

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Vol 5, No 1 (2023)

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



Συνεργασία σχολείου και κοινότητας προς την αειφορία

Κώστας Γαβριλάκης

doi: [10.12681/ees.35783](https://doi.org/10.12681/ees.35783)

Copyright © 2023



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Γαβριλάκης Κ. (2023). Συνεργασία σχολείου και κοινότητας προς την αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 218–233. <https://doi.org/10.12681/ees.35783>

Συνεργασία σχολείου και κοινότητας προς την αειφορία

Κώστας Γαβριλάκης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στον βαθμό που η αειφορία αποτελεί ένα συλλογικό όραμα και εγχείρημα, η συνεργασία μεταξύ προσώπων και οργανισμών μιας κοινότητας συνιστά θεμελιώδες στοιχείο για τη δρομολόγησή της. Στο κείμενο αυτό επιχειρείται μια σύντομη αναδρομή στην εξέλιξη της ιδέας της συνεργασίας του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, αποσαφηνίζονται κεντρικές έννοιες, συνοψίζονται βασικές τυπολογίες και σκιαγραφούνται ενδεικτικά παραδείγματα. Στη συνέχεια, αναλύονται τα κύρια οφέλη, οι δυσκολίες και οι παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Συνεργασία, σχολείο, κοινότητα, αειφορία

Εισαγωγή

Ανέκαθεν η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) αποτελούσε ένα εκπαιδευτικό πεδίο «ανοικτό στην κοινωνία» (UNESCO-UNEP, 1978, p. 13), που επεδίωκε την ανάπτυξη «δημιουργικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα, την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα» (UNESCO, 1975, p. 9). Άλλωστε, η διεπιστημονική, η συστημική και η πολιτική φύση των ζητημάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας, αλλά και η ανάγκη να προωθηθούν δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να καλλιεργηθεί η συλλογική δράση για την αντιμετώπισή τους, υπογραμμίζουν τη σημασία ανάπτυξης συνεργασιών σε πολλά επίπεδα της κοινωνίας (Φλογαΐτη, 2006). Η δρομολόγηση της αειφορίας, μιας ιδέας και ενός οράματος που κατασκευάζεται κοινωνικά, προϋποθέτει τη συλλογική κινητοποίηση σε παγκόσμιο, εθνικό και, κυρίως, σε τοπικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο, καταλυτικό στοιχείο αποτελούν οι συνεργασίες και οι συμπράξεις που αναπτύσσουν τα μέλη και οι οργανισμοί μιας κοινότητας.

Στο μέτρο που το σχολείο θεωρεί τον εαυτό του ενεργό συστατικό της κοινωνίας και εταίρο στη διαδικασία διαμόρφωσης ενός αειφόρου μέλλοντος, δεν μπορεί παρά να αναπτύσσει και να συμμετέχει σε συνεργασίες με την ευρύτερη κοινότητα προς αυτή την κατεύθυνση. Παρομοίως, στον βαθμό που η τοπική κοινωνία αντιλαμβάνεται το σχολείο ως συνυπεύθυνο και εργαστήριο προετοιμασίας του αειφόρου μέλλοντός της και των ανθρώπων που θα το δρομολογήσουν, δεν μπορεί παρά να επιδιώκει την ένταξη του σχολείου σε σχετικές συνεργατικές δράσεις. Σε διεθνές επίπεδο καταγράφονται ενδιαφέρουσες κοινές προσπάθειες προς την κατεύθυνση της αειφορίας του σχολείου ή/και της ευρύτερης κοινότητας (π.χ. Espinet, 2014) που σχηματίζουν ένα μωσαϊκό συνεργασιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται μια σύντομη αναδρομή στην εξέλιξη της ιδέας της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας, αποσαφηνίζονται κεντρικές έννοιες, συνοψίζονται βασικές τυπολογίες και σκιαγραφούνται ενδεικτικά παραδείγματα συνεργασιών που προσανατολίζονται προς την αειφορία. Επιπλέον, αναλύονται τα βασικά οφέλη, οι δυσκολίες και οι παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών.

Σύντομο ιστορικό και ορόσημα

Τα νοητά σύνορα που οριοθετούν και προσδιορίζουν τις σχέσεις μεταξύ ενός σχολείου και της κοινότητας στην οποία εντάσσεται μπορεί να είναι στεγανά ή διαπερατά (Casto, Sipple & McCabe, 2016). Ο βαθμός και τα χαρακτηριστικά της ώσμωσης μεταξύ των δύο πλευρών μπορεί να διαφέρουν πολύ από περιοχή σε περιοχή, εξαιτίας πολλών παραγόντων, όπως είναι το πολιτισμικό και το πολιτικό πλαίσιο κάθε κοινωνίας, οι αντιλήψεις των εμπλεκόμενων προσώπων κ.λπ.

Η ιδέα της καλλιέργειας της αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και κοινότητας ανάγεται στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και στηρίζεται στα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Πρόκειται για μια ιδέα που ενστερνίζεται τη λογική ότι η μάθηση των παιδιών αποτελεί διαμοιρασμένη ευθύνη των κοινωνικών εταίρων και γι' αυτό η κοινότητα λογίζεται εγγενώς ως συμμετοχος στην εκπαίδευση των παιδιών (Dodd & Konzal, 2002). Εξάλλου, οι Melaville & Blank (1998) παρομοιάζουν το σχολείο που δεν έχει σύνδεση με την κοινότητα την οποία υπηρετεί ως ένα νησί που δεν συνδέεται με την ηπειρωτική του χώρα.

Η συνεργασία στο κοινοτικό σχολείο

Η εμπλοκή της κοινότητας στα σχολικά πράγματα εντοπίζεται στην προτροπή του John Dewey προς το σχολείο να εγκαταλείψει την απομόνωσή του και να εξασφαλίσει μια οργανική σύνδεση με την κοινωνική ζωή (Jóhannsdóttir, 2018) και ειδικότερα στην ιδέα του για το 'κοινοτικό σχολείο' (community school) (Sanders, 2003). Ένα τέτοιο σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινότητας, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με εμπειρίες της πραγματικής ζωής και, σε αυτό το πλαίσιο, να αποκτήσουν ικανότητες που τους βοηθούν να έχουν μια επιτυχημένη ενήλικη ζωή (Dryfoos, 2002· Anderson et al., 2019). Στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 η προσέγγιση αυτή πλαισιώνεται από τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (theory of overlapping spheres of influence) της Joyce Epstein (1987) και υποστηρίζεται από αρκετούς θεωρητικούς για τις ωφέλειες που προσφέρει προς την κατεύθυνση της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των μαθητών αλλά και της ίδιας της κοινότητας (Sanders, 2001).

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα συναντά μια από τις πιο γνωστές μορφές της στο μοντέλο του πλήρους υπηρεσιών κοινοτικού σχολείου (full-service community school - FSCS) της Joy Dryfoos (Dryfoos, 2002· Dryfoos & Maguire, 2002· Dryfoos, 2005· Sanders, 2018). Πρόκειται για ένα σχολείο το οποίο επιδιώκει την πλήρη αξιοποίηση των πόρων και υπηρεσιών της κοινότητας για την ολοκληρωμένη υποστήριξη και την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών, των οικογενειών τους και γενικότερα των μελών συνήθως υποβαθμισμένων κοινοτήτων. Κεντρική επιδίωξη ενός τέτοιου σχολείου είναι η βελτίωση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, διευρύνει το ωράριο λειτουργίας του και γίνεται «κόμβος» (hub) της κοινότητας, αναπτύσσοντας πολλαπλές συμπράξεις με οργανισμούς και πρόσωπα, έτσι ώστε να προσφέρει ένα μεγάλο φάσμα υπηρεσιών κοινωνικών, υγείας, εκπαίδευσης, άθλησης κ.ά. στα παιδιά και τους ενήλικες (Blank, Jacobson & Melaville, 2012· Heers et al., 2016· Oakes, Maier & Daniel, 2017· Butler, Bierbaum & O'Keefe, 2022). Σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι εύκολο να αναζητήσει κανείς αν η σχέση μεταξύ σχολείου και κοινότητας είναι ετεροβαρής καθώς οι δύο αυτοί «πόλοι» σχεδόν συμφύονται.

Ένα τέτοιο σχολείο διευκολύνει τη συνοχή και την αειφορία της κοινότητας (Dryfoos, Quinn & Barkin, 2005), η οποία, με τη σειρά της, στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης, κυκλικής και άρρηκτης σχέσης, προσφέρει γόνιμο έδαφος για την προώθηση της αειφορίας στον σχολικό οργανισμό.

Η συνεργασία στο αειφόρο σχολείο

Το αειφόρο σχολείο (sustainable school) αποτελεί μια νεότερη, περισσότερο μετασχηματιστική και πιο ολοκληρωμένη ιδέα σε σχέση με εκείνη του κοινοτικού σχολείου. Στην περίπτωση του κοινοτικού σχολείου στο επίκεντρο βρίσκεται η παροχή υπηρεσιών προς την κοινότητά του. Παρά το γεγονός ότι στην πράξη μπορεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, να επέλθει σύμφυση σχολείου και κοινότητας, το σχολείο μπορεί να διατηρεί τον παραδοσιακό του ρόλο και, σε αυτό

το πλαίσιο, να εμπλουτίζεται με νέες υπηρεσίες τις οποίες προσφέρει στην κοινότητα που τις έχει ανάγκη. Το αειφόρο σχολείο επιδιώκει συνεχώς τον μετασχηματισμό του προς την κατεύθυνση της αειφορίας και το ίδιο επιζητά για την ευρύτερη κοινότητα. Λειτουργεί ως ένας οργανισμός ανοικτός στην κοινότητα και σε συνεχή αλληλεπίδραση με αυτήν (Gough, 2005). Μαθητές και εκπαιδευτικοί συνδιαλέγονται και συνεργάζονται με τους κοινωνικούς εταίρους διαμορφώνοντας παράλληλα τις συνθήκες μάθησης, ζωής και εργασίας τους στο παρόν και το μέλλον. Σύμφωνα με αυτήν τη λογική, το αειφόρο σχολείο είναι ένας δια βίου μαθησιακά αναπτυσσόμενος οργανισμός, ο οποίος είναι υπεύθυνος τόσο για τη δική του ανάπτυξη όσο και για την ανάπτυξη της κοινότητας στην οποία ανήκει. Σε αυτό το πλαίσιο, το αειφόρο σχολείο θέτει ως βασική στόχευση την ανάπτυξη συνεργασιών με πρόσωπα και οργανισμούς από την κοινότητα για την υλοποίηση κοινών δράσεων στο σχολείο και στην κοινότητα (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005· Φλογαίτη, 2006).

