



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ιδέα του αειφόρου σχολείου και η παιδαγωγική Waldorf.**

**Μια συγκριτική προσέγγιση»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΟΥΚΟΥΖΕΛΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓ. ΜΑΡΙΑ ΔΑΣΚΟΛΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2020

**Μέλη Επιτροπής:**

Μαρία Δασκολιά

Ευγενία Φλογαίτη

Γεωργία Λιαράκου

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Βασιλικής Κουκουζέλη

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «**Η ιδέα του αειφόρου σχολείου και η παιδαγωγική Waldorf. Μια συγκριτική προσέγγιση**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Βασιλική Κουκουζέλη

## Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τα κοινά σημεία ανάμεσα στην ιδέα του αειφόρου σχολείου και στην παιδαγωγική Waldorf, συνδυάζοντας μεθοδολογικά μια βιβλιογραφική συγκριτική προσέγγιση και μια ποιοτική εμπειρική έρευνα μικρής κλίμακας στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' ένα σχολείο που ακολουθεί την παιδαγωγική Waldorf.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Μαρία Δασκολιά, για την υποστήριξή της και την προσφορά γνώσεων όλο το διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους που με τον τρόπο τους συνέβαλαν στην ψυχολογική υποστήριξη για την εκπόνηση της διπλωματικής μου.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω την παρούσα εργασία σε όσους προβληματίζονται και αναζητούν το κάτι διαφορετικό στην εκπαίδευση.

## Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο έχει χρέος να προετοιμάσει τους μαθητές σε αυριανούς σκεπτόμενους πολίτες, που θα έχουν άποψη για την επικρατούσα κατάσταση, θα ενδιαφέρονται για την ποιότητα του περιβάλλοντος και τη χρήση των φυσικών πόρων, καθώς επίσης θα είναι σε θέση να αναλαμβάνουν δράση για ζητήματα που αφορούν τόσο την ποιότητα ζωής όσο και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εξετάσει συγκριτικά τη σχέση του ‘αιεφόρου σχολείου’ και της ‘παιδαγωγικής Waldorf’, αναζητώντας κοινά σημεία μεταξύ τους. Χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων. Αρχικά πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική συγκριτική προσέγγιση και έπειτα διενεργήθηκε μια ποιοτική εμπειρική έρευνα μικρής κλίμακας. Η ποιοτική έρευνα διεξήχθη με ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ένα ελληνικό σχολείο που ακολουθεί την παιδαγωγική Waldorf. Από τους εκπαιδευτικούς οι δύο ήταν και διοικητικά στελέχη του σχολείου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το σχολείο εμφανίζει κοινά σημεία με ένα αιεφόρο σχολείο στο παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο και λιγότερο στο τεχνικό/περιβαλλοντικό. Η λειτουργία του τείνει γενικά προς το αιεφόρο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει ανάγκη στη σημερινή εποχή να εστιάσουμε στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με αιεφορικό τρόπο. Προτείνεται να υπάρξει μεγαλύτερη σύνδεση της εκπαίδευσης με το περιβάλλον, καθώς αποτελεί αναγκαιότητα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου.

**Λέξεις - κλειδιά:** Αιεφόρο σχολείο, παιδαγωγική Waldorf, σχολική εκπαίδευση, ολόπλευρη ανάπτυξη, επίπεδα λειτουργίας σχολείου

## **ABSTRACT**

The school of today has the duty to prepare its students to become thinking citizens of tomorrow, able to form their own opinion on the current situation, care about the quality of the environment and the use of natural resources and also tackle issues of quality of life and social justice. This dissertation aims to comparatively study the link between the idea of ‘sustainable school’ and ‘Waldorf pedagogy’ seeking similarities between them. A combination of methods was used. First, a comparative literature analysis was carried out followed by a qualitative small scale study. The qualitative research was conducted in a Greek primary school that implements the Waldorf pedagogy, through semi-structured interviews and data were analysed with the use of thematic analysis. The sample involves 4 educators, two of whom are also school administrative staff. According to the study findings, the school has more similarities to the ‘sustainable school’ on the pedagogical and the social level and fewer on the technical/environmental level. The educators stress the necessity, especially in our times, to focus on the holistic development of the child in a sustainable manner. It is suggested that the connection with the environment should be promoted as this will lead to a more complete development of an individual’s personality.

**Keywords:** Sustainable school, Waldorf pedagogy, school education, holistic development, levels of school function

## Περιεχόμενα

Πρόλογος .....	4
Περίληψη .....	5
ABSTRACT.....	6
Εισαγωγή .....	10
Κεφάλαιο 1 .....	14
Η Παιδαγωγική Waldorf στην Εκπαίδευση.....	14
1.1 Rudolf Steiner .....	14
1.2 Κοινωνικό-ιστορικό υπόβαθρο και ίδρυση του πρώτου σχολείου Waldorf .....	15
1.3 Χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής .....	16
1.3.1 Η θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού .....	17
1.3.2 Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας και της διοίκησης.....	18
1.3.3 Η θεωρία της αυτοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	19
1.3.4 Γενικά χαρακτηριστικά αναλυτικού προγράμματος .....	19
1.3.5 Η μέθοδος διδασκαλίας ως τέχνη.....	21
1.3.6 Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης .....	22
1.4 Δομή αναλυτικού προγράμματος ανά τάξη.....	22
1.5 Ο σχολικός χώρος .....	28
Κεφάλαιο 2 .....	30
Το Αειφόρο σχολείο .....	30
2.1 Το αειφόρο σχολείο και οι κυρίαρχες τάσεις .....	30
2.2 Τα χαρακτηριστικά και τα επίπεδα του αειφόρου σχολείου .....	32
2.3 Το αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα .....	34
Κεφάλαιο 3 .....	36
Μεθοδολογία της έρευνας .....	36
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	36

3.2 Μέθοδος έρευνας.....	36
3.3 Εργαλεία έρευνας.....	37
3.4 Συλλογή δεδομένων και ανάλυση.....	38
3.5 Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας .....	40
Κεφάλαιο 4 .....	41
Αποτελέσματα.....	41
4.1 Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής συγκριτικής προσέγγισης.....	41
4.2 Τα ευρήματα της έρευνας με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών .....	43
4.2.1 Σύνδεση παιδαγωγικής Waldorf και αειφορίας .....	44
4.2.2 Έναυσμα ενασχόλησης με την παιδαγωγική Waldorf.....	45
4.2.3 Τα κύρια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής Waldorf .....	47
4.2.3.1 Ολιστικότητα της παιδαγωγικής Waldorf .....	47
4.2.3.2 Τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού .....	48
4.2.3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σχέση του με το μαθητή.....	50
4.2.3.4 Η εποχιακή διδασκαλία και ο ρόλος της τέχνης .....	51
4.2.4 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις .....	53
4.2.4.1 Διδακτικές τεχνικές .....	53
4.2.4.2 Δεξιότητες.....	55
4.2.4.3 Επαγγελματική ανάπτυξη .....	56
4.2.4.4 Εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου .....	57
4.2.5 Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.....	58
4.2.5.1 Μαθητικές κοινότητες.....	58
4.2.5.2 Σχολικό κλίμα .....	59
4.2.5.3 Συνεργασία με φορείς.....	60
4.2.6 Περιβαλλοντικές δράσεις του σχολείου .....	62
4.2.6.1 Διαχείριση των πόρων.....	62
Κεφάλαιο 5 .....	65



Συζήτηση .....	65
Κεφάλαιο 6 .....	70
Προτάσεις .....	70
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	71
Ξενόγλωσσες.....	71
Ελληνόγλωσσες.....	74
Παράρτημα .....	77

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται συντονισμένες προσπάθειες για αλλαγή των παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ειδικότερα στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση με κατεύθυνση την αειφορία. Οι παλιές λύσεις δεν είναι πλέον κατάλληλες για τα καινούργια προβλήματα που προκύπτουν. Απαιτούνται νέες λύσεις βασιζόμενες σ' ένα νέο πλαίσιο με κεντρικό άξονα την οπτική της αναθεώρησης της σκέψης. Οι λύσεις αυτές θα προκύψουν από τα παιδιά, τα οποία μέσω πιο ολιστικών μοντέλων εκπαίδευσης, θα έρθουν σε επαφή με τις αρχές της κριτικής σκέψης, της δικαιοσύνης και της συμμετοχικής δημοκρατίας (Almon, 1992).

Δύο φιλοσοφίες, θεωρητικές προτάσεις με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική Waldorf και η ιδέα του Αειφόρου Σχολείου. Η πρώτη έχει ήδη διανύσει εκατό χρόνια πορείας της στο χώρο της εκπαίδευσης, αποσπώντας θετική ανταπόκριση από τον εκπαιδευτικό χώρο. Η ιδέα του Αειφόρου Σχολείου έχει απασχολήσει τον χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες με συνεχές αυξανόμενο ενδιαφέρον. Και οι δυο υποστηρίζουν μια θεώρηση για ολιστική εκπαίδευση, με βασικά χαρακτηριστικά την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, την ιδιότητα του πολίτη (citizenship) και τη συμμετοχική δημοκρατία.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε έρευνες που αφορούν την παιδαγωγική Waldorf και την έννοια της αειφορίας, ως ξεχωριστά θέματα και σε συνδυασμό. Οι έρευνες που σχετίζονται με την παιδαγωγική Waldorf εστιάζουν περισσότερο στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας, την ικανότητα σκέψης και των ηθικών αντιλήψεων.

Ειδικότερα, στην έρευνα των Kirkham & Kidd (2017), παρατηρείται περισσότερη ανάπτυξη των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία Waldorf στους τομείς της δημιουργικότητας μέσα από ένα τεστ δημιουργικής παραγωγής. Η έρευνα διεξήχθη στην Μ. Βρετανία, εμπλέκοντας 60 μαθητές ηλικίας 6-10 και 8-11, σε σχολεία που ακολουθούν την παιδαγωγική Waldorf, Montessori και το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων της Μ. Βρετανίας.

Άλλη έρευνα (Sobo, 2014) συσχετίζει θέματα υγείας και πιο συγκεκριμένα παιχνιδιού με την παιδαγωγική Waldorf σε τέσσερα νηπιαγωγεία. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν την αξία και το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την κίνηση, τον αυτοσχεδιασμό, την συναισθηματική ολοκλήρωση και την

επαφή με τη φύση. Έπειτα, η έρευνα (Dahlin, 2010) σχετικά με τις πολιτικές και ηθικές αντιλήψεις στα σχολεία της Σουηδίας, δημόσια και Waldorf, έδειξε ότι οι νέοι των ηλικιακών ομάδων 15-16 και 18-19, που φοιτούν σε σχολεία Waldorf, παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό στις αντιλήψεις τους.

Μία ακόμη έρευνα (Ogletree, 1996) φέρει θετικά αποτελέσματα για την παιδαγωγική Waldorf στην κριτική σκέψη και την τέχνη. Το δείγμα αποτέλεσαν 1165 μαθητές, μεταξύ των σχολείων Waldorf και των δημόσιων σχολείων της Αγγλίας, Σκωτίας και Γερμανίας, συγκρίνοντας τις επιδόσεις τους μέσα από ένα τεστ ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας σκέψης. Η παιδαγωγική Waldorf φαίνεται να υπερισχύει στα επίπεδα της ετοιμότητας, ωριμότητας και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος.

Έρευνες σχετικές με την αειφορία βρέθηκαν να συσχετίζουν τη σύνδεση των παιδιών με αυτή, σε σχολικά ή μη πλαίσια. Μια σχετική έρευνα των Caiman & Lundegård (2014) αναδεικνύει τη δυνατότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αποκτήσουν γνώσεις για την αειφορία έξω από το σχολείο. Η έρευνα είναι εμπειρική και περιλαμβάνει βιντεοσκόπηση των νηπίων, καθώς για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθείται η μεθοδολογική προσέγγιση Dewey. Από την έρευνα προκύπτει ότι τα παιδιά έχουν λόγο για θέματα που αφορούν το περιβάλλον και θέλουν να συμμετέχουν σε διαδικασίες επίλυσης ζητημάτων σχετικά με θέματα αειφορίας.

Επίσης, η έρευνα των Tucker & Izadpanahi (2017) παρουσιάζει σημαντικά αποτελέσματα για την ύπαρξη περισσότερων περιβαλλοντικών στάσεων σε παιδιά που φοιτούν σε σχολεία που είναι σχεδιασμένα ή προσαρμοσμένα στα πλαίσια της αειφορίας, συγκριτικά με παιδιά σε συμβατικά σχολεία. Το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας 10-12 ετών και ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν 2 κλίμακες που μετρούσαν τις στάσεις και τις συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Boyd (2018) οι καινοτόμες παιδαγωγικές είναι αυτές που ενσωματώνουν και υιοθετούν αρχές αειφόρου ανάπτυξης και αποσκοπούν στην ανάπτυξη ενός ελεύθερου σκεπτόμενου πολίτη. Παρά τα σημαντικά ευρήματα των ερευνών σε παιδιά για την παιδαγωγική Waldorf και την αειφορία, η συσχέτιση μεταξύ τους βρέθηκε στη βιβλιογραφία στην παρακάτω έρευνα.

Η έρευνα των Rios & Menezes (2017) διερευνά τις προβλέψεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού για τη φύση και τη μάθηση σχετικά με τη φύση μέσα και έξω από το σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη σε 4 αστικά και 4 ημιαστικά σχολεία της

Πορτογαλίας, που ακολουθούν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η παιδαγωγική Waldorf, τα σχολεία του δάσους και τα οικολογικά σχολεία. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν οι ομάδες εστίασης (focus group) με σκοπό την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα δύο ιδιωτικά σχολεία που ακολουθούν εναλλακτικές παιδαγωγικές που σχετίζονται με την οικολογία, δίνουν έμφαση στο συναισθηματικό και εμπειρικό/πρακτικό επίπεδο της εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα εμφανίζει πολλά σημεία σχετικά με τη γνώση για τη φύση και την ενασχόληση των παιδιών μ' αυτή.

Παρά την ύπαρξη κάποιων κοινών σημείων σχετικά με τη θετική επίδραση της παιδαγωγικής Waldorf και την ανάπτυξη της αειφορίας σε σχολικά και εξωσχολικά πλαίσια, δεν έχουν βρεθεί περισσότερες έρευνες που να συνδέουν σε βάθος την εν λόγω παιδαγωγική με την εκπαίδευση για την αειφορία και το αειφόρο σχολείο. Αν και στις γενικές αρχές της παιδαγωγικής υπάρχουν στοιχεία με έμφαση στην ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, ωστόσο δεν γίνεται σαφή αναφορά στην σύνδεση της παιδαγωγικής Waldorf και της ιδέας του αειφόρου σχολείου.

Το κενό αυτό σε ελληνικό επίπεδο έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στη σχέση της παιδαγωγικής Waldorf με την ιδέα του αειφόρου σχολείου με μελέτη περίπτωσης ένα σχολείο που ακολουθεί αυτή την παιδαγωγική. Η παρούσα εργασία διερευνά κατά πόσο το σχολείο αυτό είναι κοντά στην ιδέα του αειφόρου σχολείου και/ή αν τείνει προς αυτή την κατεύθυνση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει η έρευνα είναι τα εξής:

- Υπάρχουν κοινά σημεία που να συνδέουν την παιδαγωγική Waldorf με το αειφόρο σχολείο;
- Τείνει το συγκεκριμένο σχολείο, που λειτουργεί με την παιδαγωγική Waldorf, στο να είναι ένα πιο αειφόρο σχολείο;

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει δομηθεί σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος και επικεντρώνεται σε ορισμούς, θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας που διεξήχθη. Παρουσιάζονται τα εργαλεία και οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν, η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, τα προβλήματα που ανέκυψαν και τον τρόπο αντιμετώπισής του. Το τρίτο και τελευταίο μέρος επικεντρώνεται στα αποτελέσματα και στο σχολιασμό τους, καθώς και σε προτάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στην παιδαγωγική

Waldorf και κατόπιν, στο δεύτερο κεφάλαιο, οι κύριες τάσεις που προτείνονται και περιγράφουν την ιδέα του αειφόρου σχολείου. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την έρευνα, με το τρίτο κεφάλαιο να παρουσιάζει τη μεθοδολογία, δηλαδή τον σκοπό της έρευνας, το ερευνητικό παράδειγμα που υιοθετήθηκε και τις συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει το τέταρτο και το πέμπτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της εργασίας, ενώ στο έκτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## Κεφάλαιο 1

### Η Παιδαγωγική Waldorf στην Εκπαίδευση

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρεί να δώσει μια σφαιρική και όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση της παιδαγωγικής Waldorf. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον εμπνευστή της παιδαγωγικής, στη ζωή του, το έργο του και τη σχέση με την παιδαγωγική. Έπειτα, παρουσιάζεται το ιστορικό και κοινωνικό υπόβαθρο της εποχής όπου εξηγείται η ανάδειξη της συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Στη συνέχεια, γίνεται μια πλήρης παρουσίαση της παιδαγωγικής και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της. Τέλος, δίνεται η δομή του αναλυτικού προγράμματος ανά τάξη και ο ρόλος του σχολικού χώρου.

#### 1.1 Rudolf Steiner

Η παιδαγωγική Waldorf (αναφέρεται επίσης συχνά και ως παιδαγωγική Waldorf – Steiner) αναπτύχθηκε αρχικά από τον φιλόσοφο, ανθρωπιστή και επιστήμονα Rudolf Steiner. Ο Rudolf Steiner γεννήθηκε το 1861 σε ένα χωριό της σημερινής Κροατίας από γονείς που ανήκαν στην εργατική τάξη. Παρακολούθησε την πολυτεχνική σχολή της Βιέννης και ασχολήθηκε με τη Βιολογία, τα Μαθηματικά, τη Χημεία μέσω μιας υποτροφίας που όμως δεν ολοκλήρωσε ποτέ. Με παρότρυνση ενός καθηγητή του, την περίοδο 1888-1896, ανέλαβε την εκδόση των Φυσικών Επιστημών της νέας έκδοσης του έργου του Γιόχαν Βόλφγκανγκ Γκαίτε. Η μελέτη του έργου του Γκαίτε τον επηρέασε βαθιά, θέτοντας τα θεμέλια για τις μετέπειτα τοποθετήσεις του σχετικά με το κίνημα της ανθρωποσοφίας και για τα επερχόμενα συγγράμματά του. Παράλληλα με το έργο του Γκαίτε μελέτησε τα έργα των Άρθουρ Σοπενχάουερ και Φρίντριχ Νίτσε. Έτσι, το 1891 ολοκληρώνει το διδακτορικό του δίπλωμα στο τμήμα Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο Ρόστοκ της Γερμανίας. Οκτώ χρόνια αργότερα, το 1899, δημοσιεύοντας ένα άρθρο για την εσωτερική φύση ενός παραμυθιού του Γκαίτε, λαμβάνει μια πρόσκληση από μια συνάντηση Θεοσοφιστών να μιλήσει για τον Νίτσε. Η επαφή με την Θεοσοφική εταιρεία διήρκησε μέχρι το 1912 όπου και στη συνέχεια ιδρύει το Ίδρυμα Γκαίτε (Goetheanum), από τον μεγάλο εμπνευστή του, το οποίο σήμερα αποτελεί κέντρο του Ανθρωποσοφικού κινήματος (Uhrmacher, 1995).

Για να αναλύσει με πληρέστερο και πιο εμπειριστατωμένο τρόπο τη φιλοσοφία του, εισήγαγε την έννοια της «Ανθρωποσοφίας». Σύμφωνα με μία ερμηνεία του όρου,

πρόκειται για τη σοφία που βρίσκεται στη γνώση της ύπαρξης του ανθρώπου και της σχέσης του με το σύμπαν (Stehlik, 2008). Υποστηρίζει τη σύνδεση του διανοητικού πνευματικού κόσμου με την εσωτερική ανάπτυξη του ανθρώπου μέσω της εμπειρίας. Η Ανθρωποσοφία έρχεται να ρίξει φως στο κομμάτι του φυσικού κόσμου με τον πνευματικό κόσμο, ο οποίος προσεγγίζεται από τις αισθήσεις και τις σκέψεις. Πιθανόν να προέρχεται από την άποψη του Γκαίτε ότι εκτός από συγκεκριμένα αντικείμενα υπάρχουν και ιδέες πίσω από αυτά, που περιέχουν υποδειγματικά όλες τις μορφές των πραγμάτων. Βασιζόμενος σ' αυτή τη θεωρία, ο Steiner διακήρυξε ότι σε κάθε εμπειρικό αντικείμενο ανταποκρίνεται η πνευματική του ιδέα (Πιννίκας, 2017).

## **1.2 Κοινωνικό-ιστορικό υπόβαθρο και ίδρυση του πρώτου σχολείου Waldorf**

Την εποχή που ο Steiner άρχισε να μελετά τα έργα μεγάλων φιλοσόφων και ανθρωποσοφιστών, στην Ευρώπη επικρατούσε ένα κλίμα αναταραχής, αποσύνθεσης και κοινωνικής αστάθειας που είχαν φέρει ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, η αποτυχημένη γερμανική επανάσταση και ο μεγάλος πληθωρισμός του 1923 (Hobsbawm, 2012). Οπότε παρατηρείται μια αμφισβήτηση και μια ρευστή κατάσταση στην κοινωνική ζωή των πολιτών. Παράλληλα όμως, στη Γερμανία και στην Ιταλία προσφέρεται ένα πρόσφορο έδαφος για ανάπτυξη κοινωνικής και πνευματικής ζωής, αναγεννημένη στην ουσία από τα συντρίμια που είχε αφήσει μια δύσκολη περίοδος. Στη Γερμανία, η ενασχόληση του Steiner με την ανθρωποσοφία και η διαφορετική αντίληψη που είχε για τον άνθρωπο και τον κόσμο έδωσε τη δυνατότητα για ανάπτυξη νέων ιδεών και εφαρμογή αυτών στα νεοϊδρυθέντα σχολεία. Μία από τις πρωτοπόρες και καινοτόμες παιδαγωγικές που αναπτύχθηκε από τον φιλόσοφο Steiner ήταν η παιδαγωγική Waldorf-Steiner βασισμένη στην ανθρωποσοφία (Πιννίκας, 2017).

Στην Ιταλία την ίδια περίοδο, η Maria Montessori, ιατρός, φιλόσοφος και παιδαγωγός, δραστηριοποιείται με θέματα παιδαγωγικής, καθώς έρχεται σε επαφή με παιδιά νοητικής υστέρησης. Μελετά, γράφει και αναπτύσσει εκ νέου παιδαγωγικό υλικό και εποπτικά μέσα βασισμένο στην προσωπικότητα και την ελευθερία του παιδιού απευθυνόμενο σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και νοητική υστέρηση. Η παιδαγωγική μέθοδος που αναπτύχθηκε ονομάζεται «Μοντεσσοριανή» ή αλλιώς «Μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα» (Thayer-Bacon, 2012).

Πίσω ξανά στη Γερμανία, το 1919, με την παρότρυνση του διευθυντή εργοστασίου Emil Molt, ο Steiner δίνει μια διάλεξη για στους εργατές του εργοστασίου Waldorf – Astoria, στην οποία παρουσιάζει την τρίπτυχη εξέλιξη της κοινωνίας στους τομείς της κοινωνικής ζωής, της πνευματικής/πολιτιστικής και της οικονομικής. Ενθουσιασμένος με τις απόψεις του φιλοσόφου, ο διευθυντής της καπνοβιομηχανίας προτείνει την ίδρυση ενός σχολείου, όπου θα εφαρμόζονταν οι ιδέες του φιλοσόφου. Συνεπώς, το φθινόπωρο του 1919 ολοκληρώνεται η ίδρυση του πρώτου «ελεύθερου σχολείου Waldorf» στη Στουτγκάρδη της Γερμανίας για την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων του εργοστασίου τσιγάρων Waldorf – Astoria, από όπου πήρε κατά το ήμισυ το όνομά της. Ο όρος «ελεύθερο» παραπέμπει στο σκοπό που είχε η ίδρυση του σχολείου, την πρόσβαση των παιδιών από όλες τις κοινωνικές τάξεις, χωρίς γραφειοκρατικούς και ιδεολογικούς περιορισμούς (Nicholson 2000 · Edwards 2002· Stehlik 2008).

### **1.3 Χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής**

Αρχικά, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι πρόκειται για μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση που προτάθηκε από τον Steiner. Πολλοί την αποκαλούν και εκπαιδευτική προσέγγιση, όπως αναφέρεται στα άρθρα της Ensign (1996) και των O'Shiel & O'Flynn (1998). Άλλοι πάλι της προσδίδουν την έννοια της εκπαίδευσης με την ευρεία σημασία της (Easton 1997· Nordlund 2013) και άλλοι ως μια παιδαγωγική στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα (Πιννίκας 2017· Κοτσαμπόπουλος 2018· Τριανταφυλλίδου 2018). Όπως προκύπτει, δεν υπάρχει μια καθολική συμφωνία ως προς την ονομασία, αλλά στην ουσία πρόκειται για μια εναλλακτική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης για την εποχή που αναπτύχθηκε. Για τους σκοπούς της έρευνας υιοθετείται η ονομασία της «παιδαγωγικής».

