

Τοπική κοινότητα και σχολείο

Ιωάννης Φύκαρης, Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η προσέγγιση των βασικών παραμέτρων που συνδέουν το σχολείο με την τοπική κοινότητα, των σχέσεων που αναπτύσσονται, αλλά και των επιρροών που εκδηλώνονται. Κύρια αναφορά γίνεται στο Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο και στη δυνατότητα που παρέχει στην προώθηση και ενίσχυση της τοπικής κοινότητας.

1. «Κοινωνία» και «κοινότητα»: Οριοθέτηση, διαφοροποίηση

Η «κοινωνία», όπως τουλάχιστον την οριοθέτησε ο Ντυρκάιμ, δεν αποτελεί μια απλή συνάθροιση ατόμων, αλλά σύνολα προσώπων με συλλογική ταυτότητα και κοινούς δεσμούς. Αυτήν ακριβώς την ενεργή σύνδεση των μελών του συνόλου εκφράζει ο όρος «κοινωνική συνοχή». Για τον Ντυρκάιμ η εξήγηση της κοινωνικής συνοχής βρίσκεται στη συλλογική συνείδηση (Durkheim, 1961), η οποία σχετίζεται άμεσα με το χώρο και το χρόνο. Προϋποθέτει τη συνύπαρξη ενός λειτουργικά συνδεδεμένου αθροίσματος προσώπων που ζουν σε ένα ιδιαίτερο γεωγραφικό τόπο, μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, που συμμερίζονται μία κοινή κουλτούρα, ενώ έχουν ενταχθεί σε μια κοινωνική δομή και δείχνουν να συναισθάνονται την μοναδικότητα και την ταυτότητα της ομάδας που απαρτίζουν (Mercer, 1956). Τα ανωτέρω αποτελούν δομικά στοιχεία της οριοθέτησης δύο διαφορετικών τύπων κοινωνικής οργάνωσης. Πρόκειται για την «Κοινότητα» και

Ο κ. Ιωάννης Φύκαρης είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας, Ειδικός Επιστήμων στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.

την «Κοινωνία».

Για τον Toennies τόσο η «Κοινότητα» (Gemeinschaft) όσο και η «Κοινωνία» (Gesellschaft) αναφέρονται σε είδη σχέσεων, σε τύπους δεσμού και στους παράγοντες που τους δημιουργούν. Η «Κοινότητα» δομείται με βάση την κοινή καταγωγή, την κοινή εγκατάσταση ή την κοινή δράση. Ο δεσμός αυτός είναι χαρακτηριστικός για μορφές συλλογικής ζωής, όπως είναι η οικογένεια, το χωριό και η κωμόπολη. Ο ίδιος αυτός δεσμός βρίσκει τη χαρακτηριστική του έκφραση στην οικονομία του οίκου, στη γεωργία και στην παραδοσιακή τέχνη (Toennies, 1975). Ειδικότερα τα βασικά χαρακτηριστικά της «Κοινότητας» σχετίζονται με το χώρο και με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των κατοίκων. Συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι τα εξής:

Υπάρχει κοινός βιοτικός χώρος.

Οι κάτοικοι είναι μόνιμα εγκατεστημένοι και μοιράζονται μια κοινή ζωή σ' έναν κοινό τόπο, τον οποίο και διαχειρίζονται.

Τοποθετείται σε μικρή σχετικά γεωγραφική έκταση, που επιτρέπει στους κατοίκους να γνωρίζονται μεταξύ τους και να έχουν προσωπικές σχέσεις οικειότητας (Τσαούσης, 1991).

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τις σχέσεις των μελών της «Κοινότητας», έχουν αναπτυχθεί από τον Goode κατά τον ακόλουθο τρόπο:

Τα μέλη της κοινότητας συνδέονται μεταξύ τους με κάποια αίσθηση ταυτότητας.

Τα μέλη της κοινότητας έχουν κοινές αξίες, αποδέχονται και ακολουθούν τους ίδιους τρόπους συμπεριφοράς, έναντι των άλλων μελών και απέναντι στα μη μέλη.

Στο πλαίσιο της κοινοτικής δράσης χρησιμοποιείται μια κοινή γλώσσα, που οι εκτός κοινότητας την καταλαβαίνουν μόνο εν μέρει.

Τα γεωγραφικά αλλά και κοινωνικά όρια της κοινότητας είναι σαφή (Goode, 1957).

Ωστόσο, η «κοινότητα» δεν γίνεται αντιληπτή απλά και μόνο στη βάση ενός χωροχρονικού πλαισίου ή κλειστών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά περισσότερο ως μια εμπειρία αλληλεπίδρασης ανθρώπων ως προσώπων σε συγκεκριμένα είδη σχέσεων. Αποτελεί ένα πλαίσιο μέσω του οποίου τα μέλη της αποδέχονται το ένα

το άλλο, αλληλοσχετίζονται και δρουν μαζί σ' ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας, ως πρόσωπα και όχι ως εκτελεστές ρόλων (Fielding, 2000).

2. Αγροτική κοινότητα και αστικό κοινωνικό πλαίσιο

Ο χαρακτηρισμός ενός πληθυσμού ως «αγροτικού» μπορεί να γίνει με βάση ουσιαστικά ή τυπικά κριτήρια, που χρησιμοποιούνται άλλοτε μεμονωμένα και άλλοτε συνδυασμένα με διάφορους τρόπους. Τα βασικά κριτήρια αφορούν τις σχέσεις με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στις σχέσεις με το φυσικό περιβάλλον κατατάσσονται το είδος της απασχόλησης (πρωτογενής τομέας παραγωγής) και ο βαθμός εξάρτησης από το φυσικό περιβάλλον (έκταση επέμβασης στη φύση, δημιουργία τεχνητού περιβάλλοντος κτλ.). Στις σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον διακρίνονται σχέσεις που διαμορφώνουν το εσωτερικό πλαίσιο του πληθυσμού και δημιουργούν την «πρωτογενή ομάδα της κοινότητας» και σχέσεις προς τα έξω που συνδέουν το άμεσο με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η γενικότερη αυτή εξέλιξη, ως κοινωνικοοικονομική διαδικασία και ως αποτέλεσμα της εργασίας, παρέμβασης και κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση μπορεί να προσδιοριστεί τόσο σε γεωγραφικό επίπεδο (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, διεθνικό) όσο και σε διαχρονικό, δηλαδή ιστορικό επίπεδο. Από ιστορική σκοπιά η πορεία του αγροτικού τομέα, μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλες περιόδους:

α) Την προκαπιταλιστική, η οποία περιελάμβανε κοινωνίες με χαμηλή απόδοση και όλα τα χαρακτηριστικά της οικονομίας της επιβίωσης και της αυτάρκειας και β) την καπιταλιστική (16ος αι. για τις Κάτω Χώρες, μέσα 17ου αι. για τη Μ. Βρετανία, τέλη 18ου αι. και μέσα του 19ου αι. για τη Γαλλία). Την περίοδο αυτή ο αγροτικός τομέας μεταβάλλεται σε κλάδο της εθνικής οικονομίας και σε προμηθευτή τροφίμων για τα ραγδαία αναπτυσσόμενα αστικά κέντρα, και πρώτων υλών και εργατικού δυναμικού για τον ανερχόμενο τομέα της βιομηχανίας (Ψαρρού, 1986).

Οι ανωτέρω μεταβολές που παρατηρήθηκαν σταδιακά στις αγροτικές κοινότητες, οδήγησαν και σε σημαντικές διαφοροποιήσεις στην οργάνωση, και στο γενικότερο πλαίσιο δραστηριοτήτων της κοινότητας, με εμφανέστερη την πληθυσμιακή μεταβολή της κοινότητας, εξαιτίας της μετακίνησης αγροτικού πληθυσμού από την ύπαιθρο στην πόλη. Συνέπεια της εξέλιξης αυτής ήταν η πληθυσμιακή αύξηση των αστικών κέντρων (Τσαούσης, 1987).

Ταυτόχρονα, η τεχνολογική πρόοδος είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων

επαγγελματιών στις αγροτικές κοινότητες και μετατόπιση του εργατικού δυναμικού προς τις μη γεωργικές απασχολήσεις (γεωργική έξοδος). Η εξελικτική αυτή κατάσταση οδήγησε σε μία κοινωνική διαφοροποίηση και την εισαγωγή πιο σύνθετων μορφών κοινωνικής στρωμάτωσης, αμβλύνοντας την παλιότερη ομοιογένεια του πληθυσμού και αναπτύσσοντας νέες μορφές κοινωνικών σχέσεων, εξάρτησης και εξουσίας. Παράλληλα, η αγροτική απασχόληση που κινούνταν στο πλαίσιο της οικονομικής αυτόρκειας έγινε εργασία-επάγγελμα, μετατρέποντας ταυτόχρονα το χρόνο σε βασική διάσταση της ατομικής και της κοινοτικής ζωής του ανθρώπου.

Από την άλλη μεριά οι αγροτικές κοινότητες που εντάσσονται στο διευρυμένο χώρο της πόλης και γίνονται προάστια ή δορυφορικοί οικισμοί χάνουν τον αγροτικό χαρακτήρα τους και εμφανίζουν κατά κανόνα αύξηση των πληθυσμιακών μεγεθών, συχνά μέχρι σημείου εκρήξεως. Αυτό οφείλεται άλλοτε στην «αγροτική έξοδο» κι άλλοτε σ' ένα αντίστροφο φαινόμενο, που χαρακτηρίζεται ως «αστική έξοδος». Τα προάστια αποτελούν τόπο εγκατάστασης μεταναστών που έρχονται στα αστικά κέντρα από την ύπαιθρο. Αποτελούν όμως σε άλλες περιπτώσεις και τόπο εγκατάστασης των ατόμων με υψηλό εισόδημα που εγκαταλείπουν τα κέντρα των πόλεων και αναζητούν στην περιφέρεια άνετες συνθήκες ζωής. Η χαρακτηριστική αυτή μορφή μετοικεσίας, γνωστή ως «προαστισμός», εμφανίστηκε στις ΗΠΑ στις αρχές του 19ου αι., αναπτύχθηκε όμως ραγδαία στη σύγχρονη εποχή και σε άλλες αστικές-βιομηχανικές κοινωνίες (Τσαούσης, 1987).

Η επικρατούσα αντίληψη ότι η εντατική γεωργία θα συνέβαλε καθοριστικά στον περιορισμό των διαφορών μεταξύ υπαίθρου και πόλεως, όχι μόνο δεν ευνόησε αλλά και απέτρεψε την ανάπτυξη διαδικασιών που στόχευαν στη συγκράτηση του πληθυσμού της υπαίθρου μέσω δραστηριοτήτων εκτός γεωργίας. Σε αντίθεση, ο αριθμός των μικρών πόλεων αυξάνεται και σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η οργάνωση και λειτουργία των τοπικών γεωργικών παραγωγικών συστημάτων αλλά και η συγκέντρωση και ανάπτυξη των υπηρεσιών και λειτουργιών στη μικρή πόλη, η οποία αποτελεί και το τοπικό κέντρο. Ωστόσο, η υπερσυγκέντρωση των υπηρεσιών και των λειτουργιών στη μικρή πόλη επηρεάζει άμεσα την επιλογή των τόπων εγκατάστασης και απασχόλησης του πληθυσμού. Το κέντρο-αγορά της μικρής πόλης υποκαθιστά το κέντρο-πλατεία του πεδινού και ημιορεινού χωριού, το οποίο παύει να αποτελεί συμβολικό χώρο αλληλεγγύης και συνοχής, κοινωνικότητας και ψυχαγωγίας. Αυτή η σύγχρονη σχετικά διαφοροποίηση αποδιοργανώνει την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή του χωριού. Το στοιχείο αυτό συντελεί και στην εγκατάλειψη του χωρι-

ού κυρίως από τα νέα ζευγάρια (Γούσιος, 1999).

Από το άλλο μέρος οι επικοινωνίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ενισχύουν τη μόνιμη τάση των νέων για απαλλαγή από τον τρόπο ζωής του χωριού και τις βαριές εργασίες και τη μεταπήδησή τους σε επαγγέλματα και τρόπους διαβίωσης που εξασφαλίζουν μόνο οι πόλεις. Αυτοί που δεν μετακινούνται έχουν τρόπους να πλησιάσουν και να απολαύσουν τα αγαθά του πολιτισμού (τηλεόραση, κινηματογράφο, ταξίδια κτλ.) και να αποκτήσουν νοοτροπία αστού, αναθεωρώντας παραδοσιακές στάσεις και πρακτικές. Ταυτόχρονα, καθώς η εκπαίδευση γίνεται ολοένα και πιο προσιτή σε όλους, πληθαίνουν οι μορφωμένοι, διευρύνεται ο κύκλος των επαγγελματιών που ακολουθούν τα αγροτόπαιδα και μεταβάλλεται η οικονομική κατάσταση των οικογενειών (Mc Clenaghan, 2000).

Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία μεταλλαγής της αγροτικής κοινωνίας είναι αναπόφευκτο να επηρεάζεται και το σχολείο, ως προς τη φυσιογνωμία, τους προσανατολισμούς, τη μεθοδολογία και το ρόλο του. Δεν είναι πλέον αποδεκτή η παλιά αντίληψη ότι ο ρόλος του σχολείου είναι να ισχυροποιήσει την προσήλωση στον παραδοσιακό πολιτισμό και προσανατολισμό στα παραγωγικά επαγγέλματα. Ούτε είναι νοητή η εξιδανίκευση της αγροτικής ζωής. Αντίθετα, γίνεται επιθυμητή η ανύψωση τόσο του αγροτικού όσο και του αστικού σχολείου και η εναρμόνισή τους με σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις (Τσουκαλάς, 1992).

Με βάση τα πορίσματα ελληνικών εμπειρικών ερευνών προκύπτει ότι: α) η επαγγελματική κινητικότητα του νεανικού αγροτικού πληθυσμού στοχεύει όλο και περισσότερο προς την πόλη ως τόπο μόνιμης εγκατάστασης και β) το πρόβλημα της παροχής εκπαίδευσης, αλλά και της παγίωσης της μισθωμένης εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή επηρεάζει πλέον άμεσα και μαζικά τη συγκέντρωση του συνολικού πληθυσμού στη μικρή πόλη. Η εξέλιξη του αριθμού των μαθητών, αλλά και των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικούς δείκτες για τη χωρική κατανομή των δημογραφικών εξελίξεων στο εσωτερικό του αγροτικού χώρου (Γούσιος, 1999).

Το παραδοσιακό αγροτικό σχολείο στο πλαίσιο των νέων εξελίξεων εκ των πραγμάτων διαφοροποιήθηκε επιχειρώντας την προσαρμογή του στα δεδομένα και τον προσανατολισμό του αστικού σχολείου, σε μία προσπάθεια διαμόρφωσης ίσων συνθηκών εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αλλοίωση του παραδοσιακού χαρακτήρα της αγροτικής ζωής δεν σημαίνει και αυτόματη εξομοίωση προς τις συνθήκες ζωής της αστικής κοινωνίας. Στις αγροτικές κοινότητες οι κυριότερες λειτουργίες συντελούνται ή ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό διαμέσου των μηχανισμών της οικονομίας, του συγγενικού δικτύου, της εκκλησίας, των ηθών και εθίμων και γενικά

των σχέσεων ενός κλειστού κυκλώματος ανθρώπινων αλληλεξαρτήσεων. Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο η προσέγγιση του ρόλου του σχολείου στην εξελικτική πορεία των αγροτικών κοινοτήτων αποκτά ενδιαφέρον, προκειμένου να εντοπισθούν τα βασικά σημεία συμπόρευσης και αλληλοσυσχέτισης των δύο αυτών κύριων παραγόντων της κοινωνικής προοπτικής.

