

ΑΘΗΝΑΪΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
THE ATHENIAN INSTITUTE OF ANTHROPOS

ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ
COMMUNICATION SERIES



Επικοινωνία

Η Συστημική Προσέγγιση -
Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό

της

Μίνας Πολέμη Τοδούλου, Ph.D.

Δημοσιεύτηκε στο:

Μετάλογος, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος,

Τεύχος 18, Δεκέμβριος 2010.

Η Συστημική Προσέγγιση- Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό

ΜΙΝΑ ΠΟΛΕΜΗ ΤΟΔΟΥΛΟΥ¹

Τις προάλλες στο Ελευθέριος Βενιζέλος, σε μία από τις ουρές που δημιουργήθηκαν για το γιορτινό τετραήμερο, υπομένοντας όρθιοι τη σειρά μας, χαμένοι στις σκέψεις μας, ακούγεται μια παιδική φωνή: «Ουφ, μπαμπά! Ουφ...!! Βόλτες - σχολείο..., σχολείο - βόλτες..., βόλτες - σχολείο!! Τα ίδια και τα ίδια... βαρέθηκα!». Γυρίσαμε όλοι και κοιτάξαμε το δχρονο αγόρι που μονολογούσε ρυθμικά κουνώντας το πόδι του. Γελάσαμε αμήχανα. Εκείνο χαρούμενο που είχε σπάσει τη βαρετή σιωπή και είχε κεντρίσει την προσοχή μας περίμενε ανυπόμονα μια απάντηση. Κανείς δεν ανταποκρίθηκε, ούτε οι γονείς του που μάλλον ένωσαν άβολα... η σιωπή επανήλθε, το σχόλιο του παιδιού έμεινε μετέωρο και οι μεγάλοι ξανα-αφεθήκαμε στις σκέψεις μας...

Δεν μπορούμε παρά να αναρωτηθούμε: Πώς τα έχουμε καταφέρει έτσι να «σχολικοποιήσουμε» τη ζωή μας και μάλιστα με αρκετό προσωπικό και κοινωνικό κόστος. Ενώ αντίθετα αυτό για το οποίο χρειαζόταν να κοπιάσουμε τις τελευταίες δεκαετίες ήταν ακριβώς το αντίστροφο: «να φέρουμε ζωή» σε αυτό που λέμε «σχολείο», έτσι ώστε όχι μόνο να μας «προετοιμάζει», όπως συνηθίζουμε να λέμε, αλλά να «ζούμε» μέσα σε αυτό μια ζωή δημιουργική, κοντά σε ό,τι έχει προσωπικό νόημα για μας και ταυτόχρονα είναι χρήσιμο για το κοινωνικό σύνολο.

Κίνητρό μου, για να ανταποκριθώ στο κάλεσμα του Μετάλογου για συμμετοχή σε αυτόν τον προβληματισμό, είναι ότι νιώθω και εγώ όπως κι αυτό το παιδί. Βγαίνει από μέσα μου ένα «δεν πάει άλλο» στην εμμονή μας να συντηρούμε ως κοινωνία ένα εκπαιδευτικό σύστημα με δομή και φιλοσοφία μιας εποχής που πέρασε.

¹ Η Μίνα Πολέμη-Τοδούλου είναι διδάκτωρ ψυχολογίας και ψυχοθεραπευτής ατόμου, ομάδας, οικογένειας και σύμβουλος οργανισμών, μέλος της Συμβουλευτικής Επιστημονικής Ομάδας του Αθηναϊκού Κέντρου Μελέτης του Ανθρώπου (Α.Κ.Μ.Α.). Ηλ.Ταχ.: mpol-t@otenet.gr

Βασικές συνιστώσες της συστημικής προσέγγισης

Κατ' αρχήν, προσεγγίζουμε τον άνθρωπο και τα κοινωνικά συστήματα ως «ζωντανά συστήματα». Αυτό σημαίνει ότι για να καταλάβουμε τη δομή τους χρειάζεται να κοιτάξουμε «προς τα μέσα», αναζητώντας να αναγνωρίσουμε όλα τα υποσυστήματα από τα οποία αποτελούνται και τον τρόπο που αυτά συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.² Ταυτόχρονα, για να καταλάβουμε τη λειτουργία και την ανάπτυξή τους χρειάζεται να κοιτάξουμε «προς τα έξω», ένα επίπεδο πιο πάνω, το πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι ενταγμένα, από κοινού με άλλα συστήματα, με τα οποία βρίσκονται σε συναλλαγή και αλληλεπίδραση. Επομένως, μια πρώτη συνέπεια αυτής της αρχικής θέσης είναι ότι, για να καταλάβουμε ένα σύστημα, πρέπει από την αρχή να συμπεριλάβουμε στο οπτικό μας πεδίο τουλάχιστον τρία επίπεδα συστημάτων: του συστήματος, των υποσυστημάτων που το συναποτελούν και του άμεσου υπερσυστήματος. Έτσι, διευρύνεται η οπτική μας για να συμπεριλάβει μια ιεραρχία συστημάτων, ως ραχοκοκαλιά που καθορίζει την ταυτότητα και την ανάπτυξη του συστήματος. Η έννοια ιεραρχία παραπέμπει στην αύξηση της συμπλοκότητας καθώς ανεβαίνουμε επίπεδα οργάνωσης.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται (ενδεικτικά) τα διαφορετικά επίπεδα διεργασιών που συναποτελούν την ολότητα του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική κοινότητα και τα οποία βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Η οριζόντια διάσταση είναι ο χρόνος, δηλαδή τι προηγήθηκε στο παρελθόν X1 και προς ποια κατεύθυνση αναπτύσσεται στο μέλλον X3, ανά επίπεδο συστήματος. Ο κάθε κύκλος υποδηλώνει ένα σύστημα. Οι κύκλοι μέσα σε κάθε κύκλο απεικονίζουν τα υποσυστήματά του, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και συναλλαγή.

² Κατά τον Γ. Βασιλείου (1987): «**Ζωντανό σύστημα**» είναι όρος που σημαίνει ότι ένα σύνολο από διεργασίες-«ενότητες» βρίσκονται σε α) αλληλεξάρτηση, β) αλληλοσυσχέτιση, και γ) συναλλαγή. Ο όρος «συναλλαγή» σημαίνει ότι το Α βρίσκεται σε διεργασία με το Β και ότι το Α μεταλλάσσει το Β τον ίδιο ακριβώς χρόνο που το ίδιο μεταλλάσσεται από αυτό.

H. Ευρύτερη κοινωνία,
πολιτισμός (θεσμοί,
πολιτεία)

Z. Ευρύτερη κοινότητα
(όπου εντάσσεται η σχολική
κοινότητα μαζί με άλλα
συστήματα, όπως δημοτικούς
φορείς, μονάδες παραγωγής κτλ.)

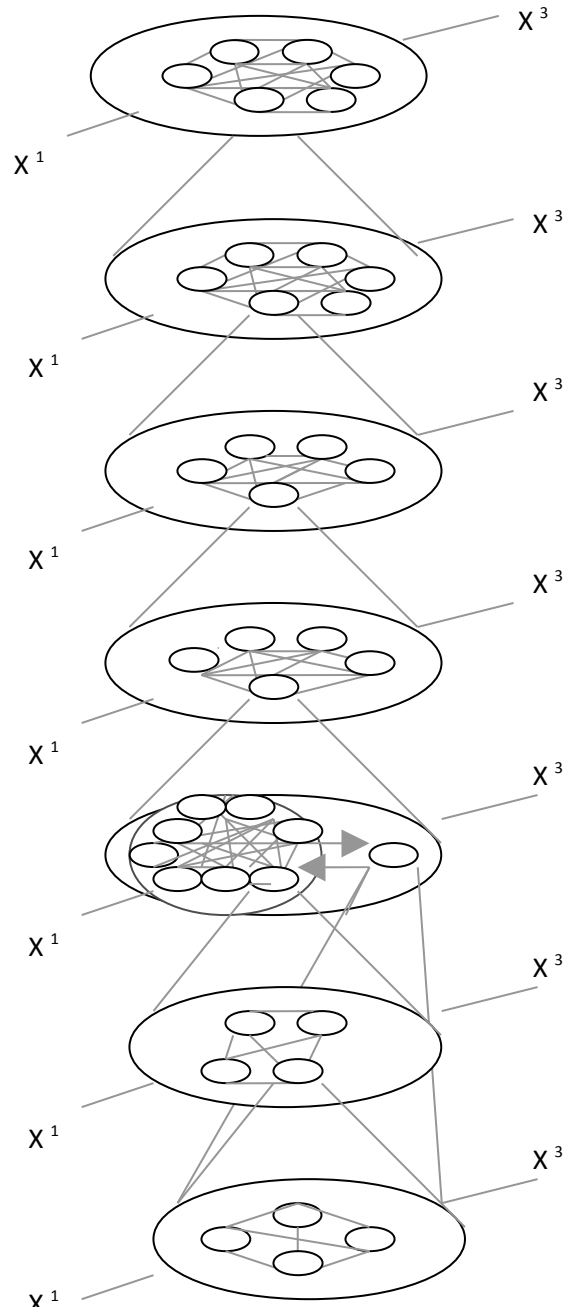
E. Σχολική κοινότητα
(όπου εντάσσεται το
σχολείο, οι οικογένειες των
παιδιών, οι σύλλογοι
δασκάλων κτλ.)

Δ. Σχολείο (αποτελούμενο από
διαφορετικές ομάδες και ρόλους
ομάδα δασκάλων, διοικητικών,
μαθητική κοινότητα)

Γ. Ομάδα Σχολικής Τάξης
(πχ. ολομέλεια μαθητών με
δάσκαλο)

B. Μικρή ομάδα
(πχ. ομάδα μαθητών,
ομάδα δασκάλων)

A. Άτομο
(μαθητής, δάσκαλος, γονιός,
στέλεχος διοίκησης)



Πίνακας 1: Διάταξη επιπέδων διεργασίας, που συνιστούν το σχολικό περιβάλλον μάθησης

Άνθρωπος ως «οργανωμένη ολότητα»

Ας εστιάσουμε³ στο σύστημα «άτομο-μαθητής». Τον προσεγγίζουμε ως μία οργανωμένη ολότητα, αποτελούμενη από αλληλοσυνδεόμενες υποδιεργασίες, π.χ. βιολογικές, ψυχοκοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές (Βασιλείου, 1987). Στον σχεδιασμό εκπαιδευτικής δραστηριότητας καλούμαστε να συμπεριλάβουμε όλες τις πλευρές, αν στοχεύουμε στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στο να ενισχύσουμε τον «άνθρωπο» ως ανοικτό και εξελισσόμενο το σύστημα. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα παραβιάζουμε αυτή την αρχή: απευθυνόμαστε «εξειδικευμένα» στο νοητικό του υποσύστημα και μάλιστα ως υποδοχέα ασύνδετων μεμονωμένων καταγραφών από διαφορετικά αντικείμενα μάθησης που παρατίθενται αθροιστικά στο πρόγραμμα. Παραβλέπουμε τις συγκινησιακές του πλευρές, την αναλογική του έκφραση και επικοινωνία, την ανάγκη του να κινηθεί στον χώρο και να συνδεθεί με άλλους.

Σημασία στο «λειτουργικό ανήκειν» και στο «συνδέεσθαι»

Παράλληλα, πώς απευθυνόμαστε στην ψυχοκοινωνική του ένταξη; Ο J. Dewey μιλούσε για «ανάπτυξη ικανοτήτων, συνδεδεμένη ζωή και επικοινωνούμενη εμπειρία» (1916). Στο σχολείο ο χρόνος που το παιδί περνάει μέσα σε μικρή ομάδα συνεργασίας είναι μηδαμινός, ενδεχομένως να περιορίζεται στο διάλειμμα ή σε δράσεις εκτός «κορμού». Ταυτόχρονα, η σχέση του με την ευρύτερη σχολική κοινότητα παραμένει αδύναμη. Εξαντλείται κυρίως στη σχολική τάξη ή σε κάποια αθλητική ή καλλιτεχνική ομάδα. Αλλά και η τάξη χαρακτηρίζεται από την αποσύνδεση των μελών μεταξύ τους και την ενίσχυση του ανταγωνισμού και όχι της συνεργασίας, ως κινήτρου για μάθηση («μην μιλάτε», «μην βοηθάτε ο ένας τον άλλον», «ο καθένας στο γραπτό του»). Η επικρατούσα διάταξη «λεωφορείου» των καθισμάτων καθιστά την επικοινωνία δύσκολη, τις συναλλαγές μονόδρομες. Αν, δε, λάβουμε υπόψη και τη χρονική οργάνωση, όπου ανά 45λεπτο διακόπτεται η ροή της διεργασίας, με την εναλλαγή δασκάλων και μαθήματος, έχουμε διάσπαση στην ενότητα της εμπειρίας που βιώνει η ομάδα των μαθητών και στην διεργασία της μάθησης.

³ Αναφέρομαι στο α' πληθυντικό νιώθοντας μέλος μιας συλλογικής προσπάθειας ανίχνευσης της συστημικής προσέγγισης στο περιβάλλον μάθησης, από κοινού με συνεργάτες εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους τόσο στο ΑΚΜΑ όσο και σε άλλα πλαίσια.

Ανεβαίνοντας τα επίπεδα, η σχέση του μαθητή με την ευρύτερη κοινότητα είναι επίσης ελάχιστη. Ακόμα και ο χώρος του σχολείου, είναι κατά κάποιον τρόπο αποκλεισμένος από την επαφή με τη γύρω κοινότητα. Ελάχιστα βγαίνουν τα παιδιά έξω για δραστηριότητες ή μέλη της κοινότητας έρχονται για συνεργασία μέσα. Δεν είναι έτσι σχεδιασμένο το σχολείο, ώστε να μετέχουν τα παιδιά σε μικρές ομάδες έργου, που με τη σειρά τους δουλεύουν συνεργατικά με άλλες ομόλογες ομάδες στο ευρύτερο πλαίσιο για να επιτευχθεί ένας συλλογικός στόχος. Το άτομο μαθητής προσεγγίζεται κατά κύριο λόγο ως μονάδα σε ένα σύνολο μαζικοποιημένο, χωρίς ιδιαίτερη σημασία στη λειτουργική του σχέση με τα ενδιάμεσα συστήματα και στην ενίσχυση της αλληλο-σύνδεσης αυτών των υποσυστημάτων. Πολιτισμικά, αυτή η προσέγγιση ανήκει στην βιομηχανική εποχή που εστίασε στο άτομο ως γρανάζι ενός μαζικού συνόλου.

Αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν το σχολείο **«κλειστό σύστημα»** με διαταραγμένη τη σχέση του και με τα υποσυστήματά του και με το κοινωνικό υπερσύστημα. Δεν υπάρχει **συγχρονισμένη ανάπτυξη** και **ισομορφία** στον στόχο και στη μεθόδευση μεταξύ των επιπέδων του σχήματος 1. Αυτή η **αδυναμία λειτουργικής σύνδεσης** συμβάλλει στην απάθεια και στις εξαρτήσεις, στους υψηλούς ρυθμούς drop-out και αποτυχίας, στην ανάπτυξη βίαιης συμπεριφοράς, στη γενικότερη αίσθηση ενός αδύναμου και προβληματικού «ανήκειν».

Αντίθετα, ένα ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα, εμπνευσμένο από συστημικές αρχές, φροντίζει τη **διαρκή υπογράμμιση της λειτουργικής σχέσης μέρους και όλου**, με σχεδιασμένες για αυτόν τον σκοπό διαδικασίες και με τους δασκάλους και τα άλλα μέλη ευαισθητοποιημένους σε αυτό το σκεπτικό: «είμαι μέρος μιας ομάδας, που είναι μέρος μιας τάξης, που είναι μέρος μιας σχολικής κοινότητας, που είναι μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας και όλο αυτό το γίνεσθαι υπάρχει μέσα σε μια ευρύτερη κοινωνία, σε έναν τοπικό και παγκόσμιο πολιτισμό».

Οι συνδέσεις μπορούν να επιχειρούνται στο επίπεδο και του περιεχομένου και της διεργασίας. Ο Δάσκαλος-Διευκολυντής υπογραμμίζει συνεχώς: α) το πώς συνδέεται η άποψη ή το έργο ενός παιδιού με αυτά των άλλων και με το συλλογικό κοινό έργο -«**διαπροσωπική σύνδεση**», β) το πώς αυτό που γίνεται τώρα αποτελεί συνέχεια μιας προηγούμενης εμπειρίας που είχαν τα παιδιά στην τάξη και πώς προετοιμάζει για μια επόμενη -«**διαχρονική σύνδεση**», γ) πώς το περιεχόμενο της τρέχουσας δραστηριότητας συνδέεται με το περιεχόμενο μιας προγραμματισμένης επόμενης ή προηγούμενης, που τα παιδιά επεξεργάστηκαν με

άλλον δάσκαλο, σε άλλον χώρο –«**διασύνδεση διαφορετικών επιστημονικών αντικειμένων**». Όλο αυτό βέβαια προϋποθέτει διαρκή συνεργασία των Δασκάλων μεταξύ τους.

Στον τρόπο που έχει εξελιχθεί η μοντέρνα κοινωνία, η **λειτουργική σχέση μέρους και όλου** ίσως να είναι από τις πιο παραβιασμένες, ενώ η επιβίωση του ανθρώπου και της γης εξαρτάται από το αν θα υπηρετηθεί αυτή η αρχή. Δεν είναι τυχαίο ότι στο πρόγραμμα του ΑΚΜΑ σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ «Εκπαιδεύοντας τον Άνθρωπο του 2000», σε κοινότητες των δήμων της Αθήνας και της Μυτιλήνης, σταθερά επί σειρά ετών οι αξιολογήσεις των εκπαιδευομένων υπογράμμιζαν ως θετικό που αποκόμισαν αυτό ακριβώς: το να **ανήκουν σε μια ομάδα** που διερευνούσε πράγματα που έκαναν νόημα σε αυτούς και μέσα στην οποία ένιωθαν καλά και ανέπτυσαν τη δική τους δημιουργικότητα. Αυτό τους κέρδισε περισσότερο και από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Σημασία στη «δυναμική εξέλιξη»

Η ανθρώπινη διεργασία είναι δυναμική, εξελίσσεται και διαφοροποιείται στην πορεία του χρόνου **προς μια περισσότερο οργανωμένη συμπλοκότητα** ή φθίνει προς τη διάλυση. Ο άνθρωπος όταν εκπαιδεύεται να καταλαβαίνει το **γίνεσθαι και όχι μόνο το γινόμενο** των φαινομένων, ενδυναμώνεται στο να μπορεί να οραματίζεται το πώς αυτά θα εξελιχθούν στην πορεία και στο να μετέχει με δημιουργικό και υπεύθυνο τρόπο στην εξέλιξή τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός συστήματος είναι η **ενσωμάτωση της αλλαγής**. Ένα σύστημα παραμένει λειτουργικό στο βαθμό που διαθέτει κάποια «θεωρία της αλλαγής» και συνεχώς αναπτύσσει μηχανισμούς προσαρμογής, αφομοίωσης και ανάδυσης νέων ιδιοτήτων. Για ένα διάστημα μπορεί η αλλαγή να συνίσταται σε πρόσθεση-άθροιση νέων στοιχείων που «επικολλώνται» στην παλιά δομή χωρίς την ανάδυση κάποια νέας ιδιότητας. Για παράδειγμα, λειτούργησαν σχετικά καλά για κάποια χρόνια τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές έδωσαν από τον προσωπικό τους χρόνο και μεράκι και κέρδισαν σε γνώσεις και χαρά δημιουργίας. Αν όμως σήμερα ξεθώριασε αυτή η δράση, είναι σημάδι ότι δεν βρήκε τρόπο να συντεθεί λειτουργικά με τη βασική δομή αλλάζοντάς την προς κάτι καινούργιο.

Αυτή είναι η διαφορά της έννοιας «**αθροιστική αλλαγή**» (summing) από τη «**συναλλακτική συνθετική αλλαγή**» (systeming), μέσα από την οποία

αναδεικνύεται νέα ταυτότητα. Η δεύτερη περίπτωση προϋποθέτει «την αμφίδρομη και ολόπλευρη συναλλαγή με τους άλλους, που θα κάνει τα μέλη της ομάδας να ανελίσσονται κάθε φορά με τη δημιουργία θέσης-αντίθεσης-σύνθεσης», συμπαρασύροντας όλα τα στοιχεία σε αναδιοργάνωση (Βασιλείου,1987). Για αυτό και είναι πιο απαιτητική.

Η άρνηση ενός συστήματος να επιτρέψει και να τολμήσει την ποιοτική συναλλακτική αλλαγή, το οδηγεί στη φθορά. Σε μεγάλο βαθμό αυτό χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο περιθωριοποιείται ως προς τη θετική συμβολή του στην ανάπτυξη της κοινωνίας.

Επεξεργασία του καινούριου-Υποδοχή της αλλαγής

Χρειάζεται λοιπόν στο σχολείο να καλλιεργήσουμε «υποδοχείς για την αλλαγή». Για παράδειγμα, **να προβλέψουμε** (μέσα στην ακαδημαϊκή χρονιά), **χρόνο και χώρο για την επεξεργασία του καινούργιου** και ως προς την ύλη και ως προς τη διαδικασία. Θα μπορούσε να έχει τη μορφή ενός μικρού συμποσίου, στο σχολείο ή στη σχολική περιφέρεια (ή και στα δύο σε διαφορετικά στάδια), με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων μαθητών, δασκάλων, διοικητικών, γονιών και στελεχών της ευρύτερης κοινότητας. Στόχος είναι η επεξεργασία των όσων συνέβησαν ή μάθαμε μέσα στη χρονιά, στο φως των νέων δεδομένων στην ευρύτερη κοινωνία, στην τοπική κοινότητα, στο συγκεκριμένο σχολείο, στον συγκεκριμένο πληθυσμό των οικογενειών. Η συνήθης δηλαδή αξιολόγηση του πώς τα πήγαμε ως προς αυτά που είχαμε προσχεδιάσει να μάθουμε, να εμπλουτισθεί με τον προβληματισμό του κατά πόσον αυτά που επεξεργαστήκαμε αντιστοιχούν στο πώς σήμερα αντιλαμβανόμαστε με νέο τρόπο την πραγματικότητα και τις προσωπικές, οικογενειακές ή κοινοτικές μας ανάγκες.

Το καινούργιο ερέθισμα μπορεί να προέλθει από διαφορετικές πηγές: α) νέες ανακαλύψεις και σημαντικά κείμενα της επιστημονικής κοινότητας, β) διαδίκτυο και νέες δυνατότητες που ανοίγει η τεχνολογία, γ) αλλαγές στις συνθήκες ζωής που απορρέουν από την οικονομία, τη σχέση με την πολιτεία, τους θεσμούς, τη δημογραφική και πολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού κλπ.

Ένας ακόμα σημαντικός μοχλός δημιουργίας του καινούργιου είναι αυτό καθαυτό το **παράγωγο των διαλόγων**, σε όλα τα επίπεδα μέσα στη σχολική κοινότητα. Ο διάλογος αυτός μπορεί να επεξεργάζεται θέματα που απορρέουν ως σημαντικά από την ίδια τη ζωή στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα, και ταυτόχρονα να

ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα που έρχονται από έξω. Θα μπορούσε να προετοιμάζεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς, με δίωρες συναντήσεις ανά δίμηνο, τμημάτων ή τάξεων ή ομάδων δασκάλων ή άλλων ενοτήτων. Ο χαρακτήρας των συναντήσεων με τη διευκόλυνση των κατάλληλα εκπαιδευμένων για αυτόν τον σκοπό δασκάλων, θα μπορούσε να ποικίλλει από σοβαρή συζήτηση έως ανάλαφρο παιχνίδι, εμπύχωση, προσομοιώσεις και ό,τι άλλο δημιουργικό σκεφτούν σύμφωνα με τη φιλοσοφία και την κουλτούρα του σχολείου, την ηλικία των παιδιών και τη διάθεση των δασκάλων. Όλοι θυμούνται ως αγαπημένη στιγμή στο σχολείο στιγμιότυπα από εκδρομές, διαλείμματα ή εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτή η προτίμηση υποδεικνύει τη σημασία της εμπειρίας που αναδύεται μέσα από την ελεύθερη συναλλαγή, που εμπεριέχει αυτόνομη και ομαδική δράση με αρκετά απρόβλεπτα, δεν είναι προσχεδιασμένη και προσανατολίζεται στην ανίχνευση νέων πραγμάτων.

Αντιμέτωπιση της παρέκκλισης και της διαφοράς

Ένα σημαντικό στοιχείο στη θεωρία αλλαγής ενός συστήματος, είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζει την παρέκκλιση και την εισαγωγή της διαφοράς. Το σχολείο όπως το γνωρίζουμε, συνεχίζει να λειτουργεί με συμμορφωτικούς μηχανισμούς απέναντι στην παρέκκλιση. Ένα σύστημα με ανεπτυγμένη θεωρία αλλαγής αντιμετωπίζει την παρέκκλιση ως σηματοδότη κάποιας δυσλειτουργίας που χρειάζεται να αντιμετωπίσει ή κάποιας νέας αντίληψης προς την οποία χρειάζεται να μετακινηθεί διευρύνοντας το πεδίο του.

Η παρουσία της διαφορετικότητας στη ζωή μας είναι μεγαλύτερη από ποτέ. Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία στον ηλεκτρονικό διάλογο για το πώς ετοιμάζουμε τους φοιτητές για έναν κόσμο που αλλάζει, δίνει μεγάλη έμφαση στον σεβασμό και στη διαχείριση της διαφοράς. Τα τελευταία χρόνια, πολλά επιστημονικά συνέδρια εστιάζουν σε αυτό το θέμα. Στο Monitor on Psychology αναφέρεται ότι το 60% των πανεπιστημίων σήμερα προσφέρουν μαθήματα με κεντρικό θέμα τη «Διαφορά». Όμως, το να την έχουμε ως ξεχωριστό μάθημα δεν αρκεί, χρειάζεται η αξιοποίησή της να ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολιτισμικά, οι Έλληνες δεν είμαστε προετοιμασμένοι να αντιμετωπίζουμε με θετική ή έστω ουδέτερη στάση την ανάδυση της διαφοράς στην οικεία σχέση. Γεννιούνται αρνητικά συναισθήματα. Χρειάζεται, επομένως, να καλλιεργηθεί από

νωρίς μια ριζικά διαφορετική αντίληψη και σχετικές δεξιότητες. Ένα τμήμα αυτών των δεξιοτήτων έχει να κάνει με την καλή προετοιμασία της προσωπικής άποψης πριν εισέλθει κανείς στην πρόκληση του διαλόγου. Ευκολότερα κανείς ακούει τον άλλον και μετακινείται από τη θέση του, αν προηγουμένως έχει ικανοποιητικά διαμορφώσει αυτήν την θέση, από ό,τι αν την έχει ημιτελώς επεξεργαστεί. Το καλό συναίσθημα που απορρέει από την προσωπική ετοιμασία, θέτει τις βάσεις για καλό διάλογο.⁴ Η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται επομένως να ενσωματώνει χρόνο για τη διαμόρφωση της προσωπικής θέσης.

Στο βαθμό που καλλιεργείται η θετική στάση απέναντι στο καινούργιο, στην αλλαγή και στο διαφορετικό, τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι και πιο εξοπλισμένα για να υποδεχθούν την ενδεχόμενη **κρίση**. Ακόμα δε περισσότερο συμβαίνει αυτό, όταν έχει διασφαλιστεί η αλληλοσύνδεση των διαφορετικών ομάδων που αναφερθήκαμε νωρίτερα και των εκπαιδευτικών εμπειριών που θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Η διάσταση του χώρου και του χρόνου

Το σχολείο καλείται να ενισχύσει τη σύνδεση της εμπειρίας των παιδιών από την μία χρονιά στην επόμενη καθώς και τη σύνδεση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Αυτό απαιτεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και την διεπιστημονική συνεργασία των υπευθύνων στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.

Η συστημική προσέγγιση δεν εξετάζει τα θέματα βραχυπρόθεσμα και δεν περιορίζεται σε στενό πλαίσιο. Για να αναδυθεί ολόκληρη η εικόνα, χρειάζεται ένα βάθος χρόνου. Ταυτόχρονα, εξετάζεται η συνήχηση του φαινομένου σε γειτονικά συστήματα, παρότι η αρχική εστίαση μπορεί να είναι σε ένα. Ο D. Perkins (2008) περιγράφει ως σημαντική την ικανότητα να μεταφέρουμε την κατανόηση που αποκτήσαμε σε ένα σύστημα, σε ένα άλλο ανάλογο σύστημα. Η έννοια των ισόμορφων διεργασιών που αναπτύσσονται σε συνδεδεμένα συστήματα, βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση. Η γνώση με αυτόν τον τρόπο, διευρύνεται και πολλαπλασιάζεται.

Αυτή η διεύρυνση ενισχύεται κι από την μετακίνηση προς διαφορετικά σημεία παρατήρησης και οπτικής στο θέμα. Για παράδειγμα, εάν θέλουμε να καταλάβουμε

⁴ Ο Γ. Βασιλείου έλεγε χαρακτηριστικά: «να κρατάμε τις σκέψεις μας χώρια και τις καρδιές μας μαζί».

πληρέστερα μια οικογένεια, αξιοποιούμε τη σκοπιά του κάθε μέλους της, τη σκοπιά κάποιων σημαντικών σχέσεων μέσα σε αυτή, τη σκοπιά συστημάτων από έξω, όπως το σχολείο, τον εργασιακό χώρο, τους συγγενείς κτλ. Αντίστοιχα, όταν αναλύουμε ένα ιστορικό γεγονός, το επεξεργαζόμαστε από πολλές διαφορετικές οπτικές των εμπλεκόμενων χωρών, πολιτισμών, προσώπων, φάσεων ανάπτυξης του καθενός από αυτά τα συστήματα κ.ο.κ.

Σύνδεση του τώρα με το πριν και το μετά

Ένα σημαντικό στοιχείο της θεωρίας της αλλαγής είναι πώς αξιοποιεί ένα σύστημα **την ιστορία** του και «τις ρίζες του» και πώς **οραματίζεται το μέλλον** του. Από τη θεραπευτική μας δουλειά με άτομα και οικογένειες αλλά και με οργανισμούς, γνωρίζουμε ότι η παρέμβαση στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την ιστορία μας, απεγκλωβίζει την ανάπτυξη της σημερινής μας ταυτότητας. Ταυτόχρονα, η προβολή στο μέλλον και η ενασχόληση με το όραμά μας «στην καλύτερη δυνατή εξέλιξη» απελευθερώνει δημιουργικές δυνάμεις.

Το ίδιο ισχύει και ως προς τον πολιτισμικό άξονα. Μας ξεκουράζει όταν καταλάβουμε κάποιες αδυναμίες μας ως κατάλοιπα μιας κουλτούρας που σε κάποια προηγούμενη φάση εξέλιξης υπήρξε λειτουργική. Η εστία μετατίθεται στο πώς ήταν τότε λειτουργική και με ποιον αντίστοιχο τρόπο θα μπορούσε σήμερα να επαναπροσδιοριστεί, ώστε να έχει μια αντίστοιχη λειτουργικότητα. Για αυτό, είναι χρήσιμο να αφιερώνουμε μέρος της εκπαίδευσης στο να καταλαβαίνουμε το γίνεσθαι των πραγμάτων και όχι μόνο το γινόμενο. Για παράδειγμα, η συμμόρφωση και η υπακοή υπήρξαν παραδεκτοί μηχανισμοί στήριξης της παραδοσιακής κοινωνίας, όπως και η καθοδηγητική και με θυσία μητρική φροντίδα (Πολέμη-Τοδούλου & Βασιλείου, 2003). Εμμένοντας σήμερα στη συμμόρφωση ως μηχανισμό μάθησης, είναι σαν να προσπαθούμε να κρατήσουμε το περιεχόμενο, ενώ το δοχείο - το πολιτισμικό σύνολο στο οποίο εμπεριεχόταν - έχει διαλυθεί. Αντίθετα, κρατώντας τις βασικές αρχές του πώς οργανώνεται μια νέα συνεκτική πολιτισμική πυξίδα, καλούμαστε να είμαστε ευέλικτοι στο να πετάξουμε παλιά στοιχεία.

Για παράδειγμα, μία τέτοια στάση από το παρελθόν είναι απέναντι στον «διαφορετικό από εμένα». Είχαμε συνηθίσει να θεωρούμε δικό μας άνθρωπο τον όμοιο με εμάς, με κοινή ιστορία και γνωρίσματα, και να θεωρούμε μη οικείο τον διαφορετικό. Σε έναν κόσμο που αλλάζει τόσο γρήγορα, η επαφή με τον ανάμοιο

γίνεται ο κανόνας. Ακόμα και μέσα στην ίδια την οικογένεια, η ανάπτυξη των μελών συχνά οδηγεί σε διαφορές. Αυτό έχει διαταράξει τις οικείες σχέσεις και έχει κάνει τους νέους διστακτικούς στη διαμόρφωση της οικειότητας. Οι παλαιοί δρόμοι δεν ισχύουν, και οι καινούργιοι δεν έχουν ακόμα ξεκαθαρίσει. Σε αυτόν τον στόχο, το σχολείο, δομημένο σε μια νέα αντίληψη, θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο. Συνολικά, ο ελληνικός πολιτισμός παρέχει πλούσιο υπόβαθρο για το συστημικό σκέπτεσθαι και λειτουργείν. Οι κλασικοί και προκλασικοί φιλόσοφοι μάς προσανατολίζουν στο να σκεφτόμαστε «σύνολα», «αλληλοσυνδέσεις» και «δυναμικές διεργασίες σε συνεχή εξέλιξη». Παράλληλα, η παραδοσιακή κοινοτική ζωή, όπως έχει φτάσει σε μας από τις προηγούμενες γενιές, έχει εμφυσήσει έναν προσανατολισμό προς την ομάδα που υπάρχει μέχρι σήμερα, παρότι οι συνθήκες ζωής έχουν αλλάξει ριζικά (Πολέμη-Τοδούλου, 1995). Συγκρίνοντας την εμπειρία μας με ομάδες στην Ελλάδα και στην Ευρώπη ή την Αμερική, διαπιστώνουμε ότι, ακόμα και σήμερα, η συναλλαγή σε ομάδα και η συγκινησιακή ροή ανάμεσα στα μέλη, ενεργοποιούνται ευκολότερα στον ελληνικό χώρο. Αυτό δεν πρέπει να μας εφησυχάζει διότι στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες στερούμαστε όλο και περισσότερο ευκαιριών για συμμετοχή σε λειτουργικές, διαχρονικά σταθερές, μικρές ομάδες και σε ένα συλλογικό γίνεσθαι.

Τα ζωντανά συστήματα παράγουν τον εαυτό τους

Το σχολείο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό στην ηγεσία: στην τάξη μένει στα χέρια του δασκάλου, στο σχολείο στα χέρια της διοίκησης και στο σύνολο των σχολείων στην κεντρική πολιτική εξουσία με τους σχετικούς φορείς της, το υπουργείο παιδείας, το παιδαγωγικό ινστιτούτο, κ.ά., που αποφασίζουν κεντρικά για την ύλη, τα βοηθήματα, το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση. Το περιβάλλον μάθησης «ετερο-προσδιορίζεται» από παράγοντες εκτός τάξης. Με αυτή την έννοια, η αρχή της **αυτοποίησης των ζωντανών συστημάτων** παραβιάζεται.

Ιδιαίτερα σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και γρήγορη αλλαγή, μοιάζει ουτοπικό το να αποφασίζεται κεντρικά το πώς θα παραχθεί ένα βίωμα μάθησης με νόημα, για μία ομάδα παιδιών στο τμήμα Γ1 του τάδε σχολείου. Παραμένοντας ασύνδετο με τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου, δεν προετοιμάζει κατάλληλα και σπρώχνει σε αδράνεια και θυμό που εκφράζονται από τα παιδιά, δασκάλους και γονείς. Περιγράφεται ως «παγκόσμιο χάσμα αποδοτικότητας» το

πώς απόφοιτοι του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλον τον κόσμο, είναι απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τη συμπλοκότητα της κοινωνίας, έχοντας ελλείψεις σε κριτική σκέψη, εφευρετικότητα, φαντασία, επιλογή και διαχείριση της πληροφορίας (Perkins, 2008).

Η συνεχιζόμενη δυσανάλογη έμφαση στη μετάδοση πληροφορίας και έτοιμης γνώσης, ακόμα κι όταν αυτό γίνεται με οργανωμένο τρόπο, δεν είναι επαρκής. Οι πληροφορίες που έχουν συλλεγεί από πριν, δεν αποτελούν αξία από μόνες τους. Αξία έχει η αναζήτηση της κατάλληλης πληροφορίας την κατάλληλη στιγμή και η επιλογή της από έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών που παρέχεται από ποικίλες πηγές.

Ο J. Dewey υποστήριζε ότι η δημοκρατία βασίζεται στην εκπαίδευση που ενσωματώνει τη δυνατότητα να επιλέγεις τις δραστηριότητες μάθησης με κριτήριο το προσωπικό νόημα (1916). Ο Carl Whitaker άνοιξε το συνέδριο για «Τα Παιδιά και τα Συστήματά τους» στη Ρώμη, το 1988, με το ρητό: «Αυτό που αξίζει να μαθευτεί δεν διδάσκεται». Το σχολείο, επομένως, καλείται να εκπαιδεύει στη διαδικασία συμ-παραγωγής της γνώσης, σε ομάδα όπου το κάθε μέλος συμμετέχει με ενημερότητα για τη σύνδεση αυτής της γνώσης με τη ζωή του στο παρόν και όπως εξελίσσεται.

Αντιμετώπιση της συμπλοκότητας

«Η σωστή γνώση πρέπει να αντιμετωπίσει τη συμπλοκότητα που υπάρχει όταν τα διαφορετικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα όλον είναι αδιαχώριστα (όπως το οικονομικό, το πολιτικό, το κοινωνιολογικό, το ψυχολογικό, το συναισθηματικό, το πολιτισμικό) και υπάρχει ένα αλληλεξαρτώμενο, αλληλεπιδρούν και αλληλο-αναδραστικό πλέγμα ανάμεσα στο αντικείμενο της γνώσης και στο πλαίσιό του, ανάμεσα στα μέρη και στο όλον, στο όλον και στα μέρη, και ανάμεσα στα ίδια τα μέρη μεταξύ τους» (Morin, 2000).

Η συμπλοκότητα δεν αντιμετωπίζεται με γραμμικές αντιλήψεις. Η πολυπαραγοντική προσέγγιση, επομένως, σε όλα τα φαινόμενα και η κατανόηση της κυκλικής αιτιότητας, θα πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα αντικείμενα μάθησης. Παράλληλα, χρειάζεται να ασκηθούμε στο να αντέχουμε την ασάφεια και την αβεβαιότητα ικανό χρόνο για να επεξεργαζόμαστε τις πολλαπλές πλευρές.

Ο βαθμός πολυπλοκότητας δυσκολεύει και την πρόβλεψη για το πώς τα πράγματα θα είναι αύριο και αλλάζει καθοριστικά την έννοια του σχεδιασμού. Συχνά, σε

οργανισμούς, στις επιχειρήσεις ή στο σχολείο, δεν ξέρουμε από πριν το είδος των προδιαγραφών που θα κάνουν μια συγκεκριμένη ομάδα διαφορετικών ατόμων να λειτουργήσει με τον καλύτερο τρόπο. Επομένως, ο σχεδιασμός χρειάζεται να παραμένει ένα ανοικτό σύστημα, που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται καθώς αναδύονται νέα δεδομένα.

Σε μία πρόσφατη εκπαιδευτική συνάντηση, ζητήθηκε από τα μέλη να απεικονίσουν συμβολικά το πώς οι ίδιοι κατανοούν την έννοια σύστημα, να το μοιραστούν σε μικρή ομάδα και να φτιάξουν μια ομαδική ζωγραφιά. Μία από τις ομάδες απέφυγε συνειδητά να συζητήσει και να προσχεδιάσει τι θα ζωγραφίσουν ως ομάδα και αφέθηκαν να ζωγραφίσουν ο καθένας τη δική του εικόνα στο κοινό χαρτί με διάθεση «να ξαφνιαστούν» με αυτό που θα παραχθεί, αναμένοντας ότι θα αναδείξει περισσότερες απρόβλεπτες διαστάσεις, από ό,τι αν ακολουθήσουν πιο συνειδητό τρόπο συνεργασίας.

Η πολυπλοκότητα ενισχύεται και από την πληθώρα των διάσπαρτων και ασύνδετων πληροφοριών και την επαφή με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους και φιλοσοφίες. Η διαδικασία φιλτραρίσματος και επιλογής καθώς και η τέχνη της αναζήτησης συνδέσεων και της σύνθεσης χρειάζεται να αποτελέσουν στοιχεία του κορμού εκπαίδευσης σε δεξιότητες.

Έμφαση στη λειτουργία - Νέα αντίληψη του «λάθους»

Μέσα στην πολυπλοκότητα χάνονται τα ευκρινή όρια μεταξύ σωστού και λάθους. Καθημερινά στις επιστήμες, όπως τη Νευροβιολογία ή τη Φυσική, ανατρέπονται πεποιθήσεις που ήταν μέχρι χθες δεδομένες. Παράλληλα, συνηθίζουμε όλο και περισσότερο την έννοια ότι η σκοπιά παρατήρησης ενέχεται στο παρατηρούμενο διευρύνοντας έτσι την αντίληψη. Ανοίγοντας στο καινούργιο, απομακρυνόμαστε από την παλιά διχοτόμηση σωστού και λάθους.

Πέρα όμως από τα επιστημονικά αντικείμενα, η στάση απέναντι στο λάθος, όταν πρόκειται για την πορεία ανάπτυξης ατόμου ή ομάδας, χρειάζεται μετακίνηση από το να θεωρείται πηγή επίκρισης, στο να αξιοποιείται ως **χρήσιμη πληροφορία** για επαναπροσδιορισμό πορείας, εστίας, ρυθμού κλπ. Στον βαθμό που λειτουργούμε με μια τέτοια πεποίθηση, ακόμα και η πιο άσχετη παρέμβαση μέλους της ομάδας κατά τη διάρκεια ένα σχολικού έργου, μπορεί να αξιοποιηθεί εποικοδομητικά. Μπορεί για παράδειγμα, μια αταξία ή έλλειψη προσοχής, να σηματοδοτεί την ανάγκη της διεργασίας για αλλαγή στη δομή ή στον ρυθμό. Με αυτή την

προσέγγιση, το λάθος παύει να είναι μια πηγή κακού συναισθήματος και μειωμένης αυτοεικόνας, ενισχύεται ριζικά η διάθεση για διακινδύνευση νέων πραγμάτων και μειώνεται το χάσμα μεταξύ αυτών που κάνουν λάθη και των «αλάνθαστων» μέσα σε μια ομάδα.

Η εμμονή στο λάθος και τη δυσλειτουργία αποπροσανατολίζει από τη φροντίδα του καινούργιου που επιθυμούμε. Χρειάζεται ανατροπή στη σχολική αντίληψη από το «υπογραμμίζω το αρνητικό και το λάθος» στο «υπογραμμίζω το θετικό και δημιουργικό». Μια ομάδα δασκάλων που αξιοποιεί τον χρόνο της, όχι μόνο στο να λύνει προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών, ωραρίων, ύλης κτλ., αλλά **μοιράζεται το όραμά της** για το σχολείο, φτιάχνει ένα πολύ καλύτερο κλίμα και λειτουργεί ομαδικά με πολύ μεγαλύτερη δημιουργικότητα. Πολλοί από εμάς γνωρίζουμε από τη θεραπευτική μας δουλειά ότι αλλιώς κινούνται τα πράγματα και προχωράει ο άνθρωπος και η οικογένεια όταν η εστίαση δεν είναι στο πρόβλημα, αλλά στο τι θέλουμε από τη ζωή, στα όνειρά μας, και στο πώς χρειάζεται να ενισχύσουμε τις δυνάμεις μας προς αυτή την κατεύθυνση. Το αρχικό πρόβλημα συχνά παίρνει μία άλλη χροιά στο φως αυτών των επιδιώξεων από ότι αν προσεγγίζεται μέσα στις δυναμικές που αναστέλλουν την πρόοδο. Η περιγραφή του ονείρου για το μέλλον και η αναγωγή του σε προεργασία που μπορεί να γίνει σήμερα, φτιάχνουν καλύτερο συγκινησιακό κλίμα και νέους τρόπους αντιμετώπισής σημερινών δυσκολιών (McAdam & Lang, 2009).

Αναστοχαστική πρακτική

Ο χρόνος για **αναστοχασμό** έχει σχεδόν εκλείψει στη σύγχρονη κοινωνία, μέσα στους γρήγορους ρυθμούς και στα πολλά ερεθίσματα. Είναι σημαντικό να τον εντάσσουμε στη σχολική διαδικασία, όχι ως διάλειμμα, αλλά ως συστατικό της μαθησιακής διεργασίας σε προσωπικό και σε ομαδικό επίπεδο. Το να κλείνει λειτουργικά μια εμπειρία και να μην μένει στον αέρα είναι απαραίτητη προϋπόθεση και παρέχει μια καλή βάση για το ξεκίνημα ενός επόμενου κύκλου της διεργασίας μάθησης. Ακόμα και 15'λεπτη κουβέντα των παιδιών μεταξύ τους σε μικρές ομάδες, για το τι καταστάλαξε μέσα τους από όσα έκαναν στο ημερήσιο πρόγραμμα, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τους πάει σε θέματα της ζωής τους, γεννώντας καινούργια γνώση, συναισθήματα και ποιότητα σχέσης. Ενισχύεται έτσι η έννοια του «εμείς», συνεργατικού και «γεμάτου» από τη δουλειά που παρήγαγε, κάτι που χρειαζόμαστε πολύ να ξαναβρούμε στη σύγχρονη κοινωνία.

Συνεξέλιξη

Τα διαφορετικά επίπεδα συστημάτων στα οποία εντάσσεται η εκπαιδευτική ομάδα (Πίνακας 1), αναπτύσσουν ισόμορφες διεργασίες και συνεξελίσσονται. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος που εξελίσσεται το ένα σύστημα επηρεάζει τον τρόπο που εξελίσσεται ένα άλλο, ομόλογο ή διαφορετικό (σύστημα ή υπερσύστημα).

Για να συνεργαστούν τα παιδιά μεταξύ τους και να αναπτύξουν διάλογο, θα πρέπει να μπουν στην αντίστοιχη πρόκληση οι δάσκαλοι μεταξύ τους, τα διοικητικά στελέχη, οι γονείς. Για αυτό, είναι πολύ σημαντικό να δίνεται ο χρόνος και το πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς να θρέφουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους στον νέο τους ρόλο, μέσα σε ένα καινούργιο πνεύμα συναλλαγής και δημιουργικής έκφρασης. Η για οποιονδήποτε λόγο απουσία συνεργασίας στο επίπεδο των ενηλίκων, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Θα τολμούσα να πω ότι είναι ένα κλειδί στην επιτυχία ή αποτυχία των νεωτεριστικών παρεμβάσεων. Ακόμα δε περισσότερο, στον βαθμό που καλλιεργείται η αλληλοσύνδεση των διαφορετικών ομάδων μεταξύ τους - γονείς, δάσκαλοι, διοίκηση, στελέχη της κοινότητας - δημιουργείται ένα καθοριστικό στηρικτικό θεμέλιο, για να ανοίξει το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέες επιθυμητές κατευθύνσεις.

Ο στόχος και η διαδικασία μέσα από την οποία επιχειρούμε να πετύχουμε τον στόχο είναι **ισόμορφες διεργασίες**. Αυτό σημαίνει ότι: πρώτον, εάν σκοπός μας είναι να φτιάξουμε έναν **άνθρωπο που συνδέεται με άλλους ανθρώπους**, θα πρέπει η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία να ενσωματώνει τρόπους που να συνδέουν τον μαθητή με άλλους μαθητές, τον μαθητή με τον Δάσκαλο, την ομάδα των μαθητών με την ομάδα των Δασκάλων, τους Δασκάλους μεταξύ τους και τον μαθητή με το σύνολο της σχολικής κοινότητας και τις άλλες υποδιεργασίες μέσα σε αυτή. Με άλλα λόγια, δεν μπορούμε να «διδάξουμε» τη σύνδεση. Χρειάζεται να ενισχύσουμε λειτουργικές αμφίδρομες συναλλαγές, εσωτερικά σε κάθε επίπεδο/ομάδα και ανάμεσα στα επίπεδα. Δεύτερον, εάν σκοπός μας είναι να φτιάξουμε ανθρώπους **εμπνευσμένους προς ένα όραμα**, θα πρέπει η διαδικασία σε καθημερινή βάση να καλλιεργεί συνδέσεις με το προσωπικό νόημα του καθενός. Ό,τι κι αν γίνεται, θα πρέπει να ανάγεται στο «τι εγώ μέσα σε αυτό βρίσκω σημαντικό για μένα σε αυτή τη φάση». Άρα, σημαντική είναι η σύνδεση όχι μόνο με τους άλλους αλλά και με τον εαυτό μας. Τρίτον, εάν θέλουμε να φτιάξουμε

ανθρώπους που νιώθουν **χρήσιμοι στην κοινωνία**, θα πρέπει η καθημερινή διαδικασία να συνδέει αυτό που ο καθένας προσφέρει με το συλλογικό έργο που επιχειρούν όλοι μαζί. Τέταρτον, εάν θέλουμε να φτιάξουμε **υπεύθυνους, αυτόνομους ανθρώπους**, θα πρέπει ο μαθητής να αναλαμβάνει την ιδιαίτερη δική του ευθύνη ανά στιγμή, δράση ή μάθημα, σε συγκεκριμένο έργο. Πέμπτον, εάν θέλουμε να ενισχύσουμε τον **άνθρωπο-στοχαστή** με **κριτική και συνθετική δύναμη**, θα πρέπει να ενσωματώσουμε στη διαδικασία «παύσεις», χρόνο προσωπικό για εσωτερικό διάλογο. Έκτον, αν θέλουμε να ενισχύσουμε τον **άνθρωπο-ερευνητή**, θα πρέπει να του δώσουμε ελευθερία κίνησης και αναζήτησης της πληροφορίας σε ποικίλους χώρους (ακόμα και έξω από το σχολείο) και να φτιάξουμε ένα κλίμα ανοιχτό σε καινούργιες ιδέες και δράσεις. Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, χρειάζεται στον σχεδιασμό της νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας, να ξεκαθαρίσουμε **τι άνθρωπο θέλουμε να φτιάξουμε**.

Η σημασία της ομάδας

Στην ανάπτυξη της συστημικής σκέψης και λειτουργίας, το τρίπτυχο **άτομο - μικρή ομάδα - ολομέλεια μικρών ομάδων** αποτελεί κορμό. Η εναλλαγή σε αυτά τα τρία επίπεδα, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, διασφαλίζει το πλαίσιο για την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων. Ασκεύεται ο μαθητής στο να είναι μέλος ομάδας, αναπτύσσοντας δεξιότητες και στάσεις συνεργασίας, ενσυναίσθησης, έκφρασης της προσωπικής άποψης, διαχείρισης της διαφοράς, της σύγκρουσης κτλ. Μαθαίνει να αντλεί από τη δική του προσωπική συμβολή, αλλά και από αυτήν των άλλων, ό,τι καταλληλότερο για τη δημιουργία του ομαδικού έργου, έτσι ώστε αυτό να αντανακλά τις δυνατότητες των μελών. Ταυτόχρονα, ασκείται στο να διακρίνει την καινούργια ιδιότητα ή γνώση που αναδύεται όταν η ομάδα συνθέτει τα έργα των μελών. Η στιγμή στην ομάδα που συμβαίνει αυτό, βιώνεται ως ξεκούραση, ολοκλήρωση, διεύρυνση του «εγώ» μέσα σε ένα δημιουργικό «εμείς». Όπως έχουμε αναλυτικά περιγράψει αλλού (Πολέμη-Τοδούλου, 2005), η διεργασία μιας καλά θεμελιωμένης ομάδας αξιοποιεί όλες σχεδόν τις συστημικές αρχές και ενισχύει την αποτελεσματικότητα στο έργο, όχι μόνο της καλλιέργειας δεξιοτήτων στο σχετίζεσθαι και στην κριτική σκέψη, αλλά και της εκμάθησης συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Η βιβλιογραφία από τον χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων είναι γεμάτη από διαπιστώσεις ότι η επιτυχία στον κόσμο της

εργασίας βρίσκεται σε συνάρτηση με τη δεξιότητα να δουλεύεις σε ομάδα και μάλιστα με ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης. Οι ομαδικές αποφάσεις που εμπριέχουν πολλαπλές οπτικές μελών, είναι συνήθως καλύτερες από τις ατομικές. Τα μέλη με συγκριτικά χαμηλή απόδοση, αποδίδουν καλύτερα σε ομάδα. Αντιμετωπίζονται με πιο κατάλληλο τρόπο οι ανάγκες μαθητών που διαφέρουν στον τρόπο μάθησης.

Η ομάδα, για να δομηθεί και να λειτουργήσει, χρειάζεται να αναλάβει ένα συγκεκριμένο έργο σε συγκεκριμένο χρόνο και πλαίσιο, το οποίο θα παρουσιάσει σε ένα σύστημα ευρύτερο από αυτή (τάξη, ευρύτερη σχολική κοινότητα). Αυτή είναι σημαντική προδιαγραφή για τη θεμελίωση λειτουργικής διεργασίας ομάδας. Η **ομάδα έργου** επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στον ρυθμό και στο επίπεδο μάθησης, ιδιαίτερα σε ανομοιογενείς τάξεις, εξομαλύνοντας μεγάλες διαφορές στην απόδοση. Μια συνέπεια είναι ότι οι μαθητές αποκτούν καλύτερη κοινωνική στάση προς τον «διαφορετικό» και δεξιότητες στον σχεδιασμό της δράσης, στην επικοινωνία, στη διαπραγμάτευση, στη διαχείριση του χρόνου, στη διαχείριση της ασάφειας, στην αντιμετώπιση της σύγκρουσης και της συμπλοκότητας και στη λεκτική έκφραση. Η ομάδα έργου δημιουργεί επίσης την προϋπόθεση για διεπιστημονική διερεύνηση, προτρέποντας τα παιδιά να αντλήσουν δεδομένα από πολλαπλές πηγές. Εάν η υλοποίηση του έργου βγάζει τα παιδιά από το σχολείο στον έξω κόσμο, ενεργοποιείται το κίνητρό τους, διότι νιώθουν δημιουργοί της γνώσης μέσα στην πραγματικότητα.

Οι ομάδες διαφέρουν ως προς τον βαθμό που αθροίζουν ή συνθέτουν τις συμβολές των μελών. Για να συμβεί το δεύτερο, χρειάζεται να δοθεί χρόνος στη συναλλαγή, στη διευκρίνιση διαφορών και στη σύνθεσή τους σε ένα άλλο επίπεδο, που κάνει και την ειδοποιό διαφορά. Χρειάζεται ένα **καλό συγκινησιακό κλίμα**, χωρίς επίκριση και με κατάλληλη οικειότητα. Για αυτό, ως πάγια τακτική στο ξεκίνημα της ομάδας, προβλέπεται χρόνος επανασύνδεσης των μελών. Άλλος παράγοντας στο να γίνει η ομάδα συνθετική είναι ο καθαρός και συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενος στόχος και η ξεκάθαρη κατανόηση της προσωπικής ευθύνης από το κάθε μέλος. Η έμφαση στη συναλλαγή, στο εδώ και τώρα βοηθιέται από μια καλή οριοθέτηση της ομάδας (την ώρα που δουλεύει δεν μπαινοβγαίνουν άνθρωποι, δεν γίνονται διακοπές από εξωτερικά ερεθίσματα), που βοηθάει και στη συγκέντρωση των μελών σε αυτό που κάνουν. Μια ομάδα που δουλεύει δημιουργικά χαρακτηρίζεται από «ροή» και εναλλαγή προτάσεων

διαλόγου που ξεκινάνε με το «εγώ» και προτάσεων που ξεκινάνε με το «εμείς». Αξιοποιείται η συμμετοχή όλων των μελών. Εφόσον δεν χαρακτηρίζεται από επικρίσεις, διακινδυνεύει και την αποτυχία, αξιοποιώντας την για να προσεγγίσει καλύτερα τον στόχο της.

Παραδείγματα εκπαιδευτικών διαδικασιών που απαντούν σε νέες ανάγκες

Σε αρκετές χώρες υπάρχουν παραδείγματα σχολείων που έχουν πειραματιστεί με νέες δομές και διαδικασίες, έτσι ώστε να έχει συσσωρευτεί αρκετή γνώση και αισιοδοξία για την εφαρμοσιμότητά τους. Η ενσωμάτωση του συστημικού σκέπτεσθαι στις σχολικές τάξεις, με κέρδος στη σχολική απόδοση και στην ανάπτυξη της ιδιότητας «μέλους συστήματος», έχει γίνει αντικείμενο συστηματικής μελέτης. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν το πρόγραμμα Waters Foundation “Systems Thinking in Schools” ή τα σχολεία που εφαρμόζουν τις αρχές του Fifth Discipline του P. Senge. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις υπογραμμίζεται η σημασία της εκπαίδευσης στη συστημική προσέγγιση όλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής κοινότητας. Ο B. Richmond (2000) ενδεικτικά αναφέρεται σε «πολίτες συστημάτων που αποτελούν οι ίδιοι τις αλλαγές που επιθυμούν να δημιουργήσουν». Επίσης, όλοι συμφωνούν ότι οι δεξιότητες που αποσκοπούνται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος ανά τάξη είναι συμπληρωματικές με αυτές της ανάπτυξης του «πολίτη του συστήματος». Αρκεί το μαθησιακό περιβάλλον να δομηθεί με βάση τις αρχές της συστημικής προσέγγισης.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το «Σχολείο-Μουσείο» που σχεδιάζεται και υλοποιείται από τη συνεργασία σχολικών περιφερειών με τουλάχιστον ένα μουσείο της περιοχής (King & Frick, 1999). Τα παιδιά δραστηριοποιούνται στη δημιουργία δικών τους εκθεμάτων και εκθέσεων. Εκπονούν μικρά ερευνητικά προγράμματα, αντλώντας στοιχεία από ποικίλες πηγές. Βοηθούνται από τους ειδικούς των μουσείων και της κοινότητας, τους δασκάλους και τους γονείς τους να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και τις θεωρίες των γνωστικών αντικειμένων που έχουν να κατακτήσουν. Για 8 εβδομάδες, η δημιουργία του υλικού και η διερεύνηση που απαιτείται ακολουθεί σχεδόν την αντίστοιχη διαδικασία που ακολουθεί μια επαγγελματική ομάδα στη δημιουργία μιας έκθεσης. Για παράδειγμα, τα παιδιά της Α' δημοτικού σε ένα τέτοιο σχολείο απέκτησαν γνώσεις μαθηματικών, γλώσσας και επιστήμης, δημιουργώντας μία έκθεση για τους σκώληκες και την ανακύκλωση. Σε ένα άλλο που συνεργάστηκε με το Ίδρυμα Smithsonian, παιδιά της Α' γυμνασίου

κατέκτησαν γνώσεις μαθηματικών, αγγλικών, τεχνών και επιστημών δημιουργώντας έκθεση για τους αυτόχθονες Αμερικανούς: ήρθαν σε επαφή με πολλούς ειδικούς, επιστήμονες, καλλιτέχνες, κατασκευαστές, μουσειολόγους, διοικητικούς. Το περιεχόμενο της μάθησης παρήχθη από τους δασκάλους, τους ίδιους τους μαθητές και τα μέλη της ευρύτερης ομάδας συνεργασίας. Ως πηγές πληροφορίας αξιοποιήθηκαν βιβλία, άλλες εκθέσεις, ιστορικά κέντρα, ερευνητικά ινστιτούτα, ειδικές βιβλιοθήκες, το διαδίκτυο.

Στην Ελλάδα έχουν μεμονωμένα επιχειρηθεί ανάλογα προγράμματα, ιδιαίτερα στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που αποτέλεσε «παράθυρο του σχολείου στον κόσμο» για κάποια χρόνια, κινητοποιώντας παιδιά και εκπαιδευτικούς με μεράκι. Για παράδειγμα, το 2000 συνεργαστήκαμε με το 3^ο Ενιαίο Λύκειο Αχαρνών και την Ευώνυμο Οικολογική Βιβλιοθήκη για την καταγραφή και αναβίωση ομαδικών παιχνιδιών σε 15 νομούς της Ελλάδας. Τα παιδιά έγιναν «μικροί ερευνητές» των χώρων παιχνιδιού στις γειτονίες, μέσα από ζωντανή παρατήρηση και καταγραφή, «ιστοριοδίφες» στις βιβλιοθήκες και στα αρχεία των τοπικών φορέων και «άνθρωποι που παίρνουν συνέντευξη» από τους συνομηλικούς τους, τους γονείς και παππούδες τους, για τα παιχνίδια της κάθε γενιάς. Με τη μέθοδο της δομημένης συνέντευξης και με ερωτηματολόγια, κατέγραψαν τα παιχνίδια και αξιοποίησαν τις αφηγήσεις για περαιτέρω μελέτη στο πώς παίζονται, πώς επιλύονται οι διαφορές κτλ. Μέσα από την αξιολόγηση του προγράμματος φάνηκε πόσο τα παιδιά, οι δάσκαλοι και οι οικογένειες χάρηκαν την όλη δημιουργική διαδικασία, την επαφή μεταξύ τους και την επαφή με την ευρύτερη κοινότητα (Πολέμη-Τοδούλου, 2000).

Στο Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου, για 4 δεκαετίες, με την καθοδήγηση της Βάσως Βασιλείου, μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αναπτύχθηκαν αρχές, μεθοδολογία και εργαλεία βιωματικής ευαισθητοποίησης στο συστημικό σκέπτεσθαι, αξιοποιώντας ως μοχλό τα πολλαπλά κοινωνικά επίπεδα και τη διαλεκτική σύνδεσή τους. Πολλά από αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν σε καινοτόμες διαδικασίες μέσα στο σχολείο για την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων.

Τι εικόνες αναδύονται μέσα από το νέο εκπαιδευτικό σύστημα;

Καταρχήν, βλέπουμε τα παιδιά να κινούνται εντός και εκτός σχολείου, σε ποικίλα κοινοτικά συστήματα στην ευρύτερη περιοχή. Δρουν το μεγαλύτερο μέρος του

χρόνου σε ομάδες. Έρχονται σε επαφή με πολλούς ενήλικες διαφορετικών ειδικοτήτων και ρόλων. Το περιεχόμενο των δράσεών τους είναι μοναδικό ανά ομάδα και φάση. Δεν υπάρχουν ομάδες με το ίδιο «περιεχόμενο σπουδών», δεν υπάρχει δηλαδή η ομοιομορφία που επιδιώκεται στο παραδοσιακό σχολείο. Τα παιδιά και οι δάσκαλοι νιώθουν δημιουργοί σε κοινό έργο, προσωπικά επιλέγοντας αυτό που αναλαμβάνουν, διασφαλίζοντας έτσι την ενεργοποίησή τους.

Αυτό που παραμένει κοινό ανάμεσα στις ομάδες είναι οι δεξιότητες που καλλιεργούνται: *ως προς το έργο* (τον καθορισμό του έργου και των στόχων, τη διευκρίνιση ερωτημάτων, τον τρόπο συλλογής και οργάνωσης πληροφοριών, τη μελέτη των δεδομένων, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη σύνθεση όλου του έργου, τη μεταφορά σε γραπτό λόγο, την παρουσίαση προς τα έξω) και *ως προς τη διεργασία* (τη διαχείριση των σχέσεων συνεργασίας στην ομόλογη ομάδα, τη συνεργασία με τους διαφορετικούς ενήλικες και την επίλυση προβλημάτων).

Για τον δάσκαλο, απαιτείται να δώσει χρόνο για να ανταποκριθεί στον νέο του ρόλο, αφήνοντας πίσω την παραδοσιακή μεθοδολογία με την οποία είναι εξοικειωμένος. Έχει να διαχειριστεί μια ομάδα παιδιών που κινείται και συνομιλεί ελεύθερα, παράγοντας έναν άλλο «ήχο», να αντιμετωπίσει το απροσδόκητο, να καλοδεχτεί το καινούργιο που αναδύεται, να τολμήσει καινούργιες δραστηριότητες και τρόπους να τις αξιολογήσει. Πάνω απ' όλα, όμως, χρειάζεται να καλλιεργήσει μια νέα δική του αντίληψη για το μαθησιακό περιβάλλον και τι ρόλο ο ίδιος μπορεί και θέλει να παίξει σε αυτό.

Παραθέτω ως παράδειγμα σύντομη περιγραφή μιας δίωρης εκπαιδευτικής συνάντησης, που πραγματεύεται τους ρόλους στη σχολική τάξη. Τα στάδια από όπου περνάει η ομαδική διεργασία αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής αρχών της συστημικής προσέγγισης. Ενδεικτικά, αναφέρω κάποιες από αυτές τις αρχές.

Πορεία της συνάντησης	Συστημική αρχή
Στην αρχή της συνάντησης, ακόμα κι αν τα μέλη της ομάδας είναι εξοικειωμένα μεταξύ τους, τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν το συναίσθημα και τη σκέψη της στιγμής. Έτσι δημιουργείται νέα σύνδεση στο εδώ και τώρα.	«Κάθε συνάντηση έχει την αυτοτέλειά της στο παρόν». «Κάθε νέα φάση χρειάζεται τη δική της θεμελίωση».
Ακολουθεί μια σύντομη άσκηση γνωριμίας για τη διαμόρφωση οικειότητας και ασφάλειας, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια η ομάδα να εμβαθύνει σε κάποιο θέμα.	«Ο άνθρωπος λειτουργεί ως όλον με το συναίσθημά του και την ανάγκη του να συνδεθεί προσωπικά».

Πορεία της συνάντησης	Συστημική αρχή
Για τη δημιουργία κατάλληλου ομαδικού κλίματος αξιοποιείται η δυάδα, ως η μικρότερη μονάδα ομαδοποίησης, η εμπειρία της οποίας ολοκληρώνεται μέσα στην τετράδα, που ξεκουράζει, γειώνει και εμπλουτίζει.	«Σεβασμός στο σταδιακό χτίσιμο της συμπλοκότητας καθώς ανεβαίνουμε επίπεδα οργάνωσης». «Χώρος και χρόνος για την αυτοποίηση».
Οι καρέκλες μετακινούνται, οι κύκλοι ανοίγουν-κλείνουν, γίνονται διαδοχικές ανακατατάξεις.	«Δόμηση-αποδόμηση-αναδόμηση».
Η ολομέλεια, στο κλείσιμο του πρώτου μέρους της συνάντησης, με τη βοήθεια του δασκάλου, συνθέτει τις εμπειρίες και τα έργα που φέρνουν οι μικρές ομάδες.	«Σημασία του κοινού έργου για τη διαμόρφωση μικρής και μεγάλης ομάδας».
Το μοίρασμα της εμπειρίας των μικρών ομάδων αναδεικνύει το επίπεδο οικειότητας και ασφάλειας που έχει επιτευχθεί και ταυτόχρονα θέτει τους βασικούς άξονες προβληματισμού για τη συνέχεια.	«Αναγνώριση του ιδιαίτερου χαρακτήρα της ομάδας που την καθιστά μοναδική» - «Σεβασμός στο πλαίσιο και στα όρια που θέτει».
Ζητείται από το κάθε μέλος να ανατρέξει στη σχολική του εμπειρία και να συμβάλει ώστε η ολομέλεια να διαμορφώσει κάποιους χαρακτηριστικούς ρόλους της σχολικής τάξης (π.χ. σπασίκλας, ταραξίας).	«Αξιοποίηση προσωπικής εμπειρίας - σύνδεση με τη ζωή εκτός της παρούσας συνάντησης».
Τον κάθε ρόλο υποδύονται 4-5 μέλη που ανακαλούν προσωπικές τους εμπειρίες, με στόχο να τον αφουγκραστούν. Γράφουν από κοινού γράμμα προς τους συμμαθητές τους, εκφράζοντας το πώς νιώθουν, σκέφτονται, δρουν και συνδέονται μέσα από τον ρόλο. Ο κάθε ρόλος εμπεριέχει πολλές φωνές, καθότι το κάθε μέλος φέρνει τη δική του ιδιαίτερη εμπειρία.	«Ανάπτυξη και επεξεργασία εσωτερικού διαλόγου» - «Ανίχνευση πολλών φωνών ως πλευρών της πραγματικότητας και διαχείριση της διαφοράς ως πλούτου».
Ο εκπαιδευτής προτρέπει στο να αξιοποιηθούν όλες οι φωνές. Οι αρχικές αντιδράσεις «μα, πώς θα συντάξουμε ένα κείμενο αφού ο καθένας νιώθει διαφορετικά», απαντιούνται με το ότι «όλες οι φωνές είναι αληθινές και χρήσιμες και δεν είναι απαραίτητο να συντεθούν σε ένα ομοιογενποιημένο σύνολο».	«Οι διαφορετικές φωνές δεν χωρίζονται σε λανθασμένες και σωστές και όλες αξιοποιούνται» - «Αποφυγή πρόωρης συμφιλίωσης».
Αυτό αποτελεί προϋπόθεση για να αναδυθεί μέσα στον ρόλο η πολυπλοκότητά του και μέσα από τον εσωτερικό διάλογο μια σύνθεση σε ένα άλλο επίπεδο.	«Σχεσιακός εαυτός» - «Αντοχή στην πολυπλοκότητα αρκετό χρόνο, ώστε να αναδυθεί νέα κατανόηση».
Στη συνέχεια, ο κάθε ρόλος ανοίγει τον εσωτερικό του διάλογο κι οι άλλοι ρόλοι ακούν εκφράζοντας συναισθήματα και σκέψεις που συνηχούν μέσα τους. Γελούν, θυμώνουν, στεναχωριούνται. Εκπλήσσονται με την αποκάλυψη φωνών που συνήθως αποσιωπούνται.	«Σημασία στον εσωτερικό διάλογο ως προοίμιο του διαπροσωπικού διαλόγου». «Σημασία στην αναγνώριση του συναισθήματος».

Πορεία της συνάντησης	Συστημική αρχή
Το συγκινησιακό κλίμα αλλάζει: το άκουσμα της φωνής στον «καλό μαθητή», που εκφράζει στενοχώρια και μοναξιά στην απομόνωση από την υπόλοιπη ομάδα, μαλακώνει τα συναισθήματα των άλλων απέναντί του.	«Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης».
Αντίστοιχα, στον ρόλο του περιθωριοποιημένου, βγαίνει μια πλευρά μοναχική, που έχει ανάγκη να συνδεθεί με τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα έχει αγωνία να διατηρήσει μια ιδιαίτερη άποψη, μη συμμορφούμενη με την επικρατούσα κουλτούρα. Ο «αμφισβητίας» δείχνει την ανάγκη για αλλαγή, ο «γκρινιάρης» διακινεί το συναίσθημα, ο «δημοφιλής» έχει την έγνοια να καλλιεργηθεί το «εμείς» ανάμεσα στα παιδιά.	«Η διεργασία ομάδας φροντίζει την αλλαγή όσο και τη συνέχεια, το 'εμείς' όσο και το 'εγώ', το συναίσθημα όσο και τη σκέψη, το περιεχόμενο όσο και τη διεργασία, τη συνοχή αλλά και το διαφορετικό».
Οι συμμετέχοντες βγαίνουν από τους ρόλους και σε μικρές ομάδες αναστοχάζονται την εμπειρία, τη συνδέουν με την προσωπική τους ζωή και εξάγουν διαπιστώσεις που θεωρούν σημαντικές για αυτούς.	«Η μικρή ομάδα - μοχλός δημιουργίας νέας οπτικής, σε δεύτερο χρόνο με αναστοχασμό και σύνδεση με άλλες εμπειρίες».
Ανταλλάσσοντας μεταξύ τους στη μικρή ομάδα συγγράφουν μια ομαδική παράγραφο με διαπιστώσεις, συναισθήματα ή ερωτήματα με την οποία τροφοδοτούν την ολομέλεια στο κλείσιμο της συνάντησης.	«Σημασία του έργου ομάδας και της σύνδεσης ατόμου, μικρής και μεγάλης ομάδας». «Σημασία της στίξης και του κλεισίματος».
Ο εκπαιδευτής-διευκολυντής της διεργασίας, υπογραμμίζει το πώς οι αναφορές των ομάδων συνδέονται μεταξύ τους, αναδεικνύοντας έτσι στα μάτια όλων τον κεντρικό προβληματισμό της ολομέλειας.	«Έμφαση στην αλληλο-σύνδεση που αναδεικνύει ένα άλλο επίπεδο κατανόησης και το ανήκειν σε κάτι μεγαλύτερο».
Είναι η στιγμή που τα μέλη της ομάδας βιώνουν την ολοκλήρωση μιας διεργασίας «συμπαραγωγής γνώσης», επάνω σε ένα θέμα σχετικό με τη ζωή τους, εντός και εκτός του σχολείου, που εμπεριέχει σκέψεις, συναισθήματα, εικόνες που τους συνδέουν μεταξύ τους και με τη ζωή τους ευρύτερα.	«Αυτοποίηση, μαθαίνουμε δρώντας, συμπαραγούμε γνώση, συνδεόμενοι με τον εαυτό μας και μεταξύ μας».

Πίνακας 2: Στάδια εκπαιδευτικής συνάντησης και συστημικές αρχές

Μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία ασκεί σε δεξιότητες, όπως: α) την ευελιξία μετακίνησης από άτομο, σε μικρή ομάδα, σε μεγάλη ομάδα, και της συνεξέλιξης αυτών των τριών επιπέδων, β) τη σύνδεση αυτών που βιώνονται στη συνάντηση με αυτά της καθημερινής ζωής στο σχολείο και έξω, γ) την καλλιέργεια μιας προσέγγισης στην πολλαπλότητα των εσωτερικών φωνών, που δεν υποσκελίζει πρόωρα κάποιες έναντι άλλων κυρίαρχων ή αποδεκτών από το πλαίσιο, δ) την αναγνώριση και έκφραση του συναισθήματος, ε) την αναγνώριση ότι οι διαφορετικοί ρόλοι που παράγονται μέσα σε μια ομαδική διεργασία δεν συνδέονται μόνο με την προσωπικότητα, αλλά εκφράζουν πλευρές της διεργασίας της ομάδας, ισότιμα χρήσιμες για την ανάπτυξή της.

Με ένα τέτοιο μοντέλο, αλλάζοντας το περιεχόμενο, μπορεί κανείς να επεξεργαστεί ποικιλία αντικειμένων. Για παράδειγμα, αφού δημιουργηθεί το κατάλληλο ομαδικό κλίμα, οι μαθητές μπαίνουν σε ρόλους μιας σχολικής κοινότητας, που υποδέχεται έναν καινούργιο μαθητή ή δάσκαλο, από ένα άλλο σχολείο ή πολιτισμικό πλαίσιο. Επεξεργαζόμενοι τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις στερεότυπες αντιλήψεις, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση για το μέλος που διαφέρει και διευρύνουν το φάσμα εναλλακτικών αντιδράσεων. Με ανάλογο τρόπο, εμψυχώνουν ένα κρίσιμο ιστορικό συμβάν, που προσφέρεται για να αναδειχθούν οι διαφορετικοί άξονες μιας κοινωνίας σε κάποια ιστορική συγκυρία.

Επίλογος

Οι ανάγκες του σημερινού κόσμου ζητούν μια ολοκληρωτικά διαφορετική σύλληψη και προσέγγιση του σχολείου, με νέους ορισμούς και δεξιότητες για το σχετίζεσθαι και το αυτο-ηγείσθαι στις οικείες ομάδες (ζευγάρι, οικογένεια, φίλοι, συνεργάτες) και στον εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο (ιδιότητα του πολίτη, του εργαζόμενου, του μέλους ευρύτερων οργανώσεων).

Οι προσλαμβάνουσες που έχουμε από τη δουλειά με εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά και νέους ενήλικες, μαρτυρούν ότι δεν έχουμε ακόμα διαμορφώσει ως κοινωνία μία ή περισσότερες εναλλακτικές προτάσεις για νέα δομή και στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Ούτε έχουμε μπει συνολικά σε έναν τέτοιο διάλογο. Οι προσπάθειες, με ή χωρίς τη βοήθεια της πολιτείας, όσο παραμένουν αποσπασματικές, αδυνατούν να αποτελέσουν μοχλό αλλαγής και κινδυνεύουν να διαιωνίσουν την υπάρχουσα δομή, δυναμώνοντας το καζάνι που βράζει.

Υπάρχουν όμως αρκετοί πυρήνες εκπαιδευτικών και ειδικών στην ανάπτυξη του ανθρώπου και των ομάδων, που σκέπτονται και λειτουργούν «συστημικά» και που προβληματίζονται και διερευνούν. Γνωρίζουμε ήδη αρκετά για να επιχειρήσουμε νέες παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να επανα-δημιουργήσει τον εαυτό του. Χρειάζεται να σχεδιάσουμε επάνω σε μακροπρόθεσμους στόχους, αλλαγές που αξιοποιούν την συστημική προσέγγιση. Κατά μία έννοια, ξαναγυρίζουμε σε οικεία στον παραδοσιακό χώρο τέχνη: τότε που η άνθρωποι έφτιαχναν οι ίδιοι τα σπίτια τους, τα ρούχα τους, την τροφή τους, σε αρμονία με τον κύκλο ζωής της φύσης και σε μικρές κοινότητες. Ήταν κοντύτερα στην «αυτοποίηση» του τρόπου ζωής τους, μέσα από προσωπική εμπειρία και δράση. Λειτουργούσαν ως μέλη οργανωμένης

κοινότητας στην αντιμετώπιση του μεγαλώματος, της στήριξης στη δυσκολία, της κρίσης. Η Βάσω Βασιλείου είχε ίσως δίκιο όταν έλεγε ότι ο παραδοσιακός άνθρωπος είναι πιο εξοπλισμένος να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του μεταμοντέρνου κόσμου από ό,τι ο μεγαλωμένος στη σύγχρονη πόλη. Έχουμε ακόμα πολλά να μάθουμε από εκείνη την εποχή, αλλά και πολλά να ξεμάθουμε. Οι δεξιότητες εκείνες δεν επαρκούν. Ακόμα κι αν τις βάλουμε πλάι με τις νεο-απαιτούμενες, δημιουργείται ένα νέο σύνολο που χρειάζεται να το φτιάχνουμε και να το μαθαίνουμε από την αρχή. Όλες οι δεξιότητες και στάσεις που περιγράψαμε σε αυτό το κείμενο έχουν λειτουργική σύνδεση μεταξύ τους, προϋποθέτοντας και ενισχύοντας η μία την άλλη.

Βασικός στόχος παραμένει η σύνδεση του ανθρώπου με τις ομάδες του και τα κοινωνικά σύνολα και η καλλιέργεια ενός τρόπου να ανήκει, που σέβεται τις ατομικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες και αυτές που απορρέουν από την αλληλεξάρτηση με άλλους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

...Το παιδάκι του αεροδρομίου αργότερα, όταν προσγειωθήκαμε στο Παρίσι, επίμονα ρωτούσε τους γονείς του: «Όλοι εδώ στον Μίκυ πάνε;», προφανώς εννοώντας τον οικοδεσπότη της Eurodisney. Μην παίρνοντας ικανοποιητική απόκριση, γυρίζει σε όλους μας στην καμπίνα του αεροπλάνου την ώρα που μαζεύαμε τις αποσκευές μας και με σθεναρή φωνή μάς απευθύνει συναδελφικό χαιρετισμό: «Παιδιά, όλοι εμείς στον Μίκυ πάμε;» Ήταν βέβαια η μοναδική στιγμή στην πτήση που μετείχαμε όλοι σε ένα κοινό γέλιο... Το παιδί και πάλι μας έδειξε μια αλήθεια, πόσο ανάγκη έχουμε να ανήκουμε με έναν τρόπο που να έχει νόημα για μας, ακόμα και σε χώρους όπου έχουμε συνηθίσει να είμαστε ξένοι και ασύνδετοι...

Βιβλιογραφία

- Βασιλείου, Γ. (1987). Ο Άνθρωπος ως Σύστημα. Στο: Τσιάντης, Μ., Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Α'*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Βασιλείου, Γ. & Β. (1975). *Εισαγωγικά Στοιχεία Επάνω στις Κοινωνικοεκπαιδευτικές Εφαρμογές που έχουν οι Τεχνικές Ομάδες*. Σειρά Επικοινωνιών ΑΚΜΑ, 132, Τεχνική Έκθεση XVIII, Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου, Αθήνα.

- Λαμπίδη Α. (1999) *Αξιολόγηση του Προγράμματος Εκπαιδεύοντας τον Άνθρωπο του 2000 - Πολυεπίπεδη και πολυεστιακή ευαισθητοποίηση της κοινότητας* (Μυτιλήνη, Νέα Σμύρνη, Ελληνικό, Γλυφάδα, Άλιμο, Αργυρούπολη). Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου σε συνεργασία με ΟΚΑΝΑ.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Βασιλείου Β. & Γ. (2003). Η Διεργασία της Ομάδας διαμέσου της Πολιτισμικής Αλλαγής. *Μετάλογος*, 4.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2001). Νέες Συνθήκες, Νέοι Θεσμοί: Πρόκληση για Νέα Προσέγγιση. Στο: *Αγωγή Υγείας στο Σύγχρονο Σχολείο*, Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (ΚΕΜΕΤΕ), Αθήνα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2000). Ομαδικό Παιχνίδι σε Τρεις Γενιές. Στο: Κουρουζίδης, Σ., Πολέμη-Τοδούλου Μ., Κοσμίδης, Π. (επιμ). *Ομαδικά Παιδικά Παιχνίδια*. Υπ. Ε. Π. Θ.- Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη. Αθήνα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (1995). «*Στοιχεία Πολιτισμικής Ταυτότητας Παιδιών στη Σύγχρονη Αθήνα*». Γενική Γραμματεία Νέα Γενιάς, Αθήνα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (1994). Η Αξιοποίηση της Διεπαγγελματικής Συμβουλευτικής για την Αντιμετώπιση του Δύσκολου Παιδιού στην Τάξη. Στο: Παπαθεοφίλου Ρ., Πολέμη Τοδούλου, Μ., Σακκάς Δ., Φραγκούλη Α. (Επιμ), *Διεπαγγελματική Συμβουλευτική*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Λαμπίδη Α. (1994). *Διερεύνηση του φυσικού και ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού και της συμβολής του στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Έκθεση αποτελεσμάτων έρευνας Β19. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Katzenbach, [J.R.](#) & Smith, [D.K.](#) (2004). "The Discipline of Teams" In: *Teams that Succeed*. Boston: Harvard Business School Press Book.
- King, K. & Frick Th. (1999). *Transforming Education: Case Studies in Systems Thinking*. AERA.
- Kolb, D.A. (1983). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

- McAdam, E., & Lang, P. (2009). *Appreciative Work in School. Generating Future Communities*. United Kingdom: Kingsham Press.
- Morin, E. (2000). *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις του 21^{ού}.
- Perkins, D. (2008). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching can Transform Education*. London: Jossey-Bass.
- Richmond, B. (2000). *The “thinking” in systems thinking: Seven essential skills*. Waltham, MA: Pegasus Communications.
- Senge, P.M. (2004). *Presence*. London: Nicholas Brealey Publishing.