνεργατική και βιωματική μάθηση (Noddings, 2005) ή στη διαθεματική διδασκαλία, είναι ορισμένα από τα στοιχεία της παιδαγωγικής καινοτομίας και ποιότητας που ξεχωρίζουν. Επίσης, η προώθηση της επαφής με την φύση και η παιδαγωγική αξιοποίηση του περιβάλλοντος στον σχολικό κήπο, δίνουν πολλές ενδείξεις ότι ένα σχολείο Waldorf προσιδιάζει σε μεγάλο βαθμό στις παιδαγωγικές αρχές πρακτικές ενός αειφόρου σχολείου.

Ως προς την κοινωνική διάσταση της λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλη σύγκλιση ανάμεσα στο δικό τους σχολείο και σε ένα αειφόρο σχολείο, από τη στιγμή που και τα δύο επιδιώκουν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας. Σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία, η δημιουργία συνθηκών που υποστηρίζουν και οικοδομούν την αίσθηση της κοινότητας βρίσκεται στην καρδιά της εκπαίδευσης Waldorf, όπως επίσης η καλλιέργεια ενός αισθήματος ευθύνης στους μαθητές (Easton, 1997). Η συνεργασία σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας θεωρούνται σημαντικές συνθήκες μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης που προετοιμάζει ενεργούς πολίτες (Cook, 2014) και αυτό αποτελεί διάσταση και της εκπαίδευσης Waldorf (Nicholson, 2000 · Noddings, 2005). Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι και το δικό τους σχολείο λειτουργεί πάνω στη βάση των κοινοτήτων μάθησης, επιδιώκοντας να αναπτύξει με τρόπο βιωματικό την συμμετοχή, την πολιτειότητα και την ικανότητα δράσης των μαθητών, όπως αντίστοιχα σε ένα αειφόρο σχολείο (Caiman & Lundegård, 2014 · Δασκολιά κ.ά, 2020). Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της συμμετοχής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Easton, 1997), αντίστοιχα με τον ρόλο της ηγεσίας σε ένα αειφόρο σχολείο (Zachariou & Kadjji-Beltran, 2009 · Kadjji-Beltran, Zachariou, & Stevenson, 2013).

Τέλος, το ελληνικό σχολείο Waldorf προωθεί -ως ένα βαθμό- και τον αειφορικό σχεδιασμό σχολικών εγκαταστάσεων και διαδικασιών, όπως μέσα από την επεξεργασία σχεδίων για εξοικονόμηση φυσικών και ενεργειακών πόρων ή μιας πιο αειφόρου διατροφής στα γεύματα των μαθητών. Όμως, πολλές από τις ιδέες και πρωτοβουλίες αυτές φαίνεται ότι παραμένουν στο επίπεδο των προθέσεων. Άρα, ενώ ως σχολείο κάνει βήματα προς την κατεύθυνση μιας περιβαλλοντικής αειφορίας και σε τεχνικό/περιβαλλοντικό επίπεδο (Posch, 1999), τα περισσότερα από αυτά δεν ενσωματώνονται πλήρως στη λειτουργία του σχολείου ή σχολιάζονται ως ενδιαφέρουσες προεκτάσεις της παιδαγωγικής Waldorf. Έτσι, για παράδειγμα, η αναφερόμενη έμφαση στην αρχιτεκτονική και αισθητική των κτιρίων (Dahlin, 2017 · Mezentseva, 2019) όπως και η παιδαγωγική αξιοποίηση της φύσης (Easton, 1997) συνδέονται περισσότερο με την εκπαιδευτική φιλοσοφία Waldorf και λιγότερο με την προώθηση της ίδιας της αειφορίας σε τεχνικό/περιβαλλοντικό επίπεδο.

Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί ότι, αν και η σχέση ανάμεσα σε ένα σχολείο Waldorf και σε ένα αειφόρο σχολείο φαίνεται να εντοπίζεται σε αρκετά σημεία, δε σημαίνει ότι όλα τα χαρακτηριστικά ενός αειφόρου σχολείου είναι παρόντα σε αυτό. Πολλά είναι τα κριτήρια ποιότητας που οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρουν ότι είναι υπαρκτά στο δικό τους σχολείο. Για παράδειγμα, σε επίπεδο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, ούτε η σχετική βιβλιογραφία ούτε οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο Waldorf αναφέρονται σε προσεγγίσεις όπως η επίλυση προβλήματος και η διαχείριση της πολυπλοκότητας, ή στην ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η επεξεργασία εναλλακτικών σχεδίων και οραμάτων για το μέλλον, που αποτελούν αντίστοιχα σημαντικές διαστάσεις μιας εκπαίδευσης για την αειφορία. Οι εκπαιδευτικοί δεν σχολιάζουν επίσης καθόλου θέματα και πρακτικές αξιολόγησης της μάθησης στο πλαίσιο των καινοτόμων προσεγγίσεων και πρακτικών που ακολουθούν. Τέλος, σε κοινωνικό επίπεδο, το σχολείο τους φαίνεται να έχει μια σχετικά περιορισμένη συνεργασία με την τοπική κοινότητα, ενώ δεν καταγράφονται πρωτοβουλίες και δράσεις στην κοινότητα ή κάποια πρόσκληση για εμπλοκή της κοινότητας με θέματα που αποτελούν προτεραιότητες για το σχολείο.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε και παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες προσφέρουν αξιολογες ενδείξεις για τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας γόνιμης συνομιλίας ανάμεσα στην ΠΕ/ΕΑΑ και σε εκπαιδευτικές προτάσεις με μια μεταρρυθμιστική δυναμική, όπως η εκπαίδευση Waldorf. Η συμβατότητα σε αρχές, επιδιώξεις και πρακτικές, ακόμα κι αν δεν είναι καθολική, προσφέρει μια σημαντική βάση για περαιτέρω διερεύνηση των δυνατοτήτων δημιουργικής σύμπραξης, επ' ωφελεία τόσο της εκπαιδευτικής θεωρίας όσο και της πράξης. Το εγχείρημα αποκτά μεγαλύτερη προοπτική όταν η αναγνώριση της ύπαρξης κοινών τόπων προέρχεται από τους ίδιους τους ανθρώπους της εκπαιδευτικής πράξης με την κατάθεση της δικής τους μαρτυρίας στο πλαίσιο αναστοχαστικών διαδικασιών εκπαιδευτικής έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού σχολείου Waldorf που εξετάστηκε ως μελέτη περίπτωσης θεωρούν ότι το σχολείο τους καλύπτει αρκετά από τα κριτήρια ποιότητας ενός αειφόρου σχολείου, με την παιδαγωγική διάσταση λειτουργίας του και την έμφαση στην καινοτομία και την ποιότητα των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών να αναδεικνύεται ως η πιο σχετική πτυχή της συνάφειας αυτής. Αντίστοιχα εντοπίζουν κοινά στοιχεία σε κοινωνικό/οργανωσιακό και σε περιβαλλοντικό/τεχνικό επίπεδο, χωρίς όμως να είναι οι πιο χαρακτηριστικοί τομείς του σχολείου που τους συνδέουν με μια αειφορική λειτουργία. Είναι σημαντικό, όμως, ότι αντιλαμβάνονται το σχολείο τους να κινείται προς την κατεύθυνση αυτή, αναγνωρίζοντας τόσο τα σημεία σύγκλισης όσο και εκείνα που χρειάζονται βελτίωση.

Συνολικά, θεωρούμε ότι τα ευρήματα της παρούσης έρευνας, παρότι περιορίζονται στις μαρτυρίες τεσσάρων εκπαιδευτικών, είναι πολύ σημαντικά, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν προηγούμενες μελέτες να απεικονίζουν τους κοινούς τόπους ανάμεσα σε ένα «σχολείο Waldorf» και σε ένα «αειφόρο σχολείο». Επιπλέον, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε επιτρέπει να φωτιστεί εκ των έσω η λειτουργία ενός σχολείου Waldorf και η συνάφειά του με τις κατευθύνσεις ενός αειφόρου σχολείου, φωτίζοντας το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και σχολικό πλαίσιο, αλλά και παρέχοντας ένα ενδιαφέρον πλαίσιο σκέψης για περαιτέρω διερεύνηση των συγγένειας μεταξύ των δύο τύπων σχολείων. Οικοδομώντας πάνω σε αυτό, θεωρούμε σημαντική την περαιτέρω διερεύνηση της φιλοσοφίας και παιδαγωγικής Waldorf με εστίαση στους τρόπους που μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της ΠΕ/ΕΑΑ. Μια ερευνητική επικέντρωση στη σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο εκπαιδευτικές φιλοσοφίες και προτάσεις θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση καθενός από τα δύο μοντέλα σχολείων και θα εντοπίσει δυνατότητες να αξιοποιηθούν οι συνάφειες μεταξύ τους για ενίσχυση της καινοτομίας και ποιότητας στην εκπαίδευση.

SUMMARY

The study reported here aims to explore the congruence between “Waldorf education” and the idea of “sustainable school” through a small-scale qualitative research conducted in a Greek Waldorf school. The two educational approaches are first presented in their historical course and in relation to the key concepts and principles they introduce. Then a narrative research with 4 teachers based at the Waldorf school is then described as one way to address the common grounds between the two approaches. The thematic analysis highlighted three levels on which the convergence between a sustainable school and a Waldorf school is situated: firstly, pedagogical innovation and quality, followed by fostering a climate of cooperation and participation and initiatives to promote environmental sustainability in the school’s infrastructures and procedures. The study offers noteworthy indications of the potential for initiating a fruitful conversation in terms of both educational theory and practice between Environmental Education/Education for Sustainable Development and other educational fields and approaches with a transformative potential towards school as a learning organization, such as Waldorf education.

Αναφορές

- Boland, N. (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. *RoSE–Research on Steiner Education*, 6.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-schools. Guidelines to Enhance the Quality of Education for Sustainable Development*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture; the European Commission in the frame of the EU-COMENIUS 3 network “School Development through Environmental Education” (SEED); in collaboration with the international network “Environment and School Initiatives” (ENSI). Vienna: StollfußVerlag Bonn GmbH & KG.
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2014). Pre-school children’s agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437-459.
- Cavendish, L. M. (2011). *Stories from international teachers: A narrative inquiry about culturally responsive teaching*. Doctoral Dissertation. The University of Iowa.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed.) (pp. 222- 248). London: Sage.
- Cook, J. W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), n1.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. Cham: Springer.
- Daskolia, M., Liarakou, G., & Gavrilakis, C. (2009). The European potential of Environmental Education for sustainability. In P.-M. Rabensteiner & E. Ropo (Eds.), *European Dimension in Education and Teaching, Vol. 2: Identity and Values in Education* (pp.138-155). Baltmannsweiler, Germany: Schneider Verlag Hohengehren.
- de Souza, D.L. (2012). Learning and Human Development in Waldorf Pedagogy and Curriculum. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 25(4), 50-62.
- DfES (2006). *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment*. Department for Education and Skills (DfES), Nottingham, UK.
- Dickinson, S. J. (2012). *A narrative inquiry about teacher identity construction: Preservice teachers share their stories*. Doctoral Dissertation. University of Missouri – Columbia.
- Dragana, P., Stanisavljevic, P. Z., & Milan, M. (2017). Humanistic approach to early childhood education in the educational philosophy of Rudolf Steiner. *Future Human Image*, 8, 103-112 (accessible in: <https://cyberleninka.ru/article/n/humanistic-approach-to-early-childhood-education-in-the-educational-philosophy-of-rudolf-steiner/viewer>)
- Δασκολιά, Μ., Κέκερη, Ε., & Τσεβρένη, Ι. (2020). Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 1-18. doi: <https://doi.org/10.12681/ees.22975>
- Δασκολιά, Μ. (2015). Μάθηση για την αειφορία μέσα από την κατασκευή ψηφιακών τεχνουργημάτων. Στο Γ. Νικολάου & Κ. Κώτσος (Επιμ.) - Ε. Φλογαίτη (επιστημ. επιμέλεια της θεματικής περιοχής «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»), *Περιβάλλον – Γεωγραφία – Εκπαίδευση. Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Απόστολο Κατσίκη* (σσ. 95-118). Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Easton, F. (1997). Educating the whole child. "Head, Heart, and Hands": Learning from the Waldorf experience, *Theory into Practice*, 36(2), 87-94.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1) (accessible in <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464766.pdf>.)
- Ferreira, J. A., Ryan, L., & Tilbury, D. (2006). *Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education*. Canberra: Department of the Environment and Heritage and the Australian Research Institute in Education for Sustainability.
- Flogaitis, E., Liarakou, G., Gavrilakis, C. (2018). ENSI's Quality Criteria and Education for Sustainable Development in Greece. In C. Affolter & A. Varga (Eds.), *Environment and School Initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*, (pp. 130-141). Vienna: Environment and School Initiatives & Budapest: EszterhazyKároly University.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. *Australian Research Institute in Education for Sustainability*. Sydney: MacQuarie University.
- Huckle, J. (2009). Sustainable Schools: responding to new challenges and opportunities. *Geography*, 94(1), 13-21.
- Huckle J., & Sterling, S. (Eds) (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Hwang, S. (2008). Teachers' stories of environmental education: blurred boundaries of professionalism, identity and curriculum. Doctoral Dissertation. University of Bath, UK.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., & Stevenson, R. B. (2013). Leading sustainable schools: exploring the role of primary school principals. *Environmental Education Research*, 19(3), 303-323.
- Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable school indicators: Approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 168-180.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το αειφόρο σχολείο: δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης*. Ανασύρθηκε στις 5/4/2016 από www.aeiforum.eu.
- Κουκουζέλη, Β. (2020). *Η ιδέα του αειφόρου σχολείου και η παιδαγωγική Waldorf. Μια συγκριτική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική. ΠΜΣ ΘΕΠΑΕΕ, Κατεύθυνση «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία», Τμήμα Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ*. <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2897607>
- Lechner, C., & Rauch, F. (2014). Quality criteria for schools focussing on Education for Sustainable Development (ESD). In F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila, & A. Townsend, *Promoting Change through Action Research: International Case Studies in Education, Social Work, Health Care and Community Development*, (pp. 65-76). SensePublishers, Rotterdam.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Mason, H. M. (2013). *Environment identity development: Exploring the formative experiences and mental models of teachers engaged in environmental education*. Unpublished Master Thesis. University of Nebraska, Lincoln.
- McCormack, C. (2001). *The times of our lives: women, leisure and postgraduate research*. Doctoral Dissertation. University of Wollongong, Australia.
- Mezentseva, O. (2019). Creating harmonious school learning environment: Waldorf education perspective. *International Journal of Advanced Research*, 7(7), 691-696.
- Miller, J. P. (2018). Holistic education: A brief history. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, & S. Crowell(Eds.), *International Handbook of Holistic Education* (pp. 5-16). Routledge.
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74.
- Nicholson, D. W. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 32(4), 575-587.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child?. *Educational Leadership*, 63(1), 3-11.
- Nordén, B. (2018). Transdisciplinary teaching for sustainable development in a whole school project. *Environmental Education Research*, 24(5), 663-677.
- Nordlund, C. (2013). Waldorf education: Breathing creativity. *Art Education*, 66(2), 13-19.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press.
- Pauli, J., & Hennig, B. (2020). Rudolf Steiner Education and Waldorf Schools: Centenary World Maps of the Global Diffusion of "The School of the Future". *Journal of Social Sciences and Humanities*, 6, 24-33.

- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.
- Posch, P. (1999). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341-348.
- Rickinson, M., Hall, M., & Reid, A. (2016). Sustainable schools programmes: what influence on schools and how do we know?. *Environmental Education Research*, 22(3), 360-389.
- Sauvé, L. (1998). *Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for an integrating educational framework*. In the on-Line Colloquium, The Future of Environmental Education in a Postmodern World, 9-30 October 1998. (http://www.ec.g.c.cal.ecol.education/index_e.htm)
- Schmitt-Stegmann, A. (1997). *Child Development and Curriculum in Waldorf Education*. Report (accessible in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415990.pdf>)
- Scott, W., & Gough, S. (Eds.) (2004). *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues*. London: Routledge Falmer.
- Stehlik T. (2019). A Review of the Literature on Steiner Education and Waldorf Schools. In T. Stehlik (Ed.), *Waldorf Schools and the History of Steiner Education: An International View of 100 Years* (pp. 95-122). Springer Nature.
- Stehlik, T. (2008). Thinking, Feeling, and Willing: How Waldorf Schools Provide a Creative Pedagogy that Nurtures and Develops Imagination. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 231-243). Springer, Dordrecht.
- Sterling, S. (2002). *Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change*. Bristol, UK: J.W. Arrowsmith Ltd.
- Τρικαλίτη, Α. (2016). Αειφόρο ελληνικό σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στην επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 125-129. doi: <https://doi.org/10.12681/dial.8885>
- UNECE (2005). *UNECE Strategy for Education For Sustainable Development*. High-level meeting of Environment and Education Ministries (Vilnius, 17-18 March 2005) (Agenda items 5 and 6). <http://www.ECE.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf> (accessed 8 July 2021).
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε., & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα "αειφόρο" μέλλον. Στο Π.Α. Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Β' (σσ. 281-302). Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Φλογαίτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2009). *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ηράκλειο: ΚΠΕ Αρχαίων/ENSI.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι στην Ψυχολογία* (μτφ. Ε. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.
- Zachariou, A., & Kadji-Beltran, C. (2009). Cypriot primary school principals' understanding of education for sustainable development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental Education Research*, 15(3), 315-342.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Δασκολιά, Μ. & Κουκουζέλη, Β. (2021). Εκπαίδευση Waldorf και Αειφόρο Σχολείο. Διερευνώντας τη σύγκλιση ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά μοντέλα μέσα από μια αφηγηματική έρευνα. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.28816>

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