

1ο Διεθνές Συνέδριο
με θέμα:
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Συνεδριακό Κέντρο Ξενοδοχείου "Βυζαντινό"
ΑΡΤΑ 1 - 3 Δεκεμβρίου 2006

Δρ Σαλτερής Νικόλαος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Πειραιά
Ηγεσία για τη μάθηση: αδιέξοδα σταυροδρόμια στην Ελληνική Εκπαίδευση

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Οι δεκαετίες του '60 και '70 στην Ευρώπη και αντίστοιχα αυτή που ακολούθησε την μεταπολίτευση στην Ελλάδα (1975-85) χαρακτηρίστηκαν από ένα κύμα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Κύρια χαρακτηριστικά των μεταρρυθμίσεων αυτών ήταν ο κεντρικός (συγκεντρωτικός) πολιτικός (εκ των άνωθεν) σχεδιασμός υπό την επιρροή της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου ή, πολύ σχηματικά, η υπόθεση ότι η παροχή μεγαλύτερης ποσότητας εκπαίδευσης (αύξηση του αριθμού μαθητών και των ετών παραμονής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα) επιδρά ευεργετικά όχι μόνο στην κοινωνική συνοχή αλλά και στην οικονομική ανάπτυξη. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές σημειώθηκαν σε συνθήκες ιδεολογικής κυριαρχίας του Κράτους Πρόνοιας στην Ευρώπη, ανεξάρτητα από τη μορφή που αυτό έλαβε κατά περίπτωση και το γενικότερο ιδεολογικό προσανατολισμό των κομμάτων, που κατά καιρούς άσκησαν την εξουσία στις χώρες όπου αυτό αναπτύχθηκε (Σαλτερής, 2006).

Οι απόψεις αυτές δέχτηκαν ισχυρή κριτική αρχικά σε θεωρητικό επίπεδο, με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70, της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου ακόμη και σε επίπεδο ΟΟΣΑ (Γεωργιάδης, 2005), ενώ τόσο οι οικονομικές κρίσεις μετά το 1973 όσο και η σταδιακή κυριαρχία επιθετικών νεοφιλελεύθερων απόψεων αλλά και η συνεπαγόμενη επιβολή παρόμοιων εκπαιδευτικών πολιτικών περιόρισαν τους πόρους και οδήγησαν στη συρρίκνωση των κεντρικά σχεδιασμένων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και σε πολλές περιπτώσεις στην παράλληλη και θεωρούμενη ως αντιφατική αύξηση του κεντρικού ελέγχου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. Αγγλία) ήδη από τη δεκαετία του '80 (Γρόλιος, 2005).

Έτσι, στη θέση της ιδέας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, σποραδικά αρχικά και συστηματικότερα μετά την οικονομική και ιδεολογική κρίση που σημειώνεται στα μέσα της δεκαετίας του '90¹, κάνουν την εμφάνισή τους νέες επιστημονικές θεωρήσεις σχετικά με τον τρόπο επίτευξης των εκπαιδευτικών αλλαγών. Αυτές έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την ανάδειξη του καθοριστικού ρόλου των εκπαιδευτικών, ως ατόμων ή ομάδας, στην υλοποίηση εκπαιδευτικών νεωτερισμών, που αφορούν εξίσου και ταυτόχρονα τη διοίκηση και διαχείριση, αλλά και το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο των σχολικών μονάδων.

Οι προσεγγίσεις αυτές, που πολλοί υποστηρίζουν ότι αποτελούν αναδιατύπωση στις νέες ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες (κυριαρχία νεοφιλελευθερισμού και παγκοσμιοποίηση) της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Γεωργιάδης, 2005, Σαλτερής 2006), στηρίζουν το θεωρητικό τους υπόβαθρο σε οικονομικές θεωρίες του management και αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό σύστημα ως όλον αλλά και τους επιμέρους θεσμούς του ως οργανισμούς. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο ο κυρίαρχος επιστημονικός λόγος περί εκπαίδευσης, ενισχυμένος και από

το κυρίαρχο ιδεολογικό περιβάλλον (νεοφιλελευθερισμός), να προσανατολίζεται στην αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων αυτού, διαμέσου επιμέρους και κατά περίπτωση αλλαγών ή καινοτομιών, σε αντίθεση με τα φιλόδοξα παλαιότερα μεταρρυθμιστικά σχέδια (Σαλτερής, 2004), ενώ τίθεται παράλληλα το αίτημα της «ποιότητας» της εκπαίδευσης.

Σ' αυτό το πλαίσιο αναγνωρίζεται πλέον απ' όλους ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές χρειάζονται χρόνο, αποτελούν πολύπλοκη διαδικασία, απαιτούν καλή Ηγεσία και γίνεται αποδεκτό ότι δεν είναι δυνατό να προωθηθούν χωρίς την απόλυτη εμπλοκή του συνόλου των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Myers, 2006). Γίνεται έτσι λόγος για *Ευφυή σχολεία, που προγραμματισμένα, ευέλικτα και προσαρμοσμένα στην πραγματικότητα του συγκεκριμένου περιβάλλοντός τους, μαθαίνουν συνεχώς*, ενώ ταυτόχρονα υλοποιούν εκπαιδευτικές αλλαγές, μόνο και εφόσον η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί τους επωμίζονται ενσυνείδητα, αυτόβουλα και ενεργητικά το ρόλο των φορέων των εκπαιδευτικών νεωτερισμών, αναδεικνύοντας αυτονόητα τον κεντρικό ρόλο της μάθησης και αναπτύσσοντας στον οργανισμό τους, δηλαδή στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, «*συνειδητή ροπή*» προς αυτή (Κονιδάρη, 2006). Με άλλα λόγια, η *ευθύνη πλέον για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μετακινείται από το Σύστημα (εκπαιδευτικό ή πολιτικό) στο Πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα γίνεται αποδεκτός ιδεολογικά ο αναντικατάστατος ρόλος του στη βελτίωση της εκπαίδευσης*.

Για όλα τα παραπάνω εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών και διανοούμενοι καταθέτουν κριτικές παρατηρήσεις και αναπτύσσουν αντίπαλες θέσεις. Έτσι, σε ποικίλα κείμενα γίνεται συχνά λόγος για την ανάγκη ανάπτυξης αυθεντικών και όχι γραφειοκρατικών συλλογικών δράσεων (Κοτσιφάκης & Παυλινέρη, 2006), επισημαίνεται η αύξηση των πιέσεων επαγγελματικού και επιστημονικού χαρακτήρα που ασκούνται τις τελευταίες δεκαετίες στο σώμα των εκπαιδευτικών σ' όλον τον ανεπτυγμένο κόσμο (Apple, 2002, Day, 2003) και καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αυξήσουν τη συλλογική τους δράση με συγκεκριμένους στόχους, όπως: α) η εξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους (Carr & Kemmis, 1997), β) η ανάπτυξη πολιτιστικών δραστηριοτήτων με σκοπό τη μείωση των ανισοτήτων που αφορούν την κατοχή μορφωτικού κεφαλαίου (Bourdieu, 2004), γ) η ανάδειξη των ζητημάτων της σχολικής αποτυχίας, της διαρροής, των περιεχομένων της μάθησης και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Μαυρογιώργος, 2002), συμβάλλοντας παράλληλα στην αυστηρή κριτική των κυρίαρχων θεσμών υπέρ των λιγότερα ευνοημένων (Apple, 2002). Τέλος, κάποιοι καταβάλλουν προσπάθεια να νοηματοδοτήσουν με συγκεκριμένα περιεχόμενα το ρόλο του εκπαιδευτικού είτε ως διανοούμενου (Νούτσος, 1987) είτε ως αναστοχαστικού επαγγελματία (Ματσαγγούρας, 1995, Σαλτερής, 2006), ώστε να προσδιοριστεί ο συγκεκριμένος ρόλος του στην πολύπλοκη εκπαιδευτική συγκυρία.

Όμως, παρά τις διαφορετικές ιδεολογικές και επιστημολογικές αφετηρίες των προηγούμενων, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων είναι εξαιρετικά δυσδιάκριτο αν οι συγκεκριμένες πρακτικές που υλοποιούνται εκκινούν από αμιγώς *managerial* λογικής προθέσεις ή εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις². Το «παράδοξο» αυτό θεωρούμε ότι συμβαίνει κυρίως για δύο λόγους. Ο πρώτος αφορά το γεγονός ότι ο κυρίαρχος φιλελεύθερος λόγος (discours) περί εκπαίδευσης, μετά τα μέσα της δεκαετίας του '90, νομιμοποιείται πλέον αντλώντας επιχειρήματα από το προοδευτικό εκπαιδευτικό κίνημα των αρχών του 20^{ου} αιώνα (διαθεματικότητα, αυτόνομη δράση εκπαιδευτικών) και υποστηρίζεται από ιδεολογικές και πολιτικές θέσεις που αναγνωρίζουν πλέον στο κράτος το σαφώς

συντονιστικό του ρόλο (Γρόλιος, 2005). Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με την υποχώρηση στο επιστημολογικό πεδίο του νεοθετικιστικού παραδείγματος, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός ήταν αποκλειστικά εκτελεστής των πορισμάτων της θεωρίας, και της κυριαρχίας νέων προσεγγίσεων (Argyris & Schön, 1974) που τον αναδεικνύουν σε αυτόνομο, υπεύθυνο και εν δυνάμει κριτικό αναστοχαστικό επαγγελματία, ικανό να χειριστεί την πολύπλοκη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας 1995, Σαλτερής, 2006).

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι και στην πατρίδα μας το θέμα της *Ηγεσίας στην εκπαίδευση* θα αναδειχθεί πολύ σύντομα σε πρωταρχικής σημασίας ζήτημα συνδεδεμένο με αυτό της «ποιότητας» στην εκπαίδευση και της ευθύνης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου καθίσταται ιδιαίτερα αναγκαίο, στο νέο διαταραγμένο και νεφελώδες ιδεολογικό περιβάλλον, να επιχειρηθεί ο προσδιορισμός του χαρακτήρα της *Ηγεσίας*, όπως αυτή εκδηλώνεται μέχρι σήμερα στη συγκεκριμένη ελληνική πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη δύο από τα πλέον αποδεκτά συμπεράσματα της πολιτικής θεωρίας σχετικά με το νεοελληνικό κράτος: τον πατρωνιακό χαρακτήρα του και το γεγονός ότι τόσο στις πολιτικές αρχηγείες όσο και στους πολίτες είναι κυρίαρχη η ιδεολογική αντίληψη ότι αυτό αποτελεί «λάφυρο» στα χέρια του κατά καιρούς κυβερνώντος κόμματος, δηλαδή τόσο των τυπικών όσο και των άτυπων μηχανισμών του³.

2. Βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών σε θέματα *Ηγεσίας*

Στην πατρίδα μας οι σχετικές με θέματα *Ηγεσίας* εκπαιδευτικές πολιτικές που εκδηλώθηκαν από τη μεταπολίτευση έως σήμερα αποτελούν μέρος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενιαίου χαρακτήρα, που ξεκίνησαν με το Ν. 309/76 και απόκτησαν τα βασικά τους χαρακτηριστικά με το Ν. 1566/85, έχοντας ενδιάμεσο σταθμό το κορυφαίο γεγονός της διάκρισης του θεσμού της επιθεώρησης σε διοίκηση και επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση (Ν. 1304/82). Το σύνολο αυτών των μεταρρυθμιστικών τομών πλαισιώθηκε από επιμέρους ρυθμίσεις, όπως αυτές που προβλέπουν, κατά καιρούς και περίπτωση, τα της ανάδειξης του στελεχικού δυναμικού της εκπαίδευσης (π.χ. Π.Δ. 25/2002 και Ν. 3467/2006), θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης (π.χ. Ν. 2188/1994), «αποκέντρωσης» του κράτους και τέλος ζητήματα αξιολόγησης, που ως γνωστό, ενώ προβλέπεται σταθερά σε σειρά ρυθμίσεων, παραμένει μονίμως ανενεργή διαδικασία τα τελευταία εικοσιπέντε έτη, ενώ προηγουμένως αποτελούσε πράξη αμιγώς διοικητικού και συμμορφωτικού χαρακτήρα, με ανύπαρκτα ανατροφοδοτικού χαρακτήρα αποτελέσματα.

Υποστηρίζουμε ότι οι βασικές επιλογές πολιτικού χαρακτήρα που προσέδωσαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο σύνολο των παραπάνω ρυθμίσεων αυτών είναι οι ακόλουθες:

- Η σταθερή υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή προκαλεί προβλήματα διαρθρωτικού χαρακτήρα στα υποσυστήματα και ιδιαίτερα σ' αυτό της *Ηγεσίας*, ακυρώνει στην πράξη τον όποιο αρχικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών (και το νομικό πλαίσιο), ενώ καταστρέφει, σε συνδυασμό με τη συχνή αλλαγή των όρων εξέλιξής τους, κάθε υποψία διαμόρφωσης κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Η υποχρηματοδότηση έχει οδηγήσει στη διάθεση του 90-92% του προϋπολογισμού του ΥΠΕΠΘ σε μισθούς εκπαιδευτικών και στην ανυπαρξία εθνικών κονδυλίων (8-10%) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών.
- Η μηδενική συμμετοχή εκπαιδευτικών φορέων στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών και αλλαγών, σε συνδυασμό με την περιφρονητική αγνόηση του

εκπαιδευτικού της πράξης και τη σταθερή αντιμετώπισή του, τόσο από τις πολιτικές όσο και από τις ποικίλες ηγεσίες, ως εκτελεστικό όργανο.

- Η απουσία του στοιχειωδέστερου ελέγχου και η συνεπαγόμενη έλλειψη αξιολόγησης των γενικότερων εκπαιδευτικών πολιτικών, του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και των επιμέρους θεσμών και παραγόντων διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, με σκοπό την ανατροφοδότηση των απαιτούμενων αλλαγών και τη βελτίωση της «ποιότητας». Η απουσία αυτή αποτελεί κεντρική και κοινή πολιτική επιλογή του συνόλου των αρχηγείων του πεδίου και έχει διαμορφώσει μια «κουλτούρα» αντίστασης εντός του συστήματος σε οποιαδήποτε αλλαγή, ενώ επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη κάθε μορφής διαλόγου επί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ζητημάτων.
- Η ανοχή και ενίσχυση, παρά τις όποιες αντίπαλες προσπάθειες μετά το 1974, του συγκεντρωτικού, πατρωνιακού και κομματικά ελεγχόμενου συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στον έλεγχο του από το εκάστοτε κόμμα εξουσίας. Το πλέγμα σχέσεων που έχει δημιουργηθεί μεταξύ πολιτικών, κομματικών, συνδικαλιστικών και επιστημονικών αρχηγείων (Σαλτερής 2001) ακυρώνει στην πράξη τις όποιες προσπάθειες εκπαιδευτικών αλλαγών με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας, καθώς και την οποιαδήποτε απόπειρα μακρόχρονου σχεδιασμού, κουλτούρας διαλόγου και στοιχειώδους συναίνεσης εντός του συστήματος. Ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά «θύματα» του συστήματος αυτού είναι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, όπως θα δειχθεί στη συνέχεια.
- Η αποσυγκέντρωση (αντί της αποκέντρωσης) της οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Δήμοι, Νομαρχίες, Εκπαιδευτικές Περιφέρειες), διαδικασίες που δεν υποστηρίχτηκαν μέχρι σήμερα με επιπλέον χρηματοδότηση και αποκέντρωση της ευθύνης για την «ποιότητα» του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Επιπλέον και ως αποτέλεσμα της σύγκλισης των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης αλλά και της χρηματοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μετά το 1996 από την Ευρωπαϊκή Ένωση, διαμέσου των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (Α΄ & Β΄ ΕΠΕΑΕΚ), στα πάγια παραπάνω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών έχει προστεθεί και ένα ακόμα:

- Η πρόχειρη, αποσπασματική και βεβιασμένη εισαγωγή «εκπαιδευτικών νεωτερισμών» στο σύστημα, ως αποτέλεσμα και μόνο της ύπαρξης «εξωτερικής χρηματοδότησης» από μη εθνικού πόρους. Οι νεωτερισμοί αυτοί δημιουργούν πραγματικότητες εντός του συστήματος, τόσο σε επίπεδο δομικών χαρακτηριστικών του (π.χ. Ολοήμερο Σχολείο, Ευέλικτη Ζώνη), εργασιακών σχέσεων (π.χ. ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί), αλλά και κουλτούρας παροχής της εργασίας των εκπαιδευτικών (ιδιωτικές αμοιβές εκπαιδευτικών), τις επιπτώσεις των οποίων δεν γνωρίζουμε και διότι απουσιάζει ο οποιασδήποτε σοβαρός αρχικός σχεδιασμός τους ως εκπαιδευτικές πολιτικές. Η νέα αυτή πραγματικότητα εντείνει την «αίσθηση» προχειρότητας που αποκομίζουν οι πολίτες και οι εκπαιδευτικοί για τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης και την κυρίαρχη κουλτούρα αδιαφορίας.

3. Δευτερογενείς επιπτώσεις στους επιμέρους θεσμούς *Ηγεσίας*

Από τα προηγούμενα, η αδυναμία συγκρότησης διαδικασιών μακροχρόνιου σχεδιασμού, στήριξης της υλοποίησης και στοιχειώδους αξιολόγησης επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο της Γενικής

Εκπαίδευσης φαίνεται να αναδεικνύεται σε κυρίαρχο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών πολιτικών και στο χώρο της Ηγεσίας. Η αδυναμία αυτή συνδυάζεται με τον απόλυτο έλεγχο από μέλη της διοικητικής ιεραρχίας (Προϊστάμενοι) των υπηρεσιακών οργάνων, τα οποία τοποθετούν, προάγουν, μετακινούν ή επιλέγουν εκπαιδευτικούς ως στελέχη της εκπαίδευσης, συνθήκη που εντείνει την *«πρωτοκαθεδρία του τύπου επί της ουσίας»* και συμβάλλει στο να *λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ερήμην του λόγου ύπαρξής του, δηλαδή της προαγωγής της Γνώσης και βελτίωσης των όρων διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς*. Οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν τους επιμέρους θεσμούς *Ηγεσίας* και αυτόν του Σχολικού Συμβούλου ως εξής:

- Αναπτύσσεται σταθερά σε αυτούς η κουλτούρα διοικητισμού, που ήταν ιστορικά παρούσα και κυρίαρχη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρατηρείται τόσο στην πράξη όσο και στη συνείδηση των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοκαθεδρία της διοικητικής αντίληψης ορισμού, αντιμετώπισης και επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων σε σχέση με την επιστημονική, παιδαγωγική και κοινωνική διαχείρισή τους.
- Ο δυϊσμός του θεσμού της Επιθεώρησης, ενώ προήλθε από προτάσεις των εκπαιδευτικών που μορφοποιήθηκαν στο χώρο της ΔΟΕ (Σαλτερής, 1998) και παρά τις προθέσεις, ενίσχυσε στην πράξη την πρωτοκαθεδρία της Διοίκησης έναντι της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Ο θεσμός του Διευθυντή των σχολικών μονάδων, ως θεσμός που συνενώνει τις δύο λειτουργίες, έχει αποβάλει τον όποιο παιδαγωγικό του χαρακτήρα υπέρ του διοικητικού, παρά τα κελεύσματα της σύγχρονης επιστήμης και τις κοινωνικές ανάγκες της εποχής.
- Το σταθερό ενδιαφέρον των εξουσιών του πεδίου για την καθυπόταξη, την εξάρτηση και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού στελεχικού δυναμικού από τις τυπικές και *άτυπες κομματικές ιεραρχίες* ναρκοθετεί τόσο τις διαδικασίες εξέλιξης των εκπαιδευτικών όσο και αυτές της συλλογικής τους δράσης, δηλαδή διαδικασίες που είναι δυνατό να αποβλέπουν και να επιδρούν ευεργετικά στην ανάπτυξη της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη βελτίωση της *«ποιότητας»* του σχολείου γενικότερα.
- Θεωρείται ως «φυσικό» τα στελέχη διοίκησης, που αντικείμενο της εργασίας τους αποτελούν διευθετήσεις διοικητικού χαρακτήρα, να απολαμβάνουν μεγαλύτερο κύρος και πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων και στην κατοχή ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, για όσο χρονικό διάστημα απολαμβάνουν της *εμπιστοσύνης της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ*, ενώ τα στελέχη της καθοδήγησης να αντιμετωπίζουν προσκόμματα στην εκτέλεση του έργου τους, λόγω ακριβώς του χαμηλού κύρους με το οποίο τους προικοδοτεί το σύστημα.
- Εντάθηκε η κουλτούρα της υποταγής των εκπαιδευτικών αλλά ακόμα κι αυτής της Διοίκησης της εκπαίδευσης σε εξω-εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και κέντρα λήψης αποφάσεων.
- Εμποδίζεται πρακτικά η λειτουργία του Σχολικού Συμβούλου, όπως την είχαν συλλάβει οι εκπαιδευτικοί που οραματίστηκαν το θεσμό (Τουλούπης, 1985), δηλαδή η ανάπτυξη στην πράξη ενός θεσμού – στηρίγματος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών μονάδων στο καθημερινό πολυσύνθετο τους έργο, αλλά και ενός φορέα - ανατροφοδότησης εντός εκπαιδευτικού συστήματος, που θα δρούσε με βάση τους όρους άσκησης των επιστημονικών επαγγελματιών.

- Η κουλτούρα διοικητισμού σε συνδυασμό με την έλλειψη πόρων οδηγεί στην καταστροφή οποιουδήποτε συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (In Service training) των εκπαιδευτικών (Σαλτερής, 2006), που ως τέτοιο είναι αυτονόητο ότι συμβάλλει στη στήριξη πρωτοβουλιών βελτίωσης της «ποιότητας» του έργου των σχολικών μονάδων.

4. Συμπεράσματα

Το σύνολο των προηγούμενων έχει ως αποτέλεσμα την *όξυνση των παγίων αδυναμιών της ελληνικής εκπαίδευσης και τη χαμηλή αποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολείου* ή αλλιώς την αδυναμία θεραπείας αυτού που αποκαλείται στη διεθνή βιβλιογραφία «ποιότητα» στην Εκπαίδευση. Η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί εμποδίζει ακόμα και την ανάπτυξη θεωρητικής συζήτησης για ζητήματα Ηγεσίας στον τόπο μας και οδηγεί σε πολλαπλά αδιέξοδα. Παρήγορο είναι το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης συνειδητοποιούν πλέον τις αδυναμίες του όλου συστήματος *Ηγεσίας*, που αφορούν την οργάνωση, διοίκηση, έλεγχο και αξιολόγηση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας στην πατρίδα μας, και αγωνίζονται να βελτιώσουν ποιοτικά το έργο τους, χωρίς όμως να στηρίζονται και να αναμένουν ανάλογες μακρόπνοες εκπαιδευτικές πολιτικές και μέτρα ενίσχυσης της προσπάθειάς τους. Μέχρι η παρούσα κρίση να επιλυθεί υπέρ του σχεδιασμού της *Ηγεσίας* με σκοπό τη στήριξη της μάθησης στην ελληνική εκπαίδευση, σχεδιασμός που απαιτεί την εκδήλωση της μέγιστης πολιτικής βούλησης των πολιτικών αρχηγείων του τόπου για την επίτευξη της ελάχιστης πολιτικής συναίνεσης, ακόμα και η συζήτηση στο κοινωνικό πεδίο για ζητήματα *Ηγεσίας*, που πραγματοποιείται στον υπόλοιπο προηγμένο εκπαιδευτικό κόσμο, μοιάζει να μην είναι δυνατό να αναπτυχθεί στην πατρίδα μας.

Με άλλα λόγια και συνοπτικά: *οι πάγιες αδυναμίες του πολιτικού μας συστήματος μετατρέπονται στο χώρο της Εκπαίδευσης σε αδυναμία σχεδιασμού του μέλλοντός της, επειδή ακριβώς επιδρούν αρνητικά και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών στήριξης των διαδικασιών κατάκτησης της Γνώσης.*

Βιβλιογραφία

- Apple M.W., (2002)**, Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση, Μεταίχμιο
- Argyris, C. & Schön D. A., (1974)**, Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness, Jossey-Bass, N. York
- Bourdieu P., (2004)**, Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ, Νήσος
- Carr W., & Kemmis St. (1997)**, Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία – Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, Θεσσαλονίκη, Κώδικας
- Day Ch., (2003)**, Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης, Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός
- Βεργίδης Δ., (1995)**, «Από της Σχολές Επιμόρφωσης στα ΠΕΚ: Κριτική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών», στο Ελληνική Εκπαίδευση Προοπτικές Επιμόρφωσης και Εκσυγχρονισμού, Σέριος, 477-487
- Βούλγαρης Γ., (2006)**, «Η παθητική προσαρμογή», *Τα Νέα* (Σαββατοκύριακο), 23-24, Σεπτεμβρίου, 13

- Γεωργιάδης Ν., (2005)**, «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στην Ελλάδα (1957-1997) και η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.141, 19-37
- Γρόλλιος Γ., (2005)**, *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Gutenberg
- Κονιδάρη Β, (2006)**, «Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης», στο Μπαγάκης Γ., (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Μεταίχιμο
- Κοτσιφάκης Παυλινέρη (2006)**, «Εκπαιδευτικές αλλαγές και η συμβολή του εκπαιδευτικού- Συλλογικές δράσεις, στο Μπαγάκης ό.π.
- Μαυρογιώργος Γ., (2002)**, «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπιστιμίου», στο Κάτσικας Χ, & Καββαδίας Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Σαββάλας
- Ματσαγγούρας Η., (1995)**, «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας», στο Καζαμίας Α. Κασσωτάκης Μ. (επιμέλεια) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, 456-476
- Myers K., (2006)**, «Δουλεύοντας στο Ευφές Σχολείο», στο Μπαγάκης ό.π.
- Νούτσος Μ., (1987)**, «Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι. Μια γκραμσιανή προσέγγιση της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών», *Ο Πολίτης* τ. 79, 67-71.
- Σαλτερής Ν., (1998)**, *Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και εκπαιδευτικοί ιδεολογία. Ελλάδα 1974-1989*, διατριβή για διδακτορία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας στο <http://dipe-peiraia.att.sch.gr/grss4peir>
- Σαλτερής Ν., (2001)**, «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: το γραφειοκρατικό νεφέλωμα», *Κυριακάτικη Αυγή* 26 Αυγούστου
- Σαλτερής Ν., (2004)**, «Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση: από την μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεωτερισμό», *Νέα Παιδεία*, 15-27
- Σαλτερής Ν., (2006)**, *Διαρκής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*, Ταξιδευτής
- Τουλούπης Φ., (1985)**, *Για τη Δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα

Παραπομπές

¹ Τότε ο νεοφιλελεύθερος λόγος (discours) περί εκπαίδευσης αφομοιώνει προτάγματα του λόγου των προοδευτικών εκπαιδευτικών κινημάτων των αρχών του 20^{ου} αιώνα και τα εντάσσει στην ιδεολογική κατηγορία που κατασκευάζει και αφορά την έννοια του «ευέλικτου εργαζόμενου», δηλαδή του προσώπου που συμβάλλει στην «πρόοδο» των επιχειρήσεων και κατ' επέκταση του προσώπου-εκπαιδευτικού που συμμετέχει στην «ποιοτική» αναβάθμιση του σχολείου όπου εργάζεται.

² Αντίθετα στα θεωρητικά κείμενα η διαφοροποίηση αυτή εύκολα πραγματοποιείται, κυρίως διαμέσου της *ιδιολέκτου του κειμένου και των βιβλιογραφικών του παραπομπών*, οι οποίες, πέρα από την καθαυτή επιστημονική τους χρησιμότητα, λειτουργούν καθοριστικά κυρίως στο συμβολικό-ιδεολογικό επίπεδο. Εξάλλου είναι γνωστό ότι ο συντηρητικός λόγος περί εκπαίδευσης είναι περισσότερο τεχνοκρατικός και ο προοδευτικός πιο ουμανιστικός και αναλυτικός (Βεργίδης, 1995).

³ Είναι πολύ ενδιαφέρουσα η άποψη του Γ. Βούλγαρη σύμφωνα με την οποία η αδυναμία του ελληνικού καπιταλισμού να οργανώσει δυναμικές συλλογικότητες, όπως *«πυκνά δίκτυα κοινωνικής αλληλεξάρτησης, διάχυτες εστίες επιστημοσύνης και μοντέρνας τεχνογνωσίας»*, τροφοδοτεί *«αναπαραγόμενες μορφές οικογενειοκεντρικού αμοραλισμού»*, δηλαδή συμπεριφορές και ηθικές που περιορίζονται στο «συμφέρον» και το «καλό» του στενού συγγενικού ορίζοντα και διευκολύνουν κάθε είδους μικροδιαφθορά (Βούλγαρης, 2006). Θεωρούμε ότι η σχετική παρατήρηση ενισχύει αυτές περί του πατρωνιακού χαρακτήρα του κράτους, αν ως «συγγενικός» ορίζοντας προσδιοριστεί οποιαδήποτε μερική και «ημιπαράνομη» μικροσυλλογικότητα.