

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2023)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία: Ειδικό θεματικό τεύχος αφιερωμένο στην Ομ. Καθηγήτρια Ευγενία Φλογαίτη



Η συμβολή των βιωματικών εργαστηρίων «Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας» (NDI) στην ανάπτυξη αξιών και ικανοτήτων της αειφορίας

Αλέξανδρος Γεωργόπουλος

doi: [10.12681/ees.35773](https://doi.org/10.12681/ees.35773)

Copyright © 2023



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γεωργόπουλος Α. (2023). Η συμβολή των βιωματικών εργαστηρίων «Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας» (NDI) στην ανάπτυξη αξιών και ικανοτήτων της αειφορίας. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 135–151. <https://doi.org/10.12681/ees.35773>

Η συμβολή των βιωματικών εργαστηρίων «Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας» (NDI) στην ανάπτυξη αξιών και ικανοτήτων της αειφορίας

Αλέξανδρος Δημ. Γεωργόπουλος

Ομότιμος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο δρόμος της αειφορίας απαιτεί ριζικές αλλαγές σε όλες τις όψεις του πολιτισμού μας, μάλιστα στην εκπαίδευση, η οποία ίσως προκαλεί παρά θεραπεύει τα δεινά των ποικίλων κρίσεων που έχουν ξεσπάσει κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Υιοθετήσαμε τη βιωματική/μετασχηματιστική/βαθιά εκπαίδευση και την ενσωματώσαμε στο πλαίσιο σπουδών ενός μεταπτυχιακού προγράμματος μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο χωρόχρονο. Η εμπύχωση της ομάδας με τη μέθοδο της «παρεμβαίνουσας μη κατευθυντικότητας» (NDI), φαίνεται να καταλύει αλλαγές στα μέλη της ομάδας, οι οποίες συμπλέουν με τις απαιτήσεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία: Αποδέχονται την προοπτική της αλλαγής της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής. Αναπτύσσουν κριτική σκέψη ανακαλύπτοντας την προοπτική του Άλλου και φτάνοντας να τον «νιώσουν» ενσυναισθητικά. Συγκινούνται και εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Προβληματίζονται μέσα από αυτογνωσιακές διαδρομές πάνω στη βαθιά μοναξιά και αποξένωση του σημερινού ανθρώπου από τους συνανθρώπους και τη φύση. Οδηγούνται στην αναθεώρηση όψεων της επιστημολογίας της γνώσης. Ανανεώνουν τη σχέση τους με την ελευθερία «ερευνώντας» τα συστατικά της αυτοθέσμησης και ενδυναμώνόμενες μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Μεταφέρουν, τέλος, στοιχεία από τα βιώματα που έζησαν εντός της ομάδας στο οικογενειακό, φιλικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον. Πρόκειται για μια βαθιά ανθρωπολογική μετάβαση σε μια Γη της Επαγγελίας κατοικημένη από ελεύθερους ανθρώπους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, βιωματική εκπαίδευση, παρεμβαίνουσα μη κατευθυντικότητα, αξίες αειφορίας

Εισαγωγή

Η αειφορία φαίνεται να ενσαρκώνει μια μελλοντική εικόνα κοινωνικής δικαιοσύνης, οικονομικής ευμάρειας, περιβαλλοντικής ισορροπίας και πολιτικής σταθερότητας (UNESCO, n.d.), επομένως και σεβασμού των ορίων και συλλογικού αυτοπεριορισμού (Καλλής, 2022). Η ανάγκη εξοικείωσης με αυτήν στην εκπαίδευση (United Nations, 1992· Φλογαΐτη, 2006), στη γεωργία (Galt et al., 2012), στη διοίκηση επιχειρήσεων (Ananda & Andréa, 2020, pp. 266-267), θα αναδείξει αξιακές «σημαδούρες» που έχουν νόημα για μια κοινωνία. Προς αυτή την κατεύθυνση απαιτούνται μείζονες και ριζοσπαστικές πολιτικές συμφωνίες, τεχνολογικές αλλαγές και οικονομικά κίνητρα, που όμως είναι ανεπαρκή, όντας αναγκαίοι αλλά όχι ικανοί παράγοντες για τη μεγάλης κλίμακας ολιστική αλλαγή προς την αειφορία (UNESCO, 2012, p. 5· Pacis & VanWynsberghe, 2020, pp. 576-577). Οι παράγοντες αυτοί οφείλουν να υποστηρίζονται από -και ταυτόχρονα να προκαλούν- σημαντικές μετατοπίσεις/αλλαγές σε προσωπικές στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές (Bedi & Germein, 2016, p. 129· Force et al., 2018, pp. 431-432·

Quintana et al., 2020, pp. 3907-3909), που να συμπεριλαμβάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την ειρήνη και μη βία, την εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλότητας (UNESCO, 2017a).

Βασικά χαρακτηριστικά της αλλαγής

Πιο επείγον παρά ποτέ καθήκον είναι να σκοποθετήσουμε αξίες, δεξιότητες και γνώση που να αυτονομοποιεί, μετασχηματίζει και ενδυναμώνει τα άτομα προς την κοινωνική αλλαγή (Glasser & Hirsh, 2016), πάνω σε έναν πλανήτη, όπου ταυτόχρονα η δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα συρρικνώνονται¹, οι οικονομικές ανισότητες είναι εξοργιστικές (Stanley, 2022), η κλιματική κρίση «δείχνει τα δόντια της» (United Nations, n.d.), αλλά ξαναγίνονται επίκαιρες αξίες όπως η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση (Ramos et al., 2015), που διέπουν τη σχέση μας με τα ανθρώπινα και μη όντα, με τις σημερινές ή/και τις μελλοντικές γενιές. Δεν είναι δυνατό να αναθέσουμε ιδεαλιστικά στην εκπαίδευση τον πρωταρχικό ρόλο προς την κοινωνική αλλαγή (Huckle, 2010, p. 136), μάλιστα μέσα στο ασφυκτικό πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού και της ελεύθερης αγοράς (ατομοκεντρισμός, ανταγωνισμός, καταναλωτισμός, κυνισμός, έλλειμμα αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης). Αντίθετα, αυτή η ίδια χρειάζεται ριζική αλλαγή (Sterling, 1996), ούσα ταυτόχρονα παραγωγός, αλλά και παράγωγο της παντοειδούς κρίσης των χρόνων μας. Άρα, περισσότερη «ίδια» εκπαίδευση μπορεί μόνο να χειροτερέψει τα πράγματα (Orr, 2004, pp. 5-15). Αδρανοποιεί τη χαρά της μάθησης², τη συλλογικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλίας και προετοιμάζει πολίτες να στελεχώσουν μια βαθιά προβληματική οικονομική ανάπτυξη, που καταστρέφει τα υποστηρικτικά της ζωής οικολογικά συστήματα (Orr, 2004, p. 16 · Donald, 2015, p. 3, στο Pacis & VanWynsberghe, 2020, p. 578).

Η πρώτη αναγκαία αλλαγή κατευθύνεται προς τη διεπιστημονικότητα, συνδέοντας κοινωνικές, ανθρωπιστικές και βιοφυσικές επιστήμες (Yanniris, 2021), την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (ΕΠΑ), την περιβαλλοντική ηθική, την κριτική παιδαγωγική, την οικολογία, προς ένα παράδειγμα ολιστικής σκέψης, ανταποκρινόμενο στο «εϋρος» της αειφορίας, ασυμβίβαστο με τα «επιστημονικά κουτιά» (Warburton, 2003) και ανάλογης εκπαιδευτικής προσέγγισης (Warburton, 2003, p. 44). Η επιτυχημένη ανάμειξη οικολογικής βιωσιμότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης -όχι πάντα τόσο ριζοσπαστική όσο θα έπρεπε (Gough, 1997)-, απαιτεί επαρκή χρόνο για να διερευνηθούν οι συχνά πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Warburton, 2003, p. 54) και τις κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται. Η διεπιστημονικότητα αντικαθιστά την παραδοσιακή, διαμερισματοποιημένη/κατακερατισμένη, επιστημονική γνώση (Moore, 2005 · Leal Filho et al., 2018, p. 288).

Η δεύτερη, πιο «εσωτερική» αλλαγή, αφορά μια νέα κατεύθυνση μάθησης που σκοπεύει στην κατανόηση και όχι στην απλή επιτυχή αξιολόγηση κάποιου/ας στις εξετάσεις, βασιζόμενη στα εσωτερικά κίνητρα. Μια τέτοιου είδους μάθηση προϋποθέτει ισχυρό προσωπικό ενδιαφέρον κι ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο σε ιδέες που αγκυρώνουν έντονα στις προσωπικές εμπειρίες μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργατικό, όχι παραδοσιακής διάλεξης αλλά ενεργού μάθησης (Warburton, 2003, p. 46-49 · Evans, 2019). Αποκαλείται «βιωματική» (Dewey, 1938/1998 · Kolb, 1984), «μετασχηματιστική/μεταμορφωτική»³ (Mezirow, 2000 · Leal Filho et al., 2018 · Ojala, 2022), «βαθιά» (Warburton, 2003), και επιτυγχάνεται μέσω ενεργού και αναστοχαστικής εκπαίδευσης

¹ Δες π.χ. «Democracy Index 2021», https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2021/#mktoForm_anchor (Δεκέμβριος 2022)

² Δες και το ποίημα του Καββαδία: τρία πράγματα στον κόσμο αυτό/πολύ να μοιάζουν είδα/τα ολόλευκα μα πένθιμα σχολεία των Δυτικών/ των φορητών οι βρώμικες σκοτεινιασμένες πλώρες/ και οι κατοικίες των κοινών, χαμένων γυναικών/Έχουνε μια παράξενη συγγένεια και τα τρία/παρόλη τη μεγάλη τους στο βάθος διαφορά/μα μεταξύ τους μοιάζονε πολύ γιατί τους λείπει/ η κίνηση, η άνεση του χώρου και η χαρά.

³ Μετασχηματιστική αντί της μεταδιδόμενης (transformative- transmissive, Jickling & Wals, 2008, pp. 7-9 · Bourn & Soysal, 2021, p. 1).

(Cruz-Iglesias et al., 2022) ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου δεν ακολουθούνται ειδικές κωδικοποιημένες οδηγίες προς απόκτηση ικανοτήτων (learnable, but not teachable) (Weinert 2001). Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να γίνουν φορείς αλλαγής (Glasser & Hirsh, 2016, p. 126⁴).

