

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2023)

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



Ολιστική Σχολική Προσέγγιση: Μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεώρηση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Αραβέλλα Ζαχαρίου, Χρυσάνθη Κάτζη

doi: [10.12681/ees.35778](https://doi.org/10.12681/ees.35778)

Copyright © 2023



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζαχαρίου Α., & Κάτζη Χ. (2023). Ολιστική Σχολική Προσέγγιση: Μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεώρηση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 163–176. <https://doi.org/10.12681/ees.35778>

Ολιστική Σχολική Προσέγγιση: Μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεώρηση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Αραβέλλα Ζαχαρίουⁱ, Χρυσάνθη Κάζηⁱⁱ

ⁱ Προϊσταμένη Μονάδας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Διδάσκουσα, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος, ⁱⁱ Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Σχολή Επιστημών της Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Ολιστική Σχολική Προσέγγιση (ΟΣΠ) αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πρόταση σε σχέση με τον αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων σε μοντέλα αειφορίας. Προϋποθέτει συνολικές αλλαγές στη δομή και λειτουργία του σχολείου και συνεπάγεται ριζική αναθεώρηση της μαθησιακής/παιδαγωγικής διαδικασίας και των περιεχομένων μάθησης, στοιχείων που συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες για την προώθηση θεσμικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών. Ταυτόχρονα συμβάλλει στην καθιέρωση της μετασχηματιστικής μάθησης ως θεμελιώδους έννοιας για το πώς ως άτομα και ως οργανωμένα σύνολα, επανεξετάζουμε τη συμπεριφορά μας, επανατοποθετούμαστε στην κοινωνία και αντιλαμβανόμαστε τις δυνατότητες μας για αλλαγή στη βάση των αρχών της αειφορίας. Βασικό ερώτημα παραμένει το πώς μπορεί να επαναπροσδιορισθεί συνολικά το όραμα για την εκπαίδευση, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η ΟΣΠ που θα καταστήσει το σχολείο, ως οργανικό τμήμα της κοινωνίας, μέτοχο στον αειφόρο μετασχηματισμό της. Η παρούσα εργασία εξετάζει θεωρητικά την έννοια και το περιεχόμενο της ΟΣΠ σε συνάρτηση με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) και τη μετασχηματιστική μάθηση ως ζητούμενο για την ΕΑΑ, αλλά και δομικό στοιχείο της ΟΣΠ. Αναλύονται οι ιδιότητες που καθιστούν την ΟΣΠ μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, και εντοπίζονται οι προκλήσεις, ως σημαντικοί ανασχετικοί παράγοντες στην προσπάθεια που καταβάλλεται για να καταστούν τα σχολεία κοινότητες μάθησης για την αειφορία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, ολιστική σχολική προσέγγιση, μετασχηματιστική μάθηση

Η Ολιστική Σχολική Προσέγγιση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), δεν αποτελεί ένα στενό σώμα πληροφοριών ή γνώσης, αλλά συνιστά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Gleason et al., 2020). Αυτό σημαίνει ότι η αειφορία διαπερνά το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου πολυεπίπεδα και αφορά στο πρόγραμμα σπουδών, στις διδακτικές προσεγγίσεις, στη σχολική διακυβέρνηση, στην αειφόρο κατανάλωση, στη σύνδεση με την κοινότητα, στην κτηριακή υποδομή στον εξωραϊσμό των σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό η αειφορία δεν περιορίζεται στο τι μαθαίνεται, αλλά στο πώς αυτό που μαθαίνεται εφαρμόζεται ως βίωμα και τρόπος ζωής. Η ουσιαστική ενσωμάτωση της ΕΑΑ στο σχολείο, το καθιστά από ένα απλό εκπαιδευτικό ίδρυμα, σε ένα ανοικτό οργανισμό μάθησης, οργανικά ενταγμένο στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, οι προτεραιότητες του σχολείου σε ότι αφορά στην ΕΑΑ μετατοπίζονται από την απλή συμπεριληψη θεμάτων του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης σε μερικά επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα ή αποσπασματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, στην καθιέρωση της ΕΑΑ στο επίκεντρο του σχολείου, καθιστώντας

την ως το βασικό δομικό στοιχείο για τον αειφόρο ανασχεδιασμό του ώστε να καταστεί πρότυπο και μοντέλο αειφορίας (Affolter & Mathar, 2016). Σε αυτή την περίπτωση το ζητούμενο δεν είναι η αναθεώρηση των περιεχομένων μάθησης και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αλλά ο συνολικός προσανατολισμός του σχολείου προς την κατεύθυνση της αειφορίας, συμπεριλαμβάνοντας μεταξύ άλλων ουσιαστικές αλλαγές στη διαχείριση του, στον προϋπολογισμό του, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη χρήση των πόρων, στις σχέσεις με την κοινότητα κλπ. (Abrahamsson, Berg & Wallin, 1999).

Η ΟΣΠ αποτελεί πλαίσιο «ανασχεδιασμού ολόκληρου του συστήματος» και συνδέεται με τον όρο αειφόρο σχολείο (Tilbury & Galvin, 2022). Η αειφορία ενσωματώνεται στην εκπαίδευση μέσω ολιστικών, συστημικών και αναστοχαστικών προσπαθειών και υλοποιείται συλλογικά από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενσωμάτωση της ΕΑΑ μέσα από την ΟΣΠ έχει ειδική σημασία δεδομένου του γεγονότος ότι προσεγγίζει και ρυθμίζει συνολικά τις πολλαπλές προοπτικές και διαστάσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη από ένα σχολείο το οποίο στοχεύει στον αειφόρο μετασχηματισμό του, προσδιορίζοντας παράλληλα τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλοσυνδέσεις. Το πρόγραμμα σπουδών, η παιδαγωγική, η επαγγελματική ανάπτυξη, οι σχέσεις σχολείου-κοινότητας, οι σχολικές πρακτικές, το ήθος, το όραμα και η ηγεσία, αντιμετωπίζονται συστημικά στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής διαδικασίας, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι εντός και εκτός του σχολείου συμμετέχουν ουσιαστικά, έχουν λόγο και ρόλο (Wals & Mathie, 2022), ενεργώντας από κοινού εποικοδομητικά και δημιουργικά σε αλλαγές που βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, τη σχολική ζωή, αλλά και την ίδια την κοινότητα.

Βάσει των παραπάνω η έννοια της ΟΣΠ περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών/μαθητριών, του προσωπικού και της ευρύτερης κοινότητας, όχι μόνο εντός του προγράμματος σπουδών, αλλά στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Συνεπάγεται συλλογική και συνεργατική δράση, μέσα και από τη σχολική κοινότητα, για τη βελτίωση της μάθησης, της συμπεριφοράς και της ευημερίας των μαθητών/μαθητριών, καθώς και των συνθηκών που τις υποστηρίζουν (UNESCO, 2012). Με τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο, σε κοινοτικά έργα και παγκόσμιες πρωτοβουλίες, η ΟΣΠ παρέχει ουσιαστική μάθηση, συνδεδεμένη με τις πραγματικές συνθήκες ζωής, οδηγεί σε μετασχηματισμό μέσω δράσης, και παράγει πρακτικά αποτελέσματα που ωφελούν τόσο το σχολείο όσο και την κοινότητα (Tilbury & Galvin, 2022).

Το σχολείο που στοχεύει προς την αειφορία και την υιοθετεί μέσω της ΟΣΠ, ανάγεται σε αειφόρο σχολείο και επιδιώκει να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Για να το πετύχει αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία αναδομείται κατά τρόπο συνολικό και ενιαίο. Το αειφόρο σχολείο αποτελεί κοινότητα μάθησης που λειτουργεί ως ένα δυναμικό σύστημα το οποίο αυτό-οργανώνεται, μετασχηματίζεται, εξελίσσεται και αναπτύσσεται. Είναι ένας οργανισμός-μοντέλο που προωθεί την αειφορία και την καθιστά βίωμα και πράξη στη σχολική ζωή: πέραν από το αναλυτικό πρόγραμμα την ενσωματώνει σε ολόκληρο τον σχεδιασμό, τη λειτουργία και τη διαχείριση των σχολικών εγκαταστάσεων του. Η πολιτική που αναπτύσσει πρέπει να είναι τέτοια που να ενισχύει τα όσα διδάσκονται για την αειφορία στην τάξη, να περιορίζει το αποτύπωμα άνθρακα του ίδιου του σχολείου και να ενισχύει τις σχέσεις του με τη γύρω κοινότητα. Το αειφόρο σχολείο στόχο του έχει να καταστήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες ικανούς/ικανές να διαμορφώνουν συνθήκες αειφορίας και να υιοθετούν αειφόρους τρόπους ζωής (Ζαχαρίου, Καίλα & Κατσίκης, 2008).

Η μαθησιακή διαδικασία μέσω της ΟΣΠ συμβάλλει στην νοητική, στην κοινωνική, στην συναισθηματική και στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από πρακτικές οι οποίες εκτείνονται στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου.

Πολιτικές για την Ολιστική Σχολική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η αναγνώριση των στενών δεσμών ανάμεσα στα περιβαλλοντικά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά ζητήματα (Henderson & Tilbury, 2004) και η ολιστική-συστημική άποψη

πρωτοεμφανίζονται σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τη δεκαετία του 1990 (Wals & Mathie, 2022) συνθέτοντας σταδιακά την έννοια της ΟΣΠ, η οποία θεμελιώθηκε τις επόμενες δεκαετίες και αποτέλεσε κεντρική έννοια και άξονα προτεραιότητας στο σύνολο των διεθνών και περιφερειακών πολιτικών για την ΕΑΑ. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο πλαίσιο της δεκαετίας της UNESCO για την ΕΑΑ 2005 - 2014 (UNESCO, 2005) προωθήθηκε η διεπιστημονική, ολιστική και συμμετοχική μορφή της ΕΑΑ, με «τη μάθηση για την αειφορία να μην αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, αλλά να ενσωματώνεται συνολικά στο πρόγραμμα σπουδών» (UNESCO, 2005, σ. 4). Αντίστοιχα, στην Στρατηγική για την ΕΑΑ της Οικονομικής Επιτροπής για την Ευρώπη των Ηνωμένων Εθνών [United Nations Economic Commission for Europe (UNECE)], προτείνεται η ΕΑΑ να διαχέεται σε όλες τις σχολικές λειτουργίες, στο πλαίσιο της οποίας «μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές και λοιπό προσωπικό, καθώς και γονείς, θα πρέπει να ακολουθούν τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης», ενσωματώνοντας θέματά της στο πρόγραμμα σπουδών (UNECE, 2005).

Η σημασία της ΟΣΠ στην ΕΑΑ αναδείχθηκε και ενισχύθηκε, από το 2015 και έπειτα μέσα από μια σειρά συνδιασκέψεων, κειμένων πολιτικής και προγραμμάτων διεθνών οργανισμών και μηχανισμών, στο πλαίσιο των οποίων η ΟΣΠ αποτελεί βασική περιοχή προτεραιότητας. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν το παγκόσμιο πρόγραμμα δράσης για την ΕΑΑ της UNESCO (UNESCO, 2016), το πλαίσιο υλοποίησης της Στρατηγικής για την ΕΑΑ της UNECE 2016-2019 (UNECE 2015), το παγκόσμιο πρόγραμμα της UNESCO για την ΕΑΑ 2030 (UNESCO, 2020), το κείμενο συμπερασμάτων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη μάθηση για την περιβαλλοντική αειφορία (EC, 2022). Η ΟΣΠ ανταποκρίνεται επίσης σε προκλήσεις άλλων πολιτικών για την ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων όπως είναι η Παγκόσμια Στρατηγική του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για την υγεία, το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή (WHO, 2019) και το ευρωπαϊκό πλαίσιο για την βελτίωση και ενίσχυση της παγκόσμιας εκπαίδευσης 2050 (GENE, 2022).

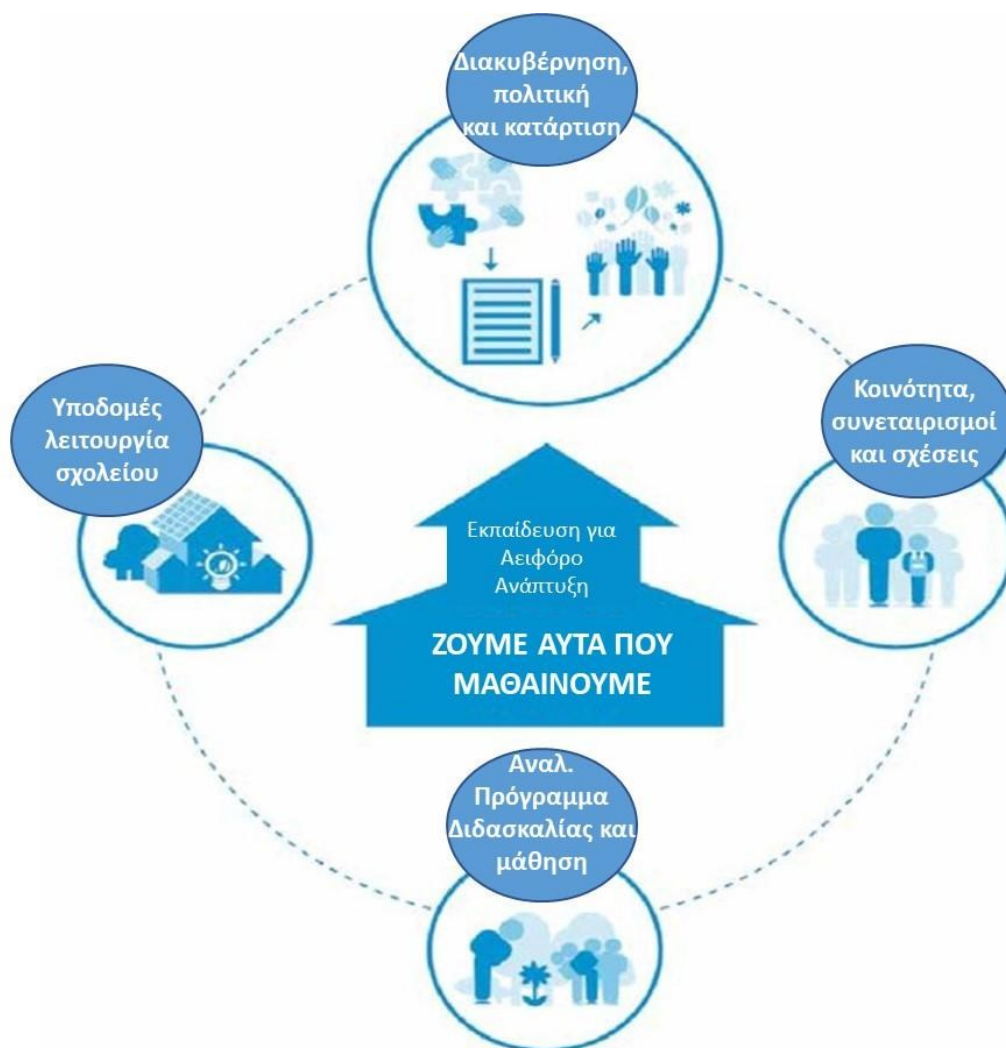
Σε ότι αφορά την ΟΣΠ στο πλαίσιο της ΕΑΑ, ιδιαίτερης προσοχής χρήζει το νέο πλαίσιο της Στρατηγικής για την ΕΑΑ 2021-2030 της UNECE (UNECE, 2022), στο οποίο η ΟΣΠ καθορίζεται και θεμελιώνεται ως ένας από τους τέσσερις τομείς προτεραιότητας για την αποτελεσματική υλοποίηση της ΕΑΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών (οι άλλοι τρεις είναι η ποιοτική εκπαίδευση, η ψηφιακή εκπαίδευση και η καινοτομία και επιχειρηματικότητα). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο νέο πλαίσιο στρατηγικής για την ΕΑΑ 2021-2030 της UNECE, ζητούμενο της ΟΣΠ είναι να προσεγγιστεί ολόκληρο το ίδρυμα ως κοινότητα μετασχηματιστικής μάθησης για την ΕΑΑ. Το όραμα της νέας στρατηγικής για την ΕΑΑ της UNECE, είναι να εφαρμόσει την ΕΑΑ μέσα από την ΟΣΠ, ως ολοκληρωμένη συνιστώσα σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, μαζί με την αειφόρο διαχείριση του ιδρύματος και τη διασύνδεσή του με την τοπική κοινότητα και το ευρύτερο σύστημα. Στα πλαίσια αυτά οι νέοι (ως παράγοντες αλλαγής) θα αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και την υποστήριξη που χρειάζονται για να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο για τη διαμόρφωση ενός πιο αειφόρου, δίκαιου, ανθεκτικού και υγιούς μέλλοντος (UNECE, 2022).