3. Ο ρόλος του σχολείου στην εξελικτική πορεία των αγροτικών κοινοτήτων

3.1. Εισαγωγικά

Σύμφωνα με τον Howley το σχολείο της αγροτικής κοινότητας πέραν από την τυπική εκπαιδευτική λειτουργία του οφείλει να παροτρύνει τους μαθητές του να αντιμετωπίσουν με κριτικό πνεύμα τον ιδιαίτερο κόσμο στον οποίο κατοικούν, αναπτύσσοντας ικανότητες αλλά και διάθεση για συνεισφορά στη διεύρυνση και επέκταση του κόσμου αυτού (Howley, 1988). Για τη διαμόρφωση του κριτικού αυτού πνεύματος στους μαθητές, ο Wigginton επισημαίνει τέσσερα σημεία: α) οι μαθητές χρειάζεται να έχουν επαφή με τους ανθρώπους και το περιβάλλον, β) να μάθουν ότι ο τόπος τους δεν είναι το κέντρο του κόσμου, γ) να κατανοήσουν τι νοείται με την ιδέα του καλύτερου κόσμου και δ) να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να δράσουν προκειμένου να φέρουν αυτόν τον καλύτερο κόσμο πρώτα μέσα στον ίδιο τους τον εαυτό και έπειτα στη κοινότητά τους (Wigginton, 1985).

Για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν τα ανωτέρω το κυρίαρχο στοιχείο είναι η ανάπτυξη του αισθήματος της συνεργασίας και κυρίως η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε η συνεργασία αυτή να επιτευχθεί. Στην προώθηση της αντίληψης αυτής το Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο, το οποίο συναντάται κατ' εξοχήν στις αγροτικές περιοχές, έχει μια αυξημένη δυνατότητα για διαμόρφωση και ενίσχυση πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας στους μαθητές, τόσο εξαιτίας των συνθηκών λειτουργίας του όσο και της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθεί. Διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλα διαστήματα αυτόνομης εργασίας των μαθητών, χωρίς την άμεση εποπτεία του εκπαιδευτικού, ο οποίος διδάσκει ταυτόχρονα σε διαφορετικές τάξεις την ίδια χρονική στιγμή και στην ίδια αίθουσα. Αν και η αυτόνομη εργασία των μαθητών μπορεί να γίνει και σε ατομική βάση, ωστόσο, τις περισσότερες φορές έχει ομαδικό χαρακτήρα. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό ότι η ομαδοποίηση αυτή δεν προκύπτει αποκλειστικά και μόνο με τη χρήση ενός κριτηρίου ούτε επιχειρεί τη δημιουργία ομοιογενούς μαθητικής ομάδας, αλλά εκ των συνθηκών ενισχύει την ετερογένεια και την πολλαπλότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Hopf, 1982).

3.2. Δομή του σχολείου και δυνατότητες κοινωνικής του παρέμβασης

Ο νέος παρεμβατικός ρόλος του σχολείου συνεπάγεται ένα εύρος διδακτικών στόχων. Στο μακροσκοπικό επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτείται ο κεντρικός ή περιφερειακός συντονισμός των σχολικών μονάδων, όσον αφορά την εφαρμογή του κοινού προγράμματος, τη χρήση των υλικών, των ανθρώπινων πόρων και υπηρεσιών που δεν μπορούν να διατεθούν σε κάθε σχολείο ξεχωριστά, ώστε πρέπει να γίνει κατανομή της χρήσης τους ανάμεσα σε περισσότερες σχολικές μονάδες. Στο μικροσκοπικό επίπεδο της οργάνωσης της σχολικής μονάδας αυξήθηκε με το μέγεθός τους ο βαθμός του καταμερισμού της εργασίας, ο οποίος με τη σειρά του οδήγησε σε μεγαλύτερη ειδίκευση του προσωπικού. Σε μικρά σχολεία (ολιγοθέσια) λίγοι διδάσκοντες καλύπτουν περισσότερα αντικείμενα διδασκαλίας και αναλαμβάνουν και άλλα καθήκοντα (π.χ. διοικητικά). Σε μεγάλες σχολικές μονάδες (πολυθέσια) ο υψηλός βαθμός του καταμερισμού της εργασίας δημιουργεί το πρόβλημα του συντονισμού των λειτουργιών. Ενώ σε μικρά σχολεία αρκεί συχνά η προσωπική συνεννόηση των συναδέλφων, σε μεγάλα σχολεία αυτό δεν είναι πια εφικτό. Αντίστοιχα, διαφορετικές είναι και οι προσωπικές σχέσεις σε μικρά και σε μεγάλα σχολεία, τόσο ανάμεσα στους διδάσκοντες όσο και ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές. Ενώ σε μικρά σχολεία υπερισχύουν οι προσωπικές σχέσεις, που κάνουν τους μαθητές και τους διδάσκοντες να αισθάνονται πιο άνετα, σε μεγάλα σχολεία το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από ανωνυμία και τυπικότητα (Κελπανίδης, 2002).

Από την άλλη πλευρά η κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σχολείο συναρτάται με τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας και της δομής μιας κοινωνίας και, ειδικότερα, με τους τύπους προσωπικότητας και τα ατομικά χαρακτηριστικά που αυτή ευνοεί. Ο Ντυρκάιμ έχει συνδέσει την κοινωνικοποίηση στο σχολείο με τη διατήρηση και εξέλιξη της κοινωνίας και με την κοινωνική ένταξη των νέων μελών της. Το σχολείο είναι ο χώρος όπου η κοινωνία αναπαράγει τον εαυτό της στα νέα μέλη της (Μιχαλακόπουλος, 1990). Κατά τον Ντυρκάιμ βασική αρχή είναι ότι η κύρια λειτουργία της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης είναι να παράγει «κοινωνικά όντα» (Durkheim, 1981).

Η εκπαίδευση στις αγροτικές περιοχές, ωστόσο, δεν θα έπρεπε να γίνει αντιληπτή μόνο ως ένα διοικητικό σύστημα το οποίο στοχεύει αποκλειστικά στον περιορισμό των δυσκολιών της απόστασης και της απομόνωσης. Τα σχολεία των περιοχών αυτών επιδιώκουν να διαπαιδαγωγήσουν ανθρώπους οι οποίοι για τους δικούς τους λόγους έχουν επιλέξει έναν μη-αστικό τρόπο ζωής. Έτσι, οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών αναμένουν από το σχολείο να προσφέρει στα παιδιά

τους την καλύτερη εκπαίδευση και ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι στα σχολεία των αγροτικών περιοχών και ιδιαίτερα στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία, παρατηρείται καλύτερο περιβάλλον μάθησης, καλύτερες σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των γονέων, των δασκάλων και της διοίκησης. Η προώθηση στη Δύση της ανάγκης δημιουργίας μιας νέας αγροτικής κοινότητας, η οποία χωρίς να αποκλείει θα βρίσκεται πέρα από την δέσμευση από το αγροτικό επάγγελμα έχει ως συνέπεια τη δημιουργία νέας αντίληψης σχετικά με την εκπαίδευση στις αγροτικές περιοχές, η οποία βασίζεται στη φιλοσοφία της αποκέντρωσης, της διατήρησης των θρησκευτικών πολιτιστικών παραδόσεων και των οικολογικών-περιβαλλοντικών προοπτικών (Dreyfus, 1994).

Στις αναπτυσσόμενες χώρες οι σκοποί της εκπαίδευσης στις αγροτικές περιοχές προσαρμόζονται με βάση τις τοπικές συνήθειες που συμπεριλαμβάνουν τις ανάγκες των νέων, τις ιστορικές τάσεις της περιοχής, την αγροτική ιεραρχία και οργάνωση αλλά και το είδος ανάπτυξης της οικονομικής βάσης, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει την κατοικία, το σχολείο, την εκκλησία, βοηθά τα άτομα να γίνουν οικονομικά περισσότερο αυτόνομα, τους μαθητές να αποκτήσουν επαρκείς ικανότητες για τη ζωή τους και ακόμη ενισχύει την παραγωγή τροφίμων, μέσω της βελτίωσης των τεχνικών της γεωργίας. Ωστόσο, αρκετοί συγγραφείς, όπως οι Ekanayake (Ekanayake, 1990) και Rude (Rude, 1991) έδειξαν ότι τα σχολεία μπορούν να παίξουν ένα μικρό -αν και σημαντικό- ρόλο στην αγροτική ανάπτυξη, εξαιτίας του γεγονότος ότι έχουν μικρή επιρροή σε κύριους παράγοντες της ανάπτυξης, όπως είναι το οικονομικό status, η προσέγγιση της αγοράς, οι μεταφορές, η επέκταση και η έρευνα. Ωστόσο, το σχολείο των αγροτικών περιοχών έχει να προσφέρει πολλά στοιχεία στον κοινωνικό περίγυρο ως η μόνη μορφωτική πηγή, αλλά και μία εκ των βασικών διεξόδων των περιοχών πέραν της πόλης. Στην κατεύθυνση αυτή το Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο, που αποτελεί τον κύριο τύπο σχολείου των αγροτικών περιοχών, μπορεί να συμβάλει θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη του αγροτικού χώρου.

3.3. Η κοινωνική προοπτική του Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου

Παρά τις σύγχρονες δυνατότητες για βελτίωση του έργου του σχολείου της υπαίθρου, τα σχολεία αυτά, που στην πλειοψηφία της έχουν μικρό μαθητικό δυναμικό και εντάσσονται στην κατηγορία των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων, δέχθηκαν και δέχονται έντονη αρνητική κριτική. Το βασικό επιχείρημα της κριτικής αυτής είναι ότι τα Ολιγοθέσια Σχολεία έχουν «περιορισμένο εσωτερικό κοινωνικό περιβάλλον», εξαιτίας του μικρού αριθμού μαθητών που φοιτούν σε αυτά.

Υποστηρίζεται, κατ' επέκταση ότι οι μαθητές αυτοί στερούνται ανταγωνισμού, αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενώ το πρότυπο των ενηλίκων περιορίζεται σε ελάχιστους έως κι έναν εκπαιδευτικούς, σε όλη την πορεία τους στο σχολείο. Η τελευταία αυτή επισήμανση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση που μαθητές και εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή σύγκρουση. Από την άλλη, ωστόσο, πλευρά οι εκπαιδευτικοί των Ολιγοθέσιων, μπορούν να έχουν άμεση και συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές τους εξαιτίας του ότι τους γνωρίζουν καλύτερα και ταυτόχρονα στο Ολιγοθέσιο αναπτύσσεται πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, κάτι το οποίο δεν προκύπτει από σχετικές μελέτες ότι παρατηρείται, στο ίδιο επίπεδο, στα Πολυθέσια Σχολεία, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηρίζονται ως «απρόσωπα» και με σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (Bray, 1994· Φύκαρης, 2002).

Ένα ζήτημα, το οποίο συχνά δημιουργεί αντιπαραθέσεις είναι το επίπεδο των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο, για τις οποίες αναφέρεται ότι είναι περιορισμένες εξαιτίας των λιγοστών επιλογών προσώπων. Σε αντίθεση στα Πολυθέσια Σχολεία η ύπαρξη πολλών προσώπων, δημιουργεί περισσότερες εναλλακτικές δυνατότητες και περισσότερες επιλογές και κατ' επέκταση μεγαλύτερο δίκτυο αλληλεπιδράσεων. Είναι γεγονός ότι οι φιλικές σχέσεις και το πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων που εκδηλώνονται σε αυτές εκπληρώνουν μια σπουδαία αποστολή για τα παιδιά, στην οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς οι γονείς. Ταυτόχρονα, οι φιλικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση τόσο των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών όσο και της κοινωνικής τους ταυτότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι φίλιες μπορεί να είναι εστιακά σημεία για την ποιότητα ζωής (Rubin, 1987). Ωστόσο, τα παιδιά χρησιμοποιούν πολλά κριτήρια για να αποφασίσουν τότε κάποιος είναι «φίλος» και αυτά τα κριτήρια αλλάζουν στην πορεία της παιδικής ηλικίας. Έχει επίσης, διαπιστωθεί ότι τα παιδιά δεν χρειάζονται πολλούς φίλους για να είναι ικανοποιημένα και συνήθως έχουν μικρό αριθμό φίλων, δύο ή τριών (Benford, 1988· Dunn, 1999). Ακόμη κι ένας φίλος μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού για επικοινωνία, αποδοχή, υποστήριξη, αμοιβαιότητα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Όσον αφορά την έλλειψη ανταγωνισμού, εξαιτίας μειωμένου ή και ανύπαρκτου αριθμού συνομηλίκων παιδιών, το οποίο προβάλλει ως αρνητικό επιχείρημα για τα σχολεία της υπαίθρου και ιδιαίτερα για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία, στην ουσία πρόκειται για μια άμεση παραδοχή της επιθυμίας ανταγωνισμού και κατ' επέκταση διαχωρισμού. Τα παιδιά, βέβαια, δεν έχουν έμφυτη αυτή την τάση.

Η κατάσταση αυτή είναι κοινωνικά προσδιορισμένη. Ο Ματσαγγούρας (2000), συγκεκριμένα, αναφέρει ότι στο σχολείο υπάρχει η αντίληψη ότι ο ανταγωνισμός δρα ως κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών και ως εκ τούτου το σχολείο προωθεί περισσότερες διαδικασίες ανταγωνισμού παρά συνεργασίας. Το στοιχείο του ανταγωνισμού χαρακτηρίζει το σχολείο αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Η ελληνική πραγματικότητα, βέβαια, δεν αποτελεί εξαίρεση στο γενικότερο αυτό πλαίσιο. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή δεν σημαίνει ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τον ανταγωνισμό και ότι τον προτιμούν. Σε σχετική έρευνα στον ελληνικό χώρο διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών τάσσεται υπέρ της ανάπτυξης συνεργασιών (Δερβίσης, 1998).

Τα ανωτέρω αποτελούν στοιχεία, που αφορούν το ενδοκοινωνικό περιβάλλον των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων, όπως διατυπώνονται και χρησιμοποιούνται από τους υποστηρικτές ή τους επικριτές τους. Υπάρχει, ωστόσο, και άλλη μία διάσταση, η οποία εντάσσεται στην κοινωνική προσέγγιση των σχολείων αυτών, που σχετίζεται με το επίπεδο των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας. Για το ζήτημα αυτό σχεδόν το σύνολο των συγγραφέων αναφέρεται στη στενή συνάφεια μεταξύ σχολικής δραστηριότητας και ζωής της κοινότητας. Η Forsythe τονίζει τη σχέση μεταξύ ύπαρξης σχολείου στο χωριό και ενίσχυσης της κοινοτικής ταυτότητας των παιδιών, επισημαίνοντας ότι στο σχολείο της τοπικής κοινότητας τα παιδιά αναπτύσσονται ως μέρος της κοινότητας αυτής, ενισχύοντας τις κοινωνικές σχέσεις και την παράδοση του τόπου (Forsythe, 1983).

Η ύπαρξη του σχολείου σε μία κοινότητα για λόγους κοινωνικούς γίνεται ολοένα και πιο αποδεκτή. Η θέση του σχολείου ως του κεντρικού σημείου της κοινωνικής ζωής του χωριού, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία και η έλλειψή του δημιουργεί πρόβλημα για το μέλλον της κοινότητας (Bell & Singsworth, 1992). Σχετικές έρευνες, που έγιναν στον Καναδά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κατάργηση του σχολείου μιας κοινότητας, συντελεί στη μείωση του πληθυσμού της (Cross et al., 1989).

Η καθημερινή, επίσης, πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις εξεύρεσης λύσεων και προώθησης διδακτικών αλλά και κοινωνικών διαδικασιών. Άμεσα ή έμμεσα οι γονείς αλλά και άλλοι κοινωνικοί φορείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή των γονέων αλλά και η βοήθειά τους, όπως και των κατοίκων της τοπικής κοινότητας αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να συντελέσουν στη δημιουργία ενός καλύτερου τοπικού σχολεί-

ου. Γίνεται επομένως, αντιληπτό ότι η σχέση του Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου με την τοπική κοινότητα είναι άμεση και ουσιαστική για το λόγο ότι το σχολείο είναι μέρος της κοινότητας και παράλληλα την επεκτείνει. Μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην αναζωογόνηση της μικρής και συχνά απομονωμένης κοινότητας, επειδή συνήθως αποτελεί το μόνο ίδρυμα που συνδέει την κοινότητα με τον έξω κόσμο. Εντούτοις, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν το θεωρούν παράγοντα ανάπτυξης της τοπικής κοινότητας και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την αξιοποίηση του τοπικού κοινωνικού παράγοντα (Παπασταμάτης, 1996). Αυτό όμως αντιβαίνει της σύγχρονης προοπτικής ανάληψης πρωτοβουλιών για την ανάδειξη των τοπικών κοινωνικών δεδομένων (Muskin, 1999).

Συνδυαστικά με την προοπτική αυτή και υπό τις σύγχρονες συνθήκες της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης, οι τοπικές κοινότητες πρέπει να προωθήσουν τα δικά τους ποιοτικά χαρακτηριστικά προκειμένου να δημιουργήσουν μια δυναμική, η οποία θα αντισταθμίσει τις πιέσεις που δέχονται. Η δυναμική αυτή μπορεί να αναπτυχθεί από τους κατοίκους, οι οποίοι μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα στηρίζονται στις τοπικές πηγές οικονομικού αλλά και ανθρώπινου δυναμικού. Υπό αυτές τις συνθήκες οι κοινότητες πρέπει να αναλάβουν νέα ευθύνη για τον έλεγχο της ανάπτυξης αλλά και την προώθηση που θα στηρίζεται στα δικά τους ενδιαφέροντα. Ως εκ τούτου οι τοπικές κοινότητες πρέπει να χρησιμοποιούν τοπικές πηγές, προκειμένου να δίνονται νέες ευκαιρίες και να δημιουργούνται νέες δυνατότητες (Johnson, and Ching Li Wang, 1997).

Το κύριο ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι ο προσανατολισμός των διδακτικών στόχων των αγροτικών σχολείων. Ενώ από τη μία πλευρά υπάρχουν εκείνοι που εστιάζονται στην ανάγκη αντιμετώπισης της μείωσης του αγροτικού πληθυσμού με την ενστάλαξη του αισθήματος στους νέους ότι ανήκουν στον τόπο τους (τοπικισμός) και προτείνουν στόχους, που προσανατολίζονται στην τοπική κοινωνία, από την άλλη πλευρά υπάρχουν άλλοι που υποστηρίζουν ότι οι νέοι αφενός μεν ανήκουν στον τόπο τους, αφετέρου, όμως, ανήκουν και στον υπόλοιπο κόσμο και ως εκ τούτου οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να έχουν ένα ευρύτερο προσανατολισμό, όμοιο με αυτόν που υπάρχει στα Πολυθέσια Σχολεία των πόλεων (OECD, 1994).

Για τον ΟΟΣΑ οι νέες τεχνολογίες και οι δυνατότητες που παρέχουν μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση πολλών δυσχερειών των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων. Απαιτείται, όμως η ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων (κατάλληλος εξοπλισμός, εκπαίδευση εκπαιδευτικών κτλ.). Σχετική, επίσης, Έκθεση του ΟΟΣΑ αναφέρει ότι τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία μπορούν να προσφέρουν

ποικίλες υπηρεσίες στον αγροτικό πληθυσμό, συμμετέχοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην τοπική ανάπτυξη και ανανέωση και καταλήγει με την επισήμανση ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν πρέπει να λειτουργεί ισοπεδωτικά. Η «αγροτική εκπαιδευτική πολιτική» πρέπει να λειτουργεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνει υπόψη της τις πολιτικές για την τοπική ανάπτυξη, αλλά να διατηρεί ως πρώτη προτεραιότητα την προσαρμογή στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών των περιοχών αυτών.

Επίλογος

Καταληκτικά των όσων προαναφέρθηκαν είναι δυνατόν να ειπωθεί ότι η εκπαίδευση στις αγροτικές κοινότητες δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα απομονωμένο διοικητικό σύστημα. Αντίθετα, πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μία κατάσταση που σταδιακά δημιουργεί την ανάγκη μιας νέας αντίληψης της εκπαίδευσης στις αγροτικές περιοχές, η οποία βασίζεται στη φιλοσοφία της αποκέντρωσης, της διατήρησης των τοπικών πολιτισμικών παραδόσεων και των οικολογικών περιβαλλοντικών προοπτικών. Παράλληλα, προβάλλεται η αναγκαιότητα του επαναπροσδιορισμού του αγροτικού χώρου και η διεύρυνσή του με νέες παραμέτρους, που μπορούν να ενταχθούν, όπως οι νέοι καταναλωτές -το «νέο» όχι με κριτήριο την ηλικία αλλά με την έννοια των καινούριων κατοίκων-, το στυλ των οικοδομημάτων, οι νέες σχέσεις μεταξύ πόλης και υπαίθρου, οι νέες μορφές εργασίας, οι δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες τεχνολογίες και τελικά οι νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι της παρεχόμενης στις αγροτικές περιοχές εκπαίδευσης. Κυρίως, όμως να προωθηθεί η αντίληψη ότι το σχολείο της τοπικής κοινότητας έχει να διαδραματίσει έναν ουσιαστικό ρόλο ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις. Το σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους ιθύνοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον επιδιώκεται η στήριξη των τοπικών κοινοτήτων, η ανάδειξη των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων και η βιώσιμη πορεία τους προς το μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Bell, A., & Singworth, A. (1992). *The heart of the community*. Norwich: Nousehold Press.
- Benford, M. (1988). Beyond clustering. *Education*. 172 (13), 294-295.
- Bray, M. (1994). Schools size and small schools. *The International Encyclopedia of*

- Education*, 9, 2343-2345.
- Γούσιος, Δ. (1999). Ύπαιθρος, αγροτικός χώρος και μικρή πόλη. Στο Γ. Πετράκος και Δ. Οικονόμου (Επιμ.), *Η ανάπτυξη των ελληνικών πόλεων. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις αστικής ανάλυσης και πολιτικής* (σσ. 157-207). Βόλος.
- Δεσβίσης, Σ. (1998). Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Cross, W. et al. (1989). Teaching in a Canadian Rural School: A taste of culture shock. *Journal of Education for Teaching*, 15 (2), 87-96.
- Dreyfus, A. (1994). Agricultural and rural education. *The International Encyclopedia of Education*, 1. Oxford: Pergamon.
- Dunn, J. *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*, μτφ. Χ. Παπαηλιού. Αθήνα: Δαρδανός.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. Glencoe: Free Press.
- Durkheim, E. (1981). *A study in Sociology*. London: Routledge and Kegan.
- Ekanayake, S. (1990). Rural Pedagogy: A grassroots approach to rural development. *Prospects*, 20 (1), 116-127.
- Fielding, M. (2000). Community, philosophy and education Policy. Against effectiveness ideology and the immiseration of contemporary schooling. *Journal Educational Policy*, 5 (4), 397-415.
- Forsythe, D. (1983). *The rural community and the small school*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Goode, W. (1957). Community. *American Sociology Review*, 22, 579.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*, μτφ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμπζή. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Howley, C. (1988). The small rural primary school. *Journal Curriculum Studies*, 20 (6), 529-535.
- Johnson, N., & Ching Li Wang (1997). *Changing rural social systems: Adaptation and Survival*. Michigan: Michigan State University Press.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mac Clenaghan, P. (2000). Social Capital: Exploring the theoretical foundations of community development education. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 565-582.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.

- Mercer, P. (1956). *The American community*. New York.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Muskin, J. (1999). Including local Priorities to assess school quality. The case of save the children community schools. *Comparative Education Review*, 43 (1), 36-63.
- OECD (1987). *The educational infrastructure in rural areas*. Paris.
- Rubin, Z. (1987). *Οι φιλίες των παιδιών*, μτφ. Α. Κελεσίδου. Αθήνα: Κουτσούμπος.
- Rude, E. (1991). Rural education. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon. 1231-1241.
- Παπασταμάτης, Α. (1996). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. 3. Αθήνα.
- Tett, L. (1996). Community education the “underclass” and the discourse of derision. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (1), 19-31.
- Toennies, F. (1975). *Community and Society*. New York: Harper and Row.
- Τσαούσης, Δ. (1987). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (1991). *Η κοινωνία μας: Οργάνωση, Λειτουργία, Δυναμική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουνκάλας, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Wigginton, C. (1985). *Sometimes a shinning moment. The fox fire experience*. New York: Anchor Press, 315-316.
- Ψαρρού, Μ. (1986). *Κοινωνιολογία της αγροτικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.