Η παιδαγωγική Waldorf ήταν καινοτόμα για την εποχή που αναπτύχθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως και με τον τρόπο που εφαρμόστηκε. Βασίζεται στην ολιστική εκπαίδευση στοχεύοντας στην κάλυψη των αναγκών του κάθε παιδιού: φυσικών, συναισθηματικών, γνωστικών, κοινωνικών και πνευματικών (Nordlund, 2013). Αυτός ο ολιστικός προσανατολισμός στο παιδί συχνά αναφέρεται στη λογοτεχνία με τη φράση «head-heart-hands», «μυαλό-καρδιά-σώμα», εννοώντας ότι το παιδί συμμετέχει στη μάθηση τόσο με το σωματικό του μέρος όσο και με το πνευματικό



και συναισθηματικό (Easton, 1997). Οι βασικοί άξονες της παιδαγωγικής όπως συνοψίζονται από την Easton (1997) είναι οι ακόλουθοι:

- Η θεωρία για την ανάπτυξη του παιδιού
- Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας και της διοίκησης
- Η θεωρία της αυτοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Το αναλυτικό πρόγραμμα
- Η μέθοδος διδασκαλίας ως τέχνη
- Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης

### **1.3.1 Η θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού**

Η θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού αναφέρεται σε 3 στάδια, με διάρκεια το καθένα 7 χρόνια (Stehlik, 2008). Ο Steiner θεωρούσε ότι η κατάλληλη εκπαίδευση σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού το βοηθάει να αναπτύξει τις λανθάνουσες εσωτερικές ικανότητές του. Η άποψη που επικρατεί είναι ότι κάθε παιδί γεννιέται με ένα μοναδικό εσωτερικό κόσμο που είναι ικανό να εξελίξει μέσω της ελευθερίας, της υπευθυνότητας και της ωριμότητας, αν του δοθεί η κατάλληλη φροντίδα σε κάθε στάδιο ανάπτυξης (Schmitt-Stegmann, 1997). Έτσι, είναι ελεύθερος να φέρει αυτές τις δεξιότητες στην κοινωνία, βοηθώντας στη δημιουργία μιας νέας κοινωνίας (Ensign, 1996).

Το πρώτο στάδιο χρονολογείται από τη γέννηση του παιδιού μέχρι τα 7 του χρόνια. Κυρίαρχο ρόλο κατέχει το σώμα και το παιδί συνδέεται με τον κόσμο μέσω της θέλησης. Αυτό δεν αποκλείει βέβαια τις δραστηριότητες που έχουν σχέση με το μυαλό και την καρδιά, αλλά σ' αυτό το στάδιο το παιδί μαθαίνει ακόμη το σώμα του και προσπαθεί να το αντιληφθεί ως ολότητα, να αισθανθεί το χώρο μέσω της σωματικής δραστηριότητας, να αναπτύξει την λεπτή κινητικότητα και γενικά να έχει εμπιστοσύνη στο σώμα του. Οι εμπειρίες του παιδιού για τον κόσμο έρχονται μέσα από φυσική δραστηριότητα και μαθαίνει μέσω της μίμησης και του παιχνιδιού. Ακόμη, τα τραγούδια, οι ιστορίες, διάφορα αυτοσχέδια παιχνίδια από φυσικά υλικά διεγείρουν την περιέργεια και συμβάλλουν στη φυσική ανάπτυξη, καθώς θέτουν τη βάση για την μετέπειτα ανάπτυξη της φαντασίας και της σκέψης.

Το δεύτερο στάδιο ξεκινά με την αλλαγή των νεογιλών δοντιών στην ηλικία περίπου των 7 και φτάνει μέχρι το 14<sup>ο</sup> έτος όπου έχει ξεκινήσει η εφηβεία. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το παιδί αντλεί πληροφορίες από εμπειρίες που

αναπτύσσει συνειδητά από συναισθήματα και τροφοδοτεί την φαντασία του. Οι ιστορίες κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη των νοητικών και πνευματικών εικόνων που δεν σχετίζονται με άμεση εμπειρία. Είναι η περίοδος που οι αισθήσεις διαχωρίζονται και εξευγενίζονται μέσω της άμεσης συμμετοχής σε μια πληθώρα δραστηριοτήτων, όπως οπτικές, κινητικές, καλλιτεχνικές. Η παιδαγωγική αυτή δίνει μεγάλη βαρύτητα σ' αυτό το στάδιο ανάπτυξης καθώς εναποτίθενται οι βάσεις της ανάπτυξης κριτικής σκέψης.

Στο τελευταίο στάδιο, μεταξύ 14<sup>ου</sup> και 21<sup>ου</sup> έτους, καλλιεργούνται ουσιαστικά οι ικανότητες του παιδιού για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Είναι η περίοδος της εφηβείας και το παιδί χρειάζεται εμπειρίες που θα βοηθήσουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της υπευθυνότητας, της κριτικής σκέψης, της δικαιοσύνης και της συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες. Πρόκειται για απαραίτητες δεξιότητες για την κοινωνική αντίληψη και αρμονική συνύπαρξη που στοχεύουν στην ολοκλήρωση του ατόμου σε ένα ελεύθερο σκεπτόμενο πολίτη (Easton, 1997).

Ακόμη, παρατηρούνται ομοιότητες στις έρευνες του Piaget όσον αφορά τα στάδια ανάπτυξης του Steiner. Ο Piaget ακολουθεί διαφορετική κατηγοριοποίηση στο χωρισμό των σταδίων και επικεντρώνεται περισσότερο στις γνωστικές διαδικασίες που ολοκληρώνονται σε κάθε στάδιο. Ο Steiner από την άλλη, επέμενε στον επταετή χωρισμό και έδινε μεγάλη βαρύτητα στη συνολική γνωστική ανάπτυξη του ατόμου είτε αυτή είναι αισθητική, πνευματική, διαπροσωπική, κοινωνική. Εμπλέκοντας ολόκληρο το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, αυτό αποκτά ενθουσιασμό και όρεξη για μάθηση (Τριανταφυλλίδου, 2018).

### **1.3.2 Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας και της διοίκησης**

Τα σχολεία Waldorf ακολουθούν μια ιδιαιτερότητα στη διοίκηση, καθώς την ηγεσία την μοιράζονται όλα τα μέλη. Συνήθως ο διευθυντής συνεχίζει να έχει τον κύριο διοικητικό ρόλο αλλά παράλληλα είναι και δάσκαλος. Αν οι ανάγκες των παιδιών αρχίσουν να γίνονται πιο περίπλοκες, τότε ο δάσκαλος που έχει την τάξη και κατέχει και διοικητικό ρόλο ζητά να επαναξιολογηθεί και να πάρει τη θέση κάποιος άλλος. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι το σχολείο μπορεί να διοικηθεί καλύτερα, αν ο διευθυντής δεν έχει το ρόλο του βασικού δασκάλου (Easton, 1997).

### **1.3.3 Η θεωρία της αυτοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

Ο εκπαιδευτικός συνιστά βασικό πυλώνα στην εύρυθμη λειτουργία και ευημερία του σχολείου (Wylie & Hagan, 2003). Ο ρόλος του είναι πολυποίκιλος και εξαιρετικά σημαντικός. Κρίνεται σημαντική στην παιδαγωγική η επαγγελματική και η προσωπική αυτοανάπτυξή του. Οι συνεχώς εναλλασσόμενες και αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών κρατούν σε εγρήγορση τον εκπαιδευτικό, καθώς πρέπει να ακολουθεί το ρυθμό των μαθητών του και να είναι έτοιμος κάθε φορά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου ή της τάξης. Η παιδαγωγική Waldorf δίνει περιθώρια ελευθερίας στο εκπαιδευτικό κομμάτι και αφήνει τον εκπαιδευτικό να αποφασίζει για τη διδακτική διαδικασία (Easton, 1997).

### **1.3.4 Γενικά χαρακτηριστικά αναλυτικού προγράμματος**

Δομικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο έτσι ώστε να σέβεται και να συνάδει με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι, θεωρείται χρήσιμο να αναφερθούν τα χαρακτηριστικά του που στην πράξη διαφοροποιούν την παιδαγωγική αυτή από άλλες.

Αρχικά, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενσωματώνονται με το ακαδημαϊκό κομμάτι και θεωρούνται εξίσου σημαντικές και απαραίτητες. Σύμφωνα με αυτό το συνδυασμό, προωθείται η πνευματική, καλλιτεχνική και αισθητική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, σημαντική έννοια στη δομή του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής γενικότερα, είναι ο ρυθμός. Ο Steiner πίστευε πολύ στη οργάνωση της σχολικής ημέρας, καθώς επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Η δομή της ημέρας πρέπει να είναι πολύ προσεκτικά σχεδιασμένη, ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή μετάβαση από μια δραστηριότητα στην άλλη. Σ' αυτή τη διαδικασία της ομαλής μετάβασης καθοριστικό ρόλο παίζει ο «πρωινός κύκλος», μια δραστηριότητα που σηματοδοτεί την αφετηρία της σχολικής ημέρας και την ολοκλήρωση της μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο. Έτσι, το παιδί προετοιμάζεται να δεχθεί τη νέα γνώση και να συμμετάσχει στο μάθημα (De Souza, 2012).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων Waldorf υπάρχει μια διαφοροποίηση στη διδασκαλία των μαθημάτων. Δύο από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος είναι η εποχιακή διδασκαλία ή αλλιώς «block teaching» και η απουσία κλασικών εγχειριδίων. Το ίδιο θέμα διδάσκεται από 2 έως 4

εβδομάδες στη διάρκεια του κύριου μαθήματος («main lesson») και συμβαίνει τις δύο πρώτες σχολικές ώρες που τα παιδιά έχουν την μέγιστη δυνατή προσοχή. Στη διάρκεια της ημέρας παρακολουθώντας διαφορετικά αντικείμενα διδασκαλίας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν πάνω στο θέμα που διδάσκεται τη συγκεκριμένη εποχή. Η εποχιακή διδασκαλία επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν ένα θέμα σε βάθος και χωρίς διακοπές για μια εκτεταμένη περίοδο. Όταν τελειώσει ο χρόνος διδασκαλίας ενός θέματος, τα παιδιά παίρνουν χρόνο να επεξεργαστούν τα δεδομένα που συγκέντρωσαν και να επανέλθουν σ' αυτό κάποια άλλη στιγμή του σχολικού έτους. Στη θέση των κλασικών εγχειριδίων, οι μαθητές δημιουργούν μόνοι τους τα «Βιβλία Κύριου Μαθήματος», τα οποία είναι τετράδια όπου οι μαθητές σημειώνουν σκέψεις, παρατηρήσεις και σχέδια ή ζωγραφιές σχετικές με το μάθημα. Αυτή η προσέγγιση διαφέρει από άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που κατανέμουν ίσο χρόνο σε κάθε θέμα (De Souza, 2012).

Στο δημοτικό σχολείο Waldorf το βασικό θέμα συνδέεται με περισσότερους κλάδους, γίνεται διαθεματική προσέγγιση του αντικειμένου (Nicholson, 2000). Επιπλέον, βασικό εργαλείο στη διδασκαλία αποτελεί ο μαυροπίνακας. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μία έγχρωμη ζωγραφιά στο μαυροπίνακα για να εισαγάγει το θέμα ή το μάθημα. Η δομή του μαθήματος περιλαμβάνει δραστηριότητες που έχουν ως βάση το θέμα του πίνακα. Το παιδί καλείται να ενεργοποιήσει όλες του τις δυνάμεις, ώστε να είναι σε θέση να ακούει, να κινεί το σώμα, να σκέφτεται και να αισθάνεται. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν μαθηματικά, σχοινάκι άλματος, ανάγνωση ή γραφή ποίησης, τραγούδι και ζωγραφική, ανάλογα με το σχεδιασμό που έχει κάνει ο εκπαιδευτικός (Easton, 1997).

Ένα άλλο εξίσου βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα Waldorf είναι η παραμονή του ίδιου δασκάλου για οκτώ συνεχή σχολικά έτη. Το πρόγραμμα Waldorf διαφοροποιεί τις σχολικές βαθμίδες και θεωρείται μια βαθμίδα από την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ηλικία των 7 μέχρι και την ηλικία των 15. Στην συνέχεια ακολουθεί η επόμενη βαθμίδα μέχρι τα 18, κάτι αντίστοιχο με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στόχος αυτού θεωρείται η σταθερότητα της ύπαρξης ενός προσώπου που θα λειτουργεί ως μέντορας, ως διευκολυντής και υποστηρικτής της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας γι' αυτά, αναπτύσσοντας την οικειότητα, την εμπιστοσύνη και την αγάπη. Παράλληλα, η μέθοδος όμως εγείρει και πολλούς προβληματισμούς, καθώς ο εκπαιδευτικός κατέχει

μεγάλη ευθύνη στην προετοιμασία κάθε τάξης και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού και πολλές φορές δεν είναι προετοιμασμένος κατάλληλα (De Souza, 2012).

### **1.3.5 Η μέθοδος διδασκαλίας ως τέχνη**

Το αναλυτικό πρόγραμμα της παιδαγωγικής Waldorf διαπνέεται σε όλο του το φάσμα από την τέχνη. Ο Steiner (1976) έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας με τη μορφή της τέχνης, καθώς μιλούσε για μια εκπαίδευση που βασίζεται στο ρυθμό, τη μελωδία, την αρμονία των χρωμάτων, την επανάληψη και κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνει εμπειρική μάθηση. Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα ενσωματώνει το καλλιτεχνικό κομμάτι σε όλες τις γνωστικές περιοχές και εμπλέκει τους μαθητές σε μια πληθώρα καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Η παιδαγωγική αυτή υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία ως μορφή τέχνης προσφέροντας ένα αισθητικό περιβάλλον και παρουσιάζοντας τα γνωστικά θέματα με καλλιτεχνικό τρόπο (Easton, 1997).

Πολλές είναι οι μορφές της τέχνης που απαντούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αρχικά, η μέθοδος των ιστοριών (storytelling) αποτελεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για όλες τις σχολικές βαθμίδες και ενσωματώνονται σε όλα τα κύρια μαθήματα, καθώς αναπτύσσει την ελεύθερη σκέψη, διεγείρει τη φαντασία των παιδιών και βοηθά στην απομνημόνευση και απόσυρση πληροφοριών (Van Alphen, 2011). Το παιδί καλείται να δημιουργήσει νοητά μόνο του την ιστορία που άκουσε, χωρίς να επηρεάζεται από την εικονογράφηση ενός βιβλίου. Συνήθως, μετά από μια αφήγηση ή αναδιήγηση της ιστορίας, ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να εικονογραφήσει την ιστορία ή ένα επεισόδιο από αυτή. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εξετάσει τις δεξιότητες σχεδίασης και να βοηθήσει στην ενίσχυση της εκτίμησης για τις εικαστικές τέχνες (Nicholson, 2000). Ακόμη, οι ιστορίες από την παλιά εποχή πρόσφεραν μια ζωντάνια στη μαθησιακή διαδικασία και πολλές φορές συναντάμε και ένα κεράκι αναμμένο στη μέση δημιουργώντας μία στοχαστική ατμόσφαιρα (Easton 1997· Stehlik 2008).

Εναλλακτικά με την χρήση των ιστοριών προσφέρονται τα ποιήματα και τα τραγούδια στην αρχή ή στο τέλος μιας δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, η χρήση της μουσικής μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μετάβαση από μία δραστηριότητα σε μία άλλη ενισχύοντας το αισθησιακό περιβάλλον. Ακόμη, η χρησιμότητά της γίνεται εμφανής και στη μετάβαση των μαθησιακών περιόδων (διαλείμματος και μαθήματος)

όπου αντί για το παραδοσιακό κουδούνι μπορούμε να δούμε παλαμάκια ή ένα ρυθμικό χτύπο ενός μουσικού οργάνου (Easton, 1997).

Η παιδαγωγική Waldorf υποστηρίζει ότι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν με ολιστικό τρόπο. Αυτό από μόνο του είναι τέχνη, καθώς αναπτύσσεται εξίσου το γνωστικό με το κοινωνικό, προσωπικό και καλλιτεχνικό κομμάτι (Stehlik, 2008). Οι εκπαιδευτές στα σχολεία Waldorf αναγνωρίζουν την ομορφιά ως απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη και την υγεία των ανθρώπινων υπάρξεων. Πιστεύουν στην ομορφιά της φύσης και προσπαθούν να την εισάγουν στην αίθουσα με τον πάγκο εποχής, παίρνοντας αντικείμενα από την φύση σε κάθε εποχή. Αυτή η διαδικασία όχι μόνο ενισχύει την διδασκαλία με τρόπο βιωματικό αλλά θρέφει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού με υγεία και δημιουργεί μια φιλική και αρμονική ατμόσφαιρα μεταφέροντάς τη και στο δικό τους περιβάλλον (Easton, 1997).

### **1.3.6 Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης**

Σύμφωνα με τους Rudge (2016) και Mahmoudi et all (2012) πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, η οποία επιτυγχάνεται σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ως αποστολή τη μετάδοση των εκπαιδευτικών πρακτικών και γνώσεων, καθώς και τη διαπεδαγώγηση ελεύθερων και υπεύθυνων ανθρώπων. Αυτό μπορεί να συμβεί σε σχολεία που είναι απαλλαγμένα από ισχυρούς γραφειοκρατικούς περιορισμούς, ο εκπαιδευτικός έχει ελευθερία στη επιλογή και τον τρόπο των διδακτικών εννοιών και η κοινότητα του σχολείου παρέχει υποστηρικτικό ρόλο σε όλα τα μέλη της. Η παιδαγωγική εναποθέτει τις βάσεις για ένα σύγχρονο σχολείο, το οποίο θα είναι φορέας ευρύτερων αλλαγών στην κοινωνία σε επίπεδο ιδεών και αντιλήψεων (Easton, 1997).

### **1.4 Δομή αναλυτικού προγράμματος ανά τάξη**

Το αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολεία Waldorf διαφέρει σημαντικά από τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα. Έχει συγκεκριμένα μαθήματα σε κάθε σχολική βαθμίδα που αλλάζουν ή προστίθενται ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο. Στόχος του αναλυτικού προγράμματος είναι να ενημερώσει τον εκπαιδευτικό για τη διαδικασία της ανθρώπινης ανάπτυξης και ενσάρκωσης, μέσω ενός παισιωμένου πεδίου

γνωστικών αντικειμένων και προτεινόμενων βημάτων, συμβαδίζοντας με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού.

Παρακάτω θα περιγραφούν τα γνωστικά αντικείμενα των σχολικών βαθμίδων 1 έως 12, που περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα, όπως αναφέρονται από τις Von Heydebrand & Hutchins (1966) στο βιβλίο που είχε εκδοθεί για το αναλυτικό πρόγραμμα του πρώτου σχολείου Waldorf. Το αναλυτικό πρόγραμμα για τις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού έχει τον ίδιο χαρακτήρα καθώς απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6 έως 9. Τα μαθήματα από την πρώτη σχολική χρονιά θα πρέπει να συνεχίζονται, ώστε το παιδί να ανακαλύψει με φυσικό και ζωντανό τρόπο τον κόσμο γύρω του, έτσι όπως έχει παρουσιαστεί από τον εκπαιδευτικό. Λίγα στοιχεία θα προστίθενται όσο η σχολική βαθμίδα αυξάνεται.

Η **πρώτη τάξη** περιλαμβάνει ένα πλήρη οδηγό διδακτικών αντικειμένων για τον εκπαιδευτικό όπως: ζωγραφική-σχέδιο, γραφή, ανάγνωση, προφορικός λόγος, αριθμητική, μουσική, τραγούδι, ξένες γλώσσες, ευρυθμία, και χειροτεχνία. Το αναλυτικό πρόγραμμα της πρώτης τάξης ξεκινάει με τη ζωγραφική και το σχέδιο. Δεν είναι τυχαία η κατάταξη των διδακτικών αντικειμένων καθώς το παιδί εισέρχεται στον κόσμο της γνώσης μέσω της ζωγραφικής και του σχεδίου. Η ζωγραφική παίζει σημαντικό ρόλο στην αίσθηση των χρωμάτων και τον τρόπο που ζωγραφίζει το παιδί. Έπειτα, το σχέδιο συμβάλλει στη διαμόρφωση των ορίων και σε μεταγενέστερο χρόνο βοηθάει στην γραφή των πρώτων γραμμμάτων.

Στην Waldorf εκπαίδευση το γράψιμο και η ανάγνωση εισάγονται σε ηλικία έξι ή επτά κι αυτό γιατί όπως υποστηρίζεται το «αιθερικό σώμα» ακόμα προσπαθεί να συγχρονιστεί, να δουλέψει με το φυσικό σώμα (Uhrmacher, 1995). Το παιδί από την εικονοποίηση μεταβαίνει στον κόσμο των γραμμμάτων. Έτσι, από το καλλιτεχνικό κομμάτι εισέρχεται στο πνευματικό, από την χειρονακτική εργασία μεταβαίνει στην πνευματική και από τη ζωγραφική στη γραφή και την ανάγνωση. Για παράδειγμα στην περίπτωση του γράμματος "s", το παιδί βλέπει το σχηματισμό του γράμματος μέσα από την εικόνα ενός σκουληκιού και την αντίστοιχη ιστορία του κι έπειτα δίνεται το γράμμα. Σ' αυτή την ηλικία το μάτι οδηγεί το μολύβι και το παιδί γράφει αυτό που μπορεί και επιθυμεί. Η ανάγνωση ξεκινά με τα κεφαλαία γράμματα και στόχος είναι το παιδί να διαβάσει αυτό που είναι πιο πολύ οικείο και χωρίς πολλές φορές να φτάσει στην ολοκλήρωση.

Ξεκινώντας από την προφορική αφήγηση, το παιδί ακούει και συνοψίζει τη γλώσσα του προφορικού λόγου. Επιτρέποντας στο παιδί την λεκτική επανάληψη της

ιστορίας που έχει ακούσει, πραγματοποιείται η γεφύρωση της ακρόασης με το διάλογο. Οι ιστορίες που επιλέγονται να ακουστούν στην τάξη προέρχονται από παραμύθια με πολύχρωμες εικόνες, καθώς βοηθούν στη διέγερση της φαντασίας του παιδιού και αποτελούν μία δίοδο συνειδητής σύνδεσης με τον πραγματικό κόσμο. Ο λόγος στην αφήγηση πρέπει να είναι καθαρός και άμεσος, ταιριάζοντας στην ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός στην επιλογή των ποιημάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη την τέχνη, τη μελωδία της γλώσσας και το ρυθμό.

Η επίσημη διδασκαλία στην αριθμητική αρχίζει στην ηλικία 6-7 με τις τέσσερις πρωτεύουσες πράξεις αριθμητικής να διδάσκονται μαζί και συνήθως να πλάθεται μια ιστορία με αυτές. Η διδασκαλία στα μαθηματικά ξεκινά από το όλο προς τα μέρη. Μαθαίνουν αρχικά την πρόσθεση, τον πολλαπλασιασμό, την αφαίρεση και τη διαίρεση. Κρίνεται πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιεί τη διδασκαλία σύμφωνα με τον τρόπο εκμάθησης της εκάστοτε ιδιοσυγκρασίας των μαθητών του.

Διδάσκονται δύο ξένες γλώσσες από την ηλικία των έξι ετών. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών κατά τα πρώτα δύο χρόνια είναι καθαρά προφορική και εστιάζει στην εκμάθηση λέξεων μέσα από τη χρήση τραγουδιών, ποιημάτων και παιχνιδιών. Η χρήση αυτών φέρνει στο αυτί του παιδιού το ρυθμό, τη μελωδία και τον ήχο της ξένης γλώσσας. Μέχρι και την τρίτη τάξη δεν διδάσκεται γραμματική και δεν επιδιώκεται η επίτευξη του διαλόγου.

Η «Ευρυθμία» διδάσκεται ως μάθημα και είναι ένας συνδυασμός κινήσεων, ομιλίας και απαγγελίας. Θα πρέπει να ενισχύεται σε αρμονία με την αίσθηση της μουσικής. Το παιδί περπατά ρυθμικά και γεωμετρικά με τη συνοδεία μουσικών θεμάτων. Το παιδί μαθαίνει μέσα από την αίσθηση ολόκληρου του σώματός του, τις διαφορές μεταξύ μιας ευθείας, καμπυλωτής και με κλίση γραμμής. Οι κινήσεις των χεριών σχηματίζουν φωνήεντα και σύμφωνα και συνήθως συνοδεύονται από ποιήματα ή παραμύθια. Σκοπός της Ευρυθμίας είναι η αίσθηση του ρυθμού και του μέτρου. Για να γίνει πιο αισθητό, τα παιδιά πρέπει να χτυπούν ρυθμικά παλαμάκια και να τρέχουν σε απλό ρυθμό ακολουθώντας όσο είναι δυνατό το ρυθμό του ποιήματος ή της ιστορίας. Δημιουργήθηκε από τον Steiner και προορίζεται να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν αρμονικά το μυαλό, το σώμα και την ψυχή. Η Ευρυθμία είναι ένα απαιτούμενο μάθημα στα σχολεία Waldorf σε όλα τα σχολικά χρόνια.

Τα παιδιά έρχονται με επαφή με μουσικές εμπειρίες μπερδεμένες, που συνήθως μπορεί σταδιακά να μετασχηματιστούν με την κίνηση, σε εσωτερική ελεγχόμενη



μουσική αίσθηση. Όλα τα μουσικά μέσα μπορούν να αφυπνίσουν και να εναρμονίσουν τις ψυχικές δυνάμεις των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί όπως επιθυμεί κρουστά όργανα, αυτοσχέδια τις περισσότερες φορές, δημιουργώντας μουσικούς ήχους και ρυθμό, καθώς είναι υποχρεωτικό στις πρώτες τρεις σχολικές βαθμίδες. Το τραγούδι όπως και η μουσική, ενσωματώνονται καθημερινά στη διδασκαλία ακαδημαϊκών θεμάτων όπως η αριθμητική, η γεωγραφία, η ιστορία κ.α.

Η χειροτεχνία έχει εξέχουσα θέση στο ωρολόγιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους. Τα παιδιά ανεξαρτήτου φύλου μαθαίνουν να πλέκουν με δύο βελόνες, σχέδια όπως μαξιλάρια, κάλτσες, γάντια και κούκλες. Οι χειροκίνητες δραστηριότητες (συμπεριλαμβανομένου του πλέξιμου, του βελονιού, του ραπτικού και του κεντήματος) διδάσκονται από την ηλικία των 6 ετών. Το πλέξιμο συγκεκριμένα εκπαιδεύει τα χέρια να παραμένουν συγκεντρωμένα και ευκίνητα, καθώς επιδρά θετικά στις διεργασίες του νου. Επιπλέον, τα παιδιά διδάσκονται μοντελοποίηση και γλυπτική με κερί μέλισσας ή πηλό. Διδάσκεται επίσης μια προσέγγιση για την εκμάθηση των γεωμετρικών και δυναμικών μορφών που δημιούργησε ο πρώην παιδαγωγός του Waldorf, Hermann von Baravalle, και είναι γνωστό στα σχολεία ως «σχέδιο». Το «σχέδιο», οι χειροτεχνίες και οι ζωγραφιές στο μαυροπίνακα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αίσθησης του χρώματος και του σχεδιασμού.

Η **δεύτερη** και  **τρίτη** τάξη έχουν, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, πολλά κοινά στοιχεία με την πρώτη με τις διαφορές στη διδασκαλία της γραμματικής στην δεύτερη βαθμίδα και τα μαθήματα της πρακτικής ζωής και τη γυμναστική στην τρίτη. Θα αναφερθούν εν συντομία και τα υπόλοιπα μαθήματα και για τις δύο τάξεις, καθώς οι διαφορές είναι μικρές.

Όσον αφορά τα επίπεδα της γραφής, προφορικού λόγου και ανάγνωσης τα παιδιά πλέον είναι σε θέση να διδαχθούν τα πεζά γράμματα και να μάθουν να διαβάζουν. Είναι σε θέση να γράψουν αν ακούσουν κάτι και να περιγράψουν ζώα ή φυτά. Τα παραμύθια μειώνονται και τη θέση παίρνουν αυτή τη φορά οι ιστορίες ζώων, θρύλων και οι μύθοι, καθώς τα παιδιά συνδέονται περισσότερο με τον κόσμο και το περιβάλλον γύρω τους. Ειδικότερα, οι προσωποποιήσεις χαρακτηρίζουν τους μύθους και βάζουν το παιδί στη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Στην τρίτη τάξη τα παιδιά μαθαίνουν καλλιγραφία και εξασκούνται στη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου. Τα ποιήματα επίσης, προσεγγίζονται με πιο ευαίσθητο τρόπο ανακαλύπτοντας την εσωτερική ομορφιά τους.

Η γραμματική διδάσκεται επίσης μέσα από τις ιστορίες και ξεκινά με την διδασκαλία των ρημάτων κι αυτό γιατί έχει σχέση με τη ζωντάνια και ενέργεια που έχει το ρήμα και αντανακλά στο παιδί. Στη συνέχεια διδάσκονται τα επίθετα, τα επιρρήματα και τελευταία τα ουσιαστικά που είναι αρκετά ασαφές σαν γραμματικός όρος. Έπειτα, προστίθενται στη διδασκαλία και τα σημεία στίξης.

Η αριθμητική συνεχίζεται με μαθηματικές πράξεις μεγαλύτερων και περίπλοκων αριθμών, έχοντας πρακτική καθημερινή εφαρμογή. Η περίοδος μεταξύ αλλαγής των δοντιών και εφηβείας είναι η κατάλληλη για να ασκηθεί η μνήμη. Συνεπώς, ο πολλαπλασιασμός έχει θέση καθώς αποτελεί διαδικασία εξάσκησης της μνήμης και πολλές ασκήσεις συμπεριλαμβάνουν ρυθμικά παλαμάκια και κίνηση.

Η Ευρυθμία ξεκινά οικοδομώντας τις κινήσεις των ώμων απαντώντας σε ένα φωνήεν ή σύμφωνο. Η κίνηση με μουσική σε συσχέτιση με γεωμετρικούς σχηματισμούς θα πρέπει να εξασκηθεί. Ασκήσεις που περιλαμβάνουν μικρά ποιήματα συμβάλλουν στην εναρμόνιση των ταπεραμένων, στην ανάπτυξη της ευφύιας και την αφύπνιση των συναισθημάτων. Το μάθημα της Ευρυθμίας έχει τόσο ηθική όσο και παιδαγωγική αξία. Η μουσική περιλαμβάνει τραγούδια στην οκτάβα και ασκήσεις γραφής. Η χειροτεχνία συνεχίζεται με πιο απαιτητικές ασκήσεις θέτοντας χρονικό περιθώριο στην διεκπαιρέωσή τους.

Τα μαθήματα της πρακτικής ζωής συναντώνται στη τρίτη βαθμίδα και τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να συνδέουν συνειδητά τους εαυτούς τους με το κοινωνικό περιβάλλον. Έρχονται σε επαφή με καθημερινές ασχολίες και μαθαίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τη φύση και τα ζώα. Στόχος του μαθήματος είναι η αφύπνιση της αίσθησης για ομαδική εργασία και συνύπαρξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύπτει τον τρόπο να συνδέει τον κόσμο των συναισθημάτων με αυτόν της πραγματικής και πρακτικής ζωής. Κρίνεται σημαντικό η προετοιμασία του γραπτού λόγου για να διδαχθεί με λεπτομέρεια σε επόμενες βαθμίδες.

Ακόμη, στην τρίτη βαθμίδα εισέρχεται επίσημα το μάθημα της γυμναστικής που αποτελεί συνέχεια της Ευρυθμίας. Η γυμναστική αποτελεί μια σύνδεση όλων των μελών του σώματος για κίνηση. Πραγματοποιείται μέσα από στατικές και δυναμικές ασκήσεις και αποτελεί μια έκφραση της επιθυμίας ενώ η Ευρυθμία είναι περισσότερο έκφραση επιθυμίας, συναισθήματος και ψυχής.

Η **τέταρτη** και **πέμπτη** βαθμίδα είναι σημαντική, καθώς το παιδί κάνει μια στροφή στον εσωτερικό του κόσμο και διαχωρίζεται από τον περίγυρο. Στη ζωγραφική και το σχέδιο αντιγράφουν τις ζωγραφιές του εκπαιδευτικού αλλά πλέον βάζουν τη δική

τους φαντασία, χρώμα και συναίσθημα. Οι ξένες γλώσσες των αγγλικών και γερμανικών προσανατολίζονται στην εκμάθηση γραμματικής και παραγωγής γραπτού λόγου. Το μάθημα της φυσιολογίας στην τέταρτη τάξη συνδέει τον πραγματικό κόσμο με το φυσικό και τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν και να περιγράφουν το φυσικό περιβάλλον. Η αριθμητική και στις δύο τάξεις συνεχίζεται με την εκμάθηση των κλασμάτων. Το μάθημα της Ευρυθμίας συνεχίζεται και ακολουθεί το επίπεδο και τα μαθήματα της τάξης του. Το μάθημα της μουσικής περιλαμβάνει τραγούδια και μουσική θεωρία. Η γυμναστική και η χειροτεχνία συνεχίζονται όπως και στις προηγούμενες τάξεις. Τα μαθήματα που προστίθενται στην πέμπτη τάξη είναι η ιστορία. Έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και συζητούν τις πρώτες ιστορικές αντιλήψεις μέσα από εξέχουσες ιστορικές μορφές. Επίσης, το μάθημα της γεωγραφίας έχει τον ίδιο ρόλο με την ιστορία, καθώς στοχεύει στην επαφή με τα υπόλοιπα μέρη του πλανήτη. Τον ίδιο στόχο επιδιώκει να επιτεύξει και το μάθημα της τοπικής ιστορίας με πιο σπάνια φυτά στην περιοχή, μαθαίνοντας μέσω της Βοτανολογίας τη σύνδεση της ζωής της γης ως ένα ζωντανό οργανισμό.

Από την **έκτη** τάξη το παιδί αρχίζει να μπαίνει στην προεφηβεία και το σώμα του να αναπτύσσεται και να δυναμώνει όλο και περισσότερο με αποτέλεσμα να γίνονται ανεξέλεγκτες πολλές κινήσεις. Όλα τα μαθήματα συνεχίζονται με αυξημένο βαθμό δυσκολίας, όπως στα μαθηματικά διδάσκονται τα ποσοστά, στην γεωγραφία και τοπική ιστορία οι κλιματικές συνθήκες, στις ξένες γλώσσες πιο εντατική εκμάθηση γραπτού λόγου και εξάσκηση προφορικού. Τα νέα μαθήματα είναι η φυσική, η γεωμετρία, η ξυλουργική και η κηπουρική.

Η **έβδομη** βαθμίδα (στο ελληνικό πρόγραμμα είναι η 1<sup>η</sup> γυμνασίου) απαιτεί ένα μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και πλέον τα παιδιά συσχετίζονται και με τον ευρύτερο κόσμο. Στην ιστορία λόγου χάρη, συσχετίζονται με τον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο ξεφεύγοντας από την εθνική ταυτότητα. Συνεχίζονται όλα τα μαθήματα όπως στην έκτη τάξη με τη μόνη προσθήκη της χημείας. Η **όγδοη** βαθμίδα θέτει την έναρξη της εφηβείας και την αλλαγή στον τρόπο συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης. Παρατηρούνται έντονοι δεσμοί φιλίας και ικανότητας για κριτική σκέψη. Τα διδακτικά αντικείμενα είναι ακριβώς τα ίδια με της προηγούμενης βαθμίδας. Η **ένατη** βαθμίδα είναι μια περίδος ισχυρής τοποθέτησης της προσωπικότητας στον περίγυρο με την αφύπνιση της ικανότητας για κρίση να υπερισχύει. Τα διδακτικά αντικείμενα συνεχίζονται, όπως στην προηγούμενη βαθμίδα, με την εμφάνιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, της τέχνης και της στενογραφίας. Συνδυαστικά με την χρονική

ιστορική και γεωγραφική τοποθέτηση συμβάλλουν στην σφαιρική αντίληψη της εποχής. Η **δέκατη** και **ενδέκατη** βαθμίδα αυξάνουν το βαθμό δυσκολίας με τα νέα διδακτικά αντικείμενα. Οι πρώτες βοήθειες και η εποπτεία έρευνας και μηχανικής στην δέκατη, η βιβλιοδεσία και η τεχνολογία στην ενδέκατη. Τέλος, η **δωδέκατη** και τελευταία βαθμίδα συμπληρώνεται με την ολοκλήρωση των 18 χρόνων του παιδιού, μια σημαντική περίοδος για τη ζωή του. Ο εκπαιδευτικός έχει εκπληρώσει το εκπαιδευτικό του ρόλο και το παιδί είναι έτοιμο να υπηρετήσει τις ανάγκες της κοινωνίας έχοντας λάβει σημαντικά εφόδια. Το αναλυτικό πρόγραμμα αυτής της βαθμίδας ακολουθεί αυτό της προηγούμενης.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα όπως παρουσιάστηκε παραπάνω ανά σχολική βαθμίδα αποτέλεσε το πρώτο πρόγραμμα του πρώτου σχολείου Waldorf και πλέον σε πολλές χώρες δεν ακολουθεί την ίδια δομή. Προσαρμόζεται κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, της κοινωνίας, της περιοχής και της φιλοσοφίας της χώρας που βρίσκεται το σχολείο. Σήμερα υπάρχουν 1092 πιστοποιημένα σχολεία Waldorf και 1857 νηπιακοί σταθμοί με τα περισσότερα να λειτουργούν στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στη Γερμανία και την Ολλανδία. Πολύ μικρότερος είναι ο αριθμός των σχολείων στην Αμερική (Πιννίκας, 2017). Στην Ελλάδα λειτουργεί από το 2017 ένα σχολείο Waldorf που έχει προδιαγραφές για τις πρώτες 6 σχολικές βαθμίδες (Σχολείο Τριανέμι, 2017).

## **1.5 Ο σχολικός χώρος**

Ο σχολικός χώρος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την επίτευξη των μαθησιακών, γνωστικών και συμπεριφορικών στόχων. Έτσι, ένα σημαντικό στοιχείο της παιδαγωγικής αποτελεί ο σχεδιασμός του κτιρίου. Το κτίριο και όλες οι εγκαταστάσεις είναι όσο το δυνατό προσβάσιμες και εύκολες στη χρήση τους από τα παιδιά. Το υλικό που χρησιμοποιείται είναι συνήθως το ξύλο, στα πατώματα, τις πόρτες, τα θρανία, τις καρέκλες δημιουργώντας αμέσως μια φιλική αίσθηση. Τα περισσότερα παιχνίδια που συναντά κανείς σε ένα σχολείο Waldorf είναι ξύλινα, αυτοσχέδια με υλικά από τη φύση, πανιά και ό,τι άλλο μπορεί να προκύψει από τη φαντασία των παιδιών (Cox, 2000). Ακόμη τα χρώματα παίζουν ένα επίσης σημαντικό ρόλο στη ψυχοσύνθεση του παιδιού. Όπως έχει αναφέρει ο Πιννίκας (σελ. 12, 2017), *«το χρώμα παίζει επίσης σημαντικό ρόλο μέσα σε μια αίθουσα σχολείου Waldorf. Ο Στάινερ είχε αναπτύξει τη «Θεωρία του Χρώματος»*

*σύμφωνα με την οποία «το χρώμα είναι η ψυχή της φύσης και όταν αντιλαμβανόμαστε το χρώμα γινόμαστε μέρος αυτής της ψυχής». Το ντεκόρ μιας αίθουσας Waldorf ακολουθεί τα χρώματα του ουράνιου τόξου. Έτσι στα 3 πρώτα σχολικά έτη τα κυρίαρχα χρώματα σε μια αίθουσα είναι το κόκκινο, το πορτοκαλί και το κίτρινο. Στα επόμενα έτη όπου η χρωματική αντίληψη είναι περισσότερο ανεπτυγμένη, ακολουθούν τα διάφορα πράσινα χρώματα, στη συνέχεια μπλε κ.ο.κ.».*

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική Waldorf συγκαταλέγεται στις ολιστικές παιδαγωγικές που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του παιδιού σε κάθε ηλικιακό στάδιο που βρίσκεται με τη σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αυτοεπιμορφώνονται για να ανταπεξέλθουν στις αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών τους. Το σχολείο από την πλευρά του λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, που στηρίζει εκπαιδευτικούς και μαθητές στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Στόχος του είναι η ανάπτυξη ατόμων με προσωπικότητα, βούληση, ελευθερία και υπευθυνότητα.

Παράλληλα, το αειφόρο σχολείο, που είναι ο δεύτερος ερευνητικός πυλώνας της εργασίας, είναι ένα τέτοιο σχολείο και συνιστά μια καινοτομία στις δομές του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Βασική προϋπόθεση του όλου εγχειρήματος είναι να αποτελέσει το ίδιο το αντικείμενο της αλλαγής αυτής (Orr 1992· Sterling 2002). Το σχολείο θα είναι ένας ζωντανός χώρος μάθησης μέσα στον οποίο να εξερευνούν τι σημαίνει αειφορικός τρόπος ζωής διαπνεόμενο με όλες τις αρχές που πρεσβεύει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Huckle, 2010). Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται η ιδέα του αειφόρου σχολείου που βασίζεται και αυτό στην ολιστική εκπαίδευση και λειτουργεί ως μια κοινότητα που ενισχύει και ενθαρρύνει τη μάθηση σε όλους τους τομείς.

## Κεφάλαιο 2

### Το Αειφόρο σχολείο

#### 2.1 Το αειφόρο σχολείο και οι κυρίαρχες τάσεις

Το αειφόρο σχολείο (sustainable school) μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σχολείο που ετοιμάζει τους νέους για ένα πιο αειφορικό τρόπο ζωής στην καθημερινότητά τους και τους οδηγεί να καλλιεργήσουν μια δέσμευση να νοιάζονται και να φροντίζουν για την υγεία και ευημερία των ίδιων, για τους άλλους, όπως βεβαίως για το τοπικό και το παγκόσμιο περιβάλλον (DfES, U. K. 2006 ·Hucle, 2010· Rickinson, Hall & Reid 2015).

Η σύλληψη της ιδέας του αειφόρου σχολείου, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση είναι σε σύνδεση με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, η οποία είναι εξελισσόμενη και ρυθμιστική έννοια (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2008). Με τον ίδιο ρυθμό εξελίσσεται και η ιδέα του αειφόρου σχολείου, καθώς μέσα στις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται αξιοσημείωτες προσπάθειες σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως στη Μεγάλη Βρετανία, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, την Κίνα και τη Σουηδία, προκειμένου να δώσουν νέα πνοή στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση τις αρχές της αειφορίας (Ferreira, Ryan & Tilbury, 2006).

Το πρόγραμμα '*Sustainable schools*' στη Μεγάλη Βρετανία, που τέθηκε σε εφαρμογή τη σχολική χρονιά 2000-2007, είχε ως στόχο όλα τα σχολεία να γίνουν αειφόρα μέχρι το 2020. Το Εθνικό Πλαίσιο για τα αειφόρα σχολεία περιλαμβάνει τρία αλληλοεμπλεκόμενα μέρη. Το πρώτο αναφέρεται στο αειφόρο σχολείο που θα λειτουργεί ως φορέας που οι κοινωνικοί του θα νοιάζονται όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά για τους άλλους και για το περιβάλλον βασιζόμενοι στις αρχές του σεβασμού, της υπευθυνότητας και της ικανότητας για δράση. Το δεύτερο προσανατολίζεται στις αρχές της αειφορίας που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα, στις αξίες που καλλιεργεί στο σχολικό περιβάλλον και στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, δημιουργώντας κοινότητες μάθησης. Και το τρίτο σχετίζεται με τις «πύλες εισόδου», οι οποίες θα βοηθήσουν τα σχολεία να αναπτύξουν αειφορικές πρακτικές (Huckle, 2010). Επίσης, τα ζητήματα που πραγματεύονται στο βρετανικό πρόγραμμα έχουν άμεση σύνδεση με τον καθημερινό κόσμο των παιδιών όπως, οι μετακινήσεις τους, η κίνηση στους δρόμους, η διαχείριση του νερού, η ανακύκλωση του χαρτιού κ.α.

Συμμετέχοντες στο όλο εγχείρημα του αειφόρου σχολείου είναι όλοι όσοι ανήκουν στην σχολική κοινότητα (Huckle, 2009).

Το πρόγραμμα *'Australian Sustainable Schools Initiatives-AuSSI'* έχει ξεκινήσει από το 2003, στηρίζεται και χρηματοδοτείται από την Κεντρική Κυβέρνηση της Αυστραλίας σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές των Πολιτειών και εξακολουθεί να εφαρμόζεται μέχρι σήμερα. Τα πρώτα αειφόρα σχολεία δρουν ως πολλαπλασιαστές στην προσπάθεια όλων και περισσότερων σχολείων να τείνουν προς την αειφορία. Κοινό στοιχείο με το βρετανικό πρόγραμμα είναι ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με αρχές αειφορίας και η σύνδεση με την τοπική κοινωνία. Τα ζητήματα που πραγματεύεται έχουν σχέση με τη βιοποικιλότητα, τη διαχείριση φυσικών πόρων, τα υλικά κ.α. (Hederson & Tilbury 2004 ·Gough 2005· Ferreira, Ryan & Tilbury 2006·Ναούμ 2014).

Ακόμη, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δράση του διεθνούς δικτύου *Περιβάλλον και Σχολικές Πρωτοβουλίες* το 1986 (Ναούμ, 2014) (*Environment and School Initiatives- ENSI*) (Breiting et al, 2005) με τα λεγόμενα *eco-schools* και σκοπό την ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας που καθορίζουν τις καλές πρακτικές για την αειφόρο ανάπτυξη φέρνοντας σε συνεργασία τα σχολεία και προωθώντας την έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Η συνεργασία πολλών σχολείων, εκπαιδευτικών φορέων και πανεπιστημίων έδωσε τη δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης και της προώθησης της ιδιότητας του πολίτη (Hederson & Tilbury 2004).

Το 1996 στην Κίνα, κάνουν την εμφάνιση τα *'Green School'* «πράσινα σχολεία», τα οποία είναι πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και χρηματοδοτούνται από τη διαχείριση Περιβαλλοντικής Προστασίας. Το Πρόγραμμα Πράσινων Σχολείων της Κίνας βασίζεται στη διεθνή έννοια των ευρωπαϊκών «οικολογικών σχολείων» και στόχευε στην ολιστική περιβαλλοντική προστασία, το «πρασίνισμα» του αναλυτικού προγράμματος και την ύπαρξη πράσινου στις σχολικές αυλές (Hederson & Tilbury 2004).

Το ίδιο διάστημα στη Σουηδία γεννάται από τη Σουηδική Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης το πρόγραμμα του *Βραβείου των Πράσινων Σχολείων* που υποστηρίζεται από μια σειρά κριτηρίων που πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο για να γίνει αειφόρο. Τα κριτήρια έχουν στόχο να ενσωματώσουν τον αειφορικό τρόπο ζωής σε όλες τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας, συμπεριλαμβανομένων των

κτιρίων, του εκπαιδευτικού υλικού, δραστηριοτήτων διδασκαλίας και φυσικού περιβάλλοντος.

Λίγο αργότερα, το 2002 η εταιρία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Νέας Ζηλανδίας συλλαμβάνει την ιδέα των *'Enviroschools'*, που υλοποιείται πιλοτικά σε 3 σχολεία. Το πρόγραμμα διαπνέεται από τις αρχές της ολιστικής προσέγγισης προσπαθώντας να συμπεριλαμβάνει όλες τις πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος (Hederson & Tilbury 2004).

Παράλληλα, δημιουργείται ένα ακόμα διεθνές δίκτυο με τίτλο *Ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ΠΕ (School Development through Environmental Education-SEED, COMENIUS III network)*, με πρωτοβουλία του ENSI και συντάσσουν τα κριτήρια ποιότητας για το αειφόρο σχολείο (Quality criteria). Πρόκειται για έναν κατάλογο με κριτήρια που παρέχονται ως κατευθυντήριοι άξονες και πηγή έμπνευσης για την ανάπτυξη της αειφορίας στα σχολεία. Ο κατάλογος με τα κριτήρια ποιότητας δίνεται αναλυτικά στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο όπως έχει φτιαχτεί από τα διεθνή δίκτυα SEDD και ENSI. Τα κριτήρια ποιότητας οργανώνονται σε τρεις βασικές ομάδες και αφορούν: α) τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, β) την πολιτική και οργάνωση του σχολείου και γ) τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου (Breiting et al, 2005· Ναούμ 2014).

Τέλος, συναντάμε και την κατηγοριοποίηση που κατατάσσει τα χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου σε τρεις γενικές κατηγορίες ή σε τρία επίπεδα οργάνωσης (Παπαδημητρίου, 2010): το *παιδαγωγικό*, που σχετίζεται με θέματα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η σχολική κουλτούρα και οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, το *κοινωνικό και οργανωτικό*, με κύρια ζητήματα αυτά της οργάνωσης, διοίκησης, τις σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα και άλλους φορείς, και το *περιβαλλοντικό-τεχνικό-οικονομικό* που ασχολείται με το σχολικό περιβάλλον, τα κτίρια και την αυλή (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη 2010).

## **2.2 Τα χαρακτηριστικά και τα επίπεδα του αειφόρου σχολείου**

Το αειφόρο σχολείο ως θεσμός και φορέας κοινωνικών αξιών θέτει στο επίκεντρο τις επιδιώξεις και τις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΠΕΑ). Στόχος του θα είναι να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να δουν τον εαυτό τους ως συμπαραγωγό της νέας αειφόρου οικονομίας, της νέας πολιτικής και πολιτιστικής τάξης. Τα αειφόρα σχολεία προσφέρουν δυνατότητες για ανανέωση στις



εκπαιδευτικές διαδικασίες έμφαση στην αγωγή για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship). Σύμφωνα με την Gough (2005) είναι τα κατάλληλα σχολεία για μια υγιή εκπαίδευση. Ακόμη, συμβάλλουν στην υιοθέτηση μιας κριτικής ματιάς από τους νέους για τη ζωή και τον τρόπο που επιθυμούν να ζήσουν, αντιστεκόμενοι στις εμπορικές πιέσεις που διαμορφώνουν τη ζωή μας (Huckle, 2010).

Στην καρδιά της κριτικής προσέγγισης βρίσκεται η αναγνώριση ότι η αειφορία είναι μια αμφισβητούμενη και υπό διαπραγμάτευση έννοια. Προκειμένου τα σχολεία να ενδυναμώσουν τους μαθητές, ώστε να είναι ικανοί να προωθήσουν ένα αειφόρο μέλλον, θα πρέπει να τους εξοπλίσουν με γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, ώστε να γίνουν αυτόνομοι πολίτες, ικανοί να διαμορφώσουν τα δικά τους συμπεράσματα για την κοινωνία και να αποδώσουν την αειφορία όπως οι ίδιοι την ορίζουν (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Έτσι, θεωρήθηκε ως πιο πρόσφορη πρακτική για την προώθηση της αειφορίας η υιοθέτηση της προσέγγισης που εμπλέκει το όλο σχολείο («*the whole school approach*»), προϋποθέτοντας τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gough, 2005). Σε αυτή τη βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής υιοθετείται η λογική της «κοινότητας μάθησης» (*learning community*), όπου όλοι οι συμμετέχοντες μοιράζονται κοινούς στόχους, αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στον συγκαθορισμό της πορείας και των προτεραιοτήτων του σχολείου (Κάτσεων, 2012).

Η αειφορία, αφού εμπλέκει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, δεν μπορεί παρά να διαπερνά όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου, το παιδαγωγικό, το κοινωνικό/οργανωσιακό και το τεχνικό/οικονομικό. Τα επίπεδα αυτά κατηγοριοποιούνται κατ' αυτό τον τρόπο, για να γίνεται πιο απλή η κατανόησή τους και περιλαμβάνουν τα κριτήρια (quality criteria) που αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, το αειφόρο σχολείο είναι προσανατολισμένο να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα προωθούν τις καινοτόμες διδασκαλίες με ένα διεπιστημονικό τρόπο δόμησης του αναλυτικού προγράμματος. Εστιάζει σε ενδιαφέρουσες μαθησιακές διαδικασίες για όλα τα μέλη, οι οποίες θα προκύπτουν από την πραγματική και καθημερινή ζωή των μαθητών, που θα αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων, δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση. Η μάθηση αλλάζει χαρακτήρα και από παθητική διαδικασία μετατρέπεται σε ενεργητική, δίνοντας επιλογή στους μαθητές να συμμετέχουν όπου μπορούν και να δημιουργούν

οι ίδιοι τις συνθήκες της εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Πρόκειται για μια αυτορρυθμιζόμενη μάθηση που καλλιεργεί την αυτονομία των μαθητών (Ναούμ, 2014).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ως καθοδηγητές και διευκολυντές της γνώσης σε ένα τέτοιο πλαίσιο προσανατολισμένο στην αειφόρο ανάπτυξη, καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και μαθαίνουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες ενισχύοντας την ικανότητα για δράση (Δασκολιά, 2005).

Σε *κοινωνικό επίπεδο*, οι μαθησιακές διαδικασίες μπορούν να διευκολυνθούν μέσα από ένα κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και συλλογικότητας. Επιδιώκεται να προωθούνται οι κοινωνικές επαφές και συναναστροφές των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με στόχο την καλλιέργεια ενός συνεργατικού κλίματος, που θα ενισχύει την ενσυναίσθηση, την αγάπη, την αμοιβαία αναγνώριση και το σεβασμό. Επιπλέον, η διοικούσα αρχή είναι απαραίτητο να συμβάλλει στις προγραμματιζόμενες αλλαγές και να λειτουργούν οι ίδιοι ως φορείς των αλλαγών αυτών. Τέλος, ένα σχολείο που έχει στο επίκεντρο την προάσπιση και προώθηση αυτών των αρχών, μετατρέπεται σταδιακά σε ένα οργανισμό μάθησης με άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία, με αυτορρύθμιση και αυτονομία ενθαρρύνοντας τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, όπου όλοι οι συντελεστές έχουν εργαστεί γι' αυτό (Ναούμ, 2014).

Τέλος, στο *τεχνικό/περιβαλλοντικό επίπεδο* ανήκουν ο σχεδιασμός και η κατασκευή των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου, ο εξοπλισμός και η λειτουργία των σχολικών χώρων, οι μετακινήσεις των παιδιών από και προς το σχολείο, αλλά και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, που διαπνέονται από τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης. Επίσης, το σχολείο που λειτουργεί με γνώμονα τις αρχές της αειφορίας, υιοθετεί ή τουλάχιστον σχεδιάζει ένα πρόγραμμα ήπιων πηγών ενέργειας όπως, την εξοικονόμηση πόρων, μέσων και απορριμμάτων, καθώς στοχεύει στη λειτουργική, με οικολογικά βιώσιμο τρόπο διαχείριση των περιβάλλοντων χώρων (Ναούμ, 2014). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές προβληματίζονται, συζητούν, σχεδιάζουν τα μοντέλα κατανάλωσης που επικρατούν στο σχολείο, λόγω χάρη στη διατροφή και μαζί προσπαθούν να προτείνουν εναλλακτικά (Huckle, 2010).

### **2.3 Το αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα**

Στον ελληνικό χώρο η προσπάθεια για ανάπτυξη της εκπαίδευσης για την αειφορία ξεκινά μέσα στη δεκαετία για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2004-2015). Η Ελληνική

Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (ΕΛΛΕΤ) ανέλαβε την πρωτοβουλία να διαδώσει την ιδέα του Αειφόρου Σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα στο 1ο Συμπόσιο για το Αειφόρο Σχολείο (2010) και τη θέσπιση «Βραβείου Αειφόρου Σχολείου». Η παιδαγωγική ομάδα της ΕΛΛΕΤ μετεξέλιξε αργότερα (2014) το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου σε πρόγραμμα με τίτλο: «ΑΕΙΦΟΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε», με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη 2010· Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας 2015 · Trikaliti 2016).

Παρατηρείται μια αλλαγή στα ελληνικά δεδομένα συγκριτικά με τα διεθνή δίκτυα SEED και ENSI ως προς την ονομασία και την κατηγοριοποίηση των αρχών που θα λειτουργούν ως πηγή έμπνευσης για την ανάπτυξη του αειφόρου σχολείου. Η εισαγωγή της αειφορίας στο ελληνικό σχολείο οργανώνεται γύρω από οκτώ πυλώνες της αειφορίας, προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε διαδικασίες μετασχηματισμού του σχολείου, η οποία γίνεται βάσει κατηγοριοποιημένων κριτηρίων σε καθένα απ' αυτούς (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη 2010· Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας 2015· Trikaliti 2016).

Πρόκειται στην ουσία για εφαρμογή κοινών αρχών με άλλη κατηγοριοποίηση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι οκτώ πυλώνες της αειφορίας. Ο 1<sup>ος</sup> πυλώνας αναφέρεται στη Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο μέσα σε ένα πνεύμα κατανόησης, αγάπης, σεβασμού απαλλαγμένο από κοινωνικοοικονομικές και εθνικές διακρίσεις. Ο 2<sup>ος</sup> πυλώνας πραγματεύεται θέματα βελτίωσης του πλαισίου μάθησης ενισχύοντας τη ενεργητική ακρόαση και βιωματική προσέγγιση. Στον 3<sup>ο</sup> πυλώνα προάγεται ο πολιτισμός και οι τέχνες στο σχολείο. Θέματα σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, όπως το αειφορικό κτίριο και η αυλή, η πολιτική για την εξοικονόμηση ενέργειας, οι μετακινήσεις από και προς το σχολείο και η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων (νερό, υλικά και απορρίμματα) αναφέρονται στους 4<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> πυλώνες. Ο 7<sup>ος</sup> πυλώνας διαπραγματεύεται ζητήματα για την προάσπιση της ψυχικής και σωματικής υγείας των μαθητών. Τέλος, στον 8<sup>ο</sup> πυλώνα μετατίθεται το ενδιαφέρον και η ανησυχία από το τοπικό επίπεδο στο πλανητικό συνδέοντας τα ενδιαφέροντα των μαθητών από θέματα καθημερινής τους ενασχόλησης εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία (Trikaliti, 2016).

## Κεφάλαιο 3

### Μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.1 Σκοπός της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της εργασίας έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης του θεωρητικού πλαισίου της παιδαγωγικής Waldorf και της ιδέας του αειφόρου σχολείου ως προς τα κύρια χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη συγκεκριμένων άρθρων που αναφέρονται στην παιδαγωγική Waldorf, με σκοπό την ανάδειξη κοινών σημείων με το αειφόρο σχολείο, έχοντας ως βασικό κατευθυντήριο οδηγό τα βασικά κριτήρια ποιότητας που επιλέχθηκαν. Στη συνέχεια, συνδυαστικά με τη βιβλιογραφική ανάλυση πραγματοποιήθηκε μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα με εκπαιδευτικούς ενός σχολείου που ακολουθεί τη συγκεκριμένη παιδαγωγική. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει, μέσα από τη βιβλιογραφική και ερευνητική προσέγγιση, τα σημεία τομής των δύο προσεγγίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης και να διερευνήσει αν το σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα τείνει προς ένα αειφόρο τρόπο λειτουργίας.

#### 3.2 Μέθοδος έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα σύμφωνα με τη επιλογή του ερευνητή ακολουθεί το ερμηνευτικό παράδειγμα με στόχο την βαθύτερη κατανόηση του ερευνητικού θέματος. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας χρησιμοποιήθηκε σε πρώτο επίπεδο η βιβλιογραφική ανάλυση άρθρων της παιδαγωγικής και του αειφόρου σχολείου και σε δεύτερο επίπεδο μια ποιοτική εμπειρική έρευνα μικρής κλίμακας. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη για την ανάδειξη των κοινών σημείων διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Με αυτή ο ερευνητής είναι σε θέση να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα του φαινομένου που τον ενδιαφέρει σε βάθος και όχι αποσπασματικά. Ακόμη, ο ερευνητής επιδιώκει να διαμορφώσει μια πιο ολιστική, δυναμική, γνήσια και αυθεντική προσέγγιση του φαινομένου (Τσιώλης, 2011).

### 3.3 Εργαλεία έρευνας

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία. Στο πρώτο σκέλος της έρευνας πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική συγκριτική ανάλυση και στο δεύτερο συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε με στόχο τη συσχέτιση της παιδαγωγικής Waldorf και την ιδέα του αειφόρου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ύστερα από αναζήτηση σε ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις εντοπίστηκαν πέντε άρθρα με θέμα την παιδαγωγική Waldorf τα οποία αναλύθηκαν και αντιστοιχίστηκαν με τα βασικά κριτήρια ποιότητας του αειφόρου σχολείου.

Πιο ειδικά, χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική βάση δεδομένων «google scholar» με λέξεις-κλειδιά «Waldorf education, Waldorf approach, Waldorf philosophy». Από την αναζήτηση βρέθηκε πληθώρα άρθρων. Η επιλογή των πέντε άρθρων βασίστηκε σε 2 κριτήρια. Το πρώτο ήταν η εμφάνιση των άρθρων στην πρώτη σελίδα εύρεσης αποτελεσμάτων με όλες τις αρχικές λέξεις-κλειδιά που είχαν τεθεί. Συνδυαστικά με το πρώτο κριτήριο, στο δεύτερο κριτήριο έπαιξαν ρόλο οι αναφορές που είχαν τα άρθρα που βρέθηκαν, τόσο το καθένα ξεχωριστά όσο και αν υπήρχε αναφορά ενός άρθρου σε κάποιο άλλο από αυτά τα πέντε. Εξάιρεση αποτελεί το 5<sup>ο</sup> άρθρο της Noddings (2005) που δεν βρέθηκε στην πρώτη σελίδα των αποτελεσμάτων εμφάνισης, αλλά υπήρχε αναφορά αυτού στο άρθρο της Nordlund (2013). Ακόμη, ένας λόγος που επιλέχθηκε ήταν το γεγονός των πολλών αναφορών που είχε, καθώς αποτελεί το πρώτο άρθρο με τις περισσότερες αναφορές στη βιβλιογραφική ανασκόπηση για την παιδαγωγική Waldorf.

Η επιλογή των κριτηρίων του αειφόρου σχολείου έγινε με τον ίδιο τρόπο από τη μηχανή αναζήτησης του «google scholar» με λέξεις-κλειδιά «criteria of sustainable school». Συγκεκριμένα το άρθρο του Breiting et al (2005) εντοπίστηκε ότι προσφέρει μια ολοκληρωμένη κατηγοριοποίηση των κριτηρίων με επιπλέον υποκατηγορίες και περιλαμβάνει όλους τους τομείς του σχολικού πλαισίου. Έτσι, αποτέλεσε οδηγός στην παρούσα συγκριτική μελέτη.

Στο παράρτημα δίνεται ο πίνακας των αποτελεσμάτων της συγκριτικής μελέτης. Επιχειρήθηκε η αντιστοίχιση των κριτηρίων του αειφόρου σχολείου με αναφορές από την παιδαγωγική στα συγκεκριμένα άρθρα. Ο πίνακας περιλαμβάνει δύο στήλες. Στην αριστερή στήλη παρατίθενται τα κριτήρια όπως ακριβώς είναι στο άρθρο των Breiting et al (2005) και στη δεξιά στήλη έχουν καταγραφεί οι αναφορές που αντιστοιχούν σε κάθε κριτήριο όπως ακριβώς εμφανίζονται στα άρθρα.

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η **συνέντευξη** σε μέλη του σχολείου με στόχο την αναζήτηση των αντιλήψεών τους για τη σύνδεση της παιδαγωγικής με το αειφόρο σχολείο. Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και μία ερώτηση στην οποία δίνονταν στους συνεντευξιαζόμενους κάποια χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου και καλούνταν να τα σχολιάσουν σε σχέση με αυτά της παιδαγωγικής στο σχολείο τους. Επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη γιατί είναι πιο ευέλικτη και ο ερευνητής ορμώμενος από τις απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου, μπορεί να θέσει επιπλέον ερωτήσεις. Είναι επίσης ένα από τα βασικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας, με το οποίο επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία του συνεντευκτή με τον συνεντευξιαζόμενο. Ο ερευνητής θέτει τους γενικούς άξονες με βάση τους στόχους της έρευνας (Cohen et al., 2007). Αυτός ο συνδυασμός του δομημένου χαρακτήρα με την ευελιξία δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέξει τα δεδομένα που χρειάζεται, εμπλουτίζοντάς τα με νέα δεδομένα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Willig, 2001).

Σε ότι αφορά τα ηθικά ζητήματα που λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια συγγραφής και διεξαγωγής της έρευνας, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως διασφαλίστηκε η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πριν την έναρξη της διαδικασίας των συνεντεύξεων διανεμήθηκε έγγραφο συγκατάθεσης προς όλους τους συμμετέχοντες, στο οποίο αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας και περιγραφόταν η διαδικασία. Οι συμμετέχοντες διάβασαν προσεκτικά, έθεσαν ερωτήματα και οι συνεντεύξεις προχώρησαν μόνο αφού οι ίδιοι δήλωσαν εγγράφως τη συναίνεσή τους. Τέσσερις εκπαιδευτικοί ενός σχολείου που ακολουθεί την παιδαγωγική Waldorf στο νομό Αττικής, 3 γυναίκες και 1 άντρας, με προϋπηρεσία στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση πήραν μέρος στην έρευνα. Επαφή ή ενασχόληση με την παιδαγωγική είχαν δύο απ' αυτούς.

### **3.4 Συλλογή δεδομένων και ανάλυση**

Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων σχεδιάστηκαν οι ερωτήσεις που λειτουργούσαν ως οδηγός για την έρευνα, οι οποίες ήταν ανοιχτού τύπου. Σε περίπτωση μη κατανόησης μιας ερώτησης, ο ερευνητής διατύπωνε την ερώτηση με διαφορετικό τρόπο. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 26/6-

01/7/2019 σε χώρο και σε χρόνο που εξυπηρετούσε τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (π.χ. χώρο σχολείου, χώρο σπιτιού). Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια από 30-50 λεπτά.

Πριν την έναρξη της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί έδωσαν στοιχεία για την ηλικία τους, τις σπουδές και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Όλοι ρωτήθηκαν για το αν συμφωνούν με την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεών τους και πήραν διαβεβαίωση ως προς το απόρρητο της διαδικασίας. Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα τηρήθηκαν όπως ακριβώς είχε γίνει γνωστό και στους συνεντευξιαζόμενους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα λεγόμενά τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Έτσι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε κλίμα εμπιστοσύνης.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis). Όπως αναφέρουν οι Clarke, Braun & Hayfield (2015), η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Σκοπός της η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων (codings) και των θεμάτων (themes) που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων (Γαλάνης, 2018).

Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία χαρακτηρίζονται από ευελιξία και κυκλικότητα:

Στο πρώτο στάδιο ο ερευνητής χρειάζεται να εξοικειωθεί με το ερευνητικό υλικό και γι' αυτό το σκοπό απαιτείται προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και μια ανοιχτή αναζήτηση και κωδικοποίηση των νοημάτων.

Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης πραγματοποιείται η κωδικοποίηση. Παράγονται οι αρχικοί κωδικοί με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά. Αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός, ένας κωδικός. Ο κωδικός ή οι κωδικοί εκφράζουν με συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων.

Στο τρίτο στάδιο ο ερευνητής προσπαθεί να συνδυάσει πιθανούς κωδικούς για την αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και συνοψίζουν το νόημα από τους περιγραφικούς κωδικούς.

Έπειτα, όταν αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών θεμάτων, ξεκινά η διαδικασία της επανεξέτασης των θεμάτων, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν ή να χρειαστεί να συνοψισθούν σε λιγότερα (τέταρτο στάδιο).

Στο πέμπτο στάδιο βρίσκεται ο ερευνητής όταν έχει διαμορφώσει το θεματικό χάρτη των δεδομένων. Προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος διασφαλίζοντας βέβαια την προσοχή στην αλληλεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων ή τη μη ύπαρξη αυτών. Είναι πολύ σημαντικό στάδιο καθώς ο ερευνητής αρχίζει να ορίζει και να ονοματίζει τα διάφορα θέματα πριν προχωρήσει στην τελική ανάλυση και συγγραφή.

Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώνεται (έκτο στάδιο) με την τελική ανάλυση και συγγραφή των ευρημάτων με τρόπο απλό αλλά πειστικό για την εγκυρότητα αυτών. Η συγγραφή πρέπει να παρέχει ικανοποιητικά στοιχεία από τα δεδομένα που να τεκμηριώνουν τα διάφορα θέματα που ανέκυψαν.

### **3.5 Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας**

Το πιο εμφανές πρόβλημα που προέκυψε κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν το χρονικό πλαίσιο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Το χρονικό διάστημα ήταν αμέσως μετά τη λήξη του σχολικού έτους, όπου οι μισοί εκπαιδευτικοί έλειπαν ή δεν είχαν χρόνο για τη πραγματοποίηση της συνέντευξης. Ακόμη κι αν συμφώνησαν να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη υπήρξε πίεση χρόνου και βιασύνη στην ολοκλήρωση των συνεντεύξεων. Παρατηρήθηκε σε κάποιους συνεντευξιαζόμενους η διάθεση συμμετοχής στην έρευνα ενώ σε κάποιους άλλους ένα άγχος να απαντήσουν με τρόπο αρεστό προς τον ερευνητή. Ωστόσο, κανείς δε ζήτησε να αναγνωστούν οι ερωτήσεις από πριν, οπότε δε χάθηκε η ζωντάνια και η αμεσότητα.



## Κεφάλαιο 4

### Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα προκύπτουν και από τις δύο φάσεις της έρευνας, τη βιβλιογραφική συγκριτική προσέγγιση και την ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις. Γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα δύο βασικά ερωτήματα της έρευνας. Αρχικά, εξετάζεται η ανάδειξη των κοινών σημείων της παιδαγωγικής και της ιδέας του αειφόρου σχολείου. Έπειτα, διερευνάται αν ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο έχει γίνει η ποιοτική έρευνα (σχολείο) εμφανίζει στοιχεία αειφόρου σχολείου και πώς αυτά διαπερνούν όλα τα επίπεδα λειτουργίας τους. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής συγκριτικής προσέγγισης και έπειτα της ποιοτικής έρευνας.

#### 4.1 Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής συγκριτικής προσέγγισης

Η γενική βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη σύνδεση της παιδαγωγικής Waldorf με την έννοια της αειφορίας, την επαφή με τη φύση, το φυσικό κόσμο και το περιβάλλον. Η παιδαγωγική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επαφή των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες και περισσότερο με αυτές που σχετίζονται με την χειρωνακτική ενασχόληση, είτε στον προαύλιο χώρο του σχολείου είτε στο ευρύτερο φυσικό περιβάλλον του σχολείου.

Έπειτα από βιβλιογραφική ανάλυση συγκεκριμένων άρθρων που αφορούν το πεδίο της παιδαγωγικής Waldorf, βρέθηκε μεγάλη συσχέτιση με τους δείκτες-κριτήρια του αειφόρου σχολείου. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης και της σύγκρισης των άρθρων τοποθετούνται κατά αντιστοιχία με τα κριτήρια του αειφόρου σχολείου σε πίνακα, στο παράρτημα στο τέλος της εργασίας. Ο πίνακας εξάγει σημαντικά αποτελέσματα για τη συσχέτιση του αειφόρου σχολείου και της παιδαγωγικής. Φαίνεται ότι παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία στα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου, τόσο στο παιδαγωγικό όσο στο περιβαλλοντικό/τεχνικό και κοινωνικό/οργανωτικό.

Στο πρώτο επίπεδο λειτουργίας, το παιδαγωγικό μπορούμε να κατατάξουμε τα κριτήρια από το 1<sup>ο</sup> μέχρι και το 9<sup>ο</sup>. Υπήρχαν και υποκατηγορίες στα προαναφερθέντα κριτήρια που αναλύουν και αποσαφηνίζουν το γενικό κριτήριο. Τα κριτήρια αυτά σχετίζονται με το παιδαγωγικό κομμάτι του σχολείου, και αφορούν το πεδίο της

διδασκαλίας και μαθησιακής προσέγγισης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές (κριτική σκέψη, συμμετοχή, ενεργό δράση, ηθικές αξίες) και τα ορατά αποτελέσματα για το σχολείο και την τοπική κοινωνία.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία των παιδαγωγικών κριτηρίων γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν πολλά κοινά σημεία του αειφόρου σχολείου και της παιδαγωγικής, με ιδιαίτερη υπεροχή στα κριτήρια που αφορούν το πεδίο της διδασκαλίας και μαθησιακής προσέγγισης (1<sup>ο</sup> κριτήριο), το πεδίο της διάστασης του μέλλοντος (3<sup>ο</sup> κριτήριο), το πεδίο της κριτικής σκέψης και εξεύρεση λύσεων (5<sup>ο</sup> κριτήριο) και το πεδίο της συμμετοχής (8<sup>ο</sup> κριτήριο).

Τα κριτήρια με τα πεδία των ορατών αποτελεσμάτων για το σχολείο και την κοινωνία (2<sup>ο</sup> κριτήριο) και των γνωστικών αντικειμένων σε θέματα αειφορίας (9<sup>ο</sup> κριτήριο) δεν παρουσιάζουν μεγάλη συσχέτιση με αναφορές από την παιδαγωγική Waldorf σε κανένα από τα πέντε άρθρα. Αυτό εξηγείται από τη γενικότερη φιλοσοφία της παιδαγωγικής, που εστιάζει περισσότερο στην ανάπτυξη ολόπλευρης προσωπικότητας, τόσο σε κοινωνικό και συναισθηματικό όσο και σωματικό επίπεδο. Τα ζητήματα που αφορούν την αειφορία ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, γι' αυτό δεν γίνονται αντιληπτά ως ξεχωριστή κατηγορία και δεν έχουν σαφή διαχωρισμό από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Συνεπώς, προκύπτει ότι το κοινό σημείο τομής της ιδέας του αειφόρου σχολείου και της παιδαγωγικής Waldorf είναι η έμφαση στη διδασκαλία με ένα ελεύθερο και αβίαστο τρόπο, που να σέβεται και να ενστερνίζεται τις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις των μαθητών. Ακόμη, επιμένουν σε συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες με στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη διεύρυνση του πνεύματος μέσα από την διασαφήνιση και ανάπτυξη αξιών. Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διάσταση του μέλλοντος, ενεργοποιώντας τους μαθητές να συγκρίνουν τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιλογές τους αξιολογώντας τη χρονική διάσταση. Αυτή η οπτική οδηγεί στον προσανατολισμό των αυριανών πολιτών στην δράση, συμμετέχοντας σε ζητήματα που απαιτούν δραστικές λύσεις, αξιολόγηση αυτών, αναθεώρηση και εύρεση εναλλακτικών αποφάσεων.

Το γεγονός της εύρεσης αυτών των κοινών σημείων αποδεικνύεται από τη φιλοσοφία τόσο του αειφόρου σχολείου όσο και της παιδαγωγικής Waldorf. Το αειφόρο σχολείο θέτει τις βάσεις για ένα νέο πλαίσιο διαλόγου, προωθώντας την αλληλεπίδραση με τα σύγχρονα κοινωνικά-οικονομικά και περιβαλλοντικά προβλήματα και βασίζεται στη μαθητοκεντρική προσέγγιση εμπλέκοντας ενεργά τους

μαθητές στη δράση. Στην ίδια κατεύθυνση προσανατολίζεται και η παιδαγωγική Waldorf με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη και διαμόρφωση μαθητών με βούληση, ενεργό δράση και συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Αυτός ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης είναι επίπονος, χρονοβόρος και απαιτεί πλήρη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Τα κριτήρια που αφορούν την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου ανήκουν στο δεύτερο επίπεδο λειτουργίας, στο κοινωνικό-οργανωσιακό. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα κριτήρια στα πεδία της πολιτικής και του σχεδιασμού, του σχολικού κλίματος, της διοίκησης του σχολείου και της αξιολόγησης των πρωτοβουλιών για την αειφορία στο σχολικό επίπεδο. Αυτό που μπορούμε να εξάγουμε ως συμπέρασμα είναι η μεγάλη συσχέτιση του αειφόρου σχολείου και της παιδαγωγικής στο πεδίο του σχολικού κλίματος. Η καλλιέργεια συλλογικότητας υπαγορεύει την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας όλων των μελών ενός εκπαιδευτικού φορέα προς το κοινό όραμα του αειφόρου σχολείου. Εξίσου σημαντικό κομμάτι στην παιδαγωγική Waldorf κρίνεται το σχολικό κλίμα με άμεση επιδίωξη τη σύμπραξη των μελών της σχολικής κοινότητας στη συνδιαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας, η οποία βασίζεται σε αμοιβαία εκτίμηση και σεβασμό. Όμως, δεν φαίνεται να υπάρχει σύνδεση του αειφόρου σχολείου και της παιδαγωγικής στο επίπεδο λειτουργίας για ζητήματα αειφορίας, όπως ξεκάθαρα τίθενται στα κριτήρια 12 και 13.

Τέλος, στα κριτήρια που αφορούν τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου παρουσιάζεται συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, στα πεδία της συνεργασίας με την κοινότητα, των δικτύων και των συμπράξεων δίνεται το όραμα και ο σκοπός τόσο της προοπτικής του αειφόρου σχολείου όσο και της παιδαγωγικής Waldorf. Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ανοιχτού στη κοινωνία προϋποθέτει τη συνεργασία και τη σύμπραξη με όλους τους φορείς και τα τοπικά και κοινωνικά δίκτυα.

## **4.2 Τα ευρήματα της έρευνας με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα θέματα που αναδύθηκαν από το δεύτερο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Τα δεδομένα προέρχονται από τις συνεντεύξεις τεσσάρων εκπαιδευτικών, οι οποίοι βιώνουν ενεργά την καθημερινότητα του σχολείου με τους μαθητές τους. Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν έξι βασικά θέματα. Το πρώτο θέμα αφορά στη σύνδεση της παιδαγωγικής και της αειφορίας σε

ένα γενικό πλαίσιο και στη συνέχεια στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Ενδιαφέρον έχει το έναυσμα ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με την εν λόγω παιδαγωγική. Ένα άλλο θέμα που προέκυψε είναι τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής που αποτελούν σημείο τομής με τα χαρακτηριστικά που αειφόρου σχολείου. Επιπλέον, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται τόσο στο αειφόρο σχολείο όσο και στην παιδαγωγική αποτελούν μια σημαντική περιοχή ενδιαφέροντος. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και με τους τρόπους που επιτυγχάνεται είναι ένα ακόμα σημαντικό θέμα που προέκυψε. Τέλος, οι περιβαλλοντικές δράσεις του σχολείου στον τομέα της αειφορίας αποτελούν το τελευταίο θέμα που αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στις συνιστώσες που ερευνώνται.

#### 4.2.1 Σύνδεση παιδαγωγικής Waldorf και αειφορίας

Η σύνδεση της παιδαγωγικής Waldorf με την αειφορία εμφανίζεται μέσα από δύο υποθέματα. Αρχικά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτή τη σύνδεση ως **τρόπο ζωής** με απώτερο σκοπό την αυτονομία του ατόμου: *«Είναι ένας τρόπος ζωής που οδηγεί στην ελευθερία, στην ευτυχία, στην ισορροπία, στην αρμονία, δηλαδή όλα αυτά νομίζω συμβαδίζουν»* (Σ2). Στο επίκεντρο της παιδαγωγικής τίθεται το ζήτημα μιας βαθύτερης σχέσης του ανθρώπου με τον κόσμο γύρω του και με τον τρόπο που συνδέεται μ' αυτόν. Όπως επισημαίνεται και από μία άλλη εκπαιδευτικό του σχολείου *«...υπάρχει εκεί μέσα το πλαίσιο για την αειφορία και τον κόσμο, γενικά πως αυτή η παιδαγωγική ξεκινάει από τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο...»* (Σ1). Δεν υπάρχει σαφής διάκριση της αειφορίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, αλλά ενσωματώνεται καθημερινά, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός: *«Όπως είπα και πριν μπορεί να μην χρησιμοποιείται αυτός ο όρος αλλά δεν θα μπορούσε να είναι πιο κατάλληλα δομημένο το πρόγραμμα και το αναλυτικό ας πούμε της Waldorf προσέγγισης προς αυτή την κατεύθυνση»* (Σ2). Ακόμη, η εκπαιδευτικός Σ1 τονίζει αυτή την αναγκαιότητα σύνδεσης και διαρκούς επικοινωνίας με το εξωσχολικό πλαίσιο και την έκθεση στον πραγματικό κόσμο: *«...εμείς είμαστε σε μια επικοινωνία με αυτό που συμβαίνει στο εξωτερικό περιβάλλον και πολλές φορές, ξέρεις, πώς συνδέουμε αυτό που έρχεται απ' έξω με αυτό που γίνεται στο μάθημα»*.

Η αειφορία ως έννοια προσεγγίζεται διαφορετικά από τον κάθε ένα συνεντευξιζόμενο, αλλά η ουσία που αναδεικνύουν όλοι βρίσκεται σε αυτή τη σχέση που πρέπει να έχει, όπως τονίζουν, ο άνθρωπος με τη φύση και στην ανάπτυξη

του ανθρώπου ως προσωπικότητα: *«Είναι πολύ έντονα εδραιωμένη στην όλη αντίληψη, γιατί στην ουσία, είναι ο στόχος αυτός, να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο ώστε ο άνθρωπος να αναπτυχθεί με ένα τρόπο υγιή, ώστε στην πορεία της ζωής του να είναι αυτόνομος»* (Σ3). Η έντονη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και η πορεία του σ' αυτό παρατηρείται ξανά από τον τρόπο που ορίζει την αειφορία η εκπαιδευτικός: *«Για μένα η αειφορία έχει να κάνει με δύο πράγματα. Το ένα είναι να μπορώ εγώ ο ίδιος να έχω ένα σταθερό ρυθμό.....και το δεύτερο είναι να μην παρεμποδίζεται ουσιαστικά η ανάπτυξη,.....να μην εμποδίζω εγώ με τη δική μου δράση τον επόμενο, αλλά να του αφήνω κατά κάποιο τρόπο μία παρακαταθήκη μέσω της δράσης μου....»* (Σ1).

Εκτός από την οντότητα του ανθρώπου, η παιδαγωγική Waldorf σχετίζεται άμεσα με το **κοινωνικό τρίπτυχο** (κοινωνία, περιβάλλον και οικονομία). Τίθεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής η σύνδεση με την κοινωνία και η συνεχής αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται μέσα από το σχολείο. Το σχολείο αποτελεί συνδεδετικό κρίκο, καθώς είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και ενσωματώνει ουσιαστικά όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Η φράση αυτή συνοψίζεται και από τον Σ3: *«.....ένα τέτοιο σχολείο το οποίο του επιτρέπεται να αλληλεπιδρά συνέχεια με την κοινωνία, γιατί είναι τμήμα της κοινωνίας και σταδιακά μπλέκονται όλοι οι τομείς της κοινωνικής ζωής»*. Η ουσία αυτής της παιδαγωγικής σκιαγραφεί τον τρόπο λειτουργίας του αειφόρου σχολείου.

#### **4.2.2 Έναυσμα ενασχόλησης με την παιδαγωγική Waldorf**

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με την παιδαγωγική. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν δύο υποθέματα. Αρχικά, οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι είχαν **προσωπικό κίνητρο**, το οποίο διαφέρει σε κάθε εκπαιδευτικό. Ο καθένας ήρθε σε επαφή με την παιδαγωγική Waldorf για διαφορετικό λόγο. Η Σ1 για παράδειγμα αναφέρει ότι πήγαζε από την ανάγκη της για κάτι νέο και πιο ουσιαστικό στη διδασκαλία, είτε αυτό σχετίζεται με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό είτε με το διδακτικό καθ' αυτό κομμάτι: *«...είχα λίγο απογοητευτεί, αρκετά έως πολύ, και λόγω του περιβάλλοντος του σχολείου που δούλευα και είχε να κάνει περισσότερο με τους ανθρώπους παρά το πρόγραμμα.....»*. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επαφή του εκπαιδευτικού Σ3 με την παιδαγωγική, ο οποίος δηλώνει ότι υπήρξε απόφοιτος ενός

εκπαιδευτικού οργανισμού που ακολούθησε τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση: *«Εγώ γεννήθηκα στη Γερμανία, έτυχε να πάω σε ένα τέτοιο σχολείο. Τα πρώτα χρόνια πήγα σε ένα κρατικό σχολείο και στην πέμπτη δημοτικού άλλαξα και πήγα σε ένα σχολείο Waldorf. Οπότε είμαι απόφοιτος ενός τέτοιου σχολείου, έχασα μόνο τα πρώτα χρόνια»*. Ακόμη, το προσωπικό κίνητρο της εκπαιδευτικού Σ4 διαφέρει από των υπολοίπων, καθώς όπως αναφέρει, άρχισε την ενασχόληση με την παιδαγωγική αναζητώντας ως γονέας ένα χώρο προσχολικής αγωγής για τα παιδιά της: *«Λίγο το έψαξα και περισσότερο ενεπλάκην όταν ξεκινήσαμε να κάνουμε ένα παιδόκηπο....., που φτιάξαμε στην ουσία ένα χώρο προσχολικής αγωγής για τα παιδιά μας, ως γονέας και όχι ως παιδαγωγός»*.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι 2 από τους 4 εκπαιδευτικούς δεν είχαν προηγούμενη γνώση και εκπαίδευση στην παιδαγωγική Waldorf αλλά παρακινήθηκαν από φιλικά πρόσωπα ή ανθρώπους που είχαν ασχοληθεί με αυτή: *«...με την παιδαγωγική Waldorf ήρθα σε επαφή κατά τύχη και όχι μέσω της σχολής. Δηλαδή κατά τη διάρκεια των σπουδών δεν είχα καμία πληροφορία για τον Steiner ή την παιδαγωγική waldorf, αλλά η πρώτη επαφή ήταν μέσω κοινών γνωστών.....»* (Σ2), *«Δεν έχω κάνει κάποιο μεταπτυχιακό στην παιδαγωγική Waldorf, είναι μια βασική εκπαίδευση την οποία είχαμε περάσει πριν ξεκινήσει το σχολείο όλοι μαζί...»* (Σ1).

Επιπλέον, τονίζουν την **επαγγελματική εξουθένωση** υπό το πρίσμα ενός τεχνοκρατικού μοντέλου της κοινωνίας που επιτείνει την ανάγκη για αναζήτηση μιας εναλλακτικής εκπαίδευσης που θα σέβεται το ρόλο του εκπαιδευτικού και θα εστιάζει πολυπρισματικά στο παιδί. Η άποψη αυτή εκφράζεται έντονα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς εστιάζουν στον τρόπο που διεξάγεται η διδασκαλία: *«.....κι εμένα σε μια παρα πολύ αγχωμένη κατάσταση, να τα κάνω όλα, να είναι τα παιδιά καλυμμένα, να κάνω δραστηριότητες να συμπληρώνω παρα πολλά papers, με τα lesson plans που έχω κάνει πάρα πολύ χαρτούρα, κι όλο αυτό δεν είναι εκπαίδευση..... με βιασύνη....και στο βωμό του καλύτερου και του ανταγωνισμού και νομίζω ότι εξυπηρετούσε αυτό που ουσιαστικά επιβάλλει κι απ' έξω ο ρυθμός της κοινωνίας, να βγάλει ανθρώπους έξω που μπορούν να ανταπεξέλθουν και όχι ανθρώπους που θα είναι, που θα αντισταθούν σ' αυτό, ανθρώπους που θα μπορούν να το αντέξουν κατά κάποιο τρόπο....»* (Σ1), *«Ένα ωραίο σχολείο για τα παιδιά που να ανταποκρίνεται σ' αυτό που πραγματικά τα παιδιά χρειάζονται και όχι σ' αυτό που η κοινωνία θέλει να βάλει τα παιδιά να υπηρετήσουν»* (Σ4).

Ενώ υπάρχουν πολλά περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, παρόλα αυτά ο όγκος εργασίας και η γραφειοκρατική τυπολατρεία αποτελούν μάλιστα στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο αντίκυπος που έχει στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία καθώς και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλος και πολλές φορές καταστροφικός. Συνεπώς, οι παραπάνω λόγοι οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην απομάκρυνση από το παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης και στην στροφή προς μια άλλη πιο ελεύθερη, δημιουργική και βιωματική εκπαίδευση.

### **4.2.3 Τα κύρια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής Waldorf**

Πολλά από τα κύρια σημεία της παιδαγωγικής Waldorf ενέχουν στοιχεία αιεφορίας και ειδικότερα συμπίπτουν με τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη φιλοσοφία του αιεφόρου σχολείου. Από τα δεδομένα που προέκυψαν, οι εκπαιδευτικοί ξεχώρισαν και τόνισαν συγκεκριμένα σημεία της παιδαγωγικής. Μπορούμε να χωρίσουμε το βασικό θέμα των χαρακτηριστικών σε υποθέματα, καθώς τονίζεται η σημαντικότητά τους και χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης. Αυτά συνοψίζονται στα ακόλουθα: **ολιστικότητα της παιδαγωγικής, στάδια ανάπτυξης παιδιού, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σχέση του με το μαθητή, η εποχιακή διδασκαλία και ο ρόλος της τέχνης.**

#### **4.2.3.1 Ολιστικότητα της παιδαγωγικής Waldorf**

Το κύριο χαρακτηριστικό που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ολιστική προσέγγιση και θέαση του ανθρώπου. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ακόλουθες λέξεις για να περιγράψουν την ουσία της παιδαγωγικής: «πνευματικότητα», «ολιστικότητα», «βάθος» και «εσωτερικότητα». Η παιδαγωγική θέτει στο επίκεντρο τον άνθρωπο και εστιάζει σε όλες τις πτυχές του ανθρώπου: *«Βλέπω μία παιδαγωγική έχοντας διαβάσει από εδώ κι από εκεί στις άλλες παιδαγωγικές που είναι τόσο ολιστική δηλαδή που έχει μέσα τα πάντα όποια πτυχή της παιδαγωγικής».* (Σ1) Την ίδια άποψη ενστερνίζονται και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που βάζουν στην κορυφή της σημαντικότητας των χαρακτηριστικών την ολότητα του ανθρώπου: *«Αυτό που είδα εγώ το διαφορετικό στην παιδαγωγική Waldorf είναι ότι δεν κοιτάμε μόνο το επίπεδο της παιδαγωγικής αλλά κοιτάμε και όλο το πλαίσιο, την ολότητα του ανθρώπου και την πορεία του»* (Σ2).

Επίσης, η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά της να ορίσει ή να προσδιορίσει την παιδαγωγική, συνδέει την πνευματικότητα με την ολιστικότητα: *«Το μεγάλο κομμάτι της παιδαγωγικής είναι η πνευματικότητα, αυτή η ολιστική θέαση του ανθρώπου»* (Σ1). Η άποψη της πνευματικότητας μάλιστα υποστηρίζεται ως εκείνο το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την παιδαγωγική: *«Νομίζω ότι αυτό πραγματικά είναι η ειδοποιός διαφορά αυτής της παιδαγωγικής, η πνευματικότητα»* (Σ4). Με συναφείς λέξεις στην συνέχεια επαναλαμβάνεται η ίδια άποψη: *«Το βάθος, το βάθος ξεκάθαρα, η εσωτερικότητα και το βάθος»* (Σ2).

Το χαρακτηριστικό της ολότητας του ανθρώπου συνοψίζεται με τη φράση **«τρίπτυχο της παιδαγωγικής»**. Κομβικό σημείο της παιδαγωγικής είναι η σωστή ανάπτυξη του παιδιού παράλληλα σε όλους τους τομείς, στον συναισθηματικό, το σωματικό και τον πνευματικό: *«Το πρώτο πρώτο όπως λέει και το όνομά του είναι χέρια-καρδιά-νους. Νομίζω ότι προσπαθούμε να μην ρίχνουμε το βάρος είτε πιο πολύ στο συναισθηματικό κομμάτι είτε πιο πολύ στο ακαδημαϊκό, γνωστικό αλλά όλα αυτά θέλουμε να τα έχουμε σε μια ισορροπία»* (Σ2). Στόχος της παιδαγωγικής είναι η ισορροπία στους τρεις τομείς χωρίς να παραγκωνίζεται κάποιος, καθώς ενέχει ο κίνδυνος σημαντικών συνεπειών στην ανάπτυξη του παιδιού στο ηλικιακό στάδιο που βρίσκεται. Η ολόπλευρη ανάπτυξη προβλέπεται από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα όπως αναφέρει ο Σ3: *«Η ελληνική νομοθεσία μιλάει για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με επίκεντρο σώμα, ψυχή και πνεύμα. Η παιδαγωγική ορίζει αυτά τα τρία χαρακτηριστικά του ανθρώπου και ο Steiner μιλάει για την ευρύτερη συνείδηση»*. Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθοριστικής σημασίας αυτή την κατεύθυνση της παιδαγωγικής. Πρόκειται για μια συνεχόμενη διαδικασία που μέσα απ' αυτή επιτυγχάνεται η σωστή ανάπτυξη του παιδιού.

#### **4.2.3.2 Τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και παραπάνω η παιδαγωγική αντιμετωπίζει ολιστικά το παιδί προκειμένου να αναπτύξει όλους τους τομείς ισότιμα. Ακόμη, λαμβάνει υπόψη το ρυθμό και το εξελικτικό στάδιο που βρίσκεται το παιδί: *«...προσαρμόζει την παιδαγωγική μέθοδο στην ουσία στα χαρακτηριστικά των αναπτυξιακών σταδίων του παιδιού»* (Σ3). Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης το παιδί πρέπει να λαμβάνει διαφορετικές πληροφορίες και ερεθίσματα για να καλλιεργούνται συγκεκριμένες δεξιότητες. Η άποψη αυτή αποτυπώνεται και στις παρακάτω φράσεις των εκπαιδευτικών: *«Ότι*



δηλαδή μόνο είναι ταιριαστό με το αναπτυξιακό του στάδιο και πιο αποδοτικό και δεν τους ξεζουμίζει» (Σ1), «Δεν συμβαίνει αυτό σε όλες τις τάξεις αλλά έχει να κάνει με την ηλικία τους» (Σ2). Ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο αναλύονται τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού όπως τα όρισε ο Steiner. Οι τρεις επταετίες αναφέρονται σε συγκεκριμένα πράγματα που πρέπει να επιτυγχάνονται στο εκάστοτε στάδιο. Η πρώτη επταετία περιλαμβάνει τα πρώτα επτά χρόνια της ζωής του παιδιού όπου προωθείται μια εκπαίδευση που υποστηρίζει την ανάπτυξη του σώματος: «Στην πρώτη επταετία αναπτύσσει ο άνθρωπος στην ουσία τον οργανισμό του, το σωματικό. Οπότε όλες οι ζωτικές του δυνάμεις επικεντρώνονται εκεί, να δημιουργηθεί ο οργανισμός ο οποίος στην πορεία θα μπορέσει να φέρει όλα τα άλλα. Να υποστηρίξει μια ψυχική και πνευματική ανάπτυξη» (Σ3). Το επόμενο στάδιο που καλύπτει από την ηλικία των 7 μέχρι τα 14 επικεντρώνεται στην απελευθέρωση των ζωτικών δυνάμεων αφού έχει υποστηριχθεί η σωματική ανάπτυξη: «Όταν το σώμα έχει αναπτυχθεί απελευθερώνονται ως ένα συγκεκριμένο στάδιο, αρχίζουν και ελευθερώνονται αυτές οι ζωτικές δυνάμεις και χρησιμοποιούνται πλέον για τις διαδικασίες μάθησης.....Οπότε στο δεύτερο αρχίζεις και στηρίζεις αυτές τις διαδικασίες αλλά και πάλι όχι μέσα από διανοητικού τύπου, αυτό στην ουσία αναπτύσσεται αργότερα, αλλά μέσα πάλι από βιωματικό τρόπο» (Σ3). Στην τελευταία δεκαετία το σωματικό κομμάτι και οι ζωτικές δυνάμεις συντονίζονται για συναισθηματική ανάπτυξη: «Από τα 14 και μετά απελευθερώνονται πάλι αυτές οι ζωτικές δυνάμεις για μια συναισθηματική ανάπτυξη. Το παιδί αρχίζει και συνδέεται με διαφορετικό τρόπο και με τον έξω κόσμο και με τον εαυτό του. Είναι η εφηβεία. Αρχίζει και συνειδητοποιεί πλέον και τον εσωτερικό του κόσμο, οπότε το ψυχικό κομμάτι» (Σ3).

Η ακολουθία του κάθε σταδίου στην εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικής σημασίας γιατί έτσι επιτυγχάνεται η σωστή ανάπτυξη του παιδιού δίνοντας σε κάθε στάδιο αυτό που έχει ανάγκη το παιδί: «Μια παιδαγωγική οφείλει συνειδητοποιώντας την οντότητα του ανθρώπου να δώσει, να δημιουργήσει χώρο, να δώσει στον άνθρωπο που έρχεται τη στιγμή της ανάπτυξης πάντα αυτό που χρειάζεται» (Σ3). Είναι πολύ σημαντικό να δωθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και ο χώρος για να μπορέσει το παιδί να νιώσει το εαυτό του, να απελευθερωθεί και να συνδεθεί ομαλά με το συναισθηματικό του κομμάτι ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξει έπειτα την πνευματική ανάπτυξη. Όπως υπογραμμίζει η Σ1 «ορίζει τον εαυτό του χάρη από τον κόσμο γιατί πρέπει να αυτοπροσδιοριστεί κιόλας αυτό το κομμάτι για να μπορεί να ορίσει τον κόσμο και μόνος του και να έχει ξεκάθαρη σχέση με τον κόσμο».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μεταξύ των τεσσάρων εκπαιδευτικών, ο Σ3 τοποθετήθηκε με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο για τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Από τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού συμπεραίνεται η βαρύτητα που δίνει η παιδαγωγική αλλά και ο ίδιος στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρώντας αυτό ως καίριο σημείο της παιδαγωγικής αναλύει τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού.

#### **4.2.3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σχέση του με το μαθητή**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, έτσι όπως διαφαίνεται στην παιδαγωγική Waldorf, είναι υποστηρικτικός, συντονιστικός και διευκολυντής της μαθησιακής και εξελικτικής πορείας του μαθητή: *«είναι λίγο ο συντονιστής για να μπορέσει σε ένα σύστημα το οποίο ακόμα δομείται να δώσει ένα ρυθμό» (Σ1), «ο ρόλος του συντονιστή όταν πρέπει αλλά και ο ρόλος του μαέστρου» (Σ4)*. Ο εκπαιδευτικός είναι ο άνθρωπος που θα δώσει το έναυσμα, τη σπύθα όπως λέχθηκε από την εκπαιδευτικό Σ1 *«..εσύ να ρίξεις σπύθες...»*, ώστε να εμπνεύσει τους μαθητές του (Δασκολιά, 2005). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλη ευθύνη στην ανακάλυψη κι έπειτα την βοήθεια της ανάπτυξης των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και δυνατοτήτων του κάθε μαθητή ξεχωριστά με ιδιαίτερη προσοχή και αφοσίωση: *«Και το άλλο κομμάτι έχει να κάνει με τη σύνδεση του δασκάλου με το παιδί, άρα το δρόμο του να δει την εξέλιξη του παιδιού είναι και λίγο πρόσημο πνευματικότητας, δηλαδή βλέπω σε σένα τις δυνατότητες και σαν κηπουρός βοηθώ να τις αναπτύξεις» (Σ4), «Νομίζω ότι προσπαθούμε να μην ρίχνουμε το βάρος είτε πιο πολύ στο συναισθηματικό κομμάτι είτε πιο πολύ στο ακαδημαϊκό, γνωστικό αλλά όλα αυτά θέλουμε να τα έχουμε σε μια ισορροπία» (Σ2)*.

Πρόκειται μια δύσκολη διαδικασία με ιδιαίτερη ευελιξία και ευστροφία από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παραθέτει ένα ευρύ πεδίο με επιλογές και γνώση και να δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να την ανακαλύψει και να την εκλάβει με τον δικό του μοναδικό τρόπο νιώθοντας την αίσθηση της συγκίνησης για τη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο που μαθαίνουνε τον κόσμο γύρω τους: *«Πώς θα τους συγκινεί αυτό που συμβαίνει γύρω τους κατά κάποιο τρόπο, πώς δηλαδή θα έχουν μια σχέση ευλάβειας με τον κόσμο» (Σ1)*. Απόδειξη της επιτέλεσης του έργου του είναι όταν ο μαθητής νιώθει ελεύθερος και ταξιδευτής της γνώσης: *«είναι ταξιδευτής το παιδί» (Σ4)*.

Από τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής θεωρείται η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του σε όλη την εκπαιδευτική και μαθησιακή

διαδικασία. Την άποψη αυτή ενστερνίζεται η Σ2, η οποία θεωρεί τη σχέση που αναπτύσσουν τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής. Εκεί φαίνεται να τοποθετεί την ειδοποιώ διαφορά: *«Το πιο σημαντικό για μένα είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο βλέπεις το παιδί, ο σεβασμός, η ευλάβεια, η προσοχή με την οποία του συμπεριφέρεσαι...είναι σαν είναι ως πούμε μια ουσιαστική προσέγγιση, η οποία έχει να κάνει και με τη ζωή του δασκάλου και με τη ζωή του παιδιού και της οικογένειας».* Η παιδαγωγική τονίζει και υπογραμμίζει την εσωτερική συνοχή των σχέσεων που αναπτύσσονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι με τέτοιο τρόπο δομημένο, ώστε να δίνεται ο κατάλληλος χρόνος και χώρος στους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδράσουν. Να αναπτύξουν μια βαθύτερη και ουσιαστική επαφή αμφίδρομης σχέσης εμπιστοσύνης, σεβασμού και αρμονίας: *«Το ότι λαμβάνει υπόψη ότι σε κάθε εξελικτικό στάδιο, σε κάθε ηλικία, ταιριάζουν και διαφορετικά πράγματα είναι μια άλλη τροφή που πρέπει να δώσεις στο παιδί»* (Σ1). Βέβαια ακόμη κι αν το πρόγραμμα υποστηρίζει αυτή τη σχέση τον καθοριστικό ρόλο τον έχει ο εκπαιδευτικός. Η περιεκτική τοποθέτηση της Σ4 εμπεριέχει και συνοψίζει τη σχέση μεταξύ των μελών και τη θέση που κατά τη γνώμη της πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός σε κάθε εξελικτικό στάδιο: *«Το άλλο κομμάτι είναι το κομμάτι το πώς θεωρείται η ανάπτυξη του ανθρώπου και υπάρχει και ένα κομμάτι που έχει να κάνει με την πορεία των ενηλίκων που εμπλέκονται με την παιδαγωγική και πόσο οι ίδιοι συνδέονται με αυτή την παιδαγωγική με ένα τρόπο συνειδητό και πώς η σχέση με το παιδί γίνεται με ένα τρόπο συνειδητό, πώς είναι μέρος της παιδαγωγικής αυτή η σχέση. Δεν μπορεί να αποτυπωθεί σε κανένα lesson plan αυτή η σχέση αν εσύ δεν είσαι εκεί να χτίζεις τη γέφυρά σου με το παιδί. Και αυτό είναι άπιαστο. Ο εκπαιδευτικός συνδέει τη θεωρία της παιδαγωγικής με την πράξη: «...πώς ο δάσκαλος βλέπει το παιδί....»* (Σ1).

#### **4.2.3.4 Η εποχιακή διδασκαλία και ο ρόλος της τέχνης**

Το αναλυτικό πρόγραμμα της παιδαγωγικής έχει κάποιες ιδιαιτερότητες στη δομή του. Ένα στοιχείο που το χαρακτηρίζει είναι η εποχιακή διδασκαλία. Αφορά την διδασκαλία ενός αντικειμένου για 3 με 4 εβδομάδες τις δύο πρώτες πρωινές ώρες. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται χρόνος στην εμβάθυνση της διδασκαλίας: *«Η εποχιακή διδασκαλία προβλέπει να διδάσκεις ένα μάθημα 3-4 εβδομάδες στις πρώτες δύο ώρες και μετά να αλλάζεις θέμα και μ' αυτό τον τρόπο στο παιδί δίνεται η δυνατότητα να*

εμβαθύνει μέσα σ' αυτό...μπορεί να βυθιστεί σ' αυτό, να το πάρει τη νύχτα μαζί του να το επεξεργαστεί και να το ξανά φέρει το θέμα το πρωί» (Σ3). Παρατηρείται ξανά το φαινόμενο της μοναδικής τοποθέτησης από ένα εκπαιδευτικό, όσον αφορά ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος.

Επίσης, άλλο ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα είναι η παρουσία της τέχνης και πόσο αυτή εμπλέκεται επί της ουσίας στην καθημερινότητα των παιδιών. Η τέχνη διαπερνά όλο το αναλυτικό πρόγραμμα: «*Το σχολείο έχει την τέχνη μέσα του παντού*» (Σ1). Σχετίζεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και με δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα απ' αυτή. Τονίζονται ιδιαίτερα η δημιουργικότητα και η φαντασία που καλλιεργούνται μέσω της τέχνης: «*Το κομμάτι της δημιουργικότητας, της φαντασίας και άρα η τέχνη. Όχι και άρα. Σε συνδυασμό με την τέχνη και πώς αυτό έχει να κάνει και με ποιότητες ψυχής που καλλιεργούνται στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο είναι πολύ πιο φανερό στα σχολεία Waldorf*» (Σ4). Η τέχνη εμπειριέχει την έννοια του ρυθμού, ο οποίος βοηθά στην αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού: «*η τέχνη ναι είναι πολύ βασικό κομμάτι επίσης, η οποία και αυτή έχει να κάνει με το ρυθμό και με την κατανόησή του γιατί μέσα από την τέχνη βιώνεται ο ρυθμός στο μεγαλείο του*» (Σ1). Από την παραπάνω αντίληψη της εκπαιδευτικού προκύπτει ακόμη ένα χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής, ο ρυθμός. Η εκπαιδευτικός δίνει βαρύτητα στο ρυθμό και σε ό,τι έχει σχέση με το παιδί, είτε την ανάπτυξή του, είτε τη διδασκαλία, είτε τη σχέση με το γνωστικό αντικείμενο: «*Οπότε θα έλεγα ότι το σημαντικότερο πράγμα που βλέπω σ' αυτή την παιδαγωγική είναι ότι λαμβάνει υπόψη το ρυθμό πάρα πολύ*» (Σ1). Είναι πολύ βασικό κομμάτι η ελευθερία που δίνεται στο παιδί προκειμένου να εκφράσει τις ιδέες, τις σκέψεις και τις ανάγκες του μέσα σε ένα ήρεμο περιβάλλον.

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συγκλίνουν στις απόψεις για τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής. Αυτό που έχει ενδιαφέρον και αξίζει να αναφερθεί, είναι ο τρόπος που προσεγγίζει ο καθένας από αυτούς την παιδαγωγική και η βαρύτητα που δίνει στα χαρακτηριστικά της. Η εκπαιδευτικός Σ1 βρίσκει το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής στο ρυθμό και το χρόνο που δίνει στο κάθε παιδί να αναπτυχθεί. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός Σ2 τονίζει τη σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή και πόσο μεγάλη σημασία δίνει σ' αυτή τη σχέση η παιδαγωγική. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο Σ3 εστιάζει στη θεωρία των σταδίων ανάπτυξης του παιδιού και στη σημασία που έχει να

ακολουθούνται από τον εκπαιδευτικό. Στο κομμάτι της πνευματικότητας και της ολιστικής θέασης της παιδαγωγικής επιμένει η εκπαιδευτικός Σ4.

#### **4.2.4 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις**

Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αποτυπώσουν το παιδαγωγικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου και να απαντήσουν συγκριτικά στην ύπαρξη κοινών και μη ενδεικτικών κριτηρίων ποιότητας του αειφόρου σχολείου. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν υποθέματα στο παιδαγωγικό επίπεδο που αφορούν τις **διδασκτικές τεχνικές**, τις **δεξιότητες** που καλλιεργούν στα παιδιά, την αξία της **επαγγελματικής επιμόρφωσης** και τις **δράσεις** που πραγματοποιεί το σχολείο.

##### **4.2.4.1 Διδασκτικές τεχνικές**

Αρχικά παρατηρείται σύγκλιση στις απόψεις και των τεσσάρων εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό επίπεδο. Συμφωνούν στον τρόπο που προσεγγίζει το αειφόρο σχολείο την παιδαγωγική διαδικασία και επισημαίνουν κοινά σημεία στον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο τους. Χαρακτηριστική είναι η φράση της Σ2 που συνοψίζει όλες τις απόψεις για το παιδαγωγικό επίπεδο: *«στο παιδαγωγικό επίπεδο, ό,τι βλέπω, περιγράφει το σχολείο μας ξεκάθαρα»*. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη χρήση διδασκτικών τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να γίνει πιο ελκυστικό το μάθημα, διατυπώνεται η αντίληψη από τους δύο συνεντευξιαζόμενους ότι θέτοντας στο επίκεντρο το παιδί δεν μπορεί παρά να προσαρμόζεται το μάθημα στις ανάγκες του παιδιού με ένα ζωντανό και δημιουργικό τρόπο: *«Καταρχήν τον όρο χρήση εναλλακτικών διδασκτικών τεχνικών τον θεωρώ λίγο..... ότι από τη στιγμή που έχεις στο επίκεντρο το παιδί και προσαρμόζεις το μάθημα στις ανάγκες του κάθε παιδιού στο σύνδεσμο μιας τάξης....είναι πολύ ζωντανό.....και βάζεις το δάσκαλο στη θέση ώστε να πρέπει να αλληλεπιδρά με στιδήποτε. Δεν θεωρώ το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό. Το μάθημα πρέπει να γίνει.....πρέπει να παραδώσεις μια ύλη» (Σ3)*. Ίδια αντίληψη αποτυπώνεται και από την Σ4 για τη χρήση του όρου εναλλακτικών μεθόδων καθώς αυτές προβλέπονται ούτως ή άλλως από το αναλυτικό πρόγραμμα: *«η λέξη εναλλακτικές διδασκτικές τεχνικές είναι..... γενικά ο όρος εναλλακτικός είναι ένας όρος παράξενος λίγο για μας.....γιατί προϋποθέτει ότι υπάρχει κάτι mainstream και το ακολουθούμε όλοι και κάτι άλλο που είναι εναλλακτικό. Η διδασκτική από μόνη της ακόμα και προτάσεις μέσα στα αναλυτικά προγράμματα, έχουν πάρα πολλές εναλλακτικές διδασκτικές τεχνικές»*. Ακόμη, η ίδια εκπαιδευτικός τονίζει τη σωματική

κίνηση και τις πειραματικές και διερευνητικές διαδικασίες στο πεδίο των διδακτικών τεχνικών. Θεωρεί ότι τα παιδιά είναι σημαντικό να ανακαλύπτουν και να δημιουργούν μόνα τους τα πράγματα που τους περιβάλλουν: *«Τώρα εγώ μπορώ να τονίσω εδώ το κομμάτι της σύνδεσης με πράγματα που έχουν κίνηση.....στο χώρο. Το κομμάτι της πειραματικής διαδικασίας και της διερευνητικής διαδικασίας ως παρόν σε όλα τα αντικείμενα όχι μόνο στις φυσικές επιστήμες. Το να μπαίνει ένα παιδί μέσα με τον ενδιαφέρον του, να κινεί μια διερευνητική διαδικασία. Αυτό είναι βασική διδακτική τεχνική σε ότι κάνουμε. Εντάξει το να φτιάχνουν τα παιδιά μόνα τους βιβλία, κι αυτό είναι πάρα πολύ βασικό. Το να μην ξεκινάνε δηλαδή τη σύνδεσή τους με τις έννοιες και με τα αντικείμενα, με έχοντας ένα έτοιμο εγχειρίδιο. Να έρχεται σε δεύτερο χρόνο αυτό. Στην ουσία το αντικείμενο και η έννοια έρχεται και προσγειώνεται από το δάσκαλο στο κέντρο της αίθουσας και όλοι αλληλεπιδρούμε και γνωριζόμαστε με αυτό».*

Το τοπικό περιβάλλον ως βασικός χώρος μάθησης και τα μαθήματα να είναι εμπλουτισμένα με θέματα αειφορίας δηλώνονται επίσης ως σημαντικές τεχνικές στη διδακτική διαδικασία και αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής και του αειφόρου σχολείου: *«τα μαθήματα είναι εμπλουτισμένα με θέματα σχετικά με την αειφορία και το τοπικό περιβάλλον είναι σημαντικός χώρος για να μάθουν τα παιδιά»* (Σ2). Οι εκπαιδευτικές ενέργειες της διδασκαλίας στο φυσικό περιβάλλον συμβάλλουν στη βιωματική μάθηση και καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων: *«Κοίτα από τη στιγμή που προσπαθείς στην ουσία να έχει στο επίκεντρό της την δημιουργικότητα, την αυτονομία, την ελευθερία εφαρμόζοντας διδακτικές μεθόδους, πρακτικά και βιωματικά να μπορέσει το παιδί να μπει σε αυτή τη διαδικασία, τα κάνει όλα αυτά», «το περιβάλλον να χρησιμοποιείται ως χώρος μάθησης. Στην ουσία έχουμε μια υπαίθρια τάξη στον κήπο. Προσπαθούμε να βάλουμε τα παιδιά σε μια διαδικασία ώστε να ενσωματώσουμε στην νοοτροπία να προσέχουν το κτίριο, το χώρο μάθησης, το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, να σέβονται το συμμαθητή τους. Όλα αυτά είναι μέρος της καθημερινότητας»* (Σ3).

Ακόμη, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία έχουν άμεση σχέση με την εκάστοτε εποχή. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει την εποχή του έτους με τα γνωστικά αντικείμενα και μ' αυτό τον τρόπο οι εποχές μπαίνουν ουσιαστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης. Αυτή η τακτική εμπίπτει στα πλαίσια της αειφορίας γιατί τα παιδιά είναι συνδεδεμένα με τον πραγματικό και φυσικό κόσμο και γίνονται μέρος αυτού. Η άποψη της

εκπαιδευτικού Σ1 επαληθεύει την παραπάνω άποψη: *«Πώς δηλαδή από ένα φυσικό φαινόμενο που μπορεί να συνέβη μέσα στην εβδομάδα, εγώ μπορεί να φτιάξω μια ιστορία και να κάνω μάθημα με αυτή, και τα παιδιά να νιώσουν αυτή τη σύνδεση που να μην είναι συνειδητή, αλλά ξέρεις που συμβαίνει μέσα τους»*. Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και άλλη εκπαιδευτικός αφού θεωρεί σημαντική διαδικασία την εμπλοκή με τις εποχές και τις πληροφορίες που προσφέρουν κάθε φορά στη μαθησιακή διαδικασία: *«ναι, ναι οι εποχές μπαίνουν πάντα μέσα στο μάθημα το καθημερινό. Δηλαδή ανάλογα την εποχή στην οποία βρισκόμαστε προσαρμόζονται τα αντίστοιχα τραγούδια, ποιήματα, θεματικές με τις οποίες, κείμενα με τα οποία μπορούμε να ασχοληθούμε. Το ένα επηρεάζει το άλλο. Συμβαδίζουμε με την εποχή»* (Σ2).

#### **4.2.4.2 Δεξιότητες**

Από τις παραπάνω τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στο διδακτικό πεδίο, προκύπτει η ανάπτυξη και καλλιέργεια χρήσιμων δεξιοτήτων για την ολοκλήρωση του παιδιού. Η παιδαγωγική στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στην ολοκλήρωση ενός ατόμου με προσωπικότητα. Η προώθηση της ικανότητας για δράση και ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες θεωρούνται πρωταρχικές αρχές και αξίες που πρέπει να αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό που υποστηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης τοποθετείται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής και υποστηρίζεται κάθε φορά στο βαθμό που πρέπει ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο που βρίσκεται το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και προωθούν τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν τα παιδιά ελεύθερα: *«Τώρα σε σχέση με την κριτική σκέψη, η κριτική σκέψη.....εκεί πέρα υπάρχει και ένα ερώτημα, δηλαδή θεωρούμε ότι σε πολύ μικρές ηλικίες...δεν είναι έτοιμα τα παιδιά για να ζητάμε κάτι τέτοιο. Δημιουργική σκέψη είναι το πλέον ας πούμε σίγουρο για το σχολείο μας....Τα παιδιά είναι πάρα πολύ ελεύθερα να παίρνουν πρωτοβουλίες, να οργανώνουν δικές τους δράσεις και να δημιουργούν δικά τους παιχνίδια και να πραγματοποιούν τις ιδέες τους»* (Σ2), *«να καλλιεργείται η κριτική και η δημιουργική σκέψη και η δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων....ναι....αλλά πάντα στα πλαίσια της ηλικιακής ανάπτυξης του παιδιού. Δεν θα βάλεις το παιδί σε μια διαδικασία διανοητική όταν δεν είναι σ' αυτή τη φάση. Θα το κάνεις με βιωματικούς τρόπους. Προώθηση της ικανότητας δράσης και*

*ενεργής συμμετοχής των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς.....είναι από τα βασικά κομμάτια. Είναι στο επίκεντρο και τα μαθηματικά γίνονται με χειροπιαστό τρόπο.» (Σ3). Έτσι, στο επίκεντρο τίθενται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης, η ενεργή συμμετοχή, η ελευθερία στην ανάληψη πρωτοβουλιών και η δημιουργική σκέψη.*

#### **4.2.4.3 Επαγγελματική ανάπτυξη**

Σημαντική παράμετρος στις αρχές της παιδαγωγικής Waldorf κατέχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δασκολιά, 2005). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε διαρκή επαγρύπνηση, να ενημερώνονται, να επιμορφώνονται και να εξελίσσονται τόσο ακαδημαϊκά και επαγγελματικά όσο και προσωπικά ανακαλύπτοντας άγνωστες πτυχές του εαυτού τους. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν κοινή τοποθέτηση για την αξία της επιμόρφωσης και δηλώνουν ότι αποτελεί βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής: *«τα σεμινάρια και οι ημερίδες, η επιμόρφωση και η αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν σταματάει ποτέ» (Σ2).* Η διαφορά εντοπίζεται στο γεγονός της έλλειψης ενημέρωσης και επιμόρφωσης για περιβαλλοντικά ζητήματα και θέματα που άπτονται της αειφορίας. Το σχολείο ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όμως εστιάζει περισσότερο σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτό αποδεικνύεται και από τις παρακάτω απαντήσεις των εκπαιδευτικών: *«Όχι δεν υπάρχει κάτι τέτοιο, αυτούσιο σχετικό με την αειφορία όχι» (Σ1), «Σεμινάρια εντάζει υπάρχουν. Είναι απαραίτητο. Και επιμόρφωση, υπάρχει μια τέτοια διαδικασία και από τους ανθρώπους που μας συμβουλεύουν, που είναι πιο έμπειροι από εμάς και λειτουργούν ως μέντορες μας. Από συνεχόμενη έρευνα που κάνουν οι άνθρωποι, ποιά σεμινάρια χρειάζονται extra και πάντα υπάρχει εκεί πεδίο να αναπτυχθεί. Πάντως το θεωρούμε βασικό» (Σ4).*

Η διαδικασία της επιμόρφωσης ακόμη, έχει σπουδαίο ρόλο στην διδακτική πορεία και εξέλιξη των μαθητών τους. Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τις μελλοντικές προκλήσεις. Με την πάροδο του χρόνου η καθημερινή σχολική πραγματικότητα αλλάζει και πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει εργαλεία και γνώσεις για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας. Ακόμη, όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός Σ3 η διαδικασία της επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης και η επαφή τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία δημιουργεί ένα συνεργατικό πλαίσιο. Σε σχολικό επίπεδο δημιουργείται μια κουλτούρα συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και



σύσφιξης των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών: «οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν και συμμετέχουν σε σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες και δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Αυτό είναι βασικότατο στοιχείο. Κάθε εβδομάδα έχουμε τις παιδαγωγικές συναντήσεις, οι οποίες εμπεριέχουν αυτό το κομμάτι και όπως είπα χτίζουμε αυτό το κομμάτι να εκπαιδευόμαστε εμείς συνεχώς και να εκπαιδεύουμε κι άλλους σ' αυτό, ώστε να εκμέμπει στην κοινωνία και στο ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο στην Ελλάδα». Από την άλλη, σε πιο ευρύ κοινωνικό πλαίσιο, η επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από εκπαιδευτικές εκδρομές: «Ακόμη και η εκδρομή μας στην Παναγίτσα, αυτό που κάνουν αυτοί οι άνθρωποι, εντάξει δεν νομίζω να υπάρχει κάτι πιο χαρακτηριστικό απ' αυτό. Γιατί αυτοί είναι σε τελείως διαρκή συνομιλία με τη φύση. Απλώς η φύση τους ορίζει την καθημερινότητά τους και αυτό προσπαθούν να κάνουν και με τα παιδιά» (Σ1).

#### **4.2.4.4 Εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου**

Οι δράσεις του σχολείου που σχετίζονται με τα παιδιά, είτε μέσω προγραμμάτων είτε εκπαιδευτικών εκδρομών, συμβάλλουν ενεργά στην διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικές εκδρομές είναι μέρος της βιωματικής μάθησης και προσφέρουν πλούσιο υλικό για συζήτηση, προβληματισμό και έρευνα: «Κι αυτό στο επίκεντρο, στο πλαίσιο της βιωματικής παιδαγωγικής, αν δεν το κάνεις αυτό... το παιδί πρέπει να βιώσει» (Σ3). Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη της επιλογής των δράσεων και συγκεκριμένα αυτών που διαδραματίζονται σε εξωτερικό ή φυσικό χώρο. Το παιδί είναι σημαντικό να έρχεται σε επαφή με τη φύση, να παίζει ελεύθερα και να δημιουργεί μια σχέση σεβασμού μ' αυτή: «Μας αρέσουν πάρα πολύ οι περίπατοι στη φύση. Γενικά προτιμούμε από το να είναι οργανωμένα προγράμματα κάπου στο κτίριο κλειστό, αν αυτό γενικά έχει να δώσει κάτι και εννοείται. Αλλά γενικά προτιμούμε τα παιδιά να είναι δραστήρια κάπου έξω ή αν έστω υπάρχει κάποιο πρόγραμμα να τα βάλει σε εξωτερικό χώρο που θα μπορούν να έχουν και χρόνο μετά λίγο να είναι εκτός» (Σ1). «Σε κλειστούς χώρους πιο σπάνια πηγαίνουμε ή πρέπει να έχει θέμα, πρέπει να έχει σχέση με κάποιο μάθημα για να πάμε σε κλειστό χώρο ή κάτι τέτοιο.» (Σ2). Πολλές έρευνες συσχετίζουν την υγεία των παιδιών με το παιχνίδι, όπως της Sobo (2014). Το παιχνίδι εκτονώνει την ενέργεια και βοηθά στη σωματική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη.

## 4.2.5 Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

### 4.2.5.1 Μαθητικές κοινότητες

Το σχολείο αναμφισβήτητα είναι ένας ζωντανός οργανισμός, μια εκπαιδευτική κοινότητα, στην οποία αλληλεπιδρούν τα μέλη μεταξύ της και όλοι μαζί με το ευρύτερο περιβάλλον. Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν και να συζητάνε προβλήματα που προκύπτουν μέσα από τη λειτουργία μαθητικών κοινοτήτων. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών είναι καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη σημασία των μαθητικών κοινοτήτων και μάλιστα υποστηρίζουν τη λειτουργία τους σχεδόν καθημερινά με τον λεγόμενο «κύκλο της τάξης»: *«Λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, ναι νομίζω ότι κι αυτό συμπυκνώνεται και σ' αυτό που σου λέω για το μεσημεριανό κύκλο»* (Σ1). Πρόκειται για μια τεχνική της παιδαγωγικής Waldorf που βάζει την ομάδα της τάξης στα πλαίσια του εποικοδομητικού διαλόγου, της συνδιαλλαγής και της έκφρασης των απόψεων. Παρέχει πολλά πλεονεκτήματα σε κάθε παιδί ξεχωριστά αναπτύσσοντας διαφορετικές δεξιότητες στο καθένα: *«Εντάξει ο κύκλος της συζήτησης είναι πάντα μια διδακτική τεχνική. Όχι ακριβώς διδακτική, αλλά επηρεάζει και την διδασκαλία γιατί δημιουργεί μια κουλτούρα, μια διαφορετική κουλτούρα για το τι, πώς μιλάμε μεταξύ μας και το πώς εκφράζουμε, πώς σηκώνουμε χέρι»* (Σ4). Η ομάδα της τάξης έχει τη δύναμη να δημιουργεί ένα κλίμα συλλογικότητας και αλληλεγγύης και να επιλύει τυχόν θέματα που προκύπτουν: *«Η κοινότητα της τάξης. Δεν το κάνουμε για όλες τις τάξεις ταυτόχρονα. Η κάθε τάξη ξεχωριστά συζητάει θέματα, επιλύει συγκρούσεις* (Σ2), *«Στο κοινωνικό επίπεδο, λειτουργία μαθητικών κοινοτήτων, έχουμε τον κύκλο της τάξης, τον καθημερινό έμπρακτα στην ουσία εφαρμόζεται αυτό. Μπαίνει η τάξη σε διαδικασία να βιώνει τον εαυτό τους ως σύνολο»* (Σ3). Ακόμη, προωθείται μια κουλτούρα πολυπλοκότητας και διαφορετικότητας στις σχέσεις των απόψεων και των ιδεών που χρήζουν όμως σεβασμού και κατανόησης: *«Εντάξει η κουλτούρα πολυπλοκότητας των σχέσεων. Αυτό σίγουρα. Λοιπόν το λέω όπου σταθώ κι όπου βρεθώ. Αν δεν φτιάξεις χρόνο να αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι και περιμένεις ότι καθώς μπαίνεις και βγαίνεις από την τάξη θα λυθούν όλα, είτε με τα παιδιά, είτε με τους γονείς είτε μεταξύ των συναδέλφων, κι όταν λέω να λυθούν δεν εννοώ απαραίτητο να υπάρχει πρόβλημα. Εννοώ το να μπορούμε να είμαστε σε συντονισμό. Να μπορούμε να*

*αναπνέουμε μια κοινή ματιά για το που θέλουμε να πάμε. Αυτό θέλει ζανά και ζανά και θέλει χρόνο» (Σ4).*

#### **4.2.5.2 Σχολικό κλίμα**

Οι μαθητικές κοινότητες προωθούν ένα συνεργατικό σχολικό κλίμα. Μπορεί όπως ειπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς να γίνεται σε μικρή κλίμακα τάξης, όμως αποτελεί ένα ισχυρό παράδειγμα μίμησης, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης των ζητημάτων. Όσον αφορά το γενικότερο σχολικό και οργανωτικό κλίμα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν κι αυτοί σε ανάλογο κλίμα με αυτό των μαθητικών κοινοτήτων. Οργανώνεται εβδομαδιαία παιδαγωγική συνάντηση που συζητάνε θέματα που προκύπτουν στο σχολείο και αφορούν κυρίως το παιδαγωγικό πλαίσιο. Υποστηρίζουν ότι πρέπει πρώτα να καλλιεργηθεί αυτή η ικανότητα συμβίωσης και συνύπαρξης μεταξύ τους και μετά να την καλλιεργήσουν στα παιδιά, καθώς θα λειτουργούν ως εμπνευστές και πρότυπα: *«ναι, ουσιαστικά αυτό που προσπαθούμε να δουλέψουμε με τα παιδιά είναι ο τρόπος που λειτουργούμε εμείς» (Σ2), «Τα παιδιά εμπνέονται όταν έχουν γύρω τους αντίστοιχους ανθρώπους και βλέπεις ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλία» (Σ4).* Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και στο διοικητικό τομέα.

Η διοίκηση του σχολείου παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα, καθώς τυπικά μπορεί να υπάρχει ένας/μία διευθυντής/τρια αλλά ουσιαστικά το σχολείο δεν είναι προσωποκεντρικό όπως εξηγεί στη συνέχεια η Σ1: *«Κάτι διαφορετικό που έχει αυτό το σχολείο είναι ότι δεν υπάρχει αμιγώς κάποιος να διοικεί, ένας άνθρωπος εννοώ, δεν είναι προσωποκεντρικό και οι παιδαγωγικές αποφάσεις λαμβάνονται από την ομάδα και όχι από ένα άνθρωπο, το οποίο είναι πολύ σημαντικό».* Την ίδια άποψη επιβεβαιώνει και άλλη εκπαιδευτικός: *«οι δάσκαλοι έχουμε μία παιδαγωγική συνάντηση στην οποία συζητάμε και διοικητικά και παιδαγωγικά θέματα, οπότε ουσιαστικά οι μεγαλύτερες αποφάσεις που έχουν παιδαγωγικό περιεχόμενο λαμβάνονται από το σύνολο των διδασκόντων» (Σ2).* Τα θέματα για συζήτηση είναι ανοιχτά για κάθε παιδαγωγό του σχολείου που θεωρεί ότι πρέπει να συζητηθεί στην ολομέλεια: *«Και γενικά πόσο εμείς αισθανόμαστε να υπάρχει χώρος για τον καθένα στην ομάδα μας είναι πολύ σπουδαίο» (Σ1).* Οι δημοκρατικές και συνεργατικές ιεραρχικές δομές παρατηρούνται και καλλιεργούνται στις παιδαγωγικές συναντήσεις: *«νομίζω ότι αυτό έχει να κάνει και με αυτό που λέει καλλιέργεια δημοκρατικών*

ιεραρχικών δομών» (Σ2). Το σχολείο λειτουργεί εύρυθμα, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το δικό τους ρόλο και όλοι μαζί προσπαθούν να διατηρούν μια ισορροπία και να είναι συντονισμένοι: *«Συντονισμό συγκεκριμένο χρόνο, πρόβλεψη συναντήσεων να μην πανε όλα στον αυτόματο. Αυτό είναι πολύ βασικό κύτταρο του σχολείου. Πολύ βασικό... Διαχωρισμός ρόλων και ο καθένας να εξυπηρετεί το ρόλο του. Αυτό για το συντονισμό όλων. Είναι από την αρχή μέσα στις αξίες του σχολείου, προσπαθεί να βρεί τη θέση του σε σχέση με τη δημοκρατικότητα, σε σχέση με τη συνεργατικότητα»* (Σ4).

Φαίνεται να δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο και το λόγο του εκπαιδευτικού στην σχολική κοινότητα αναλαμβάνοντας οργανωτικές και διοικητικές πρωτοβουλίες. Το σχολείο σέβεται και υποστηρίζει τα εκπαιδευτικά του μέλη.

#### **4.2.5.3 Συνεργασία με φορείς**

Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης, επιδιώκει την επαφή και συνεργασία με την τοπική κοινωνία, τους γονείς και άλλους φορείς που μπορούν να συνδράμουν στο άνοιγμα του σχολείου προς αυτή: *«Οπότε με τον ίδιο τρόπο, η διοίκηση ενός σχολείου αποτελείται από τους παιδαγωγούς, τους γονείς και τα παιδιά. Μπορείς να συσχετίσεις αυτά τα τρία τμήματα του σχολείου με τους τρεις τομείς της κοινωνικής ζωής. Οπότε είναι πραγματικά δομημένο με ένα τρόπο που να μπορεί να στηθεί ένα τέτοιο σχολείο το οποίο το επιτρέπει να αλληλεπιδρά συνέχεια με την κοινωνία γιατί είναι τμήμα της κοινωνίας και σταδιακά μπλέκονται όλοι οι τομείς της κοινωνικής ζωής. Είναι ο πυρήνας της παιδαγωγικής»* (Σ3). Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι ίδια η σχολική κοινότητα προσπαθεί να είναι σε συνεχή επικοινωνία και άνοιγμα προς όλα τα μέλη της: *«Η αυτό που λέμε μηνιαία γιορτή, όπου βρίσκεται το σχολείο μια φορά το μήνα και παρουσιάζουν οι τάξεις τι κάνουνε ώστε να παρατηρούνε οι μεγάλοι τι κάνουν οι μικροί και έτσι δημιουργείται στην ουσία μια σχολική κοινότητα»*.

Έπειτα, οι γονείς κατέχουν σπουδαίο βοηθητικό και οργανωτικό ρόλο στην επικοινωνία με το σχολείο, καθώς εμπλέκονται ενεργά σ' αυτό: *«μηνιαία γιορτή αλλά και γιορτές που είναι ανοιχτές, γονείς και οικογένειες και στο ευρύτερο κοινό, εντάσσεται ακριβώς σ' αυτό και απαντάω ακριβώς και στην επόμενη ερώτηση το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία... Οι δραστηριότητες των γονέων, η χορωδία των γονέων, εντάσσονται ακριβώς σ' αυτό το πλαίσιο»* (Σ3), *«οι γονείς έχουν ένα ρόλο πιο βοηθητικό μέσα στο σχολείο. Οργανώνουν παζάρια και γιορτές μόνοι*

τους. Υπάρχουν δύο βοηθοί γονείς μέσα σε κάθε τάξη...βοηθούν τη δασκάλα σε κάποια ζητήματα της τάξης πρακτικά και να αναλαμβάνουν την επικοινωνία με τους άλλους γονείς» (Σ2).

Σε πιο ευρύ κύκλο βρίσκεται η τοπική κοινωνία που προσφέρει τις υπηρεσίες της στη διάθεση των μελών της. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κάποιες προσπάθειες που έχουν γίνει αλλά είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο: *Τώρα το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία...δεν έχουμε κάνει τρομερά πράγματα αλλά μας ενδιαφέρει να βρούμε και περισσότερα πράγματα που έχουν νόημα εδώ. Και μια βιβλιοθήκη δίπλα, η οποία είναι εξαιρετική βιβλιοθήκη και συνήθως την επισκέπτονται φοιτητές και είπαμε μήπως μπορούμε να κάνουμε κάποια κομμάτια από την έρευνάς μας εκεί. Γενικά και οι βόλτες που κάνουμε. Προσπαθήσαμε να ψήσουμε τα κουλούρια μας αλλά δεν τα καταφέραμε»* (Σ4).

Επίσης, σημαντικό βήμα θεωρούνται οι συμπράξεις μεταξύ σχολείων και φορέων εξωτερικού για την αλληλεπίδραση και ανανέωση των παιδαγωγικών μεθόδων, τεχνικών και δράσεων και την επαγγελματική τους ανάπτυξη: *«οπότε υπάρχει μια συνεργασία με την κοινότητα και των Waldorf σχολείων»* (Σ1). Οι συνεντευξιζόμενοι εκφράζουν έντονα την επιθυμία για περισσότερη συνεργασία σε όλους τους τομείς με την τοπική κοινωνία και την μελλοντική πιθανή σύμπραξη μεταξύ σχολείων δημόσιων και ιδιωτικών και σχολείων εξωτερικού ίδιας παιδαγωγικής: *«Συνεργασία με την κοινότητα. Κι εκεί νομίζω μπορεί να υπάρξει περισσότερη δουλειά....προσπαθούμε λίγο και με μια ευρύτερη κοινότητα να συνεργαστούμε ή με σχολεία εξωτερικού....»* (Σ1).

Όμως, αν και γίνονται πολλές προσπάθειες για συνεργασία με την κοινωνία, με άλλα σχολεία δεν έχουν επιτευχθεί τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Επικείμενος στόχος αποτελεί η μελλοντική σύνδεση μαζί τους για ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και παιδαγωγικών θεμάτων. Αυτή η επιθυμία εκφράζεται και απασχολεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου: *«Τώρα μεταξύ σχολείων έχουμε κάποιες επαφές με δασκάλους από άλλα σχολεία Waldorf στο εξωτερικό, μας ενδιαφέρει και το δίκτυο των σχολείων Waldorf και η επικοινωνία. Το σχολείο το δικό μας μακροπρόθεσμα έχει στόχους το να μπορεί να επικοινωνήσει έστω ένα ποσοστό, ένα μέρος αυτών που κάνει με τα σχολεία τα δημόσια, είτε εργαλεία, είτε ιδέες, είτε πρότζεκτ γιατί θεωρούμε ότι πολλά από τα πράγματα που κάνουμε γίνονται χωρίς ιδιαίτερα μέσα, ότι είναι θέμα ματιάς. Είναι ακόμα πολύ στα σπάργανα να οργανωθεί γι' αυτό όπως πρέπει, ώστε να μπορεί πραγματικά να δοθεί και στα σχολεία εκεί έξω και στους δασκάλους που*

μπορούν να ενδιαφερθούν. Ακόμα είμαστε πιο περιορισμένοι σε αυτό» (Σ4), «Μακάρι να μπορέσουμε να μοιραστούμε και κάποια πράγματα σε ποιο ακαδημαϊκό επίπεδο ασ πούμε και να μπορέσουμε κιόλας όταν θα έχουμε και πιο πολύ τη δουλειά συστηματοποιημένη και οργανωμένη και θα μπορούμε να μιλήσουμε για αυτή με ακόμη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και με χειροπιαστά πράγματα, να μπορούμε να μοιραστούμε με δημόσια σχολεία πράγματα, τι είναι αυτό που κάνουμε, όταν είμαστε και πιο σίγουροι» (Σ1).

## 4.2.6 Περιβαλλοντικές δράσεις του σχολείου

### 4.2.6.1 Διαχείριση των πόρων

Οι περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει το σχολείο δείχνουν σημαντικά βήματα ανάπτυξης και θέσπισης αειφορικής αντίληψης σε όλον τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι προσπάθειες αφορούν αρχικά βήματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και διαχείρισης των πόρων στη δομή του σχολείου. Στοιχείο της σύνδεσης της φιλοσοφίας της παιδαγωγικής με την αειφορία είναι ο χώρος και η δόμηση του σχολείου που βοηθά τη διδασκαλία στον προαύλιο χώρο του σχολείου: «*να καταρχήν έχουμε το μάθημα της κηπουρικής που τώρα το αναπτύσσουμε ακόμη, που θέλουμε να δουλεύουν τα παιδιά στο περιβάλλον. Εκεί εντάσσεται το θέμα της ανακύκλωσης, της μείωσης των αποβλήτων. Ήδη έχουμε το compost.....*» (Σ3).

Στο τεχνικό επίπεδο οι ενέργειες είναι ενθαρρυντικές. Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι ο αρχικός σχεδιασμός του σχολείου έγινε με γνώμονα τις αρχές της αειφορίας αλλά λόγω μεγάλου κόστους έγιναν κάποιες από αυτές τις δράσεις: «*η αρχική ιδέα ήταν να είναι πολύ πιο αειφόρο το σχολείο. Είχαμε σκεφτεί, μας είχαν προτείνει σχέδια για το πώς θα μαζεύουμε τα βρόχινα ύδατα, ώστε να μην χαλάμε νερό, να μπορούμε να εξοικονομούμε το νερό, για την τσάτσα για όλο το σχολείο. Ακόμα και τα πάνελ... όσο γίνεται πιο αυτόνομο.....να έχει επάρκεια ενέργειας, να έχει ενεργειακή επάρκεια, να μην παίρνει ούτε ενέργεια από το ρεύμα ούτε από πουθενά. Ήταν μεγάλο το σχέδιο, μέχρι ένα σημείο κάναμε, δεν προχωρήσαμε.*» (Σ4). Φαίνεται ότι ο σχεδιασμός περιελάμβανε σημαντικά κομμάτια λειτουργίας ενός σχολείου ως προς την ενεργειακή επάρκεια και την εξοικονόμηση ενέργειας: «*Για τους εναλλακτικούς τρόπους θέρμανσης και δροσισμού το ψάχνουμε λίγο. Ήδη έχουμε τους ανεμιστήρες και όχι air condition στο σχολείο, στις αίθουσες τουλάχιστον, έχουμε φυσικό αέριο*» (Σ4), τη σωστή διαχείριση του νερού και των διαθέσιμων χώρων ώστε όλοι να συμβάλλουν

με τον τρόπο τους στην ιδέα ενός αιεφόρου σχολείου. Επίσης, η διαχείριση του νερού συνδέεται άμεσα και με τη χλωρίδα του σχολείου. Η ύπαρξη και η φύτευση δέντρων, θάμνων και άλλων φυτών τοπικής χλωρίδας στο σχολείο εξυπηρετεί τρεις πολύ σημαντικούς σκοπούς. Αρχικά, προστατεύεται η συνέχεια της βιωσιμότητας των εκάστοτε ειδών τοπικής χλωρίδας. Ακόμη, η ύπαρξη κατάλληλων δέντρων στο σχολείο βοηθά αφενός στην οικονομική διευκόλυνση και αφετέρου στην εξοικονόμηση του νερού που θα πρέπει να καταναλωθεί για το πότισμα των δέντρων: *«Η κατανάλωση νερού είναι μεγάλο θέμα, γιατί θέλω να πω σ' ένα κήπο τόσο μεγάλο θα υπάρχει κόστος» (Σ3)*. Τέλος, η τοπική βλάστηση συνδράμει ουσιαστικά στη διδακτική και μαθησιακή πορεία καθώς αποτελεί σημαντικό πεδίο άντλησης γνώσεων, πληροφοριών, παρατήρησης και ενδιαφέροντος: *«...εννοείται ότι χρησιμοποιούμε τοπικά δέντρα, φυτά γιατί είναι τα πιο ανθεκτικά και τα παιδιά εντάσσονται στο τοπικό περιβάλλον με αυτό τον τρόπο το μαθαίνουν και δεν χρειάζεται και τόση φροντίδα» (Σ3)*, *«Θέλουμε να φυτέψουμε δέντρα αλλά όχι ότι να ναι, δηλαδή θέλουμε κάτι που να είναι ο τόπος του εδώ να έχει ένα νόημα και για τα παιδιά.....Ο κύκλος της ζωής τους να έχει ενδιαφέρον, να είναι δύο τρία διαφορετικά δέντρα με άλλους κύκλους ζωής, ώστε να μπορούν να τα παρατηρήσουν» (Σ4)*.

Η φιλοσοφία του σχολείου προβλέπει τη χρήση φιλικών απορρυπαντικών προς το περιβάλλον: *«Χρήση απορρυπαντικών φιλικά προς το περιβάλλον, εννοείται ότι χρησιμοποιούμε βιολογικά» (Σ3)*. Ακόμη, προβλέπεται και η διατροφή στη διάσταση της αιεφορίας, καθώς στο σχολείο υπάρχει λαχανόκηπος, σε ένα αρχικό στάδιο, και η ιδέα για προετοιμασία των γευμάτων με όσο το δυνατόν περιβαλλοντικό και οικονομικό τρόπο, καλλιεργώντας έτσι στα παιδιά από τα πολύ μικρά αλλά βασικά πράγματα τις διαστάσεις της αιεφορίας και πόσο αυτό επηρεάζει τον τρόπο ζωής μας: *«υπάρχει στο νου δηλαδή αυτό αρκετά και υπάρχει και στο νου σιγά σιγά και μέσω της διατροφής αυτό να καλλιεργηθεί σιγά σιγά. Ήδη στο νηπιαγωγείο αυτό γίνεται, στο δημοτικό δεν είναι τόσο πολύ γιατί δεν προετοιμάζουμε εδώ τα γεύματά τους αλλά και μέσω των πόρων, τι θα χρησιμοποιήσεις για να μαγειρέψεις, πώς θα το μαγειρέψεις» (Σ1)*. *«Έχουμε το λαχανόκηπο...που όλο και περισσότερο τον καλλιεργούμε με τα παιδιά γιατί είναι ενταγμένο στο μάθημα, έχουμε βοτανόκηπο, τον οποίο τώρα τον ετοιμάζουμε, τον ταρατσόκηπο. Είχαμε και μια σκέψη για μελίτσι αλλά είναι και θέμα ασφαλείας. Τον ταρατσόκηπο κι αυτό τον σχεδιάζαμε αλλά προς το παρόν δεν, για θέματα ασφαλείας κτιριακά» (Σ3)*. Το σχολείο έχει προδιαγραφές να βελτιώσει τις περιβαλλοντικές δράσεις και να ασχοληθεί περισσότερο με ζητήματα που αφορούν

τον τεχνικό και περιβαλλοντικό σχεδιασμό: «όχι ακόμη γιατί είναι νέος οργανισμός και δεν έχουμε την ενέργεια να το κάνουμε αυτό, αλλά είναι μέσα στα σχέδια» (Σ3).

Συμπερασματικά, εμφανίζουν ερευνητικό ενδιαφέρον οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που στο σύνολό τους συγκλίνουν σε θέματα παιδαγωγικά, συνεργασίας με την κοινωνία και περιβαλλοντικές δράσεις που αφορούν το σχολείο. Δεν καταγράφηκε σημαντική διαφωνία στις απόψεις τους και ελάχιστα ήταν τα σημεία που διαφοροποιούνταν οι απαντήσεις. Ένα σημείο απόκλισης βρέθηκε στο προσωπικό κίνητρο ενασχόλησης με την παιδαγωγική Waldorf. Επίσης, διαφορετικοί ήταν οι λόγοι του καθενός στο σημείο που βλέπουν την ουσία αυτής της παιδαγωγικής. Ακόμη, όσον αφορά τα κοινά σημεία με τη φιλοσοφία του αειφόρου σχολείου, αυτά βρέθηκαν περισσότερο στο παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο με κάποιες διαφορές. Τα λιγότερα σημεία σύγκλισης σημειώθηκαν στο περιβαλλοντικό σκέλος, καθώς το σχολείο εφαρμόζει κάποιες βασικές δράσεις.



## Κεφάλαιο 5

### Συζήτηση

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξάγονται από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που ακολουθεί την παιδαγωγική Waldorf. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθούν τα κοινά σημεία μεταξύ της παιδαγωγικής Waldorf και της ιδέας του αιεφόρου σχολείου και να ερευνηθεί αν το συγκεκριμένο σχολείο τείνει προς ένα αιεφόρο σχολείο με τον τρόπο που λειτουργεί. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν κάποια συμπεράσματα, που δείχνουν ενθαρρυντικά στοιχεία για τη σύνδεση της παιδαγωγικής Waldorf με το αιεφόρο σχολείο και τη λειτουργία του προς την κατεύθυνση της αιεφορίας.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η ποιοτική έρευνα με τις συνεντεύξεις ανέδειξαν σημαντικές ομοιότητες της παιδαγωγικής Waldorf και της ιδέας του αιεφόρου σχολείου και στα τρία επίπεδα λειτουργίας του σχολείου, το παιδαγωγικό, το κοινωνικό και το περιβαλλοντικό (τεχνικό), με λιγότερες να εμφανίζονται στο περιβαλλοντικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ολιστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, οπότε η βάση τους είναι κοινή, με απώτερο στόχο την τελικότητα (ultimacy), το ανώτερο στάδιο ανάπτυξης ενός ατόμου σε οποιοδήποτε στάδιο. Πρεσβεύουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζουν ως προσωπικότητα με ελευθερία επιλογής, μέσα σε ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα, αναπτύσσοντας την πνευματικότητά του και την ιδιότητα του πολίτη (citizenship): *«Είναι ο στόχος να μπορείς να σταθείς σαν άνθρωπος».* (Σ4)

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργεί και οραματίζεται για τους μαθητές του το σχολείο που ακολουθεί την παιδαγωγική Waldorf. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα είναι δομημένο με τις παραπάνω αρχές και συνάδει με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού που επικαλείται η παιδαγωγική. Ενσωματώνει το καλλιτεχνικό με το ακαδημαϊκό κομμάτι και τα μαθήματα γίνονται διαθεματικά και διεπιστημονικά παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για τη φοίτηση των παιδιών.

Αρχικά, σε ότι έχει σχέση με το παιδαγωγικό κομμάτι και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το σχολείο τους καθρεφτίζεται στην ουσία με τον τρόπο λειτουργίας του αιεφόρου σχολείου και υποστηρίζεται καθημερινά από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς. Το σχολείο

εφαρμόζει τις παιδαγωγικές και διδακτικές τεχνικές με βιωματικό και δημιουργικό τρόπο που απευθύνονται στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών. Δίνει ουσιαστική βαρύτητα στις ανάγκες των παιδιών και στο επίκεντρο τίθεται το παιδί και ανάλογα με το τι έχει ανάγκη κάθε φορά δομείται και το γνωστικό αντικείμενο ή αναπροσαρμόζεται. Τα μαθήματα λειτουργούν κάθε φορά ως οδηγός για τον εκπαιδευτικό που πρέπει να ανιχνεύει κάθε φορά τις ανάγκες του κάθε μαθητή και της ομάδας. Χαρακτηριστική είναι η φράση της εκπαιδευτικού (Σ4) του σχολείου: «*Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το παιδί!*».

Επίσης, ως βασικός χώρος μάθησης λειτουργεί το τοπικό περιβάλλον που το θεωρούν αναπόσπαστο διδακτικό στοιχείο. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν διδακτικό υλικό από εκεί και εμπλουτίζουν τα μαθήματα και τις θεματικές ενότητες με θέματα σχετικά με τη φύση και την αειφορία. Η επαφή, η γνώση, η ενασχόληση και η έκθεση με τον πραγματικό κόσμο είναι η ουσία της βιωματικής προσέγγισης και κατ' επέκταση και της εν λόγω παιδαγωγικής. Εν συνεχεία, τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά με τη μάθηση και αναπτύσσουν την ικανότητα δράσης από πολύ μικρή ηλικία. Επιπροσθέτως, μέσα από ενεργητικές διαδικασίες όπως την πραγματοποίηση σχολικών εκδρομών, την εμπλοκή σε προγράμματα, τις δραστηριότητες στη φύση καλλιεργούνται σημαντικές δεξιότητες όπως είναι η κριτική και δημιουργική σκέψη, οι οποίες αποτελούν εφόδια απαραίτητα για την προετοιμασία του παιδιού στην συμμετοχή της κοινωνίας.

Όλες αυτές βέβαια οι δράσεις για να υλοποιηθούν και να αποφέρουν ένα αποτέλεσμα προϋποθέτουν ένα συνεργατικό και δημοκρατικό πλαίσιο που έχει ήδη δημιουργηθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Σ' αυτό το κομμάτι βοηθούν οι μαθητικές κοινότητες στο πλαίσιο της τάξης με τα παιδιά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών σε εβδομαδιαία βάση και έπειτα οι συναντήσεις των γονέων που λειτουργούν υποστηρικτικά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός ζωντανός οργανισμός που αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τα μέλη της, εξελίσσεται σε μια μικρή κοινότητα μάθησης που στηρίζεται στη δημοκρατία και την αλληλεγγύη και προστατεύει τις υγιείς σχέσεις των μελών της.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το σχολείο φαίνεται να ακολουθεί μια περιβαλλοντική φιλοσοφία που σέβεται, εκτιμά και λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον σε όλα τα επίπεδά του. Κι αυτό αποδεικνύεται από τις σκέψεις που είχαν για το σχεδιασμό του σχολείου, τη δομή του κτιρίου, την εξασφάλιση των ενεργειακών

αναγκών του σχολείου, τις δράσεις που γίνονται για την προστασία του περιβάλλοντος, τις παιδαγωγικές ενέργειες με βασικό χώρο το σχολείο και τέλος τις προτάσεις που έχουν για το μέλλον του σχολείου πάντα συνδεδεμένο με το περιβάλλον. Οι ενέργειες που έχουν γίνει μαρτυρούν την θέληση και τη επιθυμία των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν ένα άλλο τρόπο λειτουργίας του σχολείου και να μεταλαμπαδεύσουν αξίες στις μελλοντικές γενιές: *«ναι στην ουσία το κτίριο αυτό που είμαστε τώρα είναι νοικιασμένο. Το επόμενο βήμα θα είναι στην ουσία να.....είμαστε σε αναζήτηση νέου και το ιδανικό θα ήταν να μπορέσουμε να χτίσουμε μ' ένα τρόπο αειφόρο να το εντάξουμε στο βίωμα των παιδιών από την αρχή»* (Σ3).

Όπως φαίνεται, το σχολείο ακολουθεί μια παιδαγωγική που διαπερνά όλα τα επίπεδα λειτουργίας του. Συγκεκριμένα, σε παιδαγωγικό επίπεδο το σχολείο με την παιδαγωγική Waldorf πληροί σχεδόν όλα τα κριτήρια ποιότητας ενός αειφόρου σχολείου, όπως έχουν καταγραφεί από τους Breiting et al (2005) με παραλήψεις σε ό,τι έχει σχέση με το πεδίο της πρωτοβουλίας στο πλαίσιο της αειφορίας και των ορατών αποτελεσμάτων στο σχολείο και στον κοινωνικό περίγυρο, γιατί είναι ενσωματωμένο στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής: *«όπως είπα και πριν μπορεί να μην χρησιμοποιείται αυτός ο όρος αλλά δεν θα μπορούσε να είναι πιο κατάλληλα δομημένο το πρόγραμμα και το αναλυτικό, ας πούμε, της Waldorf προσέγγισης προς αυτή την κατεύθυνση»* (Σ2).

Το ίδιο ισχύει και στο κοινωνικό επίπεδο, όπου παρατηρούνται κοινά σημεία στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου με το αειφόρο σχολείο. Το σχολείο προωθεί την κοινότητα μάθησης και προσπαθεί να διασφαλίσει ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Το ζήτημα της συνεργασίας, της ευγενούς άμιλλας και της συνύπαρξης αποτελεί μια πρόκληση τόσο για το σχολείο που διεξήχθη η έρευνα όσο και για το αειφόρο σχολείο. Όπως πολύ ωραία περιγράφει το σκοπό του σχολείου και η Σ4: *«Το θέμα είναι να κάνεις ένα σχολείο το οποίο να θρέφει τα παιδιά του... πόσο όλοι μαζί θα καταφέρουμε να συνυπάρξουμε»*.

Περισσότερη τριβή και εργασία χρειάζεται να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της συνεργασίας με την κοινωνία και στη σύμπραξη με άλλα σχολεία. Ακόμη, στο περιβαλλοντικό σκέλος μπορούν να γίνουν κι άλλες προσπάθειες, καθώς δεν πρόκειται για παρεμβάσεις στα πλαίσια ενός μαθήματος, αλλά αποτελούν ριζικές αλλαγές στη θεμελιώδη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου. Είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν όλες οι πρωτοβουλίες από την αρχή δεδομένης της έλλειψης

εσόδων και συνεργατών. Τέτοιου είδους εγχειρήματα αποτελούν ομαδικές και διασυλλογικές συντονισμένες προσπάθειες με όραμα και μελλοντικές βλέψεις. Παρόλα αυτά, το σχολείο ακολουθεί πρακτικές εξοικονόμησης ενέργειας και νερού, εαυστητοποιεί τα παιδιά στο θέμα της ανακύκλωσης, προστασίας και φροντίδας του φυσικού χώρου και συνεχώς βρίσκεται σε άμεση επαφή με τον φυσικό κόσμο εμπλέκοντας τα παιδιά ενεργά σε μαθησιακές διαδικασίες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί η απάντηση μιας εκπαιδευτικού (Σ4) στην ερώτηση αν υπάρχει η έννοια της βιωσιμότητας ή της αειφορίας στην παιδαγωγική Waldorf. Χωρίς στην ουσία να έχει προηγηθεί ερώτηση ή συζήτηση για το αειφόρο σχολείο από την απάντησή της προκύπτει ο ορισμός του αειφόρου σχολείου: *«Αειφόρο, τι θα ορίζαμε ως αειφόρο; Θα ορίζαμε κάτι που μπορεί να τρέφει. Είδες, εγώ λέω τη λέξη τροφή, να μπορεί το ίδιο το σχολείο να τρέφει, να μπορεί να τρέφει τις οικογένειες, τα παιδιά, τους δασκάλους του....Το πόσο ένα σχολείο καταφέρνει να δίνει, να είναι ένα κύτταρο στην ουσία, ένα κύτταρο, ένα υγιές κύτταρο το οποίο δίνει ένα παράδειγμα και για το πώς πρέπει να είναι οι σχέσεις των ανθρώπων, και μπορεί να φανταστεί κανείς ποια είναι η αειφορία στις ανθρώπινες σχέσεις και για το πώς μπορεί να είναι οι επαγγελματικές σχέσεις και των ενηλίκων-παιδιών και για τις σχέσεις μας με το περιβάλλον και η σχέση μας με τη μαθηση, με τη γνώση», «Αλλά ένα σχολείο από μόνο του είναι ένας οργανισμός πρώτα απ' όλα, δηλαδή έχει δομές, έχει αλληλεπίδραση, είναι ένα οργανισμός, ένας ζωντανός οργανισμός! Όπως κάθε σύστημα φυσικά στην ουσία. Και είναι ένα θέμα πώς θα κρατήσεις αυτό τον ζωντανό οργανισμό στην συνθήκη, στην κατάσταση, στην αειφορία. Πώς θα συμπεριλάβεις όλες τις ανάγκες και την ανοιχτότητα ώστε αυτό να λειτουργεί. Αυτό θεωρώ ότι είναι μέσα στο πώς λειτουργεί το σχολείο μας» (Σ4).* Αυτή η απάντηση είναι καθοριστική για την πορεία του σχολείου, τις βλέψεις και το πώς ήδη λειτουργεί.

Έχοντας εξετάσει κάποια βασικά κριτήρια στα τρία επίπεδα λειτουργίας του σε σχέση με το αειφόρο σχολείο συμπεραίνουμε ότι το σχολείο αυτό τείνει προς το αειφόρο σχολείο. Και οι τέσσερις ερωτώμενοι συμφωνούν στην ερώτηση αν το σχολείο τους τείνει προς ένα αειφόρο τρόπο λειτουργίας και μάλιστα είναι πεπεισμένοι γι' αυτό ακολουθώντας τη συγκεκριμένη παιδαγωγική. Το αρχικό όραμα, οι ενέργειες που λαμβάνουν χώρα και οι μελλοντικές βλέψεις που έχουν δείχνουν την τάση ενός σχολείου που θέλει και προσπαθεί η αειφορία να διαπερνά σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του: *«η αειφορία είναι πολύ αισιόδοξη, πόσο περιεκτική είναι και πόσο μπορεί, ξέρεις να εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα στο κοινωνικό, στο*

περιβαλλοντικό, στο προσωπικό, στο γνωστικό, πόσο άπτεται δηλαδή όλων των πραγμάτων δεν είναι τυχαίο αυτό.....επειδή το νιώσαμε κι εμείς μέσα στην πραγματικότητα και αυτή η λέξη ήρθε λίγο να ορίσει και όχι μόνο τι εν μέρει κάνουμε αλλά που είναι οι βλέψεις» (Σ1), «ναι πιστεύω ότι τείνει προς ένα αιεφόρο τρόπο. Τείνει προς , είναι η αγαπημένη μου επίσης έκφραση. Τείνει προς, δηλαδή, έχεις ένα όραμα, πηγαίνεις προς τα εκεί, το επανεξετάζεις ξανά και ξανά και προσπαθείς να συνεχίζεις να είσαι πιστός στην ουσία όχι για να μην μεταβάλλεται κάτι που μπορεί να μεταβάλλεται, να είσαι πιστός σε αυτό, να μην είναι μόνο στα χαρτιά. Αυτό είναι το θέμα! Πώς θα καταφέρει μια ομάδα ανθρώπων και ο καθένας ξεχωριστά, να μην μείνει το όραμα μόνο στα χαρτιά. Δεν είναι απλό γιατί όλος ο κόσμος γύρω λειτουργεί πολλές φορές κόντρα και ναι, έχει ένα στοιχείο αγώνα μέσα του!» (Σ4).

Η παιδαγωγική Waldorf ενέχει μέσα της την αιεφορία και την αντιλαμβάνεται ως βασικό κύτταρο για τη λειτουργία του σχολείου. Το σχολείο της παιδαγωγικής Waldorf προωθεί την αιεφορία με τον τρόπο που λειτουργεί και με τα μέσα που διαθέτει σε όλους τους τομείς, προβλέποντας μελλοντικά σε περισσότερες δράσεις και βελτιώσεις ως προς τα σημεία που αναφέρθηκαν.

## Κεφάλαιο 6

### Προτάσεις

Η παιδαγωγική Waldorf και η ιδέα του αειφόρου σχολείου έχουν πολλά κοινά σημεία, όπως φάνηκε και στα δύο σκέλη της έρευνας που διενεργήθηκε. Όλο και περισσότερο φαίνεται η ανάγκη αλλαγής της σχολικής κοινότητας με μεθόδους και πρακτικές που είναι σύγχρονες και απευθύνονται στη σημερινή σχολική εποχή και στην ανάγκη που προκύπτει από τα παιδιά. Είναι σημαντικό και καθοριστικό στοιχείο οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και να θέτουν ένα πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου και επικοινωνίας (Δασκολιά, 2005). Το αειφόρο σχολείο και η παιδαγωγική Waldorf ενστερνίζονται αυτές τις αρχές και θέτουν στο επίκεντρο το παιδί και την προετοιμασία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το συγκεκριμένο σχολείο ενσωματώνει τους πυλώνες (περιβάλλον κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) της εκπαίδευσης για την αειφορία σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Εστιάζει το ενδιαφέρον του στις συμμετοχικές διαδικασίες για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και κάνει ενέργειες για την πιθανή σύμπραξη με άλλα σχολεία είτε ελληνικά δημόσια και μη είτε με σχολεία και φορείς εξωτερικού. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αυτή την επιθυμία και την ευχή για περισσότερη συνεργασία. Επίσης, θα ήθελαν να στελεχώσουν μια επαγγελματική επιμόρφωση για νέους εκπαιδευτικούς και ενημέρωση για το ευρύ εκπαιδευτικό κοινό.

Προτείνεται ότι μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στη συνύπαρξη των δύο προσεγγίσεων της εκπαίδευσης και πώς αυτή επιτυγχάνεται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Ακόμη, μιας και στην Ελλάδα δεν υπάρχουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και επιμορφώσεις πάνω σε θέματα παιδαγωγικής Waldorf, θα μπορούσε να εξεταστεί η δυνατότητα οργάνωσης τέτοιων προγραμμάτων. Τέλος, θα μπορούσε να συζητηθεί η ένταξη των ιδεών και των μεθόδων σε μεταπτυχιακά προγράμματα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία που να εξετάζουν και να συνδυάζονται με την πραγματικότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

- Almon, J. (1992). Educating for creative thinking: The Waldorf approach. *Revision*, 15(2), 71-78.
- Boyd, D. (2018). Early childhood education for sustainability and the legacies of two pioneering giants. *Early Years*, 38(2), 227-239.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). Quality criteria for ESD-schools: Guidelines to enhance the quality of education for sustainable development. *Stollfuß Medien*.
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437-459.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed.) (pp. 222-248). London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.
- Cox, M. V., & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 485-503.
- Dahlin, B. (2010). A state- independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 165-180.
- De Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and curriculum. *Encounter: education for meaning and social justice*, 25(4), 50-62.
- DfES, U. K. (2006). Sustainable schools for pupils, communities and the environment. *Nottingham: UK DfES*.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience, *Theory Into Practice*, 36:2, 87-94.

- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.
- Ensign, J. (1996). A conversation between John Dewey and Rudolf Steiner: A comparison of Waldorf and progressive education. *Educational theory*, 46(2), 175-188.
- Ferreira, J. A., Ryan, L., & Tilbury, D. (2006). Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education.
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. *Australian Research Institute in Education for Sustainability: Australian Government*.
- Hobsbawm, E. (2012, 10 7). Ενθέματα. Ανάκτηση από <https://enthemata.wordpress.com/2012/10/07/weimar2/>
- Huckle, J. (2009). Sustainable schools: responding to new challenges and opportunities. *Geography*, 13-21.
- Huckle, J. (2010). Sustainable Schools: exploring the contradictions. 4ο Πανελλήνιο Συμπόσιο της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. Αθήνα.
- Kirkham, J. A., & Kidd, E. (2017). The effect of Steiner, Montessori, and national curriculum education upon children's pretence and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51(1), 20-34.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Morrison, S. A. (2018). Everyday environmental education: five practices of ecologically minded teachers. *Environmental Education Research*, 24(11), 1527-1545.



- Nicholson, D. W. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. *Journal of curriculum studies*, 32(4), 575-587
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child?. *Educational leadership*, 63(1), 8.
- Nordlund, C. (2013). Waldorf education: Breathing creativity. *Art Education*, 66(2), 13-19.
- Ogletree, E. J. (1996). The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press
- O'Shiel, P., & O'Flynn, S. (1998). Education as an art: An appraisal of Waldorf education. *Irish educational studies*, 17(1), 337-352.
- Rickinson, M., Hall, M., & Reid, A. (2015). Sustainable schools programmes: what influence on schools and how do we know?. *Environmental Education Research*, 22(3), 360-389.
- Rios, C., & Menezes, I. (2017). 'I saw a magical garden with flowers that people could not damage!' : children's visions of nature and of learning about nature in and out of school. *Environmental Education Research*, 23(10), 1402-1413.
- Rudge, L. T. (2016). Holistic pedagogy in public schools: A case study of three alternative schools. *Other Education*, 5(2), 169-195.
- Schmitt-Stegmann, A. (1997). Child Development and Curriculum in Waldorf Education.
- Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3(1), 9-23.
- Stehlik, T. (2008). Thinking, feeling, and willing: how Waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops imagination. In *Pedagogies of the Imagination* (pp. 231-243). Springer, Dordrecht.
- Steiner, R. (1976). *Practical advice to teachers*. London: Rudolf Steiner.

- Sterling, S. (2002). Sustainable Education. Schumacher Briefings No 6, Bristol: Green
- Thayer-Bacon, B. (2012). Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. *Education and Culture*, 28(1), 3-20.
- Trikaliti, A. (2016). Αειφόρο ελληνικό σχολείο. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 1, 125-129.
- Tucker, R., & Izadpanahi, P. (2017). Live green, think green: Sustainable school architecture and children's environmental attitudes and behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 209-216.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
- Van Alphen, P. (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *RoSE—Research on Steiner Education*, 2(2).
- Von Heydebrand, C., & Hutchins, E. (1966). *The curriculum of the first Waldorf school*. Steiner Schools Fellowship.
- Willig, C., (2001), Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method. *Buckingham: Open University Press*
- Woodard, J. (2005). Head, Heart and Hands: Waldorf Education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2(2), 84-85.
- Wylie, K., & Hagan, M. (2003). Steiner for the 21st Century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*, 22(1), 153-164.

## **Ελληνόγλωσσες**

- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζάχος, Δ., & Δελαβερίδου, Α. (2014). *Τα σχολεία Waldorf*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Φλώρινα.

Καλαϊτζίδης, Δ., & Μπλίτσας, Π. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Β. Δηλάρη (2010). Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου. Στο 5ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα

Κάτσεων, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο.* , Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Κοτσαμπόπουλος, Π. (2018). Η παιδαγωγική Waldorf και η προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ .Τ.Ε.). Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ .Κ.).

Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Ματσαγγούρας, Η. (2000α). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg

Ναούμ, Ε. (2014). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Παπαδημητρίου, Β. (2010). Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο. *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 44, 12-13. Ανακτήθηκε από <http://env-edu.gr/Documents/ΠΕΕΚΠΕ Τεύχος 44.pdf>.

Πιννίκας, Ν. (2017). *Η Παιδαγωγική Waldorf του Rudolf Steiner*. Ρόδος.

Σχολείο Τριανέμι. (2017, 54). *Συχνές Ερωτήσεις. Ανάκτηση από Τριανέμι, σχολείο βασισμένο στην παιδαγωγική Waldorf*: <http://trianemi.edu.gr/συχνές-απορίες>

Τριανταφυλλίδου, Κ. (2018). Κριτική ανάλυση και ερμηνεία της παιδαγωγικής Waldorf – Steiner, εκπαιδευτική πρόταση για τη χρήση στο Ελληνικό Δημοτικό

Σχολείο. Λευκωσία. Μεταπτυχιακή εργασία. Επιστήμες της Αγωγής: Τεχνολογίες Μάθησης κι Επικοινωνίας. European University Cyprus.

Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2008). Η έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα*.

## Παράρτημα

Πίνακας συγκριτικής προσέγγισης αειφόρου σχολείου και παιδαγωγικής Waldorf

Κριτήρια ποιότητας για το αειφόρο σχολείο (Breiting et al, 2005).	Αναφορές από τα άρθρα των Stehlik (2008), Easton (1997), Nordlund (2013) , Nicholson (2000) και Noddings (2005).
<p>1. <u>Quality criteria in the area of the teaching-learning approach</u></p> <p>1.1 The teachers listen to and value the concerns, experiences, ideas and expectations of the students, and their plans are ‘flexible’ and open for changes.</p> <p>1.2 The teachers encourage cooperative learning and experiential learning.</p> <p>1.3 The teaching takes into account the value of practical activities by linking them to students’ concept development and theory construction.</p> <p>1.4 The teachers facilitate students’ participation and provide contexts for the development of students’ own learning, ideas and perspectives.</p> <p>1.5 The teachers search for ways to evaluate and assess students’ achievement consistent with the above mentioned criteria.</p>	<p>«content was represented in a variety of ways» (Nicholson, 2000)</p> <p>«The teacher maintains a close relationship with the students as ‘loving authority’, characterized by guidance and by rules» (Nicholson, 2000)</p> <p>«A core curriculum that integrates artistic and academic work» (Stehlik, 2008)</p> <p>«Students talked about learning to balance the intellectual with the artistic and the practical» (Easton, 1997)</p> <p>«Story-telling was another key in presenting content that continued a moral lesson» (Nicholson, 2000)</p> <p>« We, as a class community, commit to discovering the answers to posed wonderings» (Nordlund, 2013)</p> <p>«Each story was introduced by a review, when the teacher asked students recall questions, followed by more probing questions seeking elaboration» (Nicholson, 2000)</p> <p>« students explore an interdisciplinary curricular theme» (Nordlund, 2013) «Students compile their work in a ‘main lesson book’ , which serves as both text and assessment portfolio for each</p>

	child» ( Nicholson, 2000)
<p><u>2. Quality criteria in the area of visible outcomes at school and in the local community</u></p> <p>2.1 Physical / technical changes in the school and in the local community, relevant for ESD, are seen as an opportunity for teaching and learning and are used for participation and democratic decision making.</p> <p>2.2 The changes obtained and the outcomes reached at school and in the local community are nurtured and maintained.</p>	
<p><u>3. Quality criteria in the area of perspectives for the future</u></p> <p>3.1 Students work with visions and scenarios, seeking alternative ways of development and changes for the future and establishing criteria for choice.</p> <p>3.2 Students get involved in comparing short term and long term effects of decisions and alternatives.</p>	<p>«if children are given choice before they acquire the ability to consider the long-range effects of their decisions, a pattern of immediate gratification is reinforced» (Easton, 1997)</p> <p>« Students need experiences that enable them to understand and reflect upon the relationships between ideas presented in different subject areas and to make judgments about what is meaningful to them» (Easton, 1997)</p> <p>«it requires citizens who are willing to participate and competent enough to distinguish between the better and the worse» (Noddings, 2005)</p>

<p>3.3 Students seek relations between the past, the present and the future, in order to get a historical understanding of the issue concerned.</p> <p>3.4 Students work with planning as a way to reduce future risks and to accept uncertainty.</p>	<p>«The bridge from the past provided a learning link to the students’ further education. Important to the lesson was not only the learning that occurred in the classroom, but the indeterminate role it may play in their future learning experiences, and in their lives» (Nicholson, 2000)</p> <p>«Moreover, by illustrating an episode from the story and displaying prototypes of mediaeval art, the teacher not only demonstrates her drawing skills and helps foster an appreciation of the visual arts, she further aims to invoke in the students a personal, genuine connection to the topic under study by engaging in practices authentic to the time period» (Nicholson, 2000)</p>
<p>4. <u>Quality criteria in the area of a ‘culture of complexity’</u></p> <p>4.1 Students work on constructing their understanding of the problem, looking for different interests and different points of view, before trying to find a solution.</p> <p>4.2 Teaching in all subjects is based on seeking out relationships, multiple influences and interactions.</p> <p>4.3 Students have the opportunity to appreciate and confront diversity – biological, social, cultural – and to look at this as ‘opportunities’ for broadening options for change.</p>	<p>«The overall picture of the Waldorf teaching method can be seen as one of rhythm, respect, and reverence, an appreciation of natural beauty, and an integration of art, music, and movement in all academic work» (Stehlik, 2008)</p> <p>«It was to be “free” in the sense that it would be accessible to all social classes and not limited by bureaucratic constraints, denominational doctrine, or dogmatic ideology. The success of this first school went on to inspire one of the</p>

<p>4.4 Students are encouraged to listen to their emotions and to use them as a way to reach deeper understanding of problems and situations.</p> <p>4.5 Students and teachers accept uncertainty as part of the daily life and prepare themselves “to expect the unexpected and to deal with it”, being aware of the importance of the precautionary principle.</p>	<p>fastest growing independent movements in education, which has since spread to all corners of the globe» (Stehlik, 2008)</p> <p>« The curriculum becomes focused on enabling the students to understand themselves and the external world at deeper levels of complexity than was possible before their capacity for abstract thinking unfolded » (Easton, 1997)</p>
<p>5. <u>Quality criteria in the area of critical thinking and the language of possibility</u></p> <p>5.1 Students work with power relations and conflicting interests e.g. in the local situation, between countries, between present and future generations.</p> <p>5.2 Students are encouraged to look at things from different perspectives and to develop empathy by identifying themselves with others</p> <p>5.3 Students are encouraged to give arguments for different positions</p>	<p>"think for oneself but consider others", (Easton, 1997)</p> <p>«the child needs to have a caring authority figure make critical decisions until the child gains sufficient experience on which to base meaningful choices» (Easton, 1997)</p> <p>« Waldorf schools support students’ recognitions of possibility, choice, and will» (Nordlund, 2013)</p> <p>«The selection of a particular form of</p>



<p>5.4 Students are encouraged to look for examples of what is (or was) useful and fruitful in other situations, in order to imagine new possibilities and alternative actions.</p>	<p>representation shapes content and influences perception and meaning- making» (Nicholson, 2000)</p>
<p>6. <u>Quality criteria in the area of value clarification and development</u></p> <p>6.1 Students work with the distinction between factual knowledge and value-based opinions, and investigate the values and interests behind them.</p> <p>6.2 Teachers focus on students' clarification and discussion of their own values, thereby strengthening reflection, mutual respect and understanding of other values.</p> <p>6.3 Teachers accept the challenge of not imposing their own values and opinions allowing students to hold their own positions.</p>	<p>«Each activity contained within it a moral lesson, and the forms the teacher used were selected in no small measure to impart these moral lessons» (Nicholson, 2000)</p> <p>« The use of story-telling is particularly important, and fairy tales, myths, and legends can convey archetypal images and moral messages in a way that speaks to the child's consciousness more deeply than by simply telling» (Stehlik, 2008)</p>

<p>7. <u>Quality criteria in the area of the action perspective</u></p> <p>7.1 The students' work on issues and actions are regarded by the teacher for their educational value and not only as a way to solve real problems.</p> <p>7.2 The students participate in decisions on action to influence the problem, and they are learning from reflecting on their experiences.</p> <p>7.3 The teaching focus lies on authentic action strategies, on action possibilities and on experience from real actions.</p> <p>7.4 The students' involvement in action is accompanied by reflections on local and global effects, comparing risks and possibilities of alternative decisions.</p>	<p>«It wants graduates who exhibit sound character, have a social conscience, think critically, are willing to make commitments, and are aware of global problems» (Noddings, 2005)</p>
<p>8. <u>Quality criteria in the area of participation</u></p> <p>8.1 Teachers' focus on students' capacities needed for meaningful participation and co-operation, e.g. listening, expressing points of view, taking responsibility and showing solidarity.</p>	<p>«it enables the child to experience a sense of inner balance and wholeness in community with others» (Easton, 1997)</p> <p>« to educating children toward freedom and responsibility» (Easton, 1997)</p> <p>«Working together in small groups can furnish such practice, provided that the emphasis is consistently on working together» (Noddings, 2005)</p>

<p>8.2 Teachers give space for students to take part in the decision making process appropriate to the students’ age and capacities.</p> <p>8.3 Students become experienced in democratic participatory processes.</p>	<p>«Singing and reciting are routine transition exercises between lessons and other parts of the day, and reinforce not only content from the lessons but themes about cooperation, unity, and responsibility within the school culture and society» (Nicholson, 2000)</p> <p>«students can participate in establishing the rules that will govern classroom conduct» (Noddings, 2005)</p> <p>« all students deserve rich educational experiences— experiences that will enable them to become active citizens in a democratic society» (Noddings, 2005)</p> <p>« educators trying to revive the progressive tradition advocated open education, which aimed to encourage creativity, invention, cooperation, and democratic participation in the classroom and in lifelong learning» (Noddings, 2005)</p>
<p>9. <u>Quality criteria in the area of subject matter</u></p> <p>9.1 Teachers in ESD focus on problems and issues - the subject matter should be functional and relevant for the students’ understanding of the complexity of the issues.</p> <p>9.2 The theories and concepts from the academic disciplines are utilised to rationalize often naive and uncritical experiential knowledge.</p> <p>9.3 Teachers look for ideas and</p>	

<p>perspectives in ESD to reactivate and innovate teaching and learning in traditional subject matters.</p>	
<p><u>10. Quality criteria in the area of the of the school policy and planning</u></p> <p>10.1 The school includes a focus on ESD in its mission and annual action plan.</p> <p>10.2 The school leadership encourages teachers to use future perspectives to plan their long-term ESD work.</p> <p>10.3 The school allocates appropriate school time for the students’ work with SD, as well as for the teachers’ reflections and clarifications on ESD issues at the school.</p> <p>10.4 The school establishes a procedure to respond to teachers’ needs for further education relevant for ESD.</p>	<p>«The traditional structure of a Waldorf school, true to the original intent of the very first school, requires leadership and school management to be shared by the entire faculty, which selects members to a steering committee» (Stehlik, 2008)</p>
<p><u>11. Quality criteria in the area of the school climate</u></p> <p>11.1 The school atmosphere is such that everyone feels that she/he can contribute with innovative ideas and proposals without fear. The school</p>	<p>«The benefits of a more holistic perspective can also extend beyond the academic curriculum and apply to the school climate and the issue of safety and security» (Noddings, 2005)</p>

<p>leadership has a particular role in facilitating this.</p> <p>11.2 The school is seen as an arena where all the stakeholders exercise democracy and participation, and are involved, at different levels, in the decision-making processes.</p> <p>11.3 The whole school community, especially parents, are informed of the relevance of ESD for students’ general learning and are involved in the school development.</p>	<p>«The development of the school as a learning community is one of the major achievements of Waldorf education» (Easton, 1997)</p> <p>« life inside the school is safe, well ordered, and relationally warm» (Easton, 1997)</p> <p>«Integration of teaching and administration» (Stehlik, 2008)</p> <p>«educators to think about ways to create a learning community that nurtures children's capacity to become whole human beings in a world that is becoming increasingly mechanized» (Easton, 1997)</p> <p>«This committee—referred to as the College of Teachers—acts as the legally constituted management body of the school and carries all of the decision-making responsibilities that would normally fall to one person, a principal» (Stehlik, 2008)</p> <p>«In creating and thinking together as well as offering a community greeting to each other every day, the educators maintain a sense of community» (Nordlund, 2013)</p> <p>«the school as a caring community», (Easton, 1997)</p>
<p>12. <u>Quality criteria in the area of school management</u></p> <p>12.1 The school makes a regular audit concerning the school’s needs in the</p>	

<p>direction of sustainability, involving students, teachers and staff.</p> <p>12.2 The school decides every year what are the new challenges and what actions to take for a continuous improvement of the school management</p> <p>12.3 The school strives to be an example of careful management of resources and evidence of the result obtained are shown to the internal and external community.</p>	
<p><u>13. Quality criteria in the area of reflection and evaluation on ESD initiatives at school level</u></p> <p>13.1 The school allocates appropriate school time for teachers' reflections and research on their ESD issues.</p> <p>13.2 The school clarifies and develops quality criteria for ESD according to its vision of ESD, and use them for internal evaluation.</p> <p>13.3 The school establishes procedures to make use of gains and achievements from ESD, as well as of the obstacles encountered, for the benefit of the whole school, even for teachers not involved in ESD initiatives.</p>	

<p>14. <u>Quality criteria in the area of community co-operation</u></p> <p>14.1 The school involves the community as a resource for teaching /learning in meaningful ways.</p> <p>14.2 The school uses the community as an arena for genuine action.</p> <p>14.3 The school enables the local community to address its concerns to the school and serve as a ‘community-centre’.</p>	<p>«building the school and the greater Waldorf community as networks of support for students, teachers, and parents» (Easton, 1997)</p> <p>«Our students’ friends and family members could also be invited into the inquiry through wondering-related interviews, surveys, or exploratory learning encounters» (Nordlund, 2013)</p> <p>«Still valued in today’s Waldorf schools is the tradition of families and a community of educators raising up and maintaining a school» (Nordlund, 2013)</p>
<p>15. <u>Quality criteria in the area of networking and partnerships</u></p> <p>15.1 The school co-operates with other schools in order to develop, exchange and compare ideas and information relevant for ESD.</p> <p>15.2 The school is part of local, national, or international networks relevant for ESD in which they are encouraging students to take initiatives.</p>	<p>«emphasizes the importance for teachers of a network of support beyond an individual school and a wider forum for discussion» (Easton, 1997)</p> <p>«Building the school and the greater Waldorf community as networks of support for students, teachers, and parents» (Stehlik, 2008)</p>

15.3 The school is seeking co-operation with institutions active in educational development in the field of ESD	
---	--