Η ευθύνη και η συνεισφορά του πανεπιστημίου

Τα πανεπιστήμια οφείλουν να ασχολούνται με προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία, όπως π.χ. η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια ή η περιθωριοποίηση των γυναικών (Wals & Jickling, 2002), προστατεύοντας την ποιότητα ζωής και διαμορφώνοντας υπεύθυνους και παραγωγικούς πολίτες σε έναν κόσμο που αλλάζει δραματικά (The Council of the European Union 2018, p. 2 · Lozano et al., 2017). Η συναίνεση για περιεχόμενα και μεθοδολογίες διδασκαλίας που οφείλουν να αλλάξουν θεμελιακά, ενσωματώνοντας αειφορικές αξίες (Galt et al., 2012, p. 44), προχωρά αργά (Watson et al., 2013 · Ramos et al., 2015 · Ananda & Andréa, 2020 · Giannetti et al., 2021). Όμως αμφισβητείται η κατάτμηση των επιστημονικών αντικειμένων, η παθητική/μονοκατευθυντική στάση προς τη μάθηση, η απομόνωση του σχολείου από την κοινωνία, ο ανταγωνισμός, ο μονόλογος, η διάσταση θεωρίας-πράξης, η άκριτη πρόσληψη (Tilbury, 1995 · Sterling, 2001) προς χάριν επιτακτικά ζητούμενων ριζοσπαστικών αλλαγών: διδασκαλία προσανατολισμένη στον μετασχηματισμό συμπεριφοράς (Leal Filho, 2018, p. 292), αλληλόδραση σκέψης και πράξης αναφορικά με τη σχέση κοινωνίας-οικοσυστήματος (Žak & Rzerka, 2019, p. 63), άμεση και έντονη βιωματική εμπλοκή με το αντικείμενο της μάθησης. Προϋπόθεση αυτής της αλλαγής οπτικής και προσέγγισης είναι ότι προσλαμβάνουμε την αειφορία όχι ως έναν απλό, τεχνολογικά καινοτομικό επιτεύξιμο σκοπό, αλλά ως νοοτροπία (mindset) δημοκρατικά καθοριζόμενη (Holfelder 2019). Είναι όμως ένα πανεπιστήμιο σε θέση να ενσωματώσει αυτήν την προοπτική και να δρομολογήσει σχετικές αλλαγές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο;

Μια νέα βιωματική μαθησιακή προσέγγιση (πρόταση) στο πλαίσιο της ΕΠΑ

Στο πλαίσιο του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (ΔΜΠΣ) που προσφέρεται από τα Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) και Βιολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κάτω από τη σκιά των Kurt Lewin, Carl Rogers και Michel Lobrot επιχειρήσαμε μια άλλη προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας (βιωματική, μετασχηματιστική, βαθιά κ.λπ.) και έναν απολύτως νέο (εμπυρωτικό) ρόλο του εκπαιδευτικού. Θεσμίσαμε δύο εξαμηνιαία μαθήματα βιωματικής εκπαίδευσης σε τριήμερα σεμινάρια που υλοποιούνταν εκτός πανεπιστημίου και συνοδεύονταν από τη σχετική θεωρία εντός πανεπιστημίου. Στο κείμενο αυτό επιχειρούμε να αναδείξουμε και τεκμηριώσουμε πώς τα «μαθήματα» αυτά καλλιεργούν αξίες και ικανότητες της αειφορίας, μέσα κυρίως από την ανάπτυξη ενός κλίματος αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, μη απειλής και ενίσχυσης της «χαρούμενης» μάθησης.

Το νέο αυτό μοντέλο μαθησιακής διαδικασίας, «η βιωματική εκπαίδευση NDI για την αειφορία»:

- α) εμπνέεται από τη μέθοδο της παρεμβαίνουσας μη κατευθυντικότητας (NDI - Non-directivité intervenante) (Lobrot, 2015),
- β) κάνει πράξη τη βιωματική προσέγγιση (Wright, 2009), που θέτει στο επίκεντρό της την «επανανακάλυψη» και ενεργοποίηση του συναισθήματος (Pooley & O'Connor, 2000),
- γ) εντάσσεται στους κόλπους κυρίως του ερμηνευτικού, αλλά και του κριτικού παραδείγματος της ΠΕ/ΕΑΑ,
- δ) συνυπάρχει με τα μαθήματα αντικειμένου (Οικολογία, Βιολογία, κ.λπ.).

Αυτό το μοντέλο θεωρούμε ότι είναι ζωτικής σημασίας επειδή:

⁴ «Μετασχηματιστική αλλαγή» (transformative change): κάνουμε πράγματα με διαφορετικό τρόπο, όχι λίγο παραπάνω ή λίγο λιγότερο από αυτό που ήδη κάναμε (Glasser & Hirsh, 2016, p. 127).

1. Λείπει η παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΕΠΑ (Ιππέκη, 2020, p. 108), ενώ οι ίδιοι και το θέλουν και το επιζητούν (Δασκολιά, 2000, p. 358 · Ιππέκη, 2020, p. 276).
2. Οι έρευνες για την αειφορία δείχνουν ότι οι περισσότεροι (εκπαιδευτικοί, φοιτητές, παιδιά) σχεδόν την ταυτίζουν με την περιβαλλοντική της συνιστώσα (Haque, 2000 · Ιππέκη, 2020, p. 273 · Ronghui & Lee, 2022, pp. 8, 10).
3. Στην πανεπιστημιακή πραγματικότητα η έμφαση δίνεται μονομερώς στην έρευνα και τις δημοσιεύσεις, ενώ υποβαθμίζεται η εκπαίδευση για την αειφορία (Moore, 2005).
4. Μπορεί να δημιουργήσει ρωγμές στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να ενδυναμώσει τους συμμετέχοντες προς την κατεύθυνση ανάπτυξης/καλλιέργειας των αξιών και των ικανοτήτων της αειφορίας και να οδηγήσει σε ριζικές αλλαγές αντίληψης της γνώσης.

Περιγραφή του γενικού πλαισίου

Τα έξι τριήμερα σεμινάρια των δύο εξαμηνιαίων μαθημάτων υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΔΜΠΣ «Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και στη συνέχεια «Εκπαίδευση για την Αειφορία-Επιστήμες της Αγωγής» μεταξύ 2009-2023, είτε σε σπίτι ειδικά διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των σεμιναρίων, εκτός Θεσσαλονίκης, είτε σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με δυνατότητα φιλοξενίας.

Κάθε τριήμερο διαρκούσε από την Παρασκευή το απόγευμα μέχρι την Κυριακή το απόγευμα. Συνήθως ήταν χωρισμένο σε 4 διακριτές 3ωρες-4ωρες συνεδρίες (εκτός αν η δυναμική της ομάδας υποχρέωνε μέλη και εμπυχωτές να λειτουργήσουν σε μεγαλύτερες ή μικρότερες ενότητες χρόνου), που λάμβαναν χώρα το απόγευμα της Παρασκευής, το πρωί και το απόγευμα του Σαββάτου και το πρωί της Κυριακής. Οι συνολικές ώρες ήταν περίπου 50 για κάθε εξαμηνιαίο κύκλο σεμιναρίων, πολύ παραπάνω από τις απαιτούμενες βάσει της βιβλιογραφίας ώρες για αλλαγή στάσης, ακόμη και συμπεριφοράς (Desimone, 2009, p. 184)⁵.

Οι συμμετέχουσες/οντες ήταν φοιτήτριες και φοιτητές του ΔΜΠΣ, στο οποίο γίνονται δεκτοί απόφοιτοι με πρώτο πτυχίο τόσο από θετικές, φυσικές, όσο και από κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στην ομάδα συμμετείχαν κάθε φορά 15 άτομα που είχαν γίνει δεκτά στο ΔΜΠΣ και από δύο εμπυχωτές.

Το περιβάλλον του σεμιναρίου ήταν εφοδιασμένο με γραφική ύλη, χαρτιά και χαρτόνια, παλιά ρούχα, DVD player, CD player για μουσική, που συνόδευε τις δραστηριότητες, καναπέδες, χαλιά (για χαλαρές στάσεις του σώματος), και μαξιλάρια για τα άτομα που προτιμούσαν να κάθονται κάτω, ποικίλες μάσκες, κεριά, και κουβέρτες για τα άτομα που ίσως κρύωναν. Γενικά, προτιμόταν ένα πλαίσιο που να έχει άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον, το οποίο αξιοποιείτο παιδαγωγικά για την υλοποίηση δραστηριοτήτων.

Περιγραφή των σεμιναρίων: το βίωμα του βιώματος!

Πρόκειται για μια πρότυπη διαδικασία βιωματικής μάθησης, που επιτρέπει μια πληρέστερη και αποτελεσματικότερη επαφή με αυτό που λέγεται «βιωματική εκπαίδευση». Αποφεύγουμε τις διαλέξεις, τα «μικρά και γρήγορα» μαθήματα, την παθητική στάση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και εστιάζουμε στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους, εμπυχώνοντας και όχι «διδάσκοντας». Μέσα από συνθήκες εργαστηρίων δημιουργούμε τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να κατανοήσουν την έννοια του βιώματος, όχι διδάσκοντάς το αλλά βιώνοντάς το (Μπακιρτζής, 2002, σ. 275). Εμπυχώνουμε με ενσυναίσθηση, απεριόριστα θετική αποδοχή και γνησιότητα (Rogers, 2006β, σσ. 47-71). Οι εκπαιδευόμενοι/ες βιώνοντας αυτή τη συνθήκη την κατανοούν βαθιά και κάποιοι/ες την ενδοβάλλουν κάνοντάς την κτήμα τους (Georgopoulos & Vouyoukas, 2018), επανεξετάζοντας και συχνά μετασχηματίζοντας τις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

⁵ Δες την αναφορά αυτή για περισσότερη βιβλιογραφία.

Ξεκινούμε διερευνώντας τις ρίζες των επιλογών τους (πώς έγινε και συμμετέχουν σε αυτό το μεταπτυχιακό;) και την οικολογική τους ταυτότητα (Thomashow, 1995). Συνεχίζουμε με επεξεργασία των δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας (π.χ. ακούω σημαίνει με αλλάζει αυτό που ακούω), εμπυχώνοντας τη βίωση και τη συνακόλουθη κατανόηση του φαινομένου της επικοινωνίας, αλλά και της δυναμικής της ομάδας (Μπακιρτζής, 2002· Lobrot, 2015), με προτεινόμενες δραστηριότητες και σωματικές ασκήσεις μέσα σε αίθουσα αλλά και στο ύπαιθρο. Προς το τέλος των σεμιναρίων διοργανώνουμε στοχευμένα εργαστήρια για την οικοδόμηση της αειφορικής κοινωνίας με δραστηριότητες διασαφήνισης αξιών και με έμφαση στη λειτουργία των πολιτών (Φλογαΐτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Εννοείται ότι το γενικό αυτό πρόγραμμα διαθέτει επαρκή χωρόχρονο ώστε τα μέλη της ομάδας να μπορούν να φέρουν και ζητήματα δυναμικής της ομάδας ή ακόμη και προσωπικά τους ζητήματα που τα απασχολούν και, αν η ομάδα το επιθυμεί, να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας.

Συνηθίζουμε να αφήνουμε τη συζήτηση και τη δυναμική της ομάδας να εξελιχθούν, ώστε να αναδυθούν οι επιθυμίες/ανάγκες, προσπαθούμε να «ακούμε» ουσιαστικά την ομάδα, ώστε να προτείνουμε δραστηριότητες και τεχνικές (παιχνίδια, ασκήσεις σωματικής χαλάρωσης, επεξεργασία θεμάτων σε μικρές ομάδες, παιχνίδια ρόλων, αυτόματη γραφή, δραστηριότητες βελτίωσης και ενίσχυσης της αυτοεικόνας, καθοδηγούμενα όνειρα, ασκήσεις εμπιστοσύνης, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος), που θεωρούμε ότι ταιριάζουν στη συγκεκριμένη συγκυρία και ικανοποιούν ανάγκες/επιθυμίες της ομάδας. Η επεξεργασία τους συνεχίζεται με τον αναστοχασμό (πώς ζήσατε τη συγκεκριμένη άσκηση;), ενώ συνοδεύουμε στο δρόμο της γνώσης και συνειδητοποίησης [δηλαδή επαναδιατυπώνοντας, καθρεφτίζοντας, συγκεντρώνοντας την προσοχή και το ενδιαφέρον στον Άλλο και για τον Άλλο, συμπάσχοντας, αναιρώντας τη μοναξιά του (Μπακιρτζής, 2002, σ. 290)], βοηθώντας τα μέλη της ομάδας να αναγνωρίσουν, να βιώσουν και στη συνέχεια να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Συχνά προσκαλούμε μη ακαδημαϊκούς ειδικούς, όπως π.χ. εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε προγράμματα ΕΠΑ, ώστε αφενός να εμπλουτιστεί η μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών/τριών μας (Leal Filho, 2018, p. 293), αφετέρου να ασκηθούν τα άτομα της ομάδας στη δεξιότητα του «ακούειν» με ενσυναίσθηση. Στο τέλος του εξαμήνου ζητούμε από τους/τις φοιτητές/τριες εργασίες αυτοαξιολόγησης-ετεροαξιολόγησης (μεταγνωστικές διαδικασίες), με αίτημα την κατάθεση προσωπικών τους βιωμάτων αναφορικά με συναισθήματα και δεύτερες σκέψεις, τη δυναμική της ομάδας, τον ρόλο των εμπυχωτών και τα πιθανά «μαθήματα» που πήραν σχετικά με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, προτρέποντας να συσχετίσουν αυτά τα βιώματα με την προτεινόμενη βιβλιογραφία.

Η θεωρία της εμπύκωσης των ομάδων πίσω από τη μέθοδο της NDI

Η Παρεμβαίνουσα μη Κατευθυντικότητα (Non-Directivité Intervenante, NDI) είναι μια βιοματική μέθοδος εμπύκωσης ομάδων που ακολουθεί τη μη κατευθυντική παράδοση των Lewinικών «Training-groups» και την ψυχοθεραπευτική και εκπαιδευτική δουλειά των Carl Rogers και Michel Lobrot. Ο Kurt Lewin πρώτος ερευνήσε συστηματικά τα στυλ ηγεσίας και κατέληξε ότι το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το laissez faire είχαν διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά την παραγωγή έργου, την επιθετική ή συνεργατική συμπεριφορά και την ικανοποίηση των μελών της ομάδας (Lewin, Lippitt & White, 1939· Μπακιρτζής, 2002, σ. 178).

Στη συνέχεια, μέσω των Training groups, οι συνεργάτες του (ο ίδιος πέθανε το 1947) κατανόησαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό γνώσης για τον εαυτό και τους άλλους ανθρώπους μπορεί να γεννηθεί από τις εμπειρίες του υποκειμένου που μαθαίνει μέσω της ανατροφοδότησης που του δίδεται από τα άλλα μέλη της ομάδας (Bradford, 1976, p. 416), η οποία όμως είναι κάτι διαφορετικό από τα επιστημονικά γνωστικά στοιχεία (Weis, Hanson & Arnesen, 2009, p. 90).

Ενώ οι Lewinικοί εμπυχωτές συμπεριφέρονταν «ουδέτερα», δίνοντας απλώς ανατροφοδότηση για τα φαινόμενα δυναμικής των ομάδων, ο Carl Rogers, φιλόσοφος και ψυχοθεραπευτής διαπνεόμενος από τις αρχές της ενσυναίσθησης, της γνησιότητας και της απεριόριστα θετικής αποδοχής, εμπύκωνε τις δικές του «ομάδες συνάντησης» δημιουργώντας μια ασφαλή, μη απειλητική ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης. Το αποτέλεσμα ήταν οι συμμετέχοντες να

είναι ικανοί να εκφράζονται ελεύθερα και να αναπτύσσονται (Rogers, 2006β). Αυτή ήταν η κεντρική ιδέα: υπάρχει ένα εγγενές δυναμικό εγκατεστημένο σε κάθε πρόσωπο (Maslow, 1999), που του επιτρέπει να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση (self-actualization) (Rogers, 2006β, σσ. 111-125, 271), άρα η ψυχοθεραπεία και η εκπαίδευση δεν οφείλουν να κατευθύνουν προς άμεσους συγκεκριμένους στόχους, αλλά να «καθαρίζουν» τον δρόμο από τα εμπόδια, διευκολύνοντας το πρόσωπο που βαδίζει προς την αυτοπραγμάτωση.

Τόσο ο Rogers όσο και ο Lewin προβληματίζονταν για την αλληλεπίδραση εμπυχωτών και ομάδας, φοβούμενοι ότι οι πρώτοι μπορεί να επιβάλλουν τη θέλησή τους στη δεύτερη. Προσπάθησαν να μειώσουν την επιρροή τους, αλλά ατυχώς αυτό δεν είναι ρεαλιστικό (Carew, 2009 · Lobrot, 2015, σσ. 77-78 · Purton, 2016, p. 28): όχι μόνο ένα και μόνο βλέμμα ή σωματική στάση επηρεάζει, αλλά και η «απαγόρευση» στον (έμπειρο) εμπυχωτή να συνεισφέρει στο έργο της ομάδας και να συμπεριφερθεί όπως όλα τα μέλη είναι παράλογη (Dewey, 1938/1998, p. 65).

Ο Michel Lobrot, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο 8 του Παρισιού, θεμελιώνει τη μέθοδο της Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας καλώντας τους εμπυχωτές να επικεντρωθούν στα συναισθήματα και να βοηθήσουν στην αναζωπύρωσή τους. Τα συναισθήματα, σύμφωνα με τον Lobrot, δεν έχουν μόνο εργαλειώδη ρόλο, για να ειδοποιούν το άτομο για τα δεδομένα του περιβάλλοντος, υπηρετώντας τον σκοπό της επιβίωσης όπως θα έλεγε ο Δαρβίνος, αλλά και εγγενή αξία: υπάρχουν για να τα βιώνουμε ολιστικά, δηλαδή με όλη την ύπαρξή μας (Μπακιρτζής, 2002, σ. 35).

Στη μέθοδο της Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας η εξερεύνηση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων υπηρετείται από τους εμπυχωτές/δασκάλους, που δικαιούνται να παρεμβαίνουν συνεισφέροντας με γνώσεις, προτάσεις, σχεδιασμό, με την προϋπόθεση ότι έχουν ακούσει προσεκτικά τις επιθυμίες της ομάδας και οι προτάσεις τους οφείλουν να είναι ανάλογες με τις επιθυμίες, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές και εκφράζονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Lobrot, 2015, σ. 23). Αν η μάθηση είναι η αλληλεπίδραση/συνόφανση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και εσωτερικών κινήτρων και επιθυμιών (Dewey, 1938/1998, pp. 48-39) -τα πρώτα, οργανωμένα από τον δάσκαλο, υπερτόνιζε η παραδοσιακή εκπαίδευση- τότε η ομάδα πρέπει να έχει την ελευθερία να αρνηθεί τις προτάσεις αυτές ή να τις μετασχηματίσει (Lobrot, 2015, σ. 150). Απέναντι στον φόβο των Lewin και Rogers ότι μέσα σε μια αυταρχική ατμόσφαιρα η διαδικασία μάθησης θα παραβίαζε την ελευθερία των μελών της ομάδας, ο Lobrot προτείνει τη διάκριση ανάμεσα στην επιβολή και την επιρροή, καταδικάζοντας την πρώτη, αλλά αποδεχόμενος τη δεύτερη (Lobrot, 2015, σ. 149).

Οι εμπυχωτές παίζουν έναν ζωτικό ρόλο ακούγοντας, προτείνοντας και μετά συνοδεύοντας τα μέλη της ομάδας (Μπακιρτζής, 2002, σ. 271), υποστηρίζοντας τα στην εξερεύνηση κάποιων άγνωστων μερικές φορές ψυχικών τοπίων ή ακόμη και όψεων του εαυτού που το πρόσωπο ίσως δεν αισθάνεται άνετα να επισκεφθεί ή ενθαρρύνοντάς τα να αναστοχαστούν πάνω στα συναισθήματα ή τη δυναμική της ομάδας, γινόμενα έτσι πιο συνειδητά και συνοδεύοντας με ροτζεριανή αναδιατύπωση που χρησιμεύει ως «καθρέφτης», αλλά και ως «εργαλείο ενδυνάμωσης».

Υπόθεση εργασίας

Η αναδόμηση του κόσμου στην κατεύθυνση της αειφορίας προϋποθέτει πρωταρχικά μετασχηματισμό/αναδόμηση της ταυτότητας προς έναν γνησιότερο εαυτό (Rogers, 2006α, σσ. 159-160). Τα χαρακτηριστικά της είναι αξίες, στάσεις και δεξιότητες που αναπτύσσονται και καλλιεργούνται -περισσότερο ή λιγότερο- στις μικρές ομάδες, οι οποίες βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πρακτικής στη βιωματική ΕΠΑ. Επομένως, θα μπορούσαν να ερευνηθούν περαιτέρω και να αποτελέσουν ζωτικό συστατικό του πεδίου της ΕΠΑ.

Χαρακτηριστικά της αειφορίας που καλλιεργούνται από την προτεινόμενη βιωματική μαθησιακή προσέγγιση

Παρακάτω παραθέτουμε χαρακτηριστικά της αειφορίας (αξίες, στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες) όπως αυτά καταγράφονται στη βιβλιογραφία και στη συνέχεια παραθέματα από τις προαναφερθείσες εξαμηνιαίες εργασίες αυτοαξιολόγησης-ετεροαξιολόγησης⁶ των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών μας που υλοποιήθηκαν την περίοδο 2009-2023 και δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά έγιναν αποδεκτά ή καλλιεργήθηκαν στο πλαίσιο των σχετικών μαθημάτων. Για να διατηρηθεί η ανωνυμία, τα παραθέματα συνοδεύονται από τα ψευδώνυμα των συμμετεχόντων/ουσών.

Αντίσταση στην αλλαγή και μετασχηματισμός

Η ΕΠΑ δεν στοχεύει τόσο στις πληροφορίες, αλλά στις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα κίνητρα για να σχεδιάσει και να διαχειριστεί κάποιος/α αλλαγές στον χώρο δουλειάς ή διαμονής του/της (Western Sydney University, n.d.). Αυτή όμως η μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την κονφορμιστική (conformative) ή τη μεταρρυθμιστική μάθηση προς τη μετασχηματιστική, μπορεί να είναι η πύλη προς μια διαφορετική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής, της οργανωτικής αλλαγής, της πολιτικής (policy) και εν τέλει του ήθους (Sterling, 2004, p. 50). Κατά συνέπεια μπορεί να αποτελεί ακανθώδη πρόκληση προς τον συνολικό τρόπο ζωής των εμπλεκόμενων, γεννά αντιστάσεις σε προσωπικό, θεσμικό και πολιτικό επίπεδο και εν τέλει απαιτεί μια συνολική αναδόμηση της κυρίαρχης αφήγησής τους.

Ο Ιωνάς, στο πλαίσιο της προτεινόμενης βιωματικής προσέγγισης που σκιαγραφήθηκε παραπάνω, παρατηρεί σημαντικές αλλαγές που άρχισαν να γίνονται στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί στο επαγγελματικό πεδίο.

Η εμπειρία της συμμετοχής μου στις συναντήσεις των τριημέρων (...) συνέβαλε στο να γίνω πιο επικοινωνιακός στον χώρο της εργασίας μου (...), άνοιξα περισσότερους δίαυλους επικοινωνίας μεταξύ της διοίκησης του σχολείου, των εκπαιδευτικών της τάξης και των μαθητών του σχολείου, αλλά και των γονέων τους. Μετέτρεψα τις γεμάτες κριτική πρακτικές μου σε μια πιο ανθρώπινη, αμοιβαία και εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Η διαπροσωπική επικοινωνία έλαβε κυρίαρχη θέση. (Ιωνάς, 2017)

Ενώ κεντρική αντίσταση είναι η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αλλάξουν την παιδαγωγική τους προσέγγιση (Gale et al., 2015 · Palma et al., 2013, στο Ananda & Andréa, 2020, p. 273), κάποιες Νηπιαγωγοί, μέλη των ομάδων μας αναφέρουν:

Προσπάθησα να είμαι αληθινή, να μην κρύβω τον ενθουσιασμό ή την απογοήτευσή μου με τον φόβο να εκτεθώ ή να κλονιστεί το κύρος μου απέναντι στα παιδιά. (Ναυσικά, 2008)

Οι εμπλεκόμενοι/ες σε αυτή τη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται να εγκαινιάζουν μια τροχιά μετασχηματισμού, μάλιστα προς τη «δύσκολη» κατεύθυνση της γνήσιας έκφρασης των συναισθημάτων τους (έχοντας ενδοβάλλει πιθανώς τη γνησιότητα που βίωσαν από τους εμπυχωτές), που κάποιες φορές οδηγούν σε κριτική προσέγγιση της παραδοσιακής εκπαίδευσης.

⁶ Η εργασία αυτές προτείνουμε να οργανωθούν σε 5 άξονες: 1. Δεύτερες σκέψεις που σας δημιουργήθηκαν και συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Περιγράψτε τον μηχανισμό ανάδυσής τους, δηλαδή ποιο ήταν το ερέθισμα που προκάλεσε τη σκέψη ή το συναίσθημα. 2. Περιγραφή της δυναμικής της ομάδας. Πώς ξεκίνησε, πώς προχώρησε, πού πιθανώς «κόλλησε», πώς ξεπεράστηκε, πώς τελείωσε, κ.λπ. 3. Σκέψεις που κάνατε αναφορικά με τους εμπυχωτές (ποια νομίζετε ότι ήταν η αποστολή τους, βοήθησαν ή όχι, πρότειναν επιτυχημένα ή όχι, σκεφτήκατε κάτι επιπλέον που θα μπορούσαν να προτείνουν ή να κάνουν, κ.λπ.). 4. Πώς θα σας βοηθήσουν αυτά που ζήσατε και μάθατε στη διάρκεια του εξαμήνου στον ρόλο που θα κληθείτε να παίξετε ως Νηπιαγωγοί. 5. Αναφέρετε επίσης (αν αισθανθήκατε κάτι σχετικό) και σωματικά “μηνύματα” που συνόδευσαν σκέψεις, συναισθήματα ή άλλες διαδικασίες κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Πώς αντιδρούσε το σώμα σας κάθε φορά; Προσπαθήστε να χρησιμοποιήσετε δικά σας λόγια και εκφράσεις, αποφύγετε τα στερεότυπα, γίνετε δημιουργικοί/ές, πείτε κάτι από την ψυχή σας. Η έκταση του κειμένου μπορεί να είναι όση θέλετε.

Κριτική σκέψη - η προοπτική του «Άλλου»

Η ΕΠΑ είναι εκπαίδευση για την προώθηση της ιδιότητας του κριτικού πολίτη (Breiting & Mogensen, 1999 · Mogensen & Mayer, 2005 · UNESCO, 2005 · Tilbury & Ross, 2006 · Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007 · Mogensen & Schnack, 2010 · Φλογαίτη, 2011).

Η Μαρία καταγράφει μια χαρακτηριστική διήγηση διαφορετικότητας, που είναι κριτική ως προς την κυρίαρχη άποψη.

Κατάφερα να δέχομαι άτομα τελείως διαφορετικά από τις απόψεις μου και που κάτω από άλλες συνθήκες θα απέρριπτα και ούτε καν θα έκανα τον κόπο να τους γνωρίσω. Όμως τώρα, την παρουσία τους στην ομάδα τη θεωρώ ζωτικής σημασίας. (Μαρία, 1993)

Η μετατόπιση αυτή θεωρούμε ότι συνδέεται άμεσα με τα βιώματα των συμμετεχόντων/ουσών στην ομάδα καθώς βασική μας επιδίωξη είναι να δημιουργούμε ένα περιβάλλον ασφάλειας, εμπιστοσύνης, έλλειψης απειλής και ενεργού ακρόασης, με αντίληψη και αποδοχή των διαφορετικών προοπτικών και πολιτισμικής πολυμορφίας, όπως αυτό απαιτείται από ερευνητές της ΕΠΑ (UNESCO, 2010, p. 8 · UNESCO, 2017b · Ananda & Andréa, 2020, p. 265 · Cruz-Iglesias et al., 2022, p. 9 · De La Torre et al., 2022, p. 9 · Solano-Sánchez et al., 2022, p. 11). Αυτή η ικανότητα θεώρησης των πολλαπλών προοπτικών (δηλαδή στην ουσία εκείνων που είναι διαφορετικές από τις δικές μου) και η αποδοχή τους, θεωρείται χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης (Τριλιανός, 2002, σ. 32 · Savage & Wehman, 2014, p. 9), που εν τέλει παράγει ενσυναίσθηση (Kenny & Castilla-Rho, 2022, p. 11).

Ενσυναίσθηση

Οι Lozano et al. (2017) αναφέρουν την ενσυναίσθηση προς τους ανθρώπους και τον πλανήτη και τη δυνατότητα αλλαγής προοπτικής (να μπω στη θέση του Άλλου) ως ουσιαστική ικανότητα στον δρόμο προς την αειφορία, μαζί με τη διαπολιτισμική κατανόηση, την αλληλεγγύη και τη συμπόνοια (compassion). Επίσης, η ενσυναίσθηση ήταν η λέξη-κλειδί για μια σειρά στόχων της ΕΠΑ: διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού κατά την πανδημία (Savanevičienė et al., 2022), φεμινιστικό εργαλείο ενάντια στη διάκριση των φύλων (Karmakar, 2022), παιδαγωγικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των ασυνείδητων προκαταλήψεων (Suveren, 2022, p. 423) ή ακόμη σκαλοπάτι για την ευτυχία (Karthik et al., 2022, p. 405). Παραθέματα όπως το παρακάτω δείχνουν την ενσυναίσθηση εν τω γεννάσθαι:

(...) Είχα τη δυνατότητα να βιώσω αυτό που βιώνουν οι άλλοι. Είναι σαν να μπαίνεις στην ψυχή του άλλου και να ζεις ό,τι ζει το ίδιο το άτομο (...). Η σκέψη σου γίνεται πιο βαθιά. (Ζωή, 2004)

Η ενσυναίσθηση είναι προβλεπτικός παράγοντας του αλτρουισμού και της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (Neaman et al., 2022, p. 2), της κριτικής σκέψης (Merma-Molina et al., 2022, p. 3), αλλά και κρίσιμων για το είδος μας ικανοτήτων αναστοχασμού, ώστε να κατανοήσουμε πώς οι πράξεις μας επηρεάζουν άλλους ανθρώπους (Pacis & VanWynsberghe, 2020), ενώ εδράζεται στην αυτογνωσία (Goleman, 1998/2011, σ. 148).

Αυτογνωσία/αυτεπίγνωση, μοναξιά και σχέση με τον κόσμο, αγάπη για τον εαυτό

Η ΕΠΑ προωθεί τόσο την αυτογνωσία και την αυτοκριτική (Pacis & VanWynsberghe, 2020), όσο και την επεξεργασία συναισθημάτων (Pooley & O'Connor, 2000 · Ojala, 2022), ώστε να παραχθεί μετασχηματιστική μάθηση, π.χ. μείωση της υπερκατανάλωσης (UNESCO, 2005, p. 14). Η αυτογνωσία/αυτεπίγνωση φέρνει σε επαφή με βαθύτερες ανάγκες και αναστοχασμό επί αυτών (UNESCO, 2017b).

(...) Τελικά θεωρώ τον εαυτό μου τυχερό που μου δόθηκε η ευκαιρία να ζήσω κάτι τέτοιο, έμαθα γιαμένα πράγματα που ποτέ δεν θα μπορούσα να φανταστώ. (Τερψιθέα, 2010)

Απόρροια της αυτεπίγνωσης είναι η φροντίδα για τον εαυτό, για την «εσωτερική οικολογία», μάλιστα σε έναν κόσμο όπου η διανοητική υγεία και η αίσθηση της ευτυχίας καρκινοβατούν (δες στο Γεωργόπουλος, 2010) και η αστική μοναξιά κυριαρχεί. Καταστροφικές κοινωνικές νόρμες έχουν κάνει την ικανότητά μας να συνδεόμαστε με τη ζωή να «σιγήσει» και μια αίσθηση κενού

και ανεπάρκειας διαποτίζει τον πολιτισμό μας (Chavez, 2017, p. 100). Οι Pacis & VanWynsberghe (2020, p. 584) ονομάζουν αυτή την κατάσταση απομόνωσης και αποσύνδεσης «μοναξιά του είδους *Homo sapiens sapiens*», μια βαθιά λύπη λόγω της αποξένωσης από (και την έλλειψη σχέσης με) την υπόλοιπη κοινωνία και Φύση.

Έχουμε φτάσει να μη νοιαζόμαστε για τους άλλους στα πλαίσια του δήθεν εκσυγχρονισμού, της παγκοσμιοποίησης και της αστικοποίησης, αποξενωθήκαμε, χάσαμε τους εαυτούς μας, την ανθρωπιά μας, τον αυθορμητισμό μας και καταλήξαμε να ζούμε σε κουτάκια με χιλιάδες άτομα γύρω μας. Και όμως, να νιώθουμε τόσο μόνοι και να αισθανόμαστε απειλή, όταν κάποιος επιδιώκει να μας πλησιάσει. (Μαρία, 2018)

Οι μη αειφορικές συμπεριφορές μας πηγάζουν από την ανάγκη να καλυφθεί το υπαρξιακό αυτό κενό, π.χ. η αγορά αγαθών είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός τρόπος αυτο-θεραπευτικής αγωγής (Chavez, 2017, p. 101). Κάποιοι/ες φοιτητές/φοιτήτριές μας, μετά τη συνειδητοποίηση αυτή, για να αποφύγουν αυτόν τον «τρόμο του κενού», «ανοίγουν» προς τον Άλλο, ιδρύοντας σχέση:

(...) Το μάθημα αυτό μου έδωσε τη δυνατότητα να βυθισώ το βλέμμα μου βαθιά μέσα μου και να διακρίνω τη μοναξιά του πραγματικού μου είναι. Και επειδή δεν μου άρεσε αυτό που αντίκρισα (ήταν αρκετά μελαγχολικό το θέαμα) πέταξα το «προσωπείο» της ψυχής και άφησα τους άλλους να δουν τις πολλαπλές αδυναμίες μου. (Ζωή, 1998)

Στη συνέχεια μάλιστα βιώνουν βαθιά ότι είναι όλοι νήματα στο μεγάλο δίκτυο της ζωής.

Μέσα από μια εσωτερική ανακάλυψη του εαυτού μας και των άλλων θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στην διάσωση του περιβάλλοντος. Μέσα από την αγάπη και τον σεβασμό για τον εαυτό μας και τους άλλους θα καταλήξουμε στην αγάπη και τον σεβασμό για το περιβάλλον και τη γη. (Καλλιόπη, 2012)

Η ευημερία/βλάβη του εαυτού, σημαίνει ευημερία/βλάβη για τον Άλλο (Pacis & VanWynsberghe, 2020, p. 584), οπότε συγγένεια προς άλλα όντα σηματοδοτεί αγάπη και για τον εαυτό, εγκαινιάζοντας έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης/αφήγησης και σχέσης με τον εαυτό, τον Άλλο, τον πλανήτη, στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, προς αλλαγή παραδείγματος (Orr, 1992 · Bourn & Soysal, 2021, p. 2), που μπορεί να εμπεριέχει διαφορετικούς τρόπους γνώσης.

Διαφορετικοί τρόποι του γνωρίζειν

Είναι γνωστός ο καρτεσιανός δυϊσμός «νους/σώμα» και η σχέση του με την οικολογική κρίση⁷. Ο σωματικός τρόπος του γνωρίζειν όμως (Harmin et al., 2016), φαίνεται να μετακινεί τα σύνορα οντολογίας και επιστημολογίας της γνώσης:

(...) Όταν πήγα στην Ιωάννα, που είπε ότι εγώ δε θέλω να με αγγίζουν. Σκέφτηκα (...) θα πάω να της πιάσω τα χέρια να της δείξω πώς είναι να σε αγγίζουν και τι σου μαθαίνει! Και με συγκίνηση που πριν φύγει είπε «εγώ σπάνια, ποτέ δηλαδή, δεν είχα ηρεμήσει και το άγγιγμα με ηρέμησε και μου έβαλε ένα ερωτηματικό μέσα μου · γιατί ποτέ [πριν] δεν έχω βιώσει το άγγιγμα έτσι;» Και την είδα που έφυγε προβληματισμένη και μέσα μου γέμισα. Είπα: αυτό είναι μάθηση. Το μικρόβιο που μπαίνει μέσα σου και λες: Τι έγινε τώρα; Και χάρηκα πολύ που της το έβαλα εγώ (...). (Γιάννα, 2017)

Πρόκειται για την ενσώματη γνώση, αυτή δηλαδή που είναι αποτυπωμένη στο σώμα κάποιου. Το υποκείμενο που «γνωρίζειν» εδώ είναι το σώμα και όχι το μυαλό. Η ακριβέστερα το σώμα-μυαλό, ισχυρίζεται ο Tanaka (2011, p. 149) ακολουθώντας τον Merleau-Ponty (1962). Αυτό θυμίζει τον Polanyi και τη σιωπηρή (tacit) γνώση -την κατέχουμε αλλά δεν το γνωρίζουμε (σκεφτείτε πχ ποιος ακριβώς είναι εκείνος που «γνωρίζειν» όταν παίζει κάποιος βιολί, στην περίπτωση της ποδηλασίας ή της δακτυλογράφησης με τυφλό σύστημα) (Polanyi, 1969)-, που μαζί με τη διανοητική και τη συναισθηματική συνιστούν την ολιστική εμπλοκή του ατόμου

⁷ Αυτή η προβληματική κατέληξε στην ίδρυση μιας πολιτικής σχέσης όπου η ύλη (σώμα, περιβάλλον, φύση, πλανήτη) υποβαθμίζεται μαζί με το συναίσθημα και γίνονται υποτελείς του νου (εαυτός, εγώ), μέσω του οποίου ο Καρτέσιος μας καλεί «να γίνουμε αφέντες και κτήτορες της φύσης» (Παπαδημητρίου, 1999, p. 156 · Γεωργόπουλος, 2002, pp. 365-375).

(Trindade et al., 2022, p. 90). Χωρίς να ξεχνάμε ότι κάθε μάθηση είναι σωματική (Alsop, 2011), ίσως «το ειδέναι μέσω του σώματος» αποτελεί και μια «αντικειμενική» μάθηση -π.χ. κάθε ξυλοφόρτωμα πονάει!- (Brockman, 2001, p. 333). Τέλος, οι κυρίαρχες αξίες και σχέσεις εξουσίας εγγράφονται στις «εικόνες του σώματος» (Crowdes, 2000, p. 26), άρα και η «κοινωνική συγκρότηση του σώματος» οφείλει να διαφοροποιηθεί στην πορεία προς την αειφορία⁸, φυσικά με όρους αυτοπροσδιορισμού.

Ελευθερία, αυτονομία, αυτοπροσδιορισμός

Μια νέα κουλτούρα αυτοοργάνωσης/αυτορρύθμισης της μάθησης (Žak & Rzepka, 2019, p. 63) είναι αναγκαία, χωρίς αναμάρτημα γεγονότων αλλά εστιασμένη στα τοπικά και κοινωνικά προβλήματα, στη συνδημιουργία μέσα από διάλογο και στα προγράμματα σπουδών που είναι συνεργατικά και μετασχηματιστικά, μέσα από ενεργό/ανακαλυπτική μάθηση (Ozdem-Yilmaz & Bilican, 2021, p. 181) σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται ταχύτατα (The Council of the European Union, 2018, p. 2). Ο δάσκαλος γίνεται εμπυχωτής (Rogers & Freiberg, 1994), αφού η παραδοσιακή δομή εξουσίας σβήνει (Pacis & VanWynsberghe, 2020), οπότε η περιέργεια, η ανεξαρτησία και το προσωπικό νόημα που οικοδομεί κάθε άτομο αναβαθμίζονται. Τέτοιου τύπου «ανοιχτά» περιβάλλοντα μάθησης τείνουν να ευνοούν φοιτητές/φοιτήτριες με χαμηλό και όχι με υψηλό άγχος, που χρειάζονται πιο δομημένα περιβάλλοντα μάθησης (Entwistle, 1981). Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται το ακόλουθο εξαιρετικά συγκινητικό παράθεμα από φοιτήτριά μας που βρίσκεται αντιμέτωπη με τη συνειδητοποίηση ότι μέχρι τότε ετεροπροσδιοριζόταν:

(...) Την πρώτη φορά ευχήθηκα να μην είχα βρεθεί και υποσχέθηκα ότι δεν θα ξαναπαρακολουθήσω τέτοια «αλλόκοτα» πράγματα. Ένωσα πραγματικά μια ταραχή, μια αναστάτωση και δυσφορία, όταν όλη η ομάδα κλήθηκε να αρχίσει να μιλάει χωρίς νόημα, χωρίς κάτι συγκεκριμένο, απλώς να λέει λέξεις ή φράσεις που έρχονταν στο μυαλό του καθένα εκείνη τη στιγμή. Δύσκολα πράγματα για «κουρδισμένους φοιτητές». Πολλές φορές αναρωτήθηκα γιατί συνέχισα να πηγαίνω στις συναντήσεις, αφού ήμουν τόσο αρνητική στην αρχή και (...) τελικά φάνηκε ότι κάτι με τραβούσε, κάτι έψαχνα μέσα εκεί. Αυτό που ένιωθα ήταν κάτι που έπρεπε να το προσδιορίσω, να του δώσω μια ταυτότητα. Σιγά-σιγά άρχισα να ανακαλύπτω ότι πηγή όλων αυτών των δυσκολιών ήταν ότι ποτέ στα σχολικά μου χρόνια ή και στη ζωή μου γενικότερα δεν έμαθα να συμπεριφέρομαι ελεύθερα, να λέω και να κάνω αυτό που πραγματικά θέλω, αυτό που επιθυμώ σε κάθε στιγμή. Το αστειό είναι ότι όχι μόνο δεν είχα τη δυνατότητα να εκφραστώ όπως ήθελα αλλά δεν ήξερα και τι ήταν αυτό που ήθελα να εκφράσω. (Ιωάννα, 1993)

Δημοκρατία - ενδυνάμωση/αυτοπεποίθηση μέσα από τη συμμετοχή στους θεσμούς

Οι έννοιες της «οικολογικής ακεραιότητας» και της «περιβαλλοντικής προστασίας», της «οικονομικής» και «κοινωνικής δικαιοσύνης» και της «ειρήνης» και της «μη βίας» είναι αλληλοεξαρτώμενες και αξεδιάλυτα αλληλοδιαπλεκόμενες (Earth Charter Commission, 2000), περιγράφοντας στην ουσία την «αειφορία», που είναι μια πολιτική έννοια, διότι σχετίζεται με αποφάσεις, δημοκρατικά εισηγμένες (UNESCO, 2012, p. 23), για το ποιος παίρνει τι, πού, πότε και πώς, από μια πεπερασμένη ποσότητα πόρων. Οφείλουμε να σεβαστούμε τα όρια του πλανήτη, αλλά και να αντιμετωπίσουμε την κοινωνική ανισότητα. Αειφορία χωρίς δημοκρατία δεν είναι νοητή (Huckle, 1999, p. 37 · Wals & Jickling, 2002). Επομένως η δημοκρατία είναι πολύ ζωτικό όπλο των πολιτών, που το έλλειμμά της π.χ. στη νεοφιλελεύθερη Ευρώπη εμποδίζει τη συνδιαμόρφωση ενός κοινωνικά και οικολογικά ισορροπημένου μέλλοντος (Huckle, 2014).

Εάν λοιπόν ο σκοπός της ΕΠΑ και του αειφορικού σχολείου είναι να θεωρηθούν τα παιδιά όχι μόνο ως μαθητές αλλά και ως κοινωνικοί συνεταιίροι (partners) και συμμετοχοί στη λήψη

⁸ Η διαχείριση των σωμάτων είναι ζήτημα που επηρεάζει τα κοινωνικά συστήματα, ενώ η παρέμβασή μας στην κοινωνική καθημερινότητα-και η αλλαγή της- γίνεται μέσα από τη χρήση των σωμάτων μας μέσα στον χώρο και τον χρόνο (Shilling, 2012, pp. 23-24). Αυτή είναι μια κοινοτυπία που μας διαφεύγει συστηματικά. Αρκεί να σκεφτούμε τον ρατσισμό, την ευγονική, τους Ναζί, την πλαστική χειρουργική, τους θρησκευτικούς φονταμενταλισμούς, την καταναλωτική κουλτούρα, τις σεξουαλικές ταυτότητες, τη νευρική ανορεξία, την κλειτοριδεκτομή, τη ζώνη αγνότητας, την μπούρκα, και τους πολύχρωμους εγκλεισμούς (φυλακές, ψυχιατρεία, στρατώνες, στρατόπεδα συγκέντρωσης, κάποια τουλάχιστον σχολεία κ.λπ.).

αποφάσεων της σχολικής κοινότητας (Esteban, 2022), οφείλουν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευόμενες/οι εκπαιδευτικοί προς την κατεύθυνση αυτή σα να ήταν παιδιά, ώστε με τη σειρά τους να μεταλαμπαδεύσουν το δημοκρατικό κλίμα στις τάξεις τους. Μέσα από αυτή τη δημοκρατική συμμετοχή/εμπλοκή πολιτών και τα συμπαρομαρτούντα στοιχεία -υπευθυνότητα, ανεκτικότητα, αμοιβαίος σεβασμός, ενσυναίσθηση, ελευθερία έρευνας (Galt et al., 2012)- η ΕΠΑ εστιάζει στον στόχο του ενεργού πολίτη, που ζωντανά και μαχητικά παίρνει μέρος σε συμμετοχικο-δημοκρατικές διαδικασίες (WCED, 1987· United Nations, 1992· Huckle, 1999· Φλογαΐτη, 2006), στοχεύοντας την κοινωνική αλλαγή (McKeown & Hopkins, 2007)⁹. Το προτεινόμενο βιωματικό μοντέλο, κυρίως μέσα από μια ιδιαίτερη (παρεμβαίνουσα αλλά μη κατευθυντική) λειτουργία των εμπυχωτών, φαίνεται πως συμβάλλει στη βίωση και ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας των συμμετεχόντων.

Στο μάθημα (...) ο υπεύθυνος λειτουργεί ως εμπυχωτής της ομάδας κι έχει τον ρόλο του «δημοκρατικού ηγέτη» μέσα σ' ένα σύστημα διδασκαλίας «μη κατευθυντικό», το οποίο πηγάζει από τα ενδιαφέροντα και τα θέλω των μελών της ομάδας. (Μαριγώ, 2004)

Οι καθηγητές δεν κάθονται στην έδρα και απλά δίνουν «διάλεξη», αλλά τολμούν να τσαλακώσουν το πρότυπο του καθηγητή και αποκαλύπτουν τον πιο προσωπικό τους εαυτό [...] Οι καθηγητές είναι πιο κοντά στους φοιτητές και τα μαθήματα ξεκινούν από τους φοιτητές. Δηλαδή τα μαθήματα γίνονται από τους φοιτητές για τους φοιτητές. Στο μάθημα αυτό όλοι μαζί οι φοιτητές και οι καθηγητές έθεταν τον στόχο του κάθε μαθήματος και μετά οι καθηγητές απλά διευκόλυναν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Δηλαδή μέσα στην αίθουσα επικρατούσε η δημοκρατία. (Μαριλίζα, 2010)

Το αποτέλεσμα ήταν η ανάδυση παραμέτρων μετασχηματιστικής ενδυνάμωσης (Bedford, 2022, p. 10) των φοιτητών/φοιτητριών μας:

Νομίζω πως ήμουν ή τουλάχιστον προσπάθησα να είμαι αυθεντική... Και να εκφράζω τα συναισθήματά μου [στο Νηπιαγωγείο], χωρίς να φοβάμαι να τσαλακώσω την εικόνα μου». (Καλλινίκη, χ.χ.)

ή φεύγουν από τις συναντήσεις της ομάδας με ριζικά διαφορετική διάθεση από αυτήν που ήρθαν, π.χ. με έκδηλα αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα (Georgopoulos & Vouyoukas, 2018).

(...) Ένιωσα μια βαθύτερη ικανοποίηση και γέμισα αισιοδοξία (...) ήξερα ότι όλα θα πάνε καλά και ένιωθα τον εαυτό μου πιο δυνατό από πριν. (Σοφία, 2017)

Δημοκρατική συμμετοχή και ενδυνάμωση φαίνεται να είναι αξεδιάλυτα δεμένα με την ΕΠΑ (Gough, 2005, p. 339· McKeown & Hopkins, 2007· Arief et al., 2022, p. 2), στοχεύοντας στην αυξημένη αυτοπεποίθηση των ανθρώπων (UNESCO, 2002, p. 7) που δρουν εμπλεκόμενοι/ες προσωπικά (Haney et al., 2020). Αντιμετωπίζουν πολυπλοκότητα, αντιπαραθέσεις, ανισότητα και ενδυναμώνουν το εσωτερικό σημείο ελέγχου γινόμενοι/ες φορείς αλλαγής (Sarid & Goldman, 2021, p. 13). Με τη σειρά τους αυτοί ακριβώς οι ενδυναμωμένοι υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες γίνονται παράγοντες υποστηρικτικοί της δημοκρατικής πράξης και του αειφορικού μέλλοντος (Galt et al., 2012, p. 45).

Προσανατολισμός στην πράξη

Η ΕΠΑ προσπαθεί να γεφυρώσει θεωρία, πράξη και δράση (Orr, 1992· United Nations, 1992· Jensen, 2002· Huckle, 2010) για ένα καλύτερο μέλλον, ενώ η σχετική παιδαγωγική σκοπεύει να εμπλακεί ενεργά στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Pacis & VanWynsberghe, 2020· Maruyama, 2022, pp. 3-4). Στο παρακάτω παράθεμα φαίνεται πώς φοιτητριάς μας χρησιμοποιούν αρχικά τις βιωματικές εμπειρίες στην ομάδα για να αναπτυχθούν προσωπικά, π.χ. να μάθουν να «ακούνε»:

(...) Έμαθα να ακούω περισσότερο τους άλλους, χωρίς να τους διακόπτω, γιατί μέσα από τη βιωματική συνειδητοποίηση τη μεγάλη αξία αυτού. (Αριστέα, 2009)

⁹ Δες την αντίθετη άποψη των Jickling & Wals (2008), όπου η ΕΠΑ θεωρείται εργαλειακή, συμμορφωτική, κομφορμιστική, παρά μετασχηματιστική, ανοιχτή, κριτική.

Στη συνέχεια, ως φορείς αλλαγής, μεταφέρουν π.χ. το μαθημένο από εμάς «ακούω» στο άμεσο περιβάλλον

(...) Στόχος της δραστηριότητας [στο Νηπιαγωγείο] ήταν κάθε παιδί να ακούσει προσεκτικά το ζευγάρι του. (Υβόννη, 2009)

αλλά και στο ευρύτερο (οικογενειακό, φιλικό, επαγγελματικό κ.λπ.) περιβάλλον:

(...) Τα παιδιά μου προσπαθούσαν να μου πουν κάτι και εγώ προσποιούμουν πως ακούω ή τα απέφευγα, επειδή ήμουν απασχολημένη ή επειδή εγωιστικά σκεπτόμενη θεώρησα ότι αυτό που εκείνα τα «ανθρωπάκια» των 5 και 6,5 ετών θεωρούσαν σημαντικό, για μένα ήταν ασήμαντο τη δεδομένη στιγμή (...) Τις επόμενες ημέρες «δούλεψα» με τα παιδιά μου έχοντας κατά νου όλα εκείνα που βίωσα και που επισημάναμε στο μάθημα και είδα στα μάτια τους την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση. (Παυλίνα, 2008)

Γεφυρώνουν έτσι πραγματικό κόσμο και τάξη, εντάσσοντας παραμέτρους της ενεργού ακρόασης (ενσυναίσθηση, γνησιότητα, ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή), στην καθημερινή τους ζωή, αφού τώρα αναγνωρίζουν την αξία τους, ενώ «πριν τις αγνοούσαν». Αυτό καταδεικνύει και το βεληνεκές της βιωματικής εκπαίδευσής τους, που εκφεύγει των στενών ορίων της πανεπιστημιακής συνάθροισης, αγκαλιάζοντας την ευρύτερη κοινωνία.

Επίλογος - Συμπέρασμα

Το προτεινόμενο μοντέλο βιωματικής εκπαίδευσης στις ομάδες συνάντησης, ισχυρίζομαι ότι μπορεί να ενταχθεί στο ρεπερτόριο της ΕΠΑ, δεδομένου ότι αξίες, στάσεις, ικανότητες, χαρακτηριστικά που καλλιεργούνται στην πρώτη (Yalom & Leszcz, 2005, p. 1318), αποτελούν ζητούμενα για τη δεύτερη. Μάλιστα, μπορούμε να το θεωρήσουμε ως «μοχλό» σε μια πιθανή αλλαγή Παραδείγματος στην εκπαίδευση (Yanniris, 2021), επηρεάζοντας ακόμη και μέλη του κόσμου των επιχειρήσεων, που ναι μεν διαπνέονται από περιρρέουσες αξίες αποκλίνουσες ή και αντίθετες με αυτές της αειφορίας (Ananda & Andréa, 2020, p. 277), αλλά συχνά συμμετέχουν σε συγγενικού τύπου ομάδες και αφήνονται να επηρεαστούν από αυτές.

Εμπειρίες όπως αυτή που περιγράφεται παρακάτω αποτελούν ένα αισιόδοξο μήνυμα συνολικής προσωπικής αλλαγής που με κανέναν τρόπο δεν θα μπορούσε κάποιος να το ταξινομήσει ως αδιάφορο προς την ΕΠΑ.

Μέσα από την εμπειρία μου από τις συνεδρίες (...) συνειδητοποίησα πόσο σημαντικός στόχος ήταν για μένα να είμαι ο εαυτός μου. Χάρη στην ατμόσφαιρα ελευθερίας που διαμορφώθηκε από τους εμπυχωτές, η σκέψη μου είχε τη δυνατότητα να προχωρήσει τον δρόμο που εγώ είχα διαλέξει και συχνά δεν τόλμαγα ούτε καν να το μαρτυρήσω στον ίδιο μου τον εαυτό. Μέσα από (...) τη γενικότερη αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε στους κόλπους της ομάδας μπόρεσα να εξερευνήσω διάφορες πτυχές της εμπειρίας μου. Επιπλέον, ήρθα αντιμέτωπη με όσα «πρέπει να είμαι», που καθόριζαν τη μέχρι τότε πορεία μου, δηλαδή έπρεπε να είμαι υπάκουη κόρη, νοικοκυρά, συνεσταλμένη και συγκαταβατική αδερφή, επιμελής φοιτήτρια, αφοσιωμένη εργαζόμενη. Αποδείχθηκε ότι έδινα υπέρ του δέοντος προσοχή σε όσα πρέπει να είμαι και όχι σε αυτά που πραγματικά είμαι. (...) Διαπίστωσα ότι τα προηγούμενα χρόνια επέλεγα να είμαι κάποια άλλη από αυτή που ήμουν πραγματικά. Έτσι λοιπόν «αφέθηκα στα χέρια» των εμπυχωτών. (...) Σταδιακά απέκτησα όλο και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, κατανόησα καλύτερα τον εαυτό μου και ανέπτυξα αυτοκατεύθυνση. Αντιμετωπίζω αποτελεσματικότερα καταστάσεις άγχους και είμαι πιο ικανή να αντιμετωπίζω κάθε περίπτωση δημιουργικά. Επιπλέον, μπορώ να πω πως κατανοώ καλύτερα και αποδέχομαι περισσότερο πλέον τους άλλους. Γενικότερα θεωρώ ότι βρίσκομαι σε ένα θετικό δρόμο για να φτάσω στο άτομο που θα ήθελα να είμαι. Είμαι μια διαδικασία που ΖΕΙ, ΑΝΑΠΝΕΕΙ, ΑΙΣΘΑΝΕΤΑΙ, ΜΕΤΑΒΑΛΛΕΤΑΙ. Δεν είμαι ένα προσωπίδιο συμμόρφωσης στους άλλους. Γίνομαι ΠΡΟΣΩΠΟ. (Κατερίνα, 2013).

Στο κείμενο αυτό συνοψίζονται μόνο ορισμένες από τις παραμέτρους-τομές ανάμεσα στην ΕΠΑ και τις ομάδες συνάντησης/ΝΔΙ, που φαίνεται να καλλιεργούν την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, μέσα από την εφαρμογή της μη κατευθυντικότητας και της εμπύχωσης των ομάδων. Η μέθοδος αυτή, της οποίας οι απαρχές διαπλέκονται με την προσπάθεια

αντιμετώπισης του ρατσισμού (Benne, 1964, p. 81)¹⁰, συγκροτήθηκε με σκοπό να αλλάξει τα πρότυπα, τις προκαταλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων που συμμετείχαν στις ομάδες αυτές. Φαίνεται ότι τα καταφέρνει, μάλιστα ο Carl Rogers τη χαιρέτησε ως «ίσως την πιο σημαντική κοινωνική εφεύρεση του αιώνα»¹¹ (Benne, 1976, p. 30). Με τρόπο μαγικό κατορθώνει στον τομέα της εκπαίδευσης να παράγει αφηγήσεις όπως η παρακάτω:

[Ο]ι ρυθμοί του καθενός σεβαστοί. Καμία πίεση, καμιά φωνή... Πόσο πολύτιμη είναι αυτή η αποδοχή της διαφορετικότητας που εμείς εδώ έχουμε τόσο στερηθεί. Αλήθεια, ευχαριστούμε που το κάνατε. Δεν αντέχαμε άλλο να ζούμε με αυταρχικές προσωπικότητες που βροντοφώναζαν: «αφομοίωση», «τάξη», «συμμόρφωση». Τρεις λέξεις εγκληματικές! Τις φοβόμαστε! Τις μισούμε! Το μάθημα ήταν το καταφύγιό μας απέναντί τους! (Ελίζα, 2005)

SUMMARY IN ENGLISH

The sustainability road/highway is not easy to follow. Radical changes are required, especially in the educational sector which provokes rather than heals the various current crises of the recent decades. We adopted an experiential/transformational/deep educational perspective, integrating it into a post graduate course. Group facilitation along the theoretical lines of the NDI (Non-directivité intervenante) philosophy showed a convergence between the attitude and behavior changes of the group members and values which are required for the transition towards a sustainable society, i.e.: coming to terms with the possibility of changing their personal educational theory and practice. Developing critical thinking by discovering the perspective of the Other and empathetically "sensing/feeling" the way he/she senses/feels the world. Being thrilled and expressing their feelings. Contemplating/reflecting through a self knowledge footpath upon the deep loneliness and estrangement from both humans and nature that the contemporary individual suffers. Rethinking about epistemology of knowledge aspects. Renewing their relationship with freedom by "exploring" the ingredients of self management and empowerment through democratic procedures. Bridging the gap between the class and the real world by transferring aspects they experienced into the group to their families or their professional milieu. All those changes constitute a really profound anthropological transition towards a Promised Land populated with free humans.

Αναφορές

- Alsop, S. (2011). The body bites back. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 611-623. <https://doi.org/10.1007/s11422-011-9328-4>
- Ananda, S. S. & Andréa, P. S. (2020). Challenges for education for sustainability in business courses: A multicase study in Brazilian higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2), 264-280. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2019-0238>
- Arief, N. N., Famiola, M., Pratama, A. P., Anggahegari, P., & Aghnia Nadhira, A. P. (2022). Sustainability communication through bio-based experiential learning. *Sustainability*, 14(9), 5204. <https://doi.org/10.3390/su14095204>
- Bedford, T. (2022). Constructing a transformative sustainability pedagogy: Teacher empowerment for a sustainable future. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 5-18. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0002>
- Bedi, G. & Germein, S. (2016). Simply good teaching: Supporting transformation and change through education for sustainability. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(1), 124-133. <https://doi.org/10.1017/ae.2015.52>
- Benne, K. D. (1976) The processes of re-education: An assessment of Kurt Lewin's views. *Group & Organization Studies (Pre-1986)*, 1(1), 26-43.
- Benne, K., D. (1964). History of the T-group in the laboratory setting. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, K. D. Benne (Eds.), *T-group theory and laboratory method. Innovation in re-education* (pp. 80-135). New York: John Wiley.

¹⁰ Δες το άρθρο αυτό για μια λεπτομερή εξιστόρηση της γέννησης της μεθόδου των εργαστηρίων και του Training group.

¹¹ Δεν είναι τυχαίο ότι ο Rogers εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή με επίοπη τον Goodwin Watson, συνεργάτη του Lewin, διακεκριμένο εκπαιδευτή στο National Training Laboratories (NTL), που ασχολήθηκε με τα T-groups στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στελεχών επιχειρήσεων (Rogers, 2006α, p. 41).

- Bourn, D. & Soysal, N. (2021). Transformative learning and pedagogical approaches in education for sustainable development: Are initial teacher education programmes in England and Turkey ready for creating agents of change for sustainability? *Sustainability*, 13(16), 8973. <https://doi.org/10.3390/su13168973>
- Bradford, L. P. (1976). The laboratory method: A historical perspective. *Group & Organization Studies (Pre-1986)*, 1(4), 415-429. <https://doi.org/10.1177/105960117600100404>
- Breiting, S. & Mogensen, F. (1999). Action Competence and Environmental Education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 349-353. <https://doi.org/10.1080/0305764990290305>
- Brockman, J. (2001). A somatic epistemology for education. *The Educational Forum*, 65(4), 328-334. <https://doi.org/10.1080/00131720108984514>
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carew, L. (2009). Does theoretical background influence therapists' attitudes to therapist self-disclosure? A qualitative study. *Counseling and Psychotherapy Research*, 9(4), 266-272. <https://doi.org/10.1080/14733140902978724>
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2010). Αποανάπτυξη: το υπέρτατο καθήκον προς τη Βιόσφαιρα. Στο Ε. Παπανικολάου (Επιμ.), *Περιβάλλον, Κοινωνία, Ηθική*. Πρακτικά από τη 2η διεθνή ημερίδα περιβαλλοντικής ηθικής. Αθήνα: Αειφορία - ΜΚΟ Σόλων.
- Chavez, F. I. (2017). *Sustainability and spirituality: Common threads and common threats* (Order No. 10278487). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1898702739). Ανακτήθηκε Ιούλιο 2022 από <https://www.proquest.com/dissertations-theses/sustainability-spirituality-common-threads/docview/1898702739/se-2>
- Crowdes, M., S. (2000). Embodying sociological imagination: Pedagogical support for linking bodies to minds. *Teaching Sociology*, 28(1), 24-40. <https://doi.org/10.2307/1319419>
- Cruz-Iglesias, E., Gil-Molina, P. & Rekalde-Rodríguez, I. (2022). A navigation chart for sustainability for the ocean in educational project. *Sustainability*, 14(8), 4764. <https://doi.org/10.3390/su14084764>
- Δασκολιά, Μ. (2000). *Οι Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, Αθήνα.
- De La Torre, E., M., Perez-Encinas, A. & Gomez-Mediavilla, G. (2022). Fostering sustainability through mobility knowledge, skills, and attitudes. *Sustainability*, 14(3), 1349. <https://doi.org/10.3390/su14031349>
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199. <https://www.jstor.org/stable/20532527>
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and Education*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Earth Charter Commission (2000). *The Earth Charter*. San José: Earth Charter International Secretariat. <http://www.environmentandsociety.org/node/2795>.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: John Wiley.
- Esteban, M. B. (2022). Children's participation, progressive autonomy, and agency for inclusive education in schools. *Social Inclusion*, 10(2), 43-53. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4936>
- Evans, T. L. (2019). Competencies and pedagogies for sustainability education: A roadmap for sustainability studies program development in colleges and universities. *Sustainability*, 11(19), 5526. <https://doi.org/10.3390/su11195526>
- Force, A., Manuel-Navarrete, D. & Benessaiah, K. (2018). Tourism and transitions toward sustainability: Developing tourists' pro-sustainability agency. *Sustainability Science*, 13(2), 431-445. <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0448-y>
- Gale, F., Davison, A., Wood, G., Williams, S. & Towle, N. (2015). Four impediments to embedding education for sustainability in higher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(2), 248-263. <https://doi.org/10.1017/ae.2015.36>
- Galt, R. E., Clark, S. F. & Parr, D. (2012). Engaging values in sustainable agriculture and food systems education: Toward an explicitly values-based pedagogical approach. *Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development*, 2(3), 43-54. <https://doi.org/10.5304/jafscd.2012.023.006>
- Georgopoulos, A. & Vouyoukas, C. (2018). The effects of the non-directive intervention (NDI) on preservice kindergarten teachers self-esteem, self-efficacy and personal growth. *European Journal of Education Studies*, 4(11), 59-74. DOI: 10.5281/zenodo.1322845
- Giannetti, B.F., Velazquez, L., Perkins, K.M., Trillas-Ortiz, M., Anaya-Eredias, C., Agostinho, F., Almeida, C.M.V.B., Alves Pinto, M.J. & Munguia, N. (2021). Individual-level characteristics of environmental sustainability among students in a higher education institution: the role of happiness and academic performance. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(7), 1664-1690. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0368>
- Glasser, H. & Hirsh, J. (2016). Toward the development of robust learning for sustainability core competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9(3), 121-134. <https://doi.org/10.1089/SUS.2016.29054.hg>
- Goleman, D. (1998/2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gough, A. (1997). Education and the environment: Policy, trends and the problem of marginalisation. *Australian Education Review*, 39. Melbourne: Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.14221/ajte.1998v23n1.7>
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4): 339-351. <https://doi.org/10.1080/15330150500302205>
- Haney, A., B., Pope, J. & Arden, Z. (2020). Making it personal: developing sustainability leaders in business. *Organization and Environment*, 33(2), 155-174. <https://doi.org/10.1177/1086026618806201>

- Haque, S. (2000). Environmental discourse and sustainable development: Linkages and limitations. *Ethics and the Environment*, 5, 3–21. [https://doi.org/10.1016/S1085-6633\(99\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S1085-6633(99)00034-0)
- Harmin, M., Barrett, M.J. & Hoessler, C. (2016). Stretching the boundaries of transformative sustainability learning: On the importance of decolonizing ways of knowing and relations with the more-than-human. *Environmental Education Research*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1263279>
- Holfelder, A-K. (2019). Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science*, 14, 943-952. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00682-z>
- Huckle, J. (1999). Locating Environmental Education Between Modern Capitalism and Postmodern Socialism: A Reply to Lucie Sauvé. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 36-45
- Huckle, J. (2010). ESD and the Current Crisis of Capitalism: Teaching Beyond Green New Deals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(1), 135-142. <https://doi.org/10.1177/097340820900400119>
- Huckle, J. (2014). Education for sustainability citizenship in Europe. *Open Citizenship*, 5(1), 32-47. <https://oc.citizensforeurope.org/ojs/education-for-sustainability-citizenship-in-europe/>
- Ιππέκη, Β. (2020). Η Λειφόρος Ανάπτυξη στα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: διαστάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Jensen, B.B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behavior. *Environmental Education Research*, 8(3), 163-178. <https://doi.org/10.1080/13504620220145474>
- Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education. *Journal of Curricular Studies*, 40, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Καλλής, Γ. (2022). Η ελευθερία των ορίων. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
- Karmakar, G. (2022). Gender at the root of everyday life: Equity, activism, and the perspectives of Diana J. Fox. *Journal of International Women's Studies*, 24(6), 1-12.
- Karthik, R., Behera, R. R., Bera, R. & Panda, D. (2022). Can renewable energy lead to happiness? *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 13(3), 404-409.
- Kenny, D. C. & Castilla-Rho, J. (2022). No stakeholder is an island: Human barriers and enablers in participatory environmental modelling. *Land*, 11(3), 340. <https://doi.org/10.3390/land11030340>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V., R., de Souza, L., Anholon, R., Quelhas, O.L.G., Haddad, R., Klavins, M. & Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 199, 286-295. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *Bulletin of the Society for the Psychological Study of Social Issues*, 10, 269-299
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την λειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.
- Lobrot, M. (2015). *Ζώντας μαζί: Η παρεμβαίνουσα μη κατερθνητικότητα στη ζωή μας*. Αθήνα: Αρμός.
- Lozano, R, Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Maruyama, H. (2022). A deep transformative dimension of ESD in Japanese university: From experiential to emancipatory learning in online and offline environments. *Sustainability*, 14(17), 10732. <https://doi.org/10.3390/su141710732>
- Maslow, A. H. (1999). *Toward a psychology of being*. New York: John Wiley.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2007). Moving beyond the EE and ESD disciplinary debate in formal education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 17-26. <https://doi.org/10.1177/097340820700100107>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Baena-Morales, S. & Urrea-Solano, M. (2022). Critical thinking and effective personality in the framework of education for sustainable development. *Education Sciences*, 12(1), 28. <https://doi.org/10.3390/educsci12010028>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives of a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). *A Comparative Study on Ecoschool Development Process*. Wien: ENSI/SEED.
- 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, 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Moore, J. (2005). Barriers and pathways to creating sustainability education programs: policy, rhetoric and reality. *Environmental Education Research*, 11(5), 537-555. <https://doi.org/10.1080/13504620500169692>
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Neaman, A., Pensini, P., Zabel, S., Otto, S., Ermakov, D. S., Dovletyarova, E. A. & Navarro-Villaruel, C. (2022). The prosocial driver of ecological behavior: The need for an integrated approach to prosocial and environmental education. *Sustainability*, 14(7), 4202. <https://doi.org/10.3390/su14074202>

- Ojala, M. (2022). How do young people deal with border tensions when making climate-friendly food choices? On the importance of critical emotional awareness for learning for social change. *Climate*, 10(1), 8. <https://doi.org/10.3390/cli10010008>
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington: Island Press.
- Ozdem-Yilmaz, Y. & Bilican, K. (2021). Discovery learning-Jerome Bruner. In B. Akpan, T.J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice* (pp. 177-191). Switzerland: Springer.
- Pacis, M. & VanWynsberghe, R. (2020). Key sustainability competencies for education for sustainability: Creating a living, learning and adaptive tool for widespread use. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(3), 575-592. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2018-0234>
- Παπαδημητρίου, Ε. (1999). *Για μια νέα φιλοσοφία της φύσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Polanyi, M. (1969). On body and mind. *The New Scholasticism*, 43(2), 195-204. <https://doi.org/10.5840/newscholas196943217>
- Pooley, J. A. & O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32, 711-723. <https://doi.org/10.1177/0013916500325007>
- Purton, C. (2016). *Προσωποκεντρική θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Focusing.
- Quintana, A., Xavier, B., Rodriguez Van, D. S., & Weaver, A. H. (2020). Political making of more-than-fishers through their involvement in ecological monitoring of protected areas. *Biodiversity & Conservation*, 29(14), 3899-3923. <https://doi.org/10.1007/s10531-020-02055-w>
- Ramos, T.B., Caeiro, S., van Hoof, B., Lozano, R., Huisingh, D. & Ceulemans, K. (2015). Experiences from the implementation of sustainable development in higher education institutions: Environmental Management for Sustainable Universities. *Journal of Cleaner Production*, 106, 3-10. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.05.110>
- Rogers, C. (2006α). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Rogers, C. (2006β). *Το γίνεσθαι του προσώπου*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Rogers, C.R. & Freiberg, H., J. (1994). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- Ronghui (Kevin) Zhou & Lee, N. (2022). The reception of education for sustainable development (ESD) in China: A historical review. *Sustainability*, 14(7), 4333. <https://doi.org/10.3390/su14074333>
- Sarid, A. & Goldman, D. (2021). A value-based framework connecting environmental citizenship and change agents for Sustainability – Implications for education for environmental citizenship. *Sustainability*, 13(8), 4338. <https://doi.org/10.3390/su13084338>
- Savage, M. P. & Wehman, T. L. (2014). Assessing the impact of the International Experiential Education on the critical thinking skills and academic performance of college students. *International Journal of Arts and Sciences*, 7(1), 1-18.
- Savanevičienė, A., Salickaitė-Žukauskienė, R., Šilingienė, V. & Bilan, S. (2022). Ensuring sustainable human resource management during the COVID-19 pandemic: The case of Lithuanian catering organizations. *Economics and Sociology*, 15(3), 121-142. DOI: doi:10.14254/2071-789X.2022/15-3/7
- Shilling, C. (2012). *The body and social theory*. London: Sage.
- Solano-Sánchez, M. Á., Domínguez-Valerio, C. M., Lendínez-Turón, A. & Aguilar-Rivero, M. (2022). Sustainable economic development education: The use of artificial neural networks for the profile estimation of students from developing countries. *Sustainability*, 14(3), 1192. <https://doi.org/10.3390/su14031192>
- Stanley, A. (2022). Global inequalities: The big picture on wealth, income, ecological, and gender inequality looks bad. IMF. Ανακτήθηκε Ιούλιο 2022 από <https://www.imf.org/en/Publications/fandd/issues/2022/03/Global-inequalities-Stanley>
- Sterling, S. R. (1996). Education in change. In J. Huckle, S. Sterling (Eds.), *Education for sustainability* (pp. 18-39), London: Earthscan.
- Sterling, S. R. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Bristol: Schumacher Society & Green Books.
- Sterling, S. R. (2004). An analysis of the development of the sustainability education internationally: Evolution, interpretation and transformative potential. In J. Blewitt & C. Cullingford (Eds.) *The sustainability curriculum: the challenge of higher education*. Earthscan: London.
- Suveren, Y. (2022). Unconscious bias: Definition and significance. [Bilinçsiz Önyargı: Tanımı ve Önemi]. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 14(3), 414-426.
- Tanaka, S. (2011). The notion of embodied knowledge. In P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen, και Y. Haosheng (Eds.), *Theoretical psychology: Global transformations and challenges* (pp. 149-157). Concord, Canada: Captus Press.
- The Council of the European Union. (2018). Ανακτήθηκε Ιούλιο 2022 από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Thomashow, M. (1995). *Ecological identity*. London: The MIT Press.
- Tilbury, D. & Ross, K. (2006). *Living Change: Documenting good practice in Education for Sustainability in New South Wales (NSW)*. Sydney: Macquarie University and Nature Conservation Council.
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/1350462950010206>
- Τριλιανός, Αθ. (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Trindade, N. R., Trevisan, M., Palma, L. C. & Piveta, M. N. (2022). The construction of interventions based on experiential learning to promote education for sustainability in management teaching. *Cadernos EBAPÉ.BR*, 20(1), 89-104. <https://doi.org/10.1590/1679-395120200234>
- UNESCO (2002). Education for sustainability: from Rio to Johannesburg, lessons learnt from a decade of commitment. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127100>
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014: the DESD at a glance*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>
- UNESCO (2010). *UNESCO strategy for the second half of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215466>
- UNESCO (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216606>
- UNESCO (2017a). *UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785en.pdf>
- UNESCO (2017b). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- UNESCO (n.d.). Education for sustainable development. Ανακτήθηκε Ιούλιο 2022 από <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>
- United Nations (1992). *Agenda 21*. United Nations Conference on Environment & Development. UN, Rio de Janeiro.
- United Nations (n.d.). The Climate Crisis - A Race We Can Win. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 2022 από <https://www.un.org/en/un75/climate-crisis-race-we-can-win>
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wals, A., E. & J., Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *Higher Education Policy*, 15, 121-131. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(02\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(02)00003-X)
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44-56. <https://doi.org/10.1108/14676370310455332>
- Watson, M.K., Lozano, R., Noyes, C. & Rodgers, M. (2013). Assessing curricula contribution to sustainability more holistically: experiences from the integration of curricula assessment and students' perceptions at the Georgia Institute of Technology. *Journal of Cleaner Production*, 61, 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.010>
- WCED. (1987). *Our Common Future*. World Commission on Environment and Development. Oxford Oxford: University Press.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-66). Seattle: Hogrefe and Huber.
- Weis, W. L., Hanson, L. & Arnesen, D. W. (2009). The use of Training groups (T-Groups) in raising self and social awareness and enhancing emotional intelligence. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 13(2), 83-103.
- Western Sydney University (n.d.). Sustainable Futures: Principles of Education for Sustainability. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2022 από https://www.westernsydney.edu.au/driving_sustainability/sustainability_education/engagement/community_and_engagement/sustainable_uws_rolling_fund_surf/principles_of_education_for_sustainability
- Wright, T.S. (2009). Sustainability, internationalization, and higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 118, 105-115. <https://doi.org/10.1002/tl.357>
- Yalom, I. & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books-a member of the Perseus books group.
- Yanniris, C. (2021). Education for sustainability, peace, and global citizenship: An integrative approach. *Education Sciences*, 11(8), 430. <https://doi.org/10.3390/educsci11080430>
- Żak, A. & Rzepka, K. (2019). The role of universities in sustainability-oriented competencies development: Insights from an empirical study on Polish universities. *Administrative Sciences*, 9(3), 62-82. <https://doi.org/10.3390/admsci9030062>

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Γεωργόπουλος, Α. (2023). Η συμβολή των βιωματικών εργαστηρίων «Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας» (NDI) στην ανάπτυξη αξιών και ικανοτήτων της αειφορίας. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), Ειδικό Θεματικό τεύχος «Σύγχρονες διαστάσεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία» αφιερωμένο στην Ομ. Καθηγήτρια Ευγενία Φλογαΐτη, 135-151. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.35773>

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