Μοντέλα Ολιστικής Σχολικής Προσέγγισης

Ως ανταπόκριση στις πολιτικές και τις συστάσεις διαφόρων οργανισμών για την ΕΑΑ, έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα ΟΣΠ με επίκεντρο την αειφορία, σε μια προσπάθεια παροχής, στα σχολεία και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα τοπικής και μη-τοπικής εκπαίδευσης βασικών κατευθύνσεων, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΑΑ στο σύνολο των λειτουργιών του ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Χωρίς να εξαντλούμε ή να αναλύουμε ενδελεχώς το σύνολο των μοντέλων που έχουν αναπτυχθεί για την ΟΣΠ και την ΕΑΑ, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά σε μοντέλα τα οποία θεωρούμε ότι είτε αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη πιο προηγμένων μοντέλων είτε ως προς το σχεδιασμό τους προσλαμβάνουν την ΟΣΠ πιο ολοκληρωμένα και αναλυτικά.

Ένα τέτοιο μοντέλο είναι το μοντέλο της UNESCO, «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Ζούμε αυτά που μαθαίνουμε» (UNESCO, 2014). Η ΕΑΑ συνοψίζεται σε τέσσερις άξονες: (α) στη

διακυβέρνηση, την πολιτική και την ανάπτυξη ικανοτήτων, (β) στις εγκαταστάσεις και τη λειτουργία των σχολείων, (γ) στις κοινοτικές συμπράξεις και συνεργασίες, και (δ) στο πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη μάθηση.



Εικόνα 1. Η Ολιστική Ιδρυματική Προσέγγιση
(UNESCO, 2014, p. 89 στο Rieckmann, Mindt & Gardiner, 2017)

Το μοντέλο Environment and School Initiatives (ENSI) («Πρωτοβουλίες για το Περιβάλλον και το Σχολείο») τοποθετεί τη διδασκαλία και τη μάθηση στον πυρήνα της ΟΣΠ, ο οποίος υποστηρίζεται από τέσσερις κύριες διαδικασίες: (α) τους στόχους και τις στρατηγικές ανάπτυξης ποιότητας, (β) την ηγεσία και τη διοίκηση, (γ) την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και (δ) τη σχολική κουλτούρα, συμπεριλαμβανομένης της ζωής στο σχολείο και στην κοινότητα. Σύμφωνα με τον Mathar (2014), αυτή η συστηματική και συστημική προσέγγιση της ΕΑΑ στο σύνολο των πτυχών της λειτουργίας του σχολείου οδηγεί στη διαμόρφωση του αειφόρου σχολείου. Σε σύγκριση με το μοντέλο της UNESCO, αυτό το μοντέλο επικεντρώνεται περισσότερο στις συνθήκες στις οποίες μπορεί να βρεθεί ένα σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη εξωτερικούς παράγοντες (όροι και προϋποθέσεις) και εσωτερικούς παράγοντες (διαδικασίες και χαρακτηριστικά) που μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική ζωή.



Εικόνα 2. Το αειφόρο σχολείο (Mathar, 2013, p. 5)

Η προσέγγιση των τεσσάρων ‘Cs’ για την αειφορία, επικεντρώνεται στην κουλτούρα, στο σχολικό σύμπλεγμα (υποδομές, ενέργεια, σχολικός χώρος), στην κοινότητα και στο πρόγραμμα σπουδών (βλ. Εικόνα 3) (NGA, 2022). Είναι ένα μοντέλο που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής αειφορίας σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, της μάθησης, της λειτουργίας και της οργάνωσης του σχολείου. Ειδικότερα, μέσα από το μοντέλο αυτό η σχολική κουλτούρα αντανακλάται στο όραμα και στις αξίες του σχολείου και ενυπάρχει σε όλες τις πτυχές του σχολείου, ως οργανισμού μάθησης για την αειφορία.



Εικόνα 3. Το μοντέλο των τεσσάρων Cs (NGA, 2022, p. 4)

Πιο πρόσφατα μοντέλα για την ΟΣΠ παρουσιάζουν τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου με τη μορφή ενός λουλουδιού. Τη μορφή αυτή έχει το εννοιολογικό πλαίσιο που προτείνουν οι Verhelst, Vanhoof & Van Petegem (2022), για το αποτελεσματικό σχολείο στην ΕΑΑ. Το πλαίσιο περιλαμβάνει έξι κεντρικά, αλληλένδετα οργανωτικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της ΕΑΑ: πλουραλιστική επικοινωνία, δημοκρατική λήψη αποφάσεων, προσαρμοστικότητα, υποστηρικτικές σχέσεις, συλλογική ικανότητα και κοινό όραμα. Ως επιμέρους, αλλά εξίσου σημαντικά, καθορίζονται τα οργανωτικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τους σχολικούς πόρους και την αειφόρο ηγεσία, τα οποία συνιστούν προαπαιτούμενα και ρυθμιστές των υπολοίπων χαρακτηριστικών προκειμένου η ΕΑΑ να καταστεί αποτελεσματική μέσω της ΟΣΠ.



Εικόνα 4. Εννοιολογικό πλαίσιο ενός αποτελεσματικού σχολείου για την ΕΑΑ (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem, 2022, p. 503)

Ένα παρόμοιο μοντέλο έχει προταθεί από τους Wals & Mathie (2022), το οποίο αποτελεί αφητηρία και οδηγό ενός συνεχούς διαλόγου με πολλούς φορείς σχετικά με την ενσωμάτωση της αειφορίας στο σχολικό περιβάλλον με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Το μοντέλο-λουλούδι χρησιμοποιείται από χώρες όπως η Ολλανδία και η Νορβηγία. Αποτελείται από έξι αλληλένδετα στοιχεία (βλ. Εικόνα 5) που απεικονίζουν τον τρόπο με τον οποίο όλα τα επίπεδα, οι περιοχές και οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να συμμετέχουν στην ΕΑΑ μέσω της ΟΣΠ. Κεντρικό στοιχείο στο λουλούδι αποτελεί το όραμα και το ήθος, η ηγεσία και ο συντονισμός.

Βασική επιδίωξη των πιο πάνω μοντέλων της ΟΣΠ είναι να καταδείξουν ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να διασφαλιστεί μόνο μέσα από ολοκληρωμένες προσεγγίσεις και η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί όταν η ΕΑΑ αντιμετωπιστεί ως οργανικό τμήμα όλων των λειτουργιών του σχολείου, το οποίο ενσωματώνεται και διαπνέει αβίαστα κάθε πτυχή της σχολικής ζωής.



Εικόνα 5. Το μοντέλο - λουλούδι, για την ολιστική σχολική προσέγγιση με τα έξι συστατικά του (Wals & Mathie, 2022)

Η Ολιστική Σχολική Προσέγγιση ως μοχλός μετασχηματιστικής εκπαίδευσης

Οι θεσμικές αλλαγές ιδιαίτερα όταν αυτές αφορούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι αργές και δύσκολες (Priestley, 2011). Με αυτό το δεδομένο, τίθεται εύλογα το ερώτημα, γιατί να αναμένουμε ότι η ΟΣΠ, μπορεί να πετύχει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές καινοτομίες σε σχέση με την αειφόρο ανάπτυξη; Σημαντικό στοιχείο που καθιστά την ΟΣΠ παράγοντα αλλαγής είναι η σχέση της με την μετασχηματιστική μάθηση.

Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια σύνθετη, ευέλικτη και πολύπλευρη διαδικασία μάθησης (Kitchenham, 2008) μέσα από την οποία ο/η εκπαιδευόμενος/εκπαιδευόμενη έχει επίγνωση και συνείδηση ως προς το αντικείμενο της μάθησης (Crowell, 2017). Η μετασχηματιστική μάθηση υπερβαίνει τις γνωστικές μαθησιακές εμπειρίες και απευθύνεται στον/στην εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενη ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Επικεντρώνεται στην εμπειρία του κάθε ατόμου, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος μάθησης, αλλά «το νόημα της μάθησης είναι προσωπικό και αφορά σε αυτόν που μαθαίνει και αυτόν που εκπαιδεύει» (Kitchenham, 2008, σ. 113). Τα κίνητρα είναι εγγενή και κλειδί στη μάθηση αποτελούν τα ενδιαφέροντα του/της μαθητή/μαθήτριας (Illeris, 2014).

Ουσιαστικό μέρος αυτής της διαδικασίας είναι η συγκρουσιακή κατάσταση που βιώνει κανείς απέναντι σε παγιωμένες καταστάσεις όταν οι νέες γνώσεις που έχει αποκτήσει ανατρέπουν τα ισχύοντα και καθιερωμένα (Willink & Jacobs, 2011), και τον φέρνουν αντιμέτωπο με τους άλλους αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό (Boström et al., 2018; Buechner et al., 2020). Τέτοιες καταστάσεις αμφισβήτησης (Buechner et al., 2020) μπορεί να οδηγήσουν σε ένα προσωρινό αίσθημα απώλειας της ταυτότητας του ατόμου καθώς ο μετασχηματισμός επηρεάζει την κοσμοθεωρία, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του, αποτελεί όμως, σημαντικό μέρος της διαδικασίας της διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της ταυτότητας του (Illeris, 2014).

Παρά το ότι η μετασχηματιστική θεωρία εφαρμόζεται κυρίως στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 2003), τα στοιχεία που αναφέραμε παραπάνω, ως σημαντικές παράμετροι μιας τέτοιας εκπαίδευσης, μπορούν να ισχύσουν και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που απευθύνεται σε παιδιά, με ιδιαίτερα σημαντικά οφέλη για την ΕΑΑ μέσα από την ΟΣΠ. Η

Kemper (2021) μελετώντας τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης σε σχέση με την ΟΣΠ και την ΕΑΑ, διαπίστωσε ότι και οι δύο προσεγγίσεις (μετασχηματιστική μάθηση και ΟΣΠ) έχουν συγκλίσεις σε θεμελιακό επίπεδο. Τα στοιχεία που τις συνθέτουν είναι αλληλένδετα και πρέπει να εξεταστούν μαζί για να αποτυπώσουν σωστά την πολυπλοκότητα της μετασχηματιστικής μαθησιακής διαδικασίας σε επίπεδο σχολείου:

(1) Η *συστημική σκέψη και «οικολογία»* τίθενται ως καθοδηγητικές έννοιες στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ΟΣΠ. Η εφαρμογή τους σε σχολικό επίπεδο συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας, της παγκόσμιας - οικουμενικής εκπαίδευσης και της διεπιστημονικότητας. Ο όρος «οικολογία» αποτελεί έννοια - πλαίσιο για όλες τις πρακτικές της μετασχηματιστικής μάθησης σε επίπεδο σχολείου, ενσωματώνοντας τις οργανικές και φυσικές πτυχές της μάθησης. Η συστημική σκέψη υποστηρίζει αυτή την έννοια και βοηθά στην κατανόηση της έννοιας της «οικολογίας». Σηματοδοτεί την αφετηρία για τη μετασχηματιστική μάθηση και οδηγεί τον/την εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενη σε μια πιο σύνθετη κατανόηση της πραγματικότητας.

(2) Διακρίνει *ενιαίες, διασυνδεδεμένες μαθησιακές οντότητες*. Η ατομική και η συλλογική μαθησιακή εμπειρία συνδέονται με ουσιαστικές σχέσεις εμπιστοσύνης και κοινές εμπειρίες ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Οι σχέσεις αυτές δημιουργούνται μέσα από την ισότιμη συμμετοχή στη μάθηση, που σημαίνει ότι παιδιά και εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας με τον άλλο και ο ένας από τον άλλο. Από αυτό προκύπτει ένα σχολικό οικοσύστημα - μια σχολική κουλτούρα, ενώ παράλληλα ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητα, το οποίο συνδυάζεται με το ατομικό και το συλλογικό καλό. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον δημιουργεί ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες που ξεπερνούν τη γνωστική κατανόηση και οδηγούν στον μετασχηματισμό που οδηγεί από το ατομικό και στο συλλογικό επίπεδο. Η επαναδιαμόρφωση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας είναι ένα κρίσιμο μέρος της διαδικασίας της μετασχηματιστικής μάθησης, με αποτέλεσμα την αλλαγή ή την προσαρμογή των πεποιθήσεων, των αξιών, του σκοπού και της συμπεριφοράς.

(3) Το *μαθησιακό περιβάλλον* διαμορφώνεται από τη *σχολική και μαθησιακή κουλτούρα*, η οποία προκύπτει μέσα από τη συνεργασία, το ήθος και το κοινό όραμα. Οι διδασκόμενες αξίες βιώνονται μέσα από την καθημερινή σχολική ζωή, και τη διασύνδεσή της με το τοπικό πλαίσιο. Αυτό ενθαρρύνει τη μάθηση πέρα από την τάξη. Η μάθηση αποκτά νόημα και σημασία για τα παιδιά, γιατί αυτή συνδέεται με το άμεσο περιβάλλον τους και την πραγματική ζωή.

(4) Σε μια επιτυχημένη μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο υφίστανται ένα μόνιμο, *θεμελιώδη μετασχηματισμό* ή δραματική αλλαγή της δικής τους κοσμοθεωρίας. Αυτό επηρεάζει τη συναισθηματική, συμπεριφορική και γνωστική μαθησιακή διάσταση, που συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης (κοινή) κοσμοθεωρίας, στην μετατόπιση και αλλαγή της συνείδησης, στην αναδιοργάνωση (κοινή) της ταυτότητας και στην κατανόηση πέρα από το γνωστικό επίπεδο.

(5) Η *μάθηση* αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία *ολιστική, επαναλαμβανόμενη* και ρευστή που είναι διαφορετική για κάθε άτομο και τροφοδοτείται από εγγενή κίνητρα. Η δυσφορία, η σύγχυση και η αντίσταση, αποτελούν φυσικά μέρη της μη γραμμικής διαδικασίας μάθησης και προκύπτει όταν οι μαθητές/μαθήτριες έρχονται αντιμέτωποι με νέες, διαφορετικές και αντικρουόμενες πληροφορίες, οι οποίες είναι αντίθετες και μη συμβατές με το ισχύον πλαίσιο αναφοράς τους. Οι αποκλίσεις μεταξύ των πληροφοριών κεντρίζουν τον προβληματισμό και την κριτική σκέψη. Ως αποτέλεσμα, στο ατομικό επίπεδο οι μαθητές/μαθήτριες μπορεί να προσαρμόσουν τη θέση τους και να βιώσουν το μετασχηματισμό μέσα από την οικοδόμηση του νέου νοήματος. Αθροιστικά, ο μετασχηματισμός επεκτείνεται στο συλλογικό επίπεδο όπου εκδηλώνεται και αντανακλάται μέσα στη σχολική κοινότητα μέσα από την αμοιβαία κατανόηση και την κοινή ταυτότητα.

(6) Το σχολείο, μέσα από την κουλτούρα και τις διαδικασίες μάθησης αποτελεί πυρήνα αλλαγής που ενθαρρύνει την *ενδυνάμωση και την υπευθυνότητα*, και προωθεί την *ατομική και συλλογική δράση*. Συμμετέχοντας σε προκλήσεις της πραγματικής ζωής και ενεργώντας βάσει

ατομικού και συλλογικού ενδιαφέροντος, οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται σε μια αυθεντική προσέγγιση της μάθησης και της αλλαγής, η οποία μεταφράζεται σε δράση στο σχολείο και στην κοινότητα.

(7) Σε μια μετασχηματιστική ΟΣΠ η *εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στον/στην μαθητή/μαθήτρια*. Είναι ευέλικτη και βασίζεται στην εμπειρία, έχοντας στο επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών. Επιπλέον, επιτρέπει μια ουσιαστική και στοχευμένη μαθησιακή εμπειρία η οποία περιλαμβάνει την προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της ταυτότητας, καθώς και την κοινωνική μάθηση. Ο κριτικός διάλογος, η συζήτηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας ενθαρρύνουν εμπειρίες μετασχηματιστικής μάθησης, όπως επίσης συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της γνώσης.

(8) Η *διοίκηση του σχολείου* είναι υπεύθυνη για την διαμόρφωση ενός φυσικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος μάθησης, που να αντανakλά και να ενισχύει τις αξίες και πρακτικές του σχολείου εστιασμένου στο *συλλογικό μακροπρόθεσμο όραμα* του σχολείου. Οι πρακτικές ηγεσίας θα πρέπει να είναι συνεκτικές, συμμετοχικές και δημοκρατικές, να δεσμεύουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες και όλο το προσωπικό δημιουργώντας ένα αίσθημα κυριότητας. Η υλοποίηση του οράματος του σχολείου επιτυγχάνεται μέσω του συντονισμού με όλο το σχολείο, μέσω της προώθησης της κατανεμημένης ηγεσίας αλλά και της ανάληψης ευθύνης. Η σχολική κοινότητα μέσα από την πολιτική που αναπτύσσει, ζει και ενσαρκώνει στην καθημερινότητα και στην κουλτούρα του σχολείου, τους στόχους και τις αξίες, που αγκαλιάζουν αειφόρες και χωρίς αποκλεισμούς πρακτικές.

(9) Το *αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών* ενισχύει την κουλτούρα του σχολείου και ενσωματώνει τις ανθρωπιστικές και οικολογικές του αξίες. Τα μαθήματα χρησιμοποιούν τη συστημική σκέψη ως μέσο εισαγωγής της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας. Αξιοποιώντας ευέλικτες και διεπιστημονικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, και δίνοντας χώρο στην αυτονομία των παιδιών, τα θέματα της τάξης συνδέονται με την πραγματικότητα αυτών. Ταυτόχρονα σχεδιάζονται με τρόπο ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορα πλαίσια, παρέχοντάς τους πολύτιμα εργαλεία για να πλοηγηθούν σε έναν περίπλοκο κόσμο.

Τα εννέα αυτά στοιχεία αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα εφαρμογής της μετασχηματιστικής μάθησης στο σχολείο, ενισχύουν όμως σημαντικά την επικρατούσα αντίληψη σε ότι αφορά την ΕΑΑ, ότι για να μπορέσει αυτή να επιτευχθεί ολιστικά, η κατανόηση των χαρακτηριστικών και θεμελιακών αρχών της μετασχηματιστικής μάθησης όπως επίσης και η εφαρμογή τους, θα πρέπει να ιδωθούν μέσα στο πλαίσιο αναφοράς της ΟΣΠ.

Προκλήσεις σε σχέση με την Ολιστική Σχολική Προσέγγιση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Στη βάση των όσων έχουν εξεταστεί παραπάνω συνάγεται ότι η ΟΣΠ αποτελεί τη μόνη ίσως ολοκληρωμένη προσέγγιση για να καταστεί το σχολείο κοινότητα μάθησης για την αειφορία, όπως επίσης φαίνεται να συνιστά την πιο αποτελεσματική προσέγγιση για τη δημιουργία μετασχηματιστικών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία αποτελούν βασική διάσταση για να αποκτήσει νόημα και περιεχόμενο η ΕΑΑ στο σχολείο. Παρά την αναγνώριση της ΟΣΠ σε συνάρτηση με την ΕΑΑ εν τούτοις, οι προκλήσεις σε ότι αφορά την εφαρμογή της, όπως αυτές αναλύονται και εξετάζονται μέσα από τη βιβλιογραφία, ποικίλουν και εντοπίζονται στο σύνολο των διαστάσεων της. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επάρκειά τους στην υλοποίηση της ΟΣΠ, η έλλειψη πόρων και εμπειρογνωμοσύνης, η αυτονομία των σχολικών μονάδων, η πολιτική στήριξη, το ωρολόγιο πρόγραμμα, η πίεση του χρόνου, ο διαφορετικός βαθμός κινητοποίησης, οι ευκαιρίες συμμετοχής, η διεύθυνση του σχολείου, εξακολουθούν να αποτελούν ζητήματα καθοριστικά για την καθιέρωση της ΟΣΠ και το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης για την αειφορία (βλ. επίσης Hadjiachilleos & Zachariou, 2022· Tilbury & Galvin, 2022· Wals & Mathie, 2022).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης τα παραπάνω ζητήματα είναι σημαντικό να ιδωθούν ως ενδογενείς προκλήσεις, απορρέουσες από το περιεχόμενο, τα γνωρίσματα και τις διαστάσεις της ΟΣΠ, βασική πρόκληση της οποίας είναι η συνέπεια, η σταθερότητα και συστηματικότητα για την ενσωμάτωση της ΕΑΑ στο περιβάλλον και στη λειτουργία του σχολείου (Holst, 2022). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Wals (2012), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οι οποίοι επιδιώκουν τον προσανατολισμό τους προς την αειφορία και συστηματικά υιοθετούν την ΟΣΠ είναι πολύ περιορισμένοι, σε σχέση με την πλειονότητα αυτών, οι οποίοι την εφαρμόζουν αποσπασματικά, υιοθετώντας μερικώς ή κάποιες από τις διαστάσεις της. Ο ολιστικός μετασχηματισμός του σχολείου σε αειφόρο οργανισμό, προϋποθέτει την αντιμετώπιση βασικών προκλήσεων που συνδέονται με το σχεδιασμό της ΟΣΠ, την οργάνωση του σχολείου και τη σχολική διασύνδεση.

Η ΟΣΠ για να καταστεί εφικτή σε έναν οργανισμό που στοχεύει στην αειφορία, απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό. Δεν αρκεί η ΟΣΠ να αποτελεί τμήμα των κειμένων πολιτικής και διακηρύξεων, ούτε η γνώση των βασικών χαρακτηριστικών και διαστάσεων της αποτελεί κριτήριο για την υιοθέτησή της. Καθοριστικό για ένα σχολείο είναι τα μέλη της σχολικής κοινότητας να γνωρίζουν με ποιο τρόπο θα εφαρμόσουν την ΟΣΠ στο δικό τους πλαίσιο, με ποιο τρόπο θα οργανωθεί το σχολείο, πώς θα διασφαλιστεί η κάθε διάσταση της ΟΣΠ ώστε η εφαρμογή της να είναι χρήσιμη και επωφελής για το σχολείο και την κοινότητα. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι για την εφαρμογή της ΟΣΠ είναι απαραίτητο να διασφαλιστούν οι βασικές αρχές της ενσωμάτωσης, της ισότητας, της δημοκρατικής συμμετοχής μεταξύ όλων των μελών εντός και εκτός του σχολείου (Rowe et al., 2007). Οι αρχές αυτές είναι σημαντικό να διέπουν τόσο το περιβάλλον της τάξης, το περιβάλλον του σχολείου, το περιβάλλον της κοινότητας και να διαποτίζουν τα δομικά της στοιχεία που αφορούν στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του ίδιου του σχολείου, στην οργάνωση του, στο χώρο και στις υποδομές του και στις μαθησιακές και εκπαιδευτικές του προσεγγίσεις (Rowe et al., 2007). Κάτι τέτοιο μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από το σχεδιασμό και την καθιέρωση ενός ολιστικού και συλλογικού πλάνου για την ΕΑΑ από κάθε σχολείο. Η προώθηση ολοκληρωμένων και ενιαίων σχεδιασμών για την ΕΑΑ στο πλαίσιο της κάθε σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της ΟΣΠ. Η αδυναμία προώθησης ολοκληρωμένων πολιτικών και σχεδιασμών για την ΕΑΑ στα σχολεία ενέχει τον κίνδυνο να μην είναι δυνατή η διασφάλιση της μακρόχρονης και συστημικής αλλαγής των σχολείων (UNECE, 2014) και αυτό γιατί μόνο μέσω μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης αειφόρου εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να διασφαλιστεί η συνοχή και η θεσμική μνήμη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων *στην* και *για* την αειφορία, η οποία συνιστά και τη βάση για την ΟΣΠ (Mogren et al., 2019). Μέσα από τη θεσμική μνήμη διασφαλίζεται η μάθηση ως εμπειρία και βίωμα και όχι απλά ως αυτό που διδάσκεται μέσα στη σχολική αίθουσα (McMillin & Dyball, 2009). Παράλληλα, μέσα από τη διασφάλιση της συνεκτικότητας του συνόλου των λειτουργιών του σχολείου, μπορεί να επιτευχθεί η αλληλοσύνδεση των διαφορετικών συνιστωσών που διέπουν έναν οργανισμό, όπως επίσης και η συνέπεια στη μάθηση για την αειφορία μέσα από την δυναμική και ουσιαστική διασύνδεση της τυπικής με τη μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση (Warner & Elser, 2015). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το σχολείο, μέσω της συνεκτικότητας, συμπληρωματικότητας και αλληλοσύνδεσης του συνόλου των διαστάσεων και των λειτουργιών του μπορεί να καταστεί μοντέλο μάθησης για την αειφόρο ανάπτυξη (Whitby, 2019).

Σημαντική πρόκληση για την εφαρμογή της ΟΣΠ αποτελεί η ευθυγράμμισή της με την ίδια την οργάνωση του σχολείου, όχι ως μια επιβαλλόμενη εκπαιδευτική καινοτομία (Gericke, 2022) αλλά ως το επίκεντρο οργάνωσης του σχολείου. Η υλοποίηση της συνιστά μια συνεχή μαθησιακή διαδικασία τόσο για τον ίδιο τον οργανισμό όσο και για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (εντός και εκτός αυτού). Προϋποθέτει, τέτοια οργάνωση του σχολείου ώστε τα μέρη αυτά να αποτελούν δυναμικά και ζωντανά συστήματα μάθησης (Kensler & Uline, 2019), στα οποία η αειφορία αποτελεί μια διαρκή διαδικασία εξέλιξης, ανανέωσης και αυτό-οργάνωσης του οργανισμού και όχι το αποτέλεσμα του (βλ. επίσης Mogren et al., 2019). Η ΟΣΠ μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία ώστε ένας οργανισμός να μεταβεί από το στάδιο της υλοποίησης μιας προκαθορισμένης ατζέντας για την ΕΑΑ, στο επίπεδο όπου όλα τα μέλη του θα είναι ικανά «να βιώνουν την μάθηση για την αειφορία, μαθαίνοντας μέσα από το βίωμά τους για αυτήν»

(UNESCO, 2020). Ως τέτοια η ΟΣΠ αποτελεί «εργαλείο σκέψης» (Mathie & Wals, 2022), ζητούμενο της οποίας δεν είναι το τι κάνει ένας οργανισμός σε σχέση με την ΕΑΑ, αλλά και το τι προσπαθεί να γίνει (Scott, 2015, σελ. 952). Κάτι τέτοιο συνεπάγεται από μέρους των οργανισμών ανασχεδιασμό, προσαρμογή, ευελιξία και υπευθυνότητα σε ότι αφορά την εφαρμογή της ΕΑΑ μέσω της ΟΣΠ. Απαιτεί από τα σχολεία κατά την οργάνωσή τους να λάβουν υπόψη τέσσερις βασικές διαστάσεις οι οποίες είναι καθοριστικές για την υλοποίηση της ΕΑΑ στην πράξη: α) Η ολιστική ιδέα, η οποία προϋποθέτει για το σχολείο ένα ολοκληρωμένο διαρθρωμένο όραμα σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις επιδιώξεις τους, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να καταστήσει το όραμα πραγματικότητα και το οποίο θα πρέπει να καθίσταται κοινά αντιληπτό από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (εντός και εκτός του σχολείου). Στην περίπτωση της ΟΣΠ και της ΕΑΑ, η ολιστική ιδέα δεν μπορεί να είναι άλλη από την αειφόρο ανάπτυξη. β) Η καθημερινότητα (ρουτίνα) και η δομή του οργανισμού θα πρέπει να διευκολύνει την υλοποίηση της ΕΑΑ ως η αποστολή και το όραμα του σχολείου, διασφαλίζοντας τη σταθερότητα και την ασφάλεια στο χώρο και λαμβάνοντας πρόνοια για την αποφυγή ανασχετικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία (τοποθεσία, προγραμματισμός του σχολείου και τη της τάξης). γ) Η δημιουργία επαγγελματικής γνώσης είναι σημαντική σε ότι αφορά την προσαρμογή ενός οργανισμού στις αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινότητα και στην κοινωνία. Μέσα από τη δημιουργία της επαγγελματικής γνώσης, η οποία αφορά στον κριτικό αναστοχασμό και στην κατανόηση των διαφορετικών αξιών που ενυπάρχουν στις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες ερμηνεύουμε τον κόσμο, η μάθηση και η διδασκαλία μπορούν να προσαρμοστούν ώστε να συνάδουν με τις κοινωνικές ανάγκες. δ) Η διδασκαλία και η μάθηση αφορούν στο επίπεδο της τάξης και επικεντρώνονται στην αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών με τρόπο που να προωθείται αφενός η μάθηση των εκπαιδευομένων στα ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης, αφετέρου να ενισχύεται η διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτά (βλ. Morgren et al., 2019).

Ο επιτυχής σχεδιασμός και υλοποίηση της ΕΑΑ στο πλαίσιο της ΟΣΠ βασίζεται στη συνεργασία, στην αυθεντική συμμετοχή, στη διαφάνεια, στην ειλικρίνεια (βλ. επίσης Schröder et al., 2020). Η έννοια της σχολικής διασύνδεσης (Rowe et al., 2007) αποτελεί επίσης μια σημαντική πρόκληση γιατί αφορά στη συνεκτικότητα των δεσμών που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, στις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, στη συνοχή των διαφορετικών ομάδων που συναντώνται μέσα στο σχολείο (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, βοηθητικού προσωπικού και της ευρύτερης κοινωνίας) και αντανακλώνεται στη αίσθηση του ανήκειν, και στην εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών (Rowe et al., 2007), συνιστώντας σημαντικούς παράγοντες για την ενίσχυση και την ενδυνάμωση του κοινωνικού κεφαλαίου ως καθοριστικού παράγοντα για την αλλαγή και τη διαμόρφωση κουλτούρας αειφορίας. Η επίτευξη της σχολικής διασύνδεσης στην ΟΣΠ επιτυγχάνεται μέσα από συμπεριληπτικές διαδικασίες και υποστηρικτικές δομές, ενώ οι συμμετοχή των μελών τη σχολικής κοινότητας (συμπεριλαμβανομένων και αυτών εκτός του σχολείου) θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σχέσεις και συνεργασίες ισότιμης και δημοκρατικής «ισχύος» (Rowe et al., 2007). Η σχολική διασύνδεση, αποτελεί ίσως τον πιο σημαντικό, παράγοντα για να καταστεί ένας οργανισμός αειφόρος, αλλά και τον πιο δύσκολο να καθιερωθεί. Αυτό οφείλεται στη δυναμική, το είδος και την ποιότητα των δεσμών και των δικτύων που προϋποθέτει η ΟΣΠ, το οποίο σε σχέση με τη σχολική διασύνδεση συνεπάγεται την αμφισβήτηση των επικρατούσων παραδόσεων και οργανωτικών δομών των σχολείων (Gericke et al., 2020a). Αντίστοιχα οι Mogren & Gericke (2017a) σημειώνουν ότι παρά την ομοφωνία που υπάρχει για τη σημασία της ΟΣΠ, εν τούτοις η καθιέρωση δεσμών με την κοινότητα φαίνεται να συνιστά πραγματικά ένα δύσκολο εγχείρημα και αυτό γιατί τα σχολεία, παραδοσιακά αποτελούν εσωστρεφείς οργανισμούς.

Συμπεράσματα-Εισηγήσεις

Η ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της ΟΣΠ, και η διασύνδεσή του με τη μετασχηματιστική μάθηση σε συνάρτηση με την ΕΑΑ αναδεικνύουν μια σειρά παραγόντων μέσω των οποίων προβάλλεται ο ρόλος και η σημασία της ΟΣΠ ως της μόνης (ίσως) ολοκληρωμένης θεώρησης, για

την ουσιαστική ενσωμάτωση της ΕΑΑ στο σχολείο. Η απλή ενσωμάτωση των θεμάτων της αειφορίας στα μαθήματα δεν μπορεί να είναι λύση, γιατί εν τέλει οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και όχι στην ικανότητα δράσης, που είναι το ζητούμενο σε ότι αφορά τα ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης.

Η ουσιαστική καθιέρωση της ΕΑΑ προϋποθέτει μετασχηματιστικά περιβάλλοντα μάθησης τα οποία αδυνατούν να αναπτυχθούν μέσα από αποσπασματικές καινοτομίες στην εκπαίδευση, αλλά αναδύονται μόνο μέσα από συνολικές, συστηματικές και μακροπρόθεσμες αλλαγές. Η ΟΣΠ αποτελεί το όχημα σε αυτή την προσπάθεια γιατί στοχεύει στην ουσία της ΕΑΑ που είναι η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Gericke, 2020).

Η αναγκαιότητα της ΟΣΠ προσαυξάνεται από το γεγονός ότι οι προσπάθειες που έχουν καταβληθεί διεθνώς για την προώθηση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης στην ΕΑΑ ώστε ο/η μαθητής/μαθήτρια και ο κόσμος να αντιμετωπιστούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, όπου το ένα μετασχηματίζει το άλλο, φαίνεται να καθίστανται εξαιρετικά δύσκολες στην πράξη. Τα όποια προγράμματα εφαρμόστηκαν για την εφαρμογή της ΟΣΠ μπορεί να συνέβαλαν στη βελτίωση των γνώσεων όχι όμως των δράσεων (Gough, Lee, & Tsang, 2020). Επιπρόσθετα, έρευνες που έγιναν σε διάφορες χώρες έδειξαν ότι μπορεί σε κάποιο βαθμό οι προσπάθειες για μετασχηματισμό της εκπαίδευσης να έχουν επιδράσει στη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών σε σχέση με την αειφόρο ανάπτυξη, (Boeve-de Pauw et al., 2015), όμως η ίδια λειτουργία και η οργάνωση του σχολείου εμποδίζει την καθιέρωση της ΕΑΑ στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής μάθησης. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό η ΕΑΑ να εφαρμόζεται διαφοροποιημένα και στο ειδικό πλαίσιο αναφοράς της. Αυτό μπορεί να ισχύσει μέσω της ΟΣΠ η οποία βάσει των χαρακτηριστικών της μπορεί να διαφοροποιηθεί, να σχεδιασθεί και να εφαρμοστεί στο ειδικό πλαίσιο της κάθε σχολικής μονάδας καθιστώντας το σύνολο του σχολείου και της κοινότητας ουσιαστικά συμμετόχους και συν-σχεδιαστές των αλλαγών (βλ. επίσης Olsson et al., 2020).

Καταληκτικά και σε συνάρτηση με όλα όσα αναλύθηκαν πιο πάνω, την ΕΑΑ είναι σημαντικό να μην την διδάσκει κανείς, αλλά να την ζει. Η εμπλοκή του ίδιου του ατόμου στην ανάληψη δράσης και ο αναστοχασμός γύρω από το πώς αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τη σχέση του με αυτόν, είναι σημαντικοί παράγοντες γιατί συμβάλλουν στην οικοδόμηση του αξιακού συστήματος και της ηθικής του. Η αειφορία είναι ταυτισμένη με την ηθική και ως εκ τούτου θα πρέπει να υπάρχει συνέπεια ανάμεσα σε αυτό το οποίο διδάσκεται και ανάμεσα σε αυτό το οποίο εφαρμόζεται, κάτι το οποίο μέσω της ΟΣΠ ως παιδαγωγικής θεωρίας και προσέγγισης φαίνεται να δύναται να επιτευχθεί.

SUMMARY IN ENGLISH

The Whole School Approach (WSA) is a comprehensive educational proposal in relation to the reorientation of educational systems towards sustainability models. It requires changes in the structure and operations of schools and entails a radical revision of the teaching/learning process and learning content, elements that can determine the promotion of institutional, social and cultural changes. At the same time, it establishes transformative learning as a fundamental concept for how individually and collectively, we can review our behavior, reposition ourselves in society and realise our potential for change based on the principles of sustainability. An important question, remains, how the vision for education can be redefined as a whole, so as to make possible the OSP that will make the school, as an organic part of society, a shareholder in its sustainable transformation. This paper examines theoretically the concept and content of WSA in relation to Education for Sustainable Development (EDS) and transformative learning as a demand for ESD, but also a structural element of ESD. The qualities that make WSA a comprehensive approach, and the challenges that constitute important inhibiting factors, are analysed, in an effort to transform schools into learning communities for sustainability.

Αναφορές

- Abrahamsson, B., Berg, G., & Wallin, E. (1999). Organisations - och läroplansperspektiv. [Organisation and curriculum perspective]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(2), 145-161. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1065/916>
- Affolter, C. & Mathar, R. (2016). Environment and school initiatives – ENSI: a precious network for thirty years! In Lambrechts W. and Hindson J. (Eds). *Research and Innovation in Education for Sustainable Development. Exploring collaborative networks, critical characteristics and evaluation practices*. CoDeS. 12-20.
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., ... Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability*, 10. Basel, Switzerland: MDPI. <https://doi.org/10.3390/su10124479>
- Buechner, B., Dirkx, J., Konvisser, Z. D., Myers, D., & Peleg-Baker, T. (2020). From liminality to communitas: The collective dimensions of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 18(2), 87–113. <https://doi.org/10.1177/1541344619900881>
- Crowell, S. (2017). *Earth charter pedagogy: Integrating peace education and ESD*. ReEnchantment Press.
- EC (2022). *Proposal for a Council Recommendation on learning for environmental sustainability*. 2022/0004(NLE). <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/en/pdf>
- ECE (2022). *Framework for the implementation of the United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development from 2021 to 2030**. https://unece.org/sites/default/files/2022-05/ece_cep_ac13_2022_3_e.pdf
- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050: A Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to 2050*. GENE. <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>
- Gericke, N. & Torbjörnsson, T. (2022). Identifying capital for school improvement: recommendations for a whole school approach to ESD implementation. *Environmental Education Research*. 28(6), 803-825, DOI: 10.1080/13504622.2022.2045256
- Gericke, N. (2022). Implementation of Education for Sustainable Development through a Whole School Approach. In *Education for Sustainable Development in Primary and Secondary Schools: Pedagogical and Practical Approaches for Teachers* (pp. 153-166). Cham: Springer International Publishing.
- Gleason, R., Kirillov, P., Koryakina, N., Ermakov, S., & Ermakov, D. (2020). Whole-institution Approach in Education for Sustainable Development: Theory and Practice. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 15. 36-43. 10.21209/2658-7114-2020-15-4-36-43.
- Gough, A., Lee, J. C., & Tsang, E. P. K. (Eds.). (2020). *Green schools globally: Stories of impact on education for sustainable development*. Springer
- Hadjiachilleos, S., & Zachariou, A. (2022). *Implementation of the UNECE Strategy for ESD across the ECE Region (2015-2018)*. ECE/CEP/196. Geneva: UNECE. https://unece.org/sites/default/files/2022-09/Implementation%20of%20the%20UNECE%20Strategy_web_final_05.09.2022.pdf
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government.
- Holst, J. (2022). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 1-16.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Kemper, J. (2021). Stimulating Collective Transformative Learning Experiences with an ESD Whole-School Assessment Tool. *Glocality*, 4(1): 5, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.5334/glo.48>
- Kensler, L. A., & Uline, C. L. (2019). Educational restoration: a foundational model inspired by ecological restoration. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1198-1218. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2018-0095>
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6, 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Mathar, R. (2013). The concept of the Whole School Approach – a platform for school development with focus on sustainable development. In ESD Expert Network (Eds.), *Schools for Sustainability – A resource toolkit for Teacher Training*. <https://esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Concept-Paper-Mathar.pdf>
- Mathie, R. G., & Wals, A. E. J. (2022). *Whole school approaches to sustainability: Exemplary practices from around the world*. Wageningen University, Education & Learning Sciences.
- McMillin, J., & Dyball, R. (2009). Developing a whole-of-university approach to educating for sustainability: Linking curriculum, research and sustainable campus operations. *Journal of education for sustainable development*, 3(1), 55-64.
- Mezirow J. 2003. Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. Sage. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mogren A. & Gericke N. (2017a). ESD implementation at the school organisation level, part 1 - investigating the quality criteria guiding school leaders' work at recognized ESD schools, *Environmental Education Research*, 23(7), 972-992. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1226265>

- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508-531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- National Governance Association (NGA) (2022). Environmental sustainability: a whole school approach. A guide for governing boards. NGA. <https://www.nga.org.uk/getmedia/42a15743-7a17-4dfb-b15a-804e5f26b5a2/nga-environmental-sustainability-20211104.pdf>
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of educational change*, 12(1), 1-23.
- Rieckmann M., Mindt L., & Gardiner S. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107 (6), 524-542. <https://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- Schröder, L. M. U., Wals, A. E., & Van Koppen, C. S. A. (2020). Analysing the state of student participation in two Eco-Schools using Engeström's Second Generation Activity Systems Model. *Environmental Education Research*, 26(8), 1088-1111.
- Scott, W. (2015). Education for Sustainable Development (ESD): A Critical Review of Concept, Potential and Risk. *Sustainability Education*, 3(2), 15. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_4
- Tilbury, D., & Galvin, C. (2022). Input Paper: A Whole School Approach to Learning for Environmental Sustainability. Expert briefing paper in support of the first meeting of the EU Working Group Schools: Learning for Sustainability. European Commission. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-02/input-paper-whole-school-approach-sustainability.pdf>
- UNECE (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. Adopted at the High-level meeting of Environment and Education Ministries (Vilnius, 17-18 March 2005). CEP/AC.13/2005/3/Rev.1. <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>
- UNECE (2014). *Information Paper 4 Working Group on 'ESD School Planning': Outcomes*. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/Information_document_4_school_planning_02.pdf
- UNECE (2015). *Draft future implementation framework*. ECE/CEP/AC.13/2015/4. <https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/10thMeetSC/Documents/ece.cep.ac.13.2015.4e.pdf>
- UNESCO (2005) *Global Monitoring Report 2005: Education for All – The Quality Imperative*. UNESCO <https://en.unesco.org/gem-report/report/2005/education-all-quality-imperative>
- UNESCO (2012) *Education for Sustainable Development Sourcebook*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383>
- UNESCO (2016). *Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246270>
- UNESCO (2020). *Multi-stakeholder approaches to education for sustainable development in local communities: Towards achieving the sustainable development goals in Asia*. <https://www.rcenetwork.org/portal/sites/default/files/Multi-stakeholder%20approaches%20to%20ESD.pdf>
- Verhelst, D., Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2022). Development and validation of the education for sustainable development school organisation questionnaire. *Environmental Education Research* 28(2), 241-259
- Wals, A. E. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length report on the UN decade of education for sustainable development*. Unesco.
- Wals, A.E.J., & Mathie, R.G. (2022). Whole School Responses to Climate Urgency and Related Sustainability Challenges. In M.A. Peters, & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_263-1
- Warner, B. P., & Elser, M. (2015). How do sustainable schools integrate sustainability education? An assessment of certified sustainable K-12 schools in the United States. *Journal of Environmental Education*, 46(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/00958964.2014.953020>
- Whitby, A. (2019). *Advancing Education for Sustainable Development: Key Success Factors for Policy and Practice*. Hamburg, Germany: World Future Council Foundation.
- WHO (2019). *Integrating environment and health considerations into healthy schools' settings. Draft background document*. WHO.
- Willink, K. G., & Jacobs, J. M. (2011). Teaching for change: Articulating, profiling, and assessing transformative learning through communicative capabilities. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 143-164. <https://doi.org/10.1177/1541344611436012>
- Ζαχαρίου Α., Καίλα Μ., & Κατσίκης Α., (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαποτώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(3) 269-288.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Ζαχαρίου, Α. & Κάτζη, Χ. (2023). Ολιστική Σχολική Προσέγγιση: Μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεώρηση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *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 Φλογαίτη, 163-176. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.35778>

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