

Σχολικός ηγέτης: Ιδεολογικοί μύθοι και ρεαλιστική υλικότητα

Αλεξάνδρα Μητσιάλη

PhD Παιδαγωγικής

alexmitsiali@gmail.com

Η λογική της αποτελεσματικότητας: μια παλιά ιστορία

Η λογική της αποτελεσματικότητας εισήχθη επίσημα στη Νεωτερικότητα καταρχάς στο χώρο της εργασίας από τους Taylor και Ford, οι οποίοι, εκκινώντας από τη λογική της μεγιστοποίησης της απόδοσης και της παραγωγικότητας μιας επιχείρησης, προχώρησαν σε ριζικούς μετασχηματισμούς στους χώρους δουλειάς, περιορίζοντας τις χρονοβόρες και κερδοβόρες κινήσεις των εργαζομένων με τη δημιουργία κυλιόμενων αλυσίδων οι οποίες, περνώντας μπροστά από τους εργαζομένους, απαιτούσαν από αυτούς μόνο συγκεκριμένες μηχανιστικές και αυτοματοποιημένες κινήσεις για την παραγωγή ενός έργου (Γρόλλιος 2011). Η λογική της αποτελεσματικότητας στο χώρο της παραγωγής ακολουθήθηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα από την ανάπτυξη της θεωρίας της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι έπρεπε να προσαρμόζονται στα κοινωνικά δεδομένα και στις θέσεις που προδιέγραφαν για αυτούς η κοινωνική καταγωγή τους και η άμεσα συνδεδεμένη με αυτήν μόρφωση, για να εξυπηρετούνται με τον καλύτερο τρόπο οι κοινωνικές ανάγκες, όπως τις όριζαν οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και να εξασφαλίζεται η κοινωνική αναπαραγωγή (Μπονίδης 2012). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη το σχολείο (κοινωνιολόγος E. Ross) έπρεπε να επιτελεί το ρόλο του ως μέσου κοινωνικού ελέγχου, δηλαδή ως μέσου για την εμπέδωση της συνήθειας της υπακοής στο νόμο και την καταπολέμηση των αντικοινωνικών τάσεων (Γρόλλιος 2011).

Η λογική της εργασιακής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας συνεπικουρούμενη από την ανάπτυξη του κλασικού μπεχαβιορισμού, όπως συντελείται στα τέλη του 19^{ου} και στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, κυρίως από τον Thorndike (1874-1949), επιδρά αποφασιστικά και στο χώρο της εκπαίδευσης και διατυπώνεται ολοκληρωμένα στις ΗΠΑ από τον Bobbit στο τέλος της προοδευτικής εποχής (Γρόλλιος 2011). Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται σταδιακά η αντίληψη ότι το σχολείο είναι ένας θεσμός

μέσα στον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έπρεπε να μάθουν να εργάζονται για να επιτύχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα που θα τους εξασφάλιζαν εφόδια για την ενήλικη ζωή τους, σε αντιστοιχία με την κοινωνική τους προέλευση. Την ίδια περίοδο εμφανίζονται τα αναλυτικά προγράμματα σκοπών και στόχων, τα οποία θεμελιώνονται ακριβώς στην προτεραιότητα της απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις κυρίαρχες κοινωνικές προτεραιότητες, προγράμματα των οποίων η αποτελεσματικότητα θα ήταν δυνατόν να μετρηθεί με καθορισμένους τρόπους (Γρόλλιος 2011, Μπονίδης 2012). Μέσα σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο μορφοποιήθηκαν επίσης το απόλυτα προσδιορισμένο εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό, και η αντικειμενικού τύπου αξιολόγηση (Μπονίδης 2012).