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Πριν αναφερθούμε στις βασικές μορφές της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινότητας, είναι σημαντικό να αποσαφηνίσουμε τους όρους 'κοινότητα' και 'συνεργασία'. Παρόλο που και για τους δύο υπάρχει ευρύτατο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μάλιστα εμπίπτει σε ποικίλα επιστημονικά πεδία, παραθέτουμε μόνο ορισμένα αναγκαία στοιχεία προκειμένου να διευκρινίσουμε μέσα από ποιο πρίσμα προσεγγίζουμε τους όρους αυτούς στο δικό μας κείμενο.

Η έννοια της κοινότητας

Από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα καταγράφεται συστηματική προσπάθεια για τον προσδιορισμό του περιεχομένου και των λειτουργιών της έννοιας 'κοινότητα'. Εστιάζοντας στις ανθρώπινες κοινότητες, η προσπάθεια αυτή λαμβάνει χώρα κυρίως στους κόλπους της κοινωνιολογίας. Κεντρική θέση στη σχετική θεωρία έχει η έννοια του τόπου (place), από την οποία απορρέουν οι βασισμένες στον τόπο κοινότητες (place-based communities) και οι, κατά τη βεμπεριανή ορολογία, κοινότητες χωρίς εγγύτητα (communities without propinquity) (Brennan & Brown, 2008). Σε αυτή τη βάση, ο Gusfield (1975) διακρίνει δύο βασικές χρήσεις του όρου κοινότητα. Η πρώτη συνδέεται με έναν χωρικό και γεωγραφικό προσδιορισμό και αφορά κοινότητες όπως η γειτονιά, το χωριό, η πόλη κ.λπ. Η δεύτερη πραγματεύεται τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων (σχεσιακές -relational- κοινότητες) ανεξαρτήτως γεωγραφικού προσδιορισμού. Οι τελευταίες αφορούν τη σύνδεση των ανθρώπων στη βάση κοινών ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, επαγγελματών, πεποιθήσεων, σκοπών κ.λπ. Οι δύο βασικές χρήσεις του όρου δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, υπό την έννοια ότι μπορεί, για παράδειγμα, μια ομάδα ανθρώπων με ένα κοινό ενδιαφέρον, να ζουν ή να δραστηριοποιούνται στον ίδιο χώρο ή περιοχή. Μέσα από μια παρόμοια οπτική, ο Bray (2000) υποστηρίζει ότι μια κοινότητα έχει τουλάχιστον ορισμένα από τα εξής χαρακτηριστικά: α) ένα δίκτυο διαμοιραζόμενων ενδιαφερόντων και ανησυχιών, β) μια συμβολική ή φυσική βάση, γ) εκτείνεται πέρα από τα όρια ενός νοικοκυριού και δ) έχει κάτι που τη διακρίνει από άλλες παρόμοιες ομάδες.

Από την άλλη, οι Mcmillan & Chavis (1986) επικεντρώνονται στη διάσταση της αίσθησης της κοινότητας (sense of community) και προτείνουν τέσσερα κριτήρια προκειμένου να προσδιορίσουν έναν σχετικό ορισμό και μια θεωρία. Τα κριτήρια αυτά είναι: α) η ιδιότητα του μέλους (membership), δηλαδή η αίσθηση του ανήκειν ή του διαμοιρασμού και του συσχετισμού, β) η επιρροή (influencing), δηλαδή η αίσθηση ότι μπορεί κάποιος να επηρεάσει τα πράγματα σε μια ομάδα και να επηρεαστεί από αυτά, γ) η ενδυνάμωση (reinforcement), δηλαδή η αίσθηση ενός μέλους ότι οι ανάγκες του θα ληφθούν υπόψη και θα ικανοποιηθούν μέσω της ιδιότητας του μέλους στην ομάδα και δ) η διαμοιραζόμενη συναισθηματική σύνδεση, δηλαδή η αίσθηση της δέσμευσης και της πεποίθησης ότι τα μέλη διαμοιράζονται ιστορία, τόπους, χρόνο και παρόμοιες εμπειρίες.

Διαχρονικά, αναπτύσσεται συζήτηση σχετικά με το αν η έννοια της κοινότητας περιλαμβάνει ομάδες ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα χωρίς όμως να διαμοιράζονται έναν κοινό τόπο

(“place-ness”). Σήμερα φαίνεται ότι η παγκοσμιοποίηση και η κυριαρχία του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης φέρνουν στο προσκήνιο την ανάγκη μιας «μετα-τοπικής» (post-place) διάστασης της κοινότητας, στην οποία οι άνθρωποι δικτυώνονται μεταξύ τους, ακόμα και σε παγκόσμιο επίπεδο, νιώθουν αλληλεγγύη, διαμοιράζονται ταυτότητα και νόρμες, αλλά όχι κοινό τόπο (Bradshaw, 2008).

Στον βαθμό που η αειφορία είναι σημαντικό να νοηματοδοτείται σε τοπικό επίπεδο (ας θυμηθούμε τη Local Agenda 21) και οι βασισμένες στον τόπο προσεγγίσεις αποτελούν εγγενές παιδαγωγικό στοιχείο της ΕΠΑ (Gruenewald & Smith, 2008· Webber, 2021), η διάσταση της κοινότητας που πρωτίστως μας ενδιαφέρει σε αυτό το κείμενο είναι η γεωγραφική. Ωστόσο, το αντικείμενο και, κυρίως, η αίσθηση των συμμετεχόντων σε μια συνεργασία μπορεί να διευρύνουν τα, έτσι κι αλλιώς ελαστικά, όρια της κοινότητας για να συμπεριλάβει «υπερ-τοπικούς» εταίρους, οι οποίοι ενστερνίζονται το όραμα και εργάζονται για τους στόχους της συγκεκριμένης συνεργασίας.

Προκειμένου να οριοθετήσουμε πιο συγκεκριμένα το «περιεχόμενο» της κοινότητας, θα δανειστούμε την πρόταση του Warren (1975), σύμφωνα με τον οποίο κάθε κοινότητα αποτελεί ένα σύστημα το οποίο απαρτίζεται από περισσότερα υποσυστήματα, ενώ επιτελεί πέντε βασικές λειτουργίες: α) την οικονομία, που διασφαλίζει την παραγωγή, διανομή και κατανάλωση αγαθών και προϊόντων, β) την κοινωνικοποίηση, η οποία ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο, τη γειτονιά, τους τοπικούς συλλόγους κ.ά., γ) τον κοινωνικό έλεγχο, μέσα από τον οποίο το άτομο μαθαίνει να συμμορφώνεται στους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, με κυριότερους φορείς σε στενό πλαίσιο την οικογένεια και το σχολείο και ευρύτερα τις τοπικές αρχές, δ) την κοινωνική συμμετοχή, η οποία διασφαλίζεται μέσα από φορείς που ενεργοποιούν τη συλλογική δράση (π.χ. τοπικοί σύλλογοι) και ε) την πρόνοια/αλληλοϋποστήριξη, μέσα από οργανωμένους φορείς παροχής σχετικών υπηρεσιών (π.χ. κέντρα υγείας, εθελοντικοί σύλλογοι). Αυτή η οριοθέτηση της κοινότητας, σε συνδυασμό με την πλούσια σχετική εμπειρία που καταγράφεται πλέον στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Sanders, 2001· Kim & Gentle-Genitty, 2020), μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε τους δυνητικούς συνεργάτες ενός σχολείου. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται σχολεία, άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και εκπαιδευτικά δίκτυα, κυβερνητικοί οργανισμοί και φορείς, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, φορείς και σύλλογοι της τοπικής κοινότητας (π.χ. σύλλογοι γονέων, ΜΚΟ, ΚΑΠΗ κ.ά.), μέσα μαζικής ενημέρωσης, τοπικές επιχειρήσεις, διεθνείς οργανισμοί, ερευνητικοί οργανισμοί, μεμονωμένα πρόσωπα.

Η έννοια της συνεργασίας

Η συνεργασία προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δύο εταίρων, οι οποίοι αποφασίζουν να φέρουν σε πέρας μια κοινή δράση. Όμως τι είδους σχέσεις μπορεί να αναπτύσσονται κατά τη συνύπαρξη διαφορετικών εταίρων, οι οποίοι μπορεί μάλιστα σε ορισμένα θέματα να έχουν διαφορετικά συμφέροντα; Οι σχέσεις αυτές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το είδος αλλά και την ποιότητα της συνεργασίας. Η κατανόηση των διαφορετικών τύπων σχέσεων και η επιδίωξη ορισμένων από αυτές αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη δρομολόγηση μιας πετυχημένης συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.

Πολλοί αναλυτές έχουν επιχειρήσει να διεκρινίσουν αυτές τις σχέσεις. Οι προσπάθειές τους συνδέονται συχνά με την ανάπτυξη ενός συνεχούς φάσματος (ή ακόμα και μιας κλίμακας αξιολόγησης) επάνω στο οποίο τοποθετούνται, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, οι διαφορετικές μορφές και ποιότητες συνεργασίας ή εταιρικών σχέσεων. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά ενδιαφέροντα φάσματα-κλίμακες, που μπορεί να αντανάκλουν στη συνεργασία σχολείου-κοινότητας, και τα οποία δεν αφορούν μόνο την έννοια της συνεργασίας καθαυτήν αλλά, συνήθως, συγγενικές έννοιες όπως η εμπλοκή (involvement), η συμμετοχή (participation) και η εταιρικότητα (partnership) (Bray, 2000). Για παράδειγμα, στο πεδίο της συμμετοχής των πολιτών η Arnstein (1969) πρότεινε μια κλίμακα με οκτώ βαθμίδες, που περιλαμβάνει αρχικά μη συμμετοχικές, στη συνέχεια προσχηματικές και, τελικά, γνήσια συμμετοχικές σχέσεις. Η κλίμακα αυτή προσαρμόστηκε από τον Hart (1992) στο πλαίσιο της συμμετοχής μαθητών σε projects και

κοινές δράσεις με ενήλικες. Οι Landru & Serre (1994) παρουσίασαν ένα συνεχές με κριτήριο την ένταση της σχέσης μεταξύ των εταιρών, που διαβαθμίζεται επίσης σε οκτώ στάδια, από την απλή ανταλλαγή πληροφοριών έως την πλήρη ταύτιση και σύμφυση τους.

Στο πλαίσιο της ΕΠΑ, οι Czippan, Varga & Benedict (2010) πρότειναν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα κλίμακα, η οποία περιλαμβάνει τρία επίπεδα και δώδεκα επιμέρους μορφές συνεργασίας. Στο πρώτο επίπεδο κυριαρχεί η μονόδρομη επικοινωνία, παροχή πληροφορίας ή πόρων από έναν εταίρο προς έναν άλλο ή η αξιοποίηση του δεύτερου για τους σκοπούς του πρώτου. Στο δεύτερο επίπεδο η ανταλλαγή αρχίζει και γίνεται αμφίδρομη και αμοιβαία επωφελής, ενώ σιγά σιγά χτίζεται μια δέσμευση μεταξύ των εταιρών. Στο τρίτο, επιδιώκεται κοινή ανάπτυξη δραστηριοτήτων, με ουσιαστική δέσμευση των συμμετεχόντων, με ολοένα και μεγαλύτερο διαμοιρασμό στόχων, ευθυνών και ωφελειών.

Η κλίμακα που παρουσιάζεται στη συνέχεια αποτελεί μια προσαρμογή των Liarάκου και Γαβριλάκης (2012) στην τυπολογία της Cornwall (1996), η οποία μελέτησε τους τρόπους αλληλεπίδρασης ερευνητή-συμμετέχοντα στο πλαίσιο της συμμετοχικής έρευνας. Στην κλίμακα αυτή υπάρχουν πέντε διαφορετικά επίπεδα συνεργασίας που διαμορφώνονται ανάλογα με την ιεράρχηση μεταξύ των εταιρών, τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλίας και την εμπλοκή του καθενός στη συλλογική δράση.

- **Επιβολή:** Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ένας κυρίαρχος εταίρος, ο οποίος έχει την ευθύνη του προγράμματος και παίρνει τις αποφάσεις για όλα τα θέματα που αφορούν τη συνεργασία. Η σχέση μεταξύ των εταιρών δεν είναι ισότιμη, καθώς οι υπόλοιποι δεν έχουν τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών ενώ ακολουθούν και εφαρμόζουν τις αποφάσεις του κυρίαρχου εταίρου.
- **Ανάθεση καθηκόντων:** Σε αυτή τη μορφή συνεργασίας έχουμε έναν εταίρο ο οποίος αποφασίζει και αναθέτει εργασίες στους υπόλοιπους. Και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει ένας κυρίαρχος εταίρος που έχει την ευθύνη της δράσης και παίρνει μόνος του τις βασικές αποφάσεις, αλλά οι υπόλοιποι μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο του επιμέρους έργου που τους έχει ανατεθεί.
- **Διαβούλευση:** Εδώ ένας εταίρος παίρνει τις τελικές αποφάσεις, αφού όμως έχει ζητήσει τη γνώμη όλων των υπολοίπων. Όλοι οι εταίροι εκφράζουν τη γνώμη τους, θέτουν προτεραιότητες και καταθέτουν τις απόψεις τους, αλλά εναπόκειται σε έναν εταίρο να αποφασίσει πώς θα δομείται κάθε φορά η συλλογική δράση.
- **Σύμπραξη:** Σε αυτή τη μορφή συνεργασίας όλοι μαζί οι εταίροι θέτουν από κοινού τις προτεραιότητες αλλά ένας εταίρος αναλαμβάνει να συντονίζει τη διαδικασία. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες, όλοι οι εταίροι είναι ισότιμοι, ενώ μαζί αποφασίζουν ποιος θα αναλάβει τον ρόλο του συντονιστή.
- **Συλλογική δράση:** Πρόκειται για την πλέον ισότιμη μορφή συνεργασίας καθώς κανένας εταίρος δεν ξεχωρίζει σε σχέση με τους άλλους. Όλοι οι εταίροι αποφασίζουν και εφαρμόζουν από κοινού τα σχέδια δράσης.

Όσον αφορά τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την αειφορία, θεωρούμε ότι κυρίως τα δύο τελευταία επίπεδα μπορούν να εξασφαλίσουν μια αυθεντική και ποιοτική συνεργασία ανάμεσα στους εταίρους. Πρόκειται δηλαδή για μια συνεργασία που προκύπτει από μια συμφωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, οι οποίοι μοιράζονται αυτόβουλα και ισότιμα κοινούς στόχους και προσπαθούν να τους κατακτήσουν χρησιμοποιώντας με συγκλίνοντα τρόπο τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.

Τυπολογίες

Οι συνεργασίες που αναπτύσσονται ανάμεσα στα σχολεία και τις κοινότητές τους μπορεί να έχουν πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά, όχι μόνο λόγω της θεματολογίας τους και του είδους των εταιρών που εμπλέκονται (Liarάκου, Gavrilakis & Flogaitis, 2014), αλλά επίσης λόγω της στοχοθεσίας τους, του τρόπου με τον οποίο δρομολογούνται, του τρόπου εμπλοκής των εταιρών και, φυσικά, του είδους των σχέσεων που αναπτύσσονται όπως αναλύθηκε προηγουμένως. Για

την καλύτερη οργάνωση και κατανόηση των διαφορετικών ειδών συνεργασιών σχολείου και κοινότητας, έχουν προταθεί ενδιαφέρουσες ταξινομίες και τυπολογίες.

Σε ένα πρώιμο στάδιο, και στο πλαίσιο της θεωρίας των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, οι Epstein et al. (1997) πρότειναν μια τυπολογία για την ανάπτυξη συνεκτικών συνεργασιών σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, οι οποίες επιδιώκουν πρωτίστως τη βελτίωση της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Οι έξι τύποι που περιλαμβάνει, δηλαδή α) η γονική μέριμνα, β) η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, γ) η εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου, δ) η συμμετοχή στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι, ε) η συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου και στ) η συνεργασία με την κοινότητα, αφορούν σχεδόν εξ ολοκλήρου τη γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι την εμπλοκή της υπόλοιπης κοινότητας στις σχολικές δραστηριότητες ή στην ανάπτυξη κοινών δράσεων.

Συνήθως η εμπλοκή της κοινότητας στο σχολείο κινητοποιείται από διαφορετικές λογικές ή προσδοκίες, όπως για παράδειγμα τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών ως μελλοντικού εργατικού δυναμικού, τη βελτίωση της ευημερίας των μαθητών, την υποστήριξη των γονέων ή την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της κοινότητας. Ανάλογα με την κεντρική στόχευση που έχει η εμπλοκή της κοινότητας, μπορεί να διαμορφωθούν συνεργασίες μαθητο-κεντρικές, οικογενειο-κεντρικές, σχολείο-κεντρικές, κοινοτικο-κεντρικές ή οποιοσδήποτε συνδυασμός αυτών των τύπων (Sanders, 2003). Οι διαφορετικοί τύποι συνεργασίας θα μπορούσαν επίσης να οργανωθούν βάσει του ποιος παίρνει την πρωτοβουλία να ξεκινήσει το εγχείρημα. Όπως παρατηρεί η Bartleet (2012), η συνεργασία μπορεί να ξεκινά από το σχολείο (ακόμα και από μία/έναν εκπαιδευτικό), είτε από την κοινότητα (ακόμα και από ένα πρόσωπο ή κάποιον οργανισμό), είτε να αποτελεί αμοιβαία πρωτοβουλία.

Οι Kilpatrick, Johns & Mulford (2003) έχουν διαμορφώσει ένα ιδιαίτερο μοντέλο το οποίο συσχετίζει δείκτες που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητα (επιτυχία) των συνεργασιών σχολείου-κοινότητας με το επίπεδο ωριμότητας αυτών των συνεργασιών. Όσο πιο ώριμες είναι οι συνεργασίες τόσο οι δύο πόλοι (σχολείο και κοινότητα) έρχονται εγγύτερα και συμφύονται, με το σχολείο να θεωρείται οργανικό στοιχείο της κοινότητας. Για παράδειγμα, σε μια πρώιμης ωριμότητας συνεργασία η πρωτοβουλία της σύνδεσης και το όραμα ανήκουν στο σχολείο και στη διοίκησή του ενώ σε ένα ώριμο επίπεδο η συνεργασία ξεκινά από την κοινότητα με το σχολείο να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του οράματος της κοινότητας. Στις πρώιμης ωριμότητας συνεργασίες τα μέλη της κοινότητας δεν αντιλαμβάνονται ότι αποτελούν και τα ίδια «μαθησιακούς πόρους» αλλά ούτε μπορούν να δουν το σχολείο ως μαθησιακό οργανισμό για τους ίδιους. Όσο ωριμάζει η συνεργασία, τα μέλη της κοινότητας δραστηριοποιούνται περισσότερο στην προσφορά μαθησιακών εμπειριών για το σχολείο και την κοινότητα και ταυτόχρονα νιώθουν το σχολείο ως κέντρο μάθησης και για τα ίδια. Αυτό το μοτίβο διαπερνά και άλλους δείκτες μιας επιτυχημένης συνεργασίας, όπως τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τον ρόλο της κοινότητας στη διοίκηση του σχολείου κ.λπ.

Εστιάζοντας ειδικότερα στο πλαίσιο μικρών κοινοτήτων της υπαίθρου, οι Casto, Sipple & McCabe (2016) ανέπτυξαν μια πολύ ενδιαφέρουσα τυπολογία η οποία συνδέει την ποιότητα της συνεργατικής σχέσης σχολείου-κοινότητας και των αποτελεσμάτων της με την ανάπτυξη της κοινότητας, δίνοντας έτσι έμφαση στα οφέλη που η κοινότητα αντλεί από αυτήν τη σχέση. Οι συγγραφείς συνδέουν δύο συνεχή φάσματα: α) το συνεχές της συμμετοχής, που ξεκινά από την απομόνωση (αδιαπέραστα σύνορα) και καταλήγει στη συμμετοχή (διαπερατά σύνορα) και β) το συνεχές της ζωτικότητας της κοινότητας, που ξεκινά από την παρακμή και καταλήγει στην ανάπτυξη της κοινότητας. Μέσα από την τομή των δύο φασμάτων προκύπτουν διαφορετικοί τύποι σχολείων και σχέσεων σχολείου-κοινότητας. Το «σχολείο ειδήμων» (expert school) και το «σχολείο θώκος» (niche school) χαρακτηρίζονται από μικρή έως ανύπαρκτη εμπλοκή στα της κοινότητας και μπορεί μάλιστα να έχουν μια συμβολή στην υποβάθμιση της ζωτικότητας της κοινότητας. Από την άλλη, το σχολείο ως «καλοπροαίρετος εταίρος» (well-intentioned partner) και «αφοσιωμένος εταίρος» (committed partner), δηλώνουν περισσότερο συμμετοχικές σχέσεις με τον τελευταίο τύπο να συνδέεται με συνεργασίες που χαρακτηρίζονται από προσεκτικό

σχεδιασμό, ουσιαστική εμπλοκή της ηγεσίας όλων των εταίρων (σχολείου και κοινότητας) και σαφές όραμα.

Οι Liarakou, Gavrilakis & Flogaitis (2014), επικεντρώνοντας στις απομακρυσμένες κοινότητες και στο πλαίσιο της ΕΠΑ, κατέταξαν τις συνεργασίες που εντόπισαν σε τρεις προσεγγίσεις, αφού συνοπολόγησαν το θέμα της συνεργασίας και τον τρόπο σύνδεσης των εταίρων: α) το σχολείο ως κοινοτικό κέντρο, που φιλοξενεί δραστηριότητες και παρέχει υποδομές και υπηρεσίες, β) η κοινότητα ως πεδίο διερεύνησης και δράσης και γ) επιχειρήσεις του σχολείου που βασίζονται στην κοινότητα ή στήριξη της τοπικής επιχειρηματικότητας από το σχολείο.

Τέλος, στο πλαίσιο της λογικής του κοινοτικού σχολείου, οι Valli, Stefanski & Jacobson (2016), πρότειναν μια τυπολογία συνεργασιών με βάση τη στοχοθεσία τους, τις προϋποθέσεις τους αλλά και τη θεωρία δράσης στην οποία εδραιώνονται. Η συγκεκριμένη τυπολογία περιέχει τέσσερις κατηγορίες, εκ των οποίων οι τρεις πρώτες είναι προσανατολισμένες στη βελτίωση του σχολείου (place-bound) και μόνο η τέταρτη επιδιώκει ουσιαστικές αλλαγές και την ανάπτυξη της κοινότητας (place-based). Συνοψίζοντας, οι κατηγορίες αυτές είναι: α) Οικογένεια και διύπηρεσιακή συνεργασία, η οποία, χωρίς να προϋποθέτει κάποια οργανωσιακή αλλαγή στο σχολείο, επικεντρώνεται στη διασύνδεση των οικογενειών με οργανισμούς της κοινότητας που προσφέρουν αναγκαίες υπηρεσίες (κοινωνικές, εκπαιδευτικές, υγείας κ.ά.), β) πλήρη υπηρεσιών σχολεία, τα οποία, βασιζόμενα στη θεωρία της ολοκληρωμένης ανάπτυξης του παιδιού, ενσωματώνουν στις εγκαταστάσεις τους και παρέχουν τις αναγκαίες για τις οικογένειες υπηρεσίες, γ) πλήρη υπηρεσιών κοινοτικά σχολεία, τα οποία επεκτείνουν την προηγούμενη κατηγορία και επιδιώκουν την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας μέσα από την ουσιαστική ενσωμάτωση των οικογενειών και των μελών της κοινότητας στις μαθησιακές και άλλες λειτουργίες τους αλλά και τη δημοκρατική λειτουργία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δ) το μοντέλο της ανάπτυξης της κοινότητας, στο οποίο η μεταρρύθμιση του σχολείου συνυφίνεται με την ανάπτυξη (οικονομική, οργανωσιακή κ.λπ.) της κοινότητας, καθώς οι συνεργασίες αξιοποιούνται προς όφελος όλων των μερών.

Στο παρόν κείμενο και στο πλαίσιο της ΕΠΑ, θεωρούμε ότι η ποιοτική συνεργασία σχολείου-κοινότητας:

- Μπορεί να ξεκινά με πρωτοβουλία είτε του σχολείου, είτε της κοινότητας, είτε και των δύο, αλλά σχεδιάζεται, υλοποιείται και συντονίζεται με την ισότιμη και ενεργητική συμμετοχή όλων.
- Πραγματοποιεί δράσεις είτε στο πλαίσιο του σχολείου, είτε στο πλαίσιο της κοινότητας, είτε και στα δύο, αλλά, σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν συγκεκριμένες ωφέλειες τόσο για την εκπαιδευτική όσο και για την ευρύτερη κοινότητα.
- Προσανατολίζεται στην προώθηση της αειφορίας στο σχολείο και στην κοινότητα, ως δύο αδιαίρετων και αλληλεξαρτώμενων προοπτικών.
- Τείνει στον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινότητας και στη σύμφυσή τους, δηλαδή στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας (στο σχολείο και στην κοινότητα) που αντιλαμβάνεται τα δύο μέρη ως συγκοινωνούντα δοχεία σε όρους αναγκών, στόχων, πόρων, υπηρεσιών, ευθυνών και μάθησης.

Ενδεικτικά παραδείγματα

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να δοθούν ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα που σκιαγραφούν αυτό που θεωρούμε ως συνεργασία σχολείου-κοινότητας προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Πέρα από τις ενδιαφέρουσες περιπτώσεις που μπορεί κανείς να μελετήσει στο Espinet (2014), παραθέτουμε μερικές ιδέες επικεντρώνοντας στο αντικείμενο της συνεργασίας, στους εταίρους και τους ρόλους τους, έστω και αν αυτά τα στοιχεία από μόνα τους δεν αρκούν για να αξιολογηθεί η ποιότητα του εγχειρήματος. Τέτοια συνεργασία λοιπόν θα μπορούσε να είναι:

Α) Μια προσπάθεια για την αναβάθμιση μιας πλατείας ή τη δημιουργία μιας νέας παιδικής χαράς σε μια υποβαθμισμένη γειτονιά που ξεκινά από την τεχνική υπηρεσία ενός δήμου και η οποία ζητά τη συνεργασία του σχολείου προκειμένου οι μαθητές να προσφέρουν ιδέες για τα

παιχνίδια και τους χώρους που θα περιλαμβάνει. Συνεργάζονται επίσης ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, που προσφέρει εθελοντική εργασία και αναλαμβάνει τη συντήρηση του χώρου, ένας μαραγκός της περιοχής που κατασκευάζει δωρεάν την ξύλινη περίφραξη, ο παρακείμενος φούρνος που προσφέρει δωρεάν edésματα κατά τη διάρκεια των εργασιών, ο συνεταιρισμός ηλεκτρολόγων που αναλαμβάνει εθελοντικά να εγκαταστήσει και να συντηρεί τους νέους φωτισμούς και ένα αρχιτεκτονικό γραφείο της περιοχής που προτείνει να αναπτύξει το σχέδιο του χώρου με βάση τις προτάσεις των παιδιών.

Β) Η δημιουργία παιδικής δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο της κοινότητας, το οποίο είχε και τη σχετική πρωτοβουλία. Συνεργάζονται ένας εκδοτικός οίκος και βιβλιοπωλεία της περιοχής που προσφέρουν τα πρώτα βιβλία, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων που οργανώνει εκστρατεία ενημέρωσης των πολιτών και προσκαλεί όλη την κοινότητα να προσφέρει βιβλία, ντόπιοι μάστορες που αναλαμβάνουν την κατασκευή ραφιών, οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών που οργανώνουν τη βιβλιοθήκη και έχουν την ευθύνη της λειτουργίας της (με βάρδιες για να παραμένει ανοικτή τα απογεύματα), ένας πολίτης φίλος του κινηματογράφου που αναλαμβάνει την οργάνωση εβδομαδιαίων προβολών ταινιών και σχετικών συζητήσεων ως συμπληρωματική λειτουργία της βιβλιοθήκης.

Γ) Μια προσπάθεια που ξεκινά από το ΚΑΠΗ της περιοχής για την οργάνωση και δρομολόγηση ετήσιου προγράμματος ψυχαγωγίας των ηλικιωμένων της μικρής πόλης. Συμμετέχουν τοπικοί πολιτιστικοί σύλλογοι που οργανώνουν ένα πρόγραμμα εκδηλώσεων οι οποίες θα πραγματοποιούνται στο ΚΑΠΗ. Στο κοινό εγχείρημα συμμετέχει επίσης η μαθητική κοινότητα που αναλαμβάνει αφενός την προβολή των εκδηλώσεων και αφετέρου την οργάνωση στο ΚΑΠΗ βραδιών επιτραπέζιου παιχνιδιού για παιδιά και ενήλικες και βραδιών ανάγνωσης παραμυθιών-διηγημάτων. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων έχει τη συνολική ευθύνη της μετακίνησης ηλικιωμένων που δεν έχουν τη δυνατότητα αυτή.

Δ) Μια πρωτοβουλία του αγροτικού συνεταιρισμού μιας περιοχής, στην οποία εμπλέκεται ο δήμος, τοπικοί εμπορικοί και επαγγελματικοί σύλλογοι, μεταξύ των οποίων ο σύλλογος εκπαιδευτικών. Οι εμπλεκόμενοι οργανώνουν και υλοποιούν μια σειρά εναλλακτικών συναντήσεων, αξιοποιώντας συμμετοχικές μεθόδους όπως το world café και το future search (δες σχετικά στο Φλογαΐτη, Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2021), σε διάφορα σημεία της κοινότητας προκειμένου να διαμορφωθεί συλλογικά ένα όραμα και ένα σχέδιο δράσης για το μελλοντικό παραγωγικό μοντέλο της περιοχής.

Ε) Μια κοινή προσπάθεια εθελοντών μαθητών, πολιτών, κέντρων εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία και αρμόδιων φορέων που υποστηρίζεται από μια ομάδα περιβαλλοντολόγων στο πλαίσιο της επιστήμης των πολιτών (citizen science) και η οποία επιδιώκει να καταγραφούν: α) τρωτά στοιχεία μιας περιοχής απέναντι σε ακραία φαινόμενα προερχόμενα από την κλιματική κρίση (π.χ. καταιγίδα, πλημμύρα, καύσωνας κ.λπ.) και β) οι απόψεις των πολιτών (π.χ. μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων) σχετικά με την πρόθεσή τους να εμπλακούν σε πρωτοβουλίες για προσαρμογή της κοινότητάς απέναντι σε αυτά τα φαινόμενα.

Από την αφετηρία αυτών των ιδεών, με ανοικτό πνεύμα, ευελιξία και με τη σκέψη στις πραγματικές ανάγκες των τοπικών κοινωνιών, θεωρούμε ότι μπορούν να προκύψουν αξιόλογες συνεργασίες και δράσεις που δρομολογούν την τοπική και ευρύτερη αειφορία.

Ωφέλειες, δυσκολίες και καταλύτες

Η διεθνής βιβλιογραφία διαθέτει πλέον ένα ευρύ φάσμα τεκμηρίων σχετικά με τα οφέλη, τις δυσκολίες και τους παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας. Παρακάτω σταχυολογούνται τα σημαντικότερα από αυτά.

Τι προσφέρει η συνεργασία;

Στο κείμενο αυτό η συνεργασία σχολείου-κοινότητας προσεγγίζεται μέσα από το πρίσμα της δρομολόγησης της αειφορίας, σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας. Επομένως, αυτή είναι η

κεντρική προσδοκία αλλά και ωφέλεια κάθε συνεργασίας αυτού του είδους. Όμως, στο πλαίσιο της συλλογικής οικοδόμησης ενός αειφόρου μέλλοντος, η συνεργασία μπορεί να έχει πολλαπλές επιμέρους ωφέλειες που αφορούν τις/τους μαθήτριες/τές, τις/τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα.

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά, η διεθνής εμπειρία δείχνει πως, μέσω τέτοιων συνεργασιών, μπορεί να βελτιωθεί η πρόσβασή τους στο σχολείο, η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Dryfoos, 2000· Bartleet, 2012· Kim & Gentle-Genitty 2020), η σχολική τους επίδοση και, ιδιαίτερα στα κοινοτικά σχολεία, η ευημερία των ίδιων και των οικογενειών τους, χάρη στην πρόσβαση που αποκτούν σε απαραίτητες υπηρεσίες (Barza, 2013· Anderson et al., 2019). Η κοινωνική αλληλεπίδραση και οι μαθησιακές ευκαιρίες των μαθητριών/τών εμπλουτίζονται (Hands, 2010) και μάλιστα με αυθεντικές εκπαιδευτικές και ερευνητικές εμπειρίες σε σχέση με τα τοπικά ζητήματα αειφορίας (Czippan, Varga & Benedict, 2010· DePetris & Eames, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά συνειδητοποιούν πώς η γνώση μετασχηματίζεται σε πράξη προς όφελος του σχολείου, της κοινότητας και του περιβάλλοντος, ενισχύουν τα μαθησιακά τους κίνητρα, την ενεργητικότητα, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, καλλιεργούν σημαντικές δεξιότητες και ικανότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας, πολιτειότητας αλλά και διαχείρισης ενός έργου. Ταυτόχρονα, εισπράττουν τη χαρά του διαμοιρασμού, της κοινωνικής προσφοράς και της αναβάθμισης του σχολείου και της κοινότητάς τους (Johns et al., 2001· Sheldon and Epstein, 2002· Czippan, Varga & Benedict, 2010· Monroe et al., 2016· DePetris & Eames, 2017· Wheeler, Guevara & Smith, 2018). Η διεύρυνση των μαθησιακών και επαγγελματικών εμπειριών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η γενικότερη υποστήριξη που δέχονται από την κοινότητα, βοηθά τα παιδιά στην κοινωνική, συναισθηματική, φυσική και διανοητική τους ανάπτυξη αλλά και στη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή (Johns et al., 2001· Sanders, 2001).

Οι συνεργασίες αυτές προωθούν τη διαγενεακή μάθηση (Bartleet, 2012), ενισχύουν την εμπιστοσύνη και βελτιώνουν γενικότερα τις διαγενεακές σχέσεις εντός του σχολείου, στην κοινότητα, μεταξύ σχολείου και κοινότητας (Johns et al., 2001· Barza, 2013).

Πολλαπλές είναι επίσης οι ωφέλειες που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο. Συχνά, χάρη σε αυτές τις συνεργασίες, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, τους γονείς και με τους άλλους κοινωνικούς εταίρους βελτιώνονται, το συνολικό έργο των εκπαιδευτικών διευκολύνεται, το προφίλ τους, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο, αναβαθμίζεται και, κατ' επέκταση, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και το κίνητρό τους να βελτιώσουν περαιτέρω την εκπαιδευτική τους πράξη (Czippan, Varga & Benedict, 2010· Hands, 2010· Essuman, 2019). Η εμπειρία δείχνει ότι η κοινότητα αξιολογεί θετικά το έργο που παράγεται στο πλαίσιο συνεργασιών ακόμα και αν δεν έχει ευθέως αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των παιδιών (Anderson et al., 2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν το φάσμα των γνώσεων και των ικανοτήτων τους σχετικά με τα τοπικά ζητήματα αειφορίας και τη συνεργατική αντιμετώπισή τους (Affolter & Réti, 2014).

Η διεύρυνση των οικονομικών και άλλων πόρων, με τους οποίους μπορεί να επωφεληθεί έμμεσα ή άμεσα το σχολείο, συμβάλλει στην ενίσχυση των υποδομών και των λειτουργιών του (Hands, 2010). Πέρα από τη βελτίωση της διδακτικής πράξης, μέσα από τις συνεργασίες έχει καταγραφεί η αναβάθμιση της οργάνωσης και δημοκρατικής διοίκησης του σχολείου και, κυρίως, της φήμης και της θέσης του σχολείου ως ενεργού παράγοντα της τοπικής κοινότητας (Sanders & Lewis, 2005· Czippan, Varga & Benedict, 2010· Hands, 2010· Wheeler, Guevara & Smith, 2018). Ενισχύεται η αίσθηση πως το σχολείο αποτελεί κοινή ευθύνη της κοινότητας και ταυτόχρονα καθίσταται παράγοντας κοινωνικής αλλαγής (Jóhannsdóttir, 2018). Όλα αυτά μπορεί να έχουν ως συνέπεια τη συγκράτηση του μαθητικού πληθυσμού (Johns et al., 2001) ή ακόμα και τη δημογραφική ανάκαμψη ενός σχολείου (Gavrilakis & Triantafylli, 2023).

Η βελτίωση της δημόσιας εικόνας δεν αφορά μόνο το σχολείο αλλά και τις κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται στη συνεργασία (Bartleet, 2012). Γενικότερα, μέσω του διαμοιρασμού μαθησιακών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού και υποδομών ενισχύεται το κοινωνικό κεφάλαιο (Sanders, 2001· Essuman 2019), η συνοχή της κοινότητας και οι δυνατότητες αντιμετώπισης από

κοινού των τοπικών ζητημάτων (Bartleet, 2012). Οι συνεργασίες συμβάλλουν στην επινόηση αειφόρων λύσεων για τα τοπικά θέματα, στην προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών και εν γένει της πολιτειότητας. Το σχολείο μαθαίνει πώς να εμπλέκεται στα θέματα της κοινότητας και η κοινότητα πώς να εργάζεται με και για το σχολείο (Czippan, Varga & Benedict, 2010). Μέσα από τις συνεργασίες, η τοπική κοινότητα έχει την ευκαιρία να προετοιμάσει και να καταρτίσει καλύτερα τους μελλοντικούς εργαζόμενους και επαγγελματίες της (Johns et al., 2001). Από την άλλη, επιχειρήσεις που συμμετέχουν σε τέτοιες συνεργασίες, συνήθως στο πλαίσιο της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης, φαίνεται ότι βελτιώνουν πολυεπίπεδα την αειφορική λειτουργία τους, συμβάλλουν στην αειφόρο ανάπτυξη του τόπου (Barza, 2013), ενώ παράλληλα τα στελέχη τους ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τις δεξιότητές τους στη διαχείριση έργων (Johns et al., 2001). Οι οργανισμοί και τα άτομα της κοινότητας που εμπλέκονται σε συνεργασίες με σχολεία απολαμβάνουν τη χαρά της συμμετοχής των παιδιών, εμπνέονται από τις ευφάνταστες και συχνά καινοτόμες ιδέες τους, νιώθουν την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον, επωφελούνται από την εθελοντική τους εργασία αλλά χτίζουν επίσης σχέσεις αμοιβαίας προσφοράς μαζί τους που μπορεί να έχουν μεγάλη διάρκεια (Czippan, Varga & Benedict, 2010· Geller, Zuckerman & Seidel, 2016). Σε πολλές περιπτώσεις αυτές οι συνεργασίες έχουν καταλήξει σε σημαντικά έργα αναβάθμισης της κοινότητας (Espineta, 2014· Wheeler, Guevara & Smith, 2018).

Τι εμποδίζει την ανάπτυξη συνεργασιών;

Η εμπειρική έρευνα έχει καταγράψει, επίσης, ποικίλα εμπόδια που αποτρέπουν ή δυσχεραίνουν την ανάπτυξη συνεργασιών του σχολείου με την κοινότητα και τα οποία θα μπορούσαν να οργανωθούν σε ευρύτερες κατηγορίες.

Συχνά εμφανίζονται εμπόδια που συνδέονται με την έλλειψη χρόνου και πόρων και με ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ή κουλτούρα του σχολείου και της κοινότητας, που δεν ευνοεί τέτοια καινοτόμα εγχειρήματα. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη πηγών χρηματοδότησης αναφέρεται ως ανασταλτικός παράγοντας ορισμένων αναγκαίων λειτουργιών (π.χ. μετακίνηση μαθητών) ή της υποστήριξης μιας μακρόπνοης συνεργασίας (Dryfoos, 2005· Hands, 2005· Czippan, Varga & Benedict, 2010· Γκίνη, Γαβριλάκης & Φλογαΐτη, 2016). Όμως συχνότερα επισημαίνεται ως πρόβλημα η δομή και η υπερφόρτωση του προγράμματος σπουδών του σχολείου, που ελαχιστοποιούν τον διαθέσιμο χρόνο και την ενέργεια των εκπαιδευτικών, η οποία απαιτείται προκειμένου να συναντώνται με τους εταίρους και να (συν)εργάζονται για το κοινό εγχείρημα (Hands, 2005· Czippan, Varga & Benedict, 2010· Γκίνη, Γαβριλάκης & Φλογαΐτη, 2016· DePetris & Eames, 2017· Gavrilakis & Triantafylli, 2023).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανάπτυξη σχέσεων-συνεργασιών και η «παροχή υπηρεσιών» προς την κοινότητα δεν εμπίπτει στις ευθύνες τους (Essuman, 2019). Περιορισμένο ενδιαφέρον και διαθεσιμότητα εντοπίζεται μερικές φορές και στα μέλη και τους οργανισμούς της κοινότητας (Sanders, 2001· Γκίνη, Γαβριλάκης & Φλογαΐτη, 2016), με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η εξεύρεση αξιόπιστων εταίρων. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς αδιαφορούν ή δεν θέλουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Heers et al., 2016· Γκίνη, Γαβριλάκης & Φλογαΐτη, 2016) ενώ η διαφορετική οπτική που μπορεί να έχουν απέναντι στα ζητήματα της αειφορίας, σε σχέση με το σχολείο, μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις (Affolter & Réti, 2014). Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για τον κοινωνικό έλεγχο ή την αξιολόγηση που μπορεί να υποστεί το εκπαιδευτικό τους έργο (Sanders, 2001), για την υπερβολική έκθεση του εγχειρήματος που μπορεί να είναι εις βάρος της παιδαγωγικής διάστασης (Gavrilakis & Triantafylli, 2023), επιφυλάσσονται για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν κοινωνικές ή εκπαιδευτικές ελίτ (Essuman, 2019) αλλά και για τη συνεργασία με φορείς του ιδιωτικού τομέα (Γκίνη, Γαβριλάκης & Φλογαΐτη, 2016· Gavrilakis & Triantafylli, 2023).

Γενικότερα, σε ό,τι αφορά τις σχέσεις των εμπλεκόμενων, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα ή συμφέροντα των εταίρων, η διαφορετική εστίαση (π.χ. το σχολείο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ενώ οι εταίροι σε συγκεκριμένες δράσεις) αλλά ακόμα και η ανεπάρκεια της ηγεσίας των εταίρων να καλλιεργήσουν ένα καλό πλαίσιο επικοινωνίας, να διαχειριστούν το ανθρώπινο δυναμικό, να οργανώσουν και να συντονίσουν τις δραστηριότητες, συχνά

εμποδίζουν την ανάπτυξη ή την εξέλιξη μιας συνεργασίας (Sanders, 2001· Affolter & Réti, 2014· DePetris & Eames, 2017· Sanders, 2018). Ιδιαίτερα στα σχολεία των απομακρυσμένων κοινοτήτων, η συχνή μετακίνησή των εκπαιδευτικών και, επομένως, η δυσκολία εκ μέρους τους να κατανοήσουν την τοπική κουλτούρα, να αναπτύξουν αμοιβαία εμπιστοσύνη με τους ντόπιους και να ενσωματωθούν στην κοινότητα, αποτελούν βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες (Gower, Ferguson & Forrest, 2021).

Μια άλλη κατηγορία εμποδίων αφορά την έλλειψη γνώσεων, ικανοτήτων ή αυτοπεποίθησης σχετικά με την ανάπτυξη συνεργασιών, γεγονός που, από την πλευρά των σχολείων, παραπέμπει σε αδυναμία των τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να τους προετοιμάσουν για τέτοιου είδους διαδικασίες (Sanders, 2003· Epstein & Sanders, 2006· Epstein, 2013· Γκίνη, Γαβριλάκης & Φλογαίτη, 2016). Αυτό το έλλειμμα μπορεί να αφορά και τους εταίρους, οι οποίοι, επιπλέον, δεν έχουν την παιδαγωγική κατάρτιση προκειμένου να συνεργαστούν με παιδιά (Czippan, Varga & Benedict, 2010) ή μπορεί να μην γνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων (Barza, 2013).

Στα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτού του είδους οι συνεργασίες θα πρέπει, τέλος, να αναφερθεί η δυσκολία αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους, καθώς ο πραγματικός τους αντίκτυπος συχνά χρειάζεται αρκετό χρόνο για να αποτυπωθεί (Frederico & Whiteside, 2015).

Τι ευνοεί την ανάπτυξη συνεργασιών;

Παρόλο που δεν μπορεί να υπάρχει μια γενικευμένη στρατηγική για την ανάπτυξη καλών συνεργασιών σχολείου-κοινότητας (Gower, Ferguson & Forrest, 2021), η εμπειρική έρευνα έχει αναδείξει μια σειρά στοιχείων που λειτουργούν καταλυτικά προς την ποιότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος. Παρακάτω συνοψίζονται τα βασικότερα από αυτά, έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς τις συνεργασίες που προσανατολίζονται στην αειφορία του σχολείου και της κοινότητας.

Η ιδανική αφετηρία ενός τέτοιου έργου συναντάται στις περιπτώσεις όπου το σχολείο και η κοινότητα διαθέτουν σχετική κουλτούρα και έχουν επίγνωση της αξίας της συνεργασίας (Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003). Γι' αυτό, τα δυνητικά οφέλη της συνεργασίας πρέπει να επικοινωνούνται ήδη από την πρώτη επαφή με τους υποψήφιους εταίρους (Hands, 2005). Κατ' επέκταση, το εγχείρημα ευνοείται όταν το σχολείο είναι ανοικτό σε νέες ιδέες και στην εμπλοκή της κοινότητας (Sanders & Harvey, 2002), όπως και το αντίστροφο. Μια καλή συνεργασία ξεκινά με ένα κοινό για όλους τους εταίρους όραμα, με συμφωνημένους στόχους και προσδοκίες (Czippan, Varga & Benedict, 2010· Blank, Jacobson & Melaville, 2012· Frederico & Whiteside, 2015). Το όραμα είναι σημαντικό να διαμορφώνεται συλλογικά, να έχει στο επίκεντρό του τη νεολαία (Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003) και να συνάδει με τις αξίες της αειφορίας (Espinet & Zachariou, 2014). Κάθε εταίρος νομιμοποιείται, βέβαια, να έχει και δικούς του στόχους, αρκεί αυτοί να μην αντιβαίνουν στους κοινούς.

Οι συμμετέχοντες είναι καλό να διαμορφώσουν ένα τυπικό πλαίσιο σχέσεων (π.χ. με ένα αρχικό συμφωνητικό συνεργασίας) και συνεργατικές δομές (π.χ. ομάδες εργασίας) που προσφέρουν πραγματικές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Blank, Jacobson & Melaville, 2012· Espinet & Zachariou, 2014). Τέτοια στοιχεία προσανατολίζονται στην ενθάρρυνση της αμφίδρομης επικοινωνίας (Myende, 2019), του ανοικτού, ειλικρινή και εποικοδομητικού διαλόγου για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν (Blank, Jacobson & Melaville, 2012). Εξάλλου, η ειλικρίνεια, η κατάκτηση αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων (Oakes, Maier & Daniel, 2017· Oktari et al., 2018), ο διαμοιρασμός των «εξουσιών» και η ενεργητική συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων (Gower, Ferguson & Forrest, 2021), όπως επίσης η συνέπεια και η σταθερότητα ανάμεσα στους συνεργάτες (Medina, Cosby & Grim, 2019), αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη λειτουργία και τη βιωσιμότητα της συνεργασίας. Από την άλλη, η διατήρηση της αυτονομίας των εταίρων θεωρείται εξίσου σημαντική (Monroe et al., 2016).

Κάθε συνεργασία έχει τη δική της αυτοτελή υπόσταση, χρειάζεται αρκετό χρόνο για να αναπτυχθεί αλλά και προσπάθεια για να διατηρηθούν τα αποτελέσματά της (Affolter & Réti, 2014· Czippan, Varga & Benedict, 2010· DePetris & Eames, 2017). Ο σχεδιασμός του συνολικού έργου είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνεται συλλογικά (Myende, 2019). Το σχέδιο δράσης που αναπτύσσεται πρέπει να έχει σαφή βήματα και δραστηριότητες με χρονοδιάγραμμα, κατανομή ξεκάθαρων ρόλων και περιοχών ευθύνης στους συμμετέχοντες, δραστηριότητες που καλλιεργούν τη δυναμική (momentum) του εγχειρήματος αλλά και ένα σχέδιο για τη συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου του (Sanders & Lewis, 2005· Czippan, Varga & Benedict, 2010· Frederico & Whiteside, 2015). Οι εταίροι καλό είναι να διαμοιράζονται μεταξύ τους ιδέες, πληροφορία και δεδομένα και να είναι ενήμεροι σχετικά με την εξέλιξη όλων των πτυχών του κοινού έργου (Blank, Jacobson & Melaville, 2012· Myende, 2019) έστω κι αν ο καθένας ασχολείται με διαφορετικές διαστάσεις του έργου αυτού. Σε αυτό το πλαίσιο, η σταθερή παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με την πρόοδο του κοινού έργου, τόσο από το σχολείο όσο και από την κοινότητα, θεωρείται ένα ιδιαίτερα ωφέλιμο στοιχείο (Gower, Ferguson & Forrest, 2021).

Σε επιτυχημένες συνεργασίες τα σχολεία είχαν βαθιά γνώση της κοινότητας και των διαθέσιμων υλικών και άυλων πόρων (Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003), τους οποίους αξιοποίησαν κατάλληλα προς όφελος του κοινού οράματος (Blank, Jacobson & Melaville, 2012). Ένα ευνοϊκό πολιτικό και οργανωσιακό περιβάλλον στην ευρύτερη κοινότητα είναι βέβαιο ότι θα βοηθήσει την ανάπτυξη της συνεργασίας (Frederico & Whiteside, 2015). Επίσης, η εύρεση χρηματοδότησης δεν πρέπει να υποτιμάται (Heers et al., 2016· Oktari et al., 2018). Ωστόσο, μια συνεργασία που προσανατολίζεται στην αειφορία, οφείλει να φροντίζει για την ελαχιστοποίηση των οικονομικών της απαιτήσεων.

Στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της καλής συνεργασίας συμπεριλαμβάνεται ο διαμοιρασμός των ευθυνών και των ωφελειών σε όλους τους εμπλεκόμενους (Barza, 2013· Espinet & Zachariou, 2014). Κάθε εταίρος έχει να προσφέρει (π.χ. υλικούς, άυλους πόρους, εργασία, ιδέες κ.λπ.) αλλά και να επωφεληθεί κάτι. Οι συνεργασίες σχολείου-κοινότητας πρέπει να έχουν ως κεντρικό στόχο τη μάθηση και να δημιουργούν ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες για τα παιδιά που συμμετέχουν (Sanders & Harvey, 2002· Barza, 2013). Καλό είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να έχουν κεντρικό ρόλο στη συνεργασία (Czippan, Varga & Benedict, 2010). Στις ώριμες συνεργασίες όλοι οι εταίροι αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα μαθησιακό κέντρο για ολόκληρη την κοινότητα, που αξιοποιεί μαθησιακά τις ικανότητες όλων των εμπλεκόμενων και διασυνδέει το φυσικό, το ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο της κοινότητας (Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003).

Η δημοκρατία και η συλλογικότητα πρέπει να διέπουν τη λειτουργία, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και τη διαχείριση των σχέσεων εξουσίας στο συνολικό εγχείρημα (Frederico & Whiteside, 2015· Myende, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, η φιλοσοφία των ηγετών της ευρύτερης κοινότητας ως προς τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα αποτελεί σημαντικό στοιχείο (Johns et al., 2001). Όμως, οι περισσότερες έρευνες (π.χ. Sanders, 2003· Oktari et al., 2018· Sanders, 2018· Valli, Stefanski & Jacobson, 2018· Damons & Wood, 2020) υπογραμμίζουν τον ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και συνεργατικού κλίματος, στη δέσμευση του σχολείου προς την κατεύθυνση της σύμφυσης με την κοινότητα, στη διευκόλυνση της συμμετρικής επικοινωνίας εντός του σχολείου και μεταξύ του σχολείου και των υπόλοιπων εταίρων, στην ενθάρρυνση, ενδυνάμωση και έμπρακτη υποστήριξη (π.χ. παροχή χρόνου) προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και το συνολικό εγχείρημα. Ωστόσο, η ηγεσία στο πλαίσιο μιας συνεργασίας πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως συλλογική ευθύνη του σχολείου και της κοινότητας (Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι διοικήσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και τα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να καλλιεργούν ένα μετασχηματιστικό ύφος (στιλ) ηγεσίας (Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003), να προετοιμάζουν τα μελλοντικά στελέχη εκπαίδευσης ως ενεργούς παράγοντες αλλαγής και δημιουργούς ομάδων προκειμένου να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και να προετοιμάσουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν αποτελεσματικές

συνεργασίες σχολείου-κοινότητας (Epstein & Sanders, 2006). Από την άλλη, ορισμένες έρευνες (π.χ. Owan et al., 2022) υπογραμμίζουν την κρισιμότητα των ικανοτήτων στις δημόσιες σχέσεις της ηγεσίας μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας και υποβαθμίζουν τον ρόλο του ύφους της ηγεσίας.

Τέλος, τα αποτελέσματα της συνεργασίας, πρέπει να είναι συγκεκριμένα, ορατά και να επικοινωνούνται στο σχολείο και την κοινότητα, ώστε να ενδυναμώνουν τους εταίρους και να δημιουργούν κίνητρο επέκτασης της συνεργασίας (Czippan, Varga & Benedict, 2010· Espinet & Zachariou, 2014).

Η ιδιαιτερότητα των μικρών και απομακρυσμένων κοινοτήτων

Οι δυσκολίες, τα οφέλη και οι ευνοϊκοί παράγοντες της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας αποκτούν άλλη διάσταση στην ύπαιθρο και ιδιαίτερα σε πληθυσμιακά μικρές και απομακρυσμένες περιοχές. Και αυτό επειδή η υπόσταση και το ειδικό βάρος του σχολείου είναι συχνά πολύ μεγαλύτερα σε σχέση με τις αστικές περιοχές. Ο ρόλος του σχολείου και των συνεργασιών για την αειφόρο ανάπτυξη αυτών των κοινοτήτων είναι πιο κρίσιμος, πιο σύνθετος και μπορεί να έχει πολύ μεγαλύτερο αντίκτυπο (Johns et al., 2001). Η ευημερία σχολείου και κοινότητας είναι περισσότερο αλληλεξαρτώμενες, ενώ το σχολείο είναι ταυτόχρονα ο βασικός χώρος για την ανάπτυξη ανθρώπινου κεφαλαίου και ο βασικός μηχανισμός που «προετοιμάζει» τη μετανάστευση των νέων ανθρώπων οι οποίοι πιθανώς θα αναζητήσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πρόοδο σε άλλους τόπους (Biddle, Mette & Mercado, 2018). Η μελέτη σχετικών περιπτώσεων συνεργασίας, κυρίως στην Αυστραλία (Johns et al., 2001· Gower, Ferguson & Forrest, 2021) και την Ευρώπη (Liarakou, Gavrilakis & Flogaitis, 2014, 2016), αναδεικνύει τις μεγάλες προκλήσεις αλλά και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα παραδείγματα που δείχνουν ότι αυτού του είδους οι συνεργασίες μπορούν να συμβάλουν στον μετασχηματισμό των περιοχών αυτών σε εργαστήρια αειφορίας.

Επίλογος

Εφόσον η αειφορία αποτελεί κοινωνική κατασκευή και ένα όραμα που διαμορφώνεται και δρομολογείται συλλογικά και τοπικά, όλα τα «ζωτικά όργανα» των τοπικών κοινωνιών πρέπει να ενεργοποιηθούν και να συλλειτουργήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο οφείλει να έχει κεντρική θέση καθώς, εκτός από εταίρος στο συλλογικό εγχείρημα, αποτελεί τη «μήτρα» του μέλλοντος της κοινότητας. Η ιδέα της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας υπάρχει εδώ και τουλάχιστον έναν αιώνα. Τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίστηκε ως κεντρική διάσταση του αειφόρου σχολείου και γενικότερα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα παραδείγματα τέτοιου είδους συνεργασιών που συμβάλλουν στην αειφορία του σχολείου ή/και της ευρύτερης κοινότητας. Όμως αυτή η ιδέα χρειάζεται περαιτέρω θεωρητική πλαισίωση, εμπειρική έρευνα και πρακτική εφαρμογή προκειμένου η εκπαιδευτική διοίκηση, τα σχολεία και οι τοπικές κοινότητες να κατανοήσουν τα πολλαπλά οφέλη τους, με κυρίαρχο την ίδια τη δρομολόγηση της αειφορίας, να συμβάλουν στην άρση των εμποδίων που έχουν καταγραφεί και να προχωρήσουν σε περισσότερες και ακόμα πιο ώριμες προσπάθειες. Έτσι, μέσα από τη συνεχή ώσμωση των «δύο μερών», μπορεί να επιτευχθεί σιγά σιγά η συνοχή και ενδεχομένως η σύμφωνη. Διότι η έλλειψη συνοχής σε μια κοινότητα οδηγεί στη μη αειφορία. Αντίθετα, η συνεργασία συμβάλλει στην απαρτίωση της συνολικής κοινότητας, η οποία δεν μπορεί παρά να αποτελεί ζητούμενο και προϋπόθεση της αειφορίας.

SUMMARY IN ENGLISH

To the extent that sustainability is a collective vision and endeavour, the collaboration between individuals and organizations in a community is fundamental to putting this endeavour into action. In this text, a brief review of the development of the idea of collaboration between the school and the wider community is attempted, central concepts are clarified, basic typologies are summarised and indicative examples are outlined. In addition, the main benefits, difficulties, and factors favoring the development of such collaborations are analysed.

Αναφορές

- Affolter, C. & Réti, M. (Eds.) (2014). *Traveling Guide for School-Community Collaborations for Sustainable Development. Environment and School Initiatives (ENSI) - CoDeS*. Retrieved from https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/CoDeS/
- Anderson, J. A., Chen, M-E., Min, M. & Watkins, L. L. (2019). Successes, Challenges, and Future Directions for an Urban Full Service Community Schools Initiative. *Education and Urban Society*, 51(7), 894-921. <https://doi.org/10.1177/0013124517747032>
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bartleet, B. (2012). Building vibrant school-community music collaborations: Three case studies from Australia. *British Journal of Music Education*, 29(1), 45-63. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000350>
- Barza, L. (2013). School-business partnerships: the case of the UAE. *Journal of Strategy and Management*, 6(2), 180-189. <https://doi.org/10.1108/17554251311322431>
- Biddle, C., Mette, I. & Mercado, A. (2018). Partnering with schools for community development: Power imbalances in rural community collaboratives addressing childhood adversity. *Community Development*, 49(2), 191-210. <https://doi.org/10.1080/15575330.2018.1429001>
- Blank, M. J., Jacobson, R. & Melaville, A. (2012). *Achieving Results Through Community School Partnerships: How District and Community Leaders Are Building Effective, Sustainable Relationships*. Center for American Progress.
- Bray, M. (2000). *Community partnerships in education: dimensions, variations and implications*. World Education Forum – Dakar. Paris: UNESCO.
- Bradshaw, T. K. (2008). The Post-Place Community: Contributions to the Debate about the Definition of Community. *Community Development*, 39(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/15575330809489738>
- Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools: Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Environment and School Initiatives (ENSI) - SEED. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. Retrieved from https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/SEED/
- Brennan, M. A. & Brown, R. B. (2008). Community Theory: Current Perspectives and Future Directions. *Community Development*, 39(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/15575330809489737>
- Butler, A., Bierbaum, A. & O'Keefe, E. (2022). Leveraging Community Schools for Community Development: Lessons from Baltimore's 21st Century School Buildings Program. *Urban Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00420859221107615>
- Casto, H. G., Sipple, J. W. & McCabe, L. A. (2016). A Typology of School-Community Relationships: Partnering and Universal Prekindergarten Policy. *Educational Policy*, 30(5), 659-687. <https://doi.org/10.1177/0895904814557770>
- Γκίνη, Ι., Γαβριλάκης, Κ. & Φλογαίτη, Ε. (2016). Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Συνεργασία Σχολείου και Κοινότητας για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο Ε.Ι. Μανωλάς & Γ.Ε. Τσαντόπουλος (Επιμ.) *Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων - 8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία* (σσ. 31-51). Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Cornwall, A. (1996). Towards participatory practice: Participatory rural appraisal (PRA) and the participatory process. In: K. Koning & M. Martin (Eds.). *Participatory research in health: issues and experiences* (94-107). London: Zed Books.
- Czippan, K., Varga, A. & Benedict, F. (2010). *Collaboration and Education for Sustainable Development*. Environment and School Initiatives (ENSI) - Support. Retrieved from https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/SUPPORT/
- Damons, B. & Wood, L-A. (2020) Transforming traditional views of school leadership for school-community collaboration: a PALAR approach. *Action Learning: Research and Practice*, 17(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/14767333.2020.1755825>
- DePetris, T. & Eames, C. (2017). A Collaborative Community Education Model: Developing Effective School-Community Partnerships. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(3), 171-188. <https://doi.org/10.1017/aee.2017.26>
- Dodd, A. W. & Konzal, J. L. (2002). *How Communities Build Stronger Schools: Stories, Strategies and Promising Practices for Educating Every Child*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dryfoos, J. (2005). Full-service community schools: A strategy – not a program. *New Directions for Youth Development*, 107, 7-14.
- Dryfoos, J. & Maguire, S. (2002). *Inside Full-Service Community Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Dryfoos, J. G. (2000). *Evaluation of Community Schools: Findings to Date*. Washington, DC: Coalition for Community Schools.
- Dryfoos, J. G. (2002). Partnering full-service community schools: Creating new institutions. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 393-399.
- Dryfoos, J., Quinn, J. & Barkin, C. (Eds.). (2005). *Community schools in action: Lessons from a decade of practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Epstein J. L., Coates L., Salinas K. C., Sanders, M. G. & Simon, B. (1997). *School, family, community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: De Gruyter.
- Espinet, M. (Ed.) (2014). CoDeS selected cases on school community collaboration for sustainable development. Environment and School Initiatives (ENSI) - CoDeS. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Women's Affairs. Retrieved from https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/CoDeS/
- Espinet, M. & Zachariou, A. (2014). *Key stones on school-community collaboration for sustainable development*. Environment and School Initiatives (ENSI) - CoDeS. Retrieved from https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/CoDeS/
- Essuman, A. (2019). Improving education delivery through community – school partnership: Is the “social contract” being weakened? – A study of two rural schools. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1336-1351. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2018-0175>
- Frederico, M. & Whiteside, M. (2015). Building School, Family, and Community Partnerships: Developing a Theoretical Framework. *Australian Social Work*, 69(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2015.1042488>
- Gavrilakis, C. & Triantafylli, C. (2023). School-Community Collaboration from the Perspective of Experienced Environmental and Sustainability Education Teachers. In S-G. Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (Eds.). *Challenges and Concerns in 21st Century Education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Geller, J. D., Zuckerman, N. & Seidel, A. (2016). Service-Learning as a Catalyst for Community Development: How Do Community Partners Benefit From Service-Learning? *Education and Urban Society*, 48(2), 151-175. <https://doi.org/10.1177/0013124513514773>
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education & Communication*, 4(4), 339-351. <https://doi.org/10.1080/15330150500302205>
- Gower, G., Ferguson, C. & Forrest, S. (2021). Building effective school–community partnerships in Aboriginal remote school settings. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 50(2), 359-367. <https://doi.org/10.1017/jie.2020.11>
- Gruenewald, D. A. & Smith, G. A. (Eds.) (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. Abingdon, Oxon: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gusfield, J. R. (1975). *The community: A critical response*. New York: Harper Colophon.
- Hands, C. (2005). It's Who You Know and What You Know: The Process of Creating Partnerships Between Schools and Communities. *The School Community Journal*, 15(2) 63-84.
- Hands, C. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 189-207. <https://doi.org/10.1080/09243450903553993>
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essay, no. 4. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Heers, M., Van Klaveren, C., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2016). Community Schools: What We Know and What We Need to Know. *Review of Educational Research*, 86(4), 1016-1051. <https://doi.org/10.3102/0034654315627365>
- Jóhannsdóttir, T. (2018). Creating a school that matters: networking for school-community development, *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 297-314. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1337812>
- Johns, S., Kilpatrick, S., Falk, I. & Mulford, B. (2001). Leadership from within: rural community revitalisation and the school-community partnership. *Youth Studies Australia*, 20(3), 20-25.
- Kilpatrick, S., Johns, S. & Mulford, B. (2003). *Maturing school-community partnerships: Developing learning communities in rural Australia*. University of Tasmania. Discussion Paper D2/2003.
- Kim, J. & Gentle-Genitty, C. (2020). Transformative school–community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism. *Journal of Community Psychology*, 48, 2678– 2691. <https://doi.org/10.1002/jcop.22444>
- Landru, C. & Serre, F. (Eds.). (1994). *École et entreprise: Vers quel partenariat?* (1st ed.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgvx6>
- Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2012). *Μεθοδολογία για την ανάπτυξη συνεργασιών*. Πρόγραμμα e-learning «Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη», Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C. & Flogaitis, E. (2014). *Profiles of isolated communities and ways into integration*. Environment and School Initiatives (ENSI) - CoDeS. Retrieved from https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/CoDeS/
- Liarakou, G., Gavrilakis, C. & Flogaitis, E. (2016). School community collaboration in remote communities: challenges for future teacher education. In: W. Lambrechts & J. Hindson (Eds.) *Research and Innovation in Education for*

- Sustainable Development. Exploring collaborative networks, critical characteristics and evaluation practices* (pp. 106-122). Vienna: Environment and School Initiatives - ENSI. Retrieved from [https://www.ensi.org/Projects/Our Projects/CoDeS/](https://www.ensi.org/Projects/Our%20Projects/CoDeS/)
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Medina, M. A., Cosby, G. & Grim, J. (2019) Community Engagement Through Partnerships: Lessons Learned from a Decade of Full-service Community School Implementation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(3), 272-287. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1615923>
- Melaville, A. & Blank, M. (1998). *Learning Together: The Developing Field of School-Community Initiatives*. Flint, MI: Charles Stuart Mott Foundation.
- Monroe, M. C., Ballard, H. L., Oxart, A., Sturtevant, V. E., Jakes, P. J. & Evans, E. R. (2016). Agencies, educators, communities and wildfire: partnerships to enhance environmental education for youth. *Environmental Education Research*, 22(8), 1098-1114. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1057555>
- Myende, P. E. (2019). Creating functional and sustainable School-Community Partnerships: Lessons from three South African cases. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 1001-1019. <https://doi.org/10.1177/1741143218781070>
- Oakes, J., Maier, A. & Daniel, J. (2017). *Community Schools: An Evidence-Based Strategy for Equitable School Improvement*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved 10/9/2022 from <http://nepc.colorado.edu/publication/equitable-community-schools>
- Oktari, R. S., Shiwaku, K., Munadi, K., Syamsidik & Shaw, R. (2018). Enhancing community resilience towards disaster: The contributing factors of school-community collaborative network in the tsunami affected area in Aceh. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 29, 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2017.07.009>
- Owan, V.-J., Ekpenyong Asuquo, M. & Etudo-Eyor, E. (2022). Leadership Styles, Public Relation Skills and School-Community Collaboration: A Quantitative Analysis of the Perception of Stakeholders, *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045627>
- Sanders, M. G. & Lewis, K. C. (2005). Building Bridges toward Excellence: Community Involvement in High Schools. *The High School Journal*, 88(3), 1-9. <http://www.jstor.org/stable/40364259>
- Sanders, M. G. (2001). The Role of "Community" in Comprehensive School, Family, and Community Partnership Programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.
- Sanders, M. G. (2003). Community Involvement in Schools: From Concept to Practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180. <https://doi.org/10.1177/0013124502239390>
- Sanders, M. G. (2018). Crossing Boundaries: A Qualitative Exploration of Relational Leadership in Three Full-Service Community Schools. *Teachers College Record*, 120(4), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811812000403>
- Sanders, M. G. & Harvey, A. (2002). Beyond the School Walls: A Case Study of Principal Leadership for School-Community Collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002), Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- UNESCO (1975). *The Belgrade Charter: a framework for environmental education*. UNESCO: Belgrade.
- UNESCO-UNEP (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Final Report*. UNESCO: Tbilisi.
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2016). Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action. *Urban Education*, 51(7), 719-747. <https://doi.org/10.1177/0042085914549366>
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2018). School-community partnership models: implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1124925>
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε., Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2021). *Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Warren R. (1975). A Community Model. In K. Kramer & H. Specht (Eds.) *Readings in community organization practice*. 2nd. Ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Webber, G. (2021). The Terrain of place-based education: An introduction for teacher education in Canada. *Brock Education Journal*, 30(1), 10. <https://doi.org/10.26522/brocked.v30i1.777>
- Wheeler, L., Guevara, J. R. & Smith, J.-A. (2018). School-community learning partnerships for sustainability: Recommended best practice and reality. *International Review of Education*, 64, 313-337. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9717-y>

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Γαβριλάκης, Κ. (2023). Συνεργασία σχολείου και κοινότητας προς την αειφορία. *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, 218-233. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.35783>

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