Η αποτελεσματικότητα είναι επομένως η αντίληψη που διαπερνά και συνέχει τους κυρίαρχους νεωτερικούς και μετανεωτερικούς λόγους για την κοινωνία και την εκπαίδευση και απορρέει από τη βασική λογική του κεφαλαιοκρατικού συστήματος. Μέσα από την αντίληψη αυτή, η οποία εμποτίζει το φανερό αλλά και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται σε οικονομικές και πολιτισμικές αξίες που μαθαίνουν ότι είναι σημαντικές και χρήσιμες για όλους, ενώ στην πραγματικότητα εξυπηρετούν την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και την αποδοχή της υφιστάμενης ιεραρχίας ως φυσικής και νόμιμης, με τα προνόμια που συνοδεύουν όσους βρίσκονται στην κορυφή της και τους διαβαθμισμένους περιορισμούς και τις στερήσεις όσων στέκονται στα χαμηλότερα σκαλοπάτια (Apple 1986). Η αποτελεσματικότητα, όπως προβάλλεται από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές, μαζί με τις αδερφές έννοιες της λογοδοσίας και του ανταγωνισμού είναι όροι που πραγματεύεται ο κυρίαρχος θεωρητικός εκπαιδευτικός λόγος για να τεκμηριώσει και να ισχυροποιήσει την «κουλτούρα ελέγχου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple [1998]2010, 2008), κουλτούρα μέσω της οποίας θα εξυπηρετήσει καλύτερα τους στόχους αυτούς.

Η «κουλτούρα ελέγχου» δεν μπορεί, όμως, παρά να συναρτάται με τα πρόσωπα που κατέχουν θέσεις ευθύνης σε έναν επιχειρηματικό, διοικητικό, κοινωφελή ή άλλον οργανισμό και ιδιαίτερα με εκείνο το πρόσωπο που στέκεται στην κορυφή της ιεραρχικής δομής του εκάστοτε οργανισμού, στην καταλληλότητα του οποίου θεωρείται ότι στηρίζεται και από την οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται η επιβολή ή η εμπέδωση αυτής της κουλτούρας. Εμφανίζεται ως ένα πρόσωπο που προΐσταται οργανώνοντας και κατευθύνοντας τη δράση του ανθρώπινου δυναμικού που έχει υπό την ευθύνη και τον έλεγχό του, ως το πρόσωπο που προσδιορίζει και

συγκεκριμενοποιεί τους στόχους του οργανισμού και διαχειρίζεται τους οικονομικούς και τεχνικούς πόρους του (Πετρίδου 2011 στο Τσούνη 2016).

Όπως η θεωρία της αποτελεσματικότητας έτσι και ο ρόλος του ηγετικού αυτού προσώπου εκκινεί και εμπνέεται από το χώρο των επιχειρήσεων και επομένως στρέφεται αναπόφευκτα γύρω από τους όρους του management και του manager, που αποδίδουν ο πρώτος την αρμοδιότητα της διαχείρισης από ηγετική θέση μιας επιχείρησης και ο δεύτερος το πρόσωπο που αναλαμβάνει αρμοδίως αυτή τη διαχείριση. Όσο και αν οι θεωρητικοί υποστηρικτές της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αποφεύγουν να ταυτίσουν τους όρους «manager» και «σχολικός ηγέτης» και προσπαθούν να τους αντιμετωπίσουν ως συμπληρωματικούς (Domenici & Moreti 2011 στο Μπάλιας & Μπέτσας 2016), γίνεται φανερό ότι μελετώνται από κοινού και από το συγκερασμό τους προκύπτει το πρότυπο του προσώπου αναφοράς στη διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού, δηλαδή ο επονομαζόμενος «σχολικός ηγέτης» που, ως όρος, έχει υπερκεράσει τον παραδοσιακό του «διευθυντή».

Παίζοντας με την έννοια της σχολικής ηγεσίας

Αποτελεσματικότητα στον σχολικό χώρο: ο ορισμός μιας ασάφειας

Παρ' όλα αυτά η αποτελεσματικότητα στον σχολικό χώρο φαίνεται να μην μπορεί να προσδιοριστεί με τη σαφήνεια με την οποία ορίζεται συνήθως σε χώρους που διαχειρίζονται ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα (Τσούνη 2016, Κατσαρός 2008). Καθώς ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι εξαιρετικά σύνθετος, η αποτελεσματικότητα σε αυτόν, ακόμα και σύμφωνα με την αντίληψη των πιο ακραιφνών υποστηρικτών της ποσοτικοποίησης, εμφανίζεται ως ένας δείκτης που διαμορφώνεται πολυπαραγοντικά και του οποίου η λειτουργικότητα εξαρτάται από τις ιδιομορφίες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά. Γι' αυτό και η αποτελεσματικότητα στο χώρο αυτόν συναρτάται εν γένει με «το κλίμα του σχολείου, τον πολιτισμό και την ηθική του», ενώ αποφεύγεται η δημιουργία μιας τυπολογίας στη μέτρησή της και υποστηρίζεται πως εν τέλει αυτή εξαρτάται από τους στόχους που θέτουν κάθε φορά οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της (Τσούνη 2016).

Ο προσδιορισμός των στόχων αυτών, όμως, είναι εξίσου ασαφής και κυμαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία από την αποφυγή της σπατάλης οικονομικών πόρων (Πασιαρδής 2006 στο Τσούνη 2016), τη διαρκή βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό (Ζαλβανός 2008 στο Τσούνη 2016), την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Παπαδόπουλος 2016), την ισορροπία, την πειθαρχία και τη συνεργασία των

συνιστωσών της σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσούνη 2016), μέχρι την προώθηση της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Στο πλαίσιο αυτό των εγχειρημάτων αποσαφήνισης της έννοιας της αποτελεσματικότητας, αναδεικνύονται με έμφαση, ως αποφασιστικής σημασίας για τη λειτουργία ενός σχολείου, οι δεξιότητες του προσώπου που αναλαμβάνει θεσμικά την αρμοδιότητα να διευθύνει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό και ο οποίος λειτουργεί ως προμετωπίδα του.

Παραδοσιακός διευθυντής ή Δον Κιχώτης;

Από τη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως θεμελιώδες γνώρισμα της εποικοδομητικής διευθυντικής ηγεσίας «η ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και τη δράση του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού» (Κατσαρός 2008, 76). Έτσι, η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εξετάζεται, στο πλαίσιο μιας τυπολογίας που κατατάσσει σε κατηγορίες τους διευθυντές των σχολείων, αναφορικά με το δίπολο που διαμορφώνεται ανάμεσα στα «απλά γραφειοκρατικά στελέχη» από τη μια και στους «ικανούς σχολικούς ηγέτες» από την άλλη (Παπαδόπουλος 2016, 6), καθώς κρίνεται ότι οι πρώτοι προσιδιάζουν σε ένα μοντέλο παρωχημένο που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες οργάνωσης και παρώθησης του ανθρώπινου δυναμικού προς την επίτευξη στόχων σε ένα σχολείο, όπως γενικόλογα αποτυπώνεται στον προαναφερθέντα ορισμό, ενώ οι δεύτεροι συγκεντρώνουν τις προϋποθέσεις που απαιτεί ένας σύγχρονος λειτουργικός και αποδοτικός δημόσιος εκπαιδευτικός οργανισμός.

Ο παραδοσιακός διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται να αντιπροσωπεύει για τους εισηγητές της αποτελεσματικότητας ένα απαρχαιωμένο μοντέλο διοίκησης που υπάρχει άρρηκτα συνδεδεμένο με τις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, τη διεκπεραιωτική υπαλληλική λογική, την τυπολατρική και μηχανιστική αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανακύπτουν μέσα σε ένα σχολείο, την αυταρχική συμπεριφορά ή στον αντίποδα την επιτρεπτικότητα που τρέφει η αδιαφορία, την αργοπορία ή και την ακαμψία σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, το δισταγμό απέναντι στην καινοτομία και συχνά την άρνησή της, τη δύσκαμπτη αντιμετώπιση των κοινωνικών αλλαγών και της κάθε είδους διαφορετικότητας, που αναπόφευκτα εμφιλοχωρεί και στο χώρο του σχολείου (Τσούνη 2016, Κατσαρός 2008).

Ο «ηγέτης» της σχολικής μονάδας διαφοροποιείται, όμως, στη βιβλιογραφία εξίσου από το πρότυπο του «χαρισματικού-ηρωικού» προσώπου το οποίο στηρίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, σε ένα πολυδιάστατο ταλέντο (π.χ.

υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, οραματισμός, ηθικότητα, πίστη στους ανθρώπους) (Φάσουρα & Αντωνίου 2015) που δεν είναι τόσο αποτελέσματα εκπαίδευσης και ενασχόλησης με τα παιδαγωγικά διακυβεύματα όσο μια βιολογική προικοδότηση, ένα κληροδοτημένο από τη φύση προσόν (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Ο χαρισματικός ηγέτης αυτού του είδους προΐσταται, εμπνέει, οργανώνει και στηρίζει μια γενναία προσπάθεια προώθησης ενός δημιουργικού σχεδίου αναβάθμισης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενός σχολείου, σηκώνοντας στους ώμους του, σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα, το βάρος του εγχειρήματος κατά κανόνα μόνος, ενάντια σε εμπόδια έμφυχα και υλικά.

Ποιος είναι ο «σχολικός ηγέτης»;

Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό, γραφειοκρατικά παροπλισμένο, σχολικό διευθυντή αλλά και με τον χαρισματικό, ιδανικό Δον Κιχώτη της εκπαίδευσης, ο αποκαλούμενος «ηγέτης» της σχολικής μονάδας είναι, για τους θεωρητικούς της αποτελεσματικότητας, αυτός που παρουσιάζεται να λειτουργεί «ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης που κατανοεί τη θεωρία και την εφαρμόζει στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα» (Κατσαρός 2008, 77). Σε αυτόν τον ορισμό αντιστοιχεί ο διευθυντής που μπορεί να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει κατάλληλα την εκπαιδευτική πολιτική, όπως εκπορεύεται από το αρμόδιο υπουργείο και όπως αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών και να την προσαρμόζει στις ανάγκες της δικής του σχολικής μονάδας (Πετρίδου 2011 στο Τσούνη 2016). Επίσης, εμφανίζεται να είναι εκείνος που μπορεί να προσεγγίζει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο του, να αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, να αξιοποιεί τα ταλέντα και τις κλίσεις τους, να βοηθά στην υπέρβαση των αδυναμιών τους, να τους προσφέρει κίνητρα για επιμόρφωση και διά βίου εκπαίδευση, να τους εμπνέει και να τους καθοδηγεί, να μοιράζεται τις ανησυχίες τους, να ενισχύει τις δημιουργικές πρωτοβουλίες τους και να τους παρέχει πρακτικές λύσεις για την υλοποίησή τους (Τσούνη 2016), καθώς και να εποπτεύει και να ελέγχει τα παραγόμενα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων και των πρωτοβουλιών με «πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της (εκάστοτε) δράσης» (Κατσαρός 2008, 86).

Ακόμα, ο «διευθυντής-ηγέτης» παρουσιάζεται να είναι αυτός που στέκεται δίπλα στους μαθητές και στους γονείς τους, αφ' ενός φροντίζοντας για τις καλύτερες επιδόσεις των πρώτων αλλά και για τη στήριξή τους σε δύσκολες προσωπικές στιγμές, αφ' ετέρου εξασφαλίζοντας την αγαστή συνεργασία με τους δεύτερους, τόσο αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με τα παιδιά τους όσο και αναφορικά με ανάγκες της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής 2006 στο Τσούνη 2016). Την ίδια στιγμή,

είναι εκείνος που διαθέτει την ικανότητα να αντιμετωπίζει τελεσφόρα τις συγκρούσεις αποφεύγοντας το κλίμα πόλωσης μέσα στο σχολείο, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στις αντιτιθέμενες πλευρές και ευνοϊκές συνθήκες διαλόγου, ενώ ταυτόχρονα είναι αυτός που οργανώνει και συντονίζει διάφορα δίκτυα διάχυσης των πληροφοριών και επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους του εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρός 2008). Επιπρόσθετα, είναι εκείνος που φροντίζει να διευθετεί τα προβλήματα της υλικοτεχνικής υποδομής εξασφαλίζοντας θετικό περιβάλλον εργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς (Κατσαρός 2008), ενώ ταυτόχρονα είναι θετικός απέναντι στις νέες ιδέες και στην καινοτομία, νοούμενη ως πολυεπίπεδη αλλαγή (Αθανασίου 2015), μη διστάζοντας ακόμα και να ριψοκινδυνεύσει προκειμένου να τις εισάγει στο σχολείο του (Παπαδόπουλος 2016).

Όσοι υπερασπίζονται στα κείμενά τους την αποτελεσματικότητα του «διευθυντή-ηγέτη» εστιάζουν κυρίως στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Υποστηρίζουν πως ο διευθυντής που οικοδομεί την επαγγελματική του ταυτότητα πάνω σε αυτό το υπόδειγμα συγκεντρώνει τα περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας αναφέρεται σε εκείνον που στο πρόσωπό του κάποιος μπορεί να αναγνωρίζει «ένα συνδυασμό γνώσεων και ικανοτήτων που εφαρμόζονται στην πράξη» (Μπάλιας & Μπέτσας 2016), δηλαδή σε έναν προικισμένο και ταυτόχρονα καταρτισμένο εκπαιδευτικό που έχει όραμα για το σχολείο του και την ικανότητα να εμπνέει τους/τις συναδέλφους του να αλλάξουν στάση και συμπεριφορά, να γίνουν καλύτεροι, να δεχτούν καθοδήγηση (Φάσουρα & Αντωνίου 2015). Πρόκειται για ένα στέλεχος εκπαίδευσης που έχει τη δυνατότητα να εμφυσά μια διάθεση μεταμορφωτική στους συνεργάτες του, να πείθει και ταυτόχρονα να συμπαρασύρει σε ανανεωτική δράση, να φέρνει στην επιφάνεια την προωθητική δύναμη των εσωτερικών δημιουργικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών και την επιθυμία τους για υπέρβαση του καθιερωμένου (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Η δυνατότητα αυτή, υποστηρίζει η σχετική βιβλιογραφία, εδράζεται στην προτεραιότητα που δίνει ο διευθυντής αυτού του είδους στις προσωπικές-ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπισή τους όχι ως απρόσωπα και άβουλα γρανάζια μιας μηχανής, αλλά ως προσωπικότητες με ιδιαιτερότητες, ιδέες, προβληματισμούς, απόψεις, ανάγκες, που θα μπορούσαν να γίνουν δημιουργικοί συντελεστές της διαδικασίας της μάθησης και της σχολικής ζωής (Φάσουρα & Αντωνίου 2015).

Ο «διευθυντής-ηγέτης» του μετασχηματιστικού ηγετικού μοντέλου εμφανίζεται ικανός να υπηρετήσει ένα αξιακό σύστημα που υπερβαίνει κατά πολύ τη δυνατότητά του να κατευθύνει, χρησιμοποιώντας τη θέση και το κύρος του για να εμπνεύσει τη δράση των εκπαιδευτικών ή να εξασφαλίζει συνεργασίες ή δεσμεύσεις σε

περισσότερο ή λιγότερο μακρόπνοα σχέδια. Το αξιακό σύστημα που εμφανίζεται να υπηρετεί θέτει ως προτεραιότητά του τη δημοκρατική συμμετοχή και λήψη αποφάσεων, την ισότιμη ανάληψη αρμοδιοτήτων, την εμπλοκή με ελεύθερη βούληση σε πρωτοβουλίες και δραστηριότητες της σχολικής μονάδας (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Σε αυτό το σύστημα αξιών εντάσσεται επίσης η οικειοθελής δέσμευση σε στόχους αυτοβελτίωσης και αυτομόρφωσης που είναι ικανός να εκμαιεύει από το ανθρώπινο δυναμικό που διοικεί (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Ο διευθυντής αυτού του είδους παρουσιάζεται να έχει τη δύναμη να διαμορφώνει μια ορισμένη σχολική κουλτούρα και ένα αντίστοιχο κλίμα μέσα στο σχολείο σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, στο οποίο να εντάσσονται σταδιακά και όσοι/ες εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες θα μπορούσαν αρχικά να κρατούν μια αποστασιοποιημένη ή και αρνητική στάση. Εμφανίζεται σαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται υπό τη διοίκηση μετασχηματιστικών ηγετών να εμπλέκονται πιο ενεργά στις λειτουργίες του σχολείου και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους ή τροφοδοτούνται με κίνητρα για να το πράξουν.

Σκέψεις και Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση που προηγήθηκε φαίνεται πως η θεωρία της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, η οποία προέρχεται ιστορικά από τις προτεραιότητες και τον τρόπο λειτουργίας του επιχειρηματικού χώρου, αντιμετωπίζει ως πρόσωπο-κλειδί τον διευθυντή του σχολείου, τον οποίο περιβάλλει με την πραγματική εξουσία και το «συμβολικό κεφάλαιο» (Bourdieu 1999, 2000), δηλαδή το κύρος που έχει, επίσης ιστορικά, επενδυθεί στη λέξη «ηγέτης». Η πραγμάτευση του συγκεκριμένου όρου, από τα θεωρητικά κείμενα, δεν μπορεί παρά να είναι μια ιδεολογική παρέμβαση και μια ιδεολογική παραγωγή, αφού ο επιστημονικός λόγος, ως «συμβολικό σύστημα», και οι φορείς του, ως «συμβολική εξουσία», αναλαμβάνουν εδώ να παράσχουν νομιμότητα σε μια πολιτική διαδικασία προσδιορισμού των προβλημάτων του εκπαιδευτικού θεσμού και των λύσεων τους (Bourdieu 1999, 237-246).

Πρόκειται, θα λέγαμε αξιοποιώντας τα εργαλεία ανάλυσης του Bourdieu, για την κατασκευή ενός τίτλου –«σχολικός ηγέτης»– ο οποίος εμφανίζεται να συμβολίζει μια αρχή καθολικά αναγνωρισμένη ως ικανή να πραγματοποιήσει μια θετική αλλαγή στον εκπαιδευτικό θεσμό. Πρόκειται δηλαδή για μια προσπάθεια «νομιμοποίησης», «καθιέρωσης» ή «εγκατάστασης» (institution) μιας συμβολικής, σε επίπεδο λόγου, και

πρακτικής, σε θεσμικό επίπεδο, εξουσίας, αυτής του «σχολικού ηγέτη», στον οποίο αποδίδεται διαμέσου της συγκεκριμένης ονομασίας μια ουσία, ένα χρίσμα, που παρουσιάζεται ως μια τάξη ισχύος, στην οποία οι άλλοι οφείλουν εξ ορισμού να συμμορφωθούν (Bourdieu 1999, 169-181). Η θεωρητική αυτή επεξεργασία είναι ένα «τελετουργικό εγκαθίδρυσης» μιας συμβολικής και πρακτικής διάκρισης ισχυρότερης από αυτήν που ίσχυε μέχρι πρότινος στον εκπαιδευτικό θεσμό, τόσο ανάμεσα στον διευθυντή και στον σύλλογο διδασκόντων ως θεσμικών φορέων διοίκησης, όσο και ανάμεσα στον διευθυντή και στους/στις εκπαιδευτικούς ως συνεργατών στον ίδιο επαγγελματικό χώρο. Η θεωρητική γλώσσα των συγκεκριμένων ειδικών του σχετικού επιστημονικού πεδίου έρχεται, ως «συμβολικό σύστημα», να προσδώσει στον «σχολικό ηγέτη» διαμέσου των «κατηγορημάτων» (χαρακτηρισμών) με τα οποία τον προσδιορίζει, ιδιότητες επαγγελματικής και κοινωνικής φύσης που τον καθιερώνουν ως άριστο. Αυτή η αριστεία α) γίνεται αυτονόητα αντιληπτή ως απαραίτητη για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του θεσμού, β) νομιμοποιεί τη συμβολική και πρακτική εξουσία που συγκεντρώνει αυτός στα χέρια του και γ) τον επενδύει ταυτόχρονα με τη «συμβολική αποτελεσματικότητα» του θεωρητικού λόγου, ο οποίος πείθει για την πρακτική αποτελεσματικότητα που «θεσμίζονται» πια ο «σχολικός ηγέτης» δεν μπορεί παρά να επιδείξει (Bourdieu 1999, 169-181).

Στην πραγματικότητα, όμως, η θεωρητική αυτή ανάλυση επικυρώνει και καθιερώνει έτι περαιτέρω τον προσωποπαγή χαρακτήρα του σχολικού θεσμού, την ατομοκεντρική οπτική στη σχολική λειτουργία, καθώς και τη λογική της αριστείας. Η έμφαση που δίνεται στην ηγετική προσωπικότητα, αφ' ενός με την παρουσίασή της ως μορφής ισχυρής, εμφορούμενης από υψηλά ιδανικά και απόλυτα ικανής και αφ' ετέρου με τις τυπικές και άτυπες αρμοδιότητες που, εξ αυτής της υπεροχής, περιέρχονται στα χέρια της, μετατρέπει όλους και όλες μέσα στο σχολείο σε δορυφόρους του «ηγέτη», των επιλογών, των αποφάσεων, των εντολών του, τους/τις τοποθετεί σε μια περιστροφική κίνηση γύρω από αυτόν: να εξαρτώνται από αυτόν, να απευθύνονται σε αυτόν και να περιμένουν από αυτόν την έμπνευση, την προωθητική δύναμη, τις πρωτοβουλίες, την οξύνοια, τη διορατικότητα, το οραματικό του στοιχείο. Παρά τις αναφορές ορισμένων κειμένων στη δημοκρατική λειτουργία του θεσμού που υπηρετείται από τον «διευθυντή-ηγέτη», γίνεται φανερό ότι η φιλοτέχνηση ενός ηγετικού προσώπου τέτοιων ικανοτήτων και μιας τέτοιας επιδραστικής δύναμης αντιφάσκει με τις δημοκρατικές επικλήσεις, αφού θέτει αυτομάτως στο περιθώριο ή υπονομεύει τη συλλογική διαχείριση των σχολικών υποθέσεων και τον αυτόνομο δημιουργικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού μέσα και έξω από την τάξη. Μάλιστα, η εξιδανίκευση του «σχολικού ηγέτη» αποκτά σε ορισμένα κείμενα «μαγικές»

διαστάσεις, καθώς η παρουσία και η δράση του μέσα στον σχολικό χώρο φτάνει να ενδύεται τον μεσσιανικό, σωτηριολογικό μανδύα του φωτισμένου ενός, με τις μοναδικές, σχεδόν θαυματουργές οργανωτικές, πνευματικές, ηθικές δυνάμεις και δυνατότητες, μπροστά στον οποίο η υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα μοιάζει να μετατρέπεται σε ένα πραγματικό ποίμνιο.

Ως εκ τούτου, όσο μεγαλώνει η σκιά της διοικητικής κεφαλής και ζαρώνουν γύρω της οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, επικυρώνεται, αναπαράγεται και ενισχύεται μια ιεραρχική δομή διοίκησης και άσκησης εξουσίας, η οποία εναρμονίζεται κατ' ουσίαν με τις στοχεύσεις του management (Gunder 2001 στο Μπάλιας & Μπέτσας 2016), εντεταλμένη να ελέγχει την αποτελεσματικότητα, να επιβάλλει κυρώσεις ή να εισηγείται γι' αυτές σε περιπτώσεις αναντιστοιχίας ή μη επίτευξής της, να απαιτεί εν τέλει την ευθυγράμμιση της δράσης των εκπαιδευτικών με τις θελήσεις της αλλά και να τους χειραγωγεί αξιοποιώντας τις ικανότητές της. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στα θεωρητικά αυτά κείμενα ο όρος «διευθυντής-ηγέτης» επικυρώνει και αναπαράγει την παραδοσιακή έμφυλη ταυτότητα της διοικητικής κεφαλής. Ο «σχολικός ηγέτης» παρουσιάζεται πάντοτε και μόνον σε γένος αρσενικό. Η θηλυκή ηγετική φυσιογνωμία δεν αναφέρεται πουθενά, εκτοπίζεται, σαν να μην υφίσταται καν ως δυνατότητα. Έτσι, ενδεδυμένος με όλες τις επιθυμητές ικανότητες ενός ολοκληρωμένου καθοδηγητή-αρχηγού-άντρα, ο «σχολικός ηγέτης» ανταποκρίνεται στα παλαιότερα, συντηρητικά σεξιστικά στερεότυπα της ικανής εξουσιαστικής αρχής.

Το σημαντικότερο, όμως, είναι πως ο «σχολικός ηγέτης» εμφανίζεται σε όλες τις αναλύσεις αποπλαισιωμένος, δηλαδή αποκομμένος από τις παραμέτρους που εν τέλει θα προσδιορίσουν τις κατευθυντήριες γραμμές της καθοδήγησής του, το περιεχόμενο του έργου του, το είδος της αποτελεσματικότητάς του. Στις περισσότερες αναλύσεις παρουσιάζεται να δρα αυτοβούλως, ανεξάρτητα από τη φιλοσοφία της αγωγής που κάθε φορά υιοθετούν οι αρμόδιοι των υπουργείων Παιδείας και επομένως από την πολιτική ιδεολογία και την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης, από τα αναλυτικά και τα ωρολόγια προγράμματα καθώς και το έντυπο και ψηφιακό υλικό που τη συγκεκριμενοποιούν, από τα υλικά μέσα που αποφασίζει να διαθέσει για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, από τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης και συνεπώς και του ίδιου του «διευθυντή-ηγέτη». Ακόμα και οι αναφορές στον παραδοσιακό γραφειοκράτη διευθυντή, ως αρνητικό παράδειγμα σχολικής ηγεσίας, εναποθέτουν στο πρόσωπό του όλη την ευθύνη της δυσπραγίας του σχολείου, σαν ο ίδιος να έχει δημιουργήσει τη σχολική δομή και να είναι ο αποκλειστικός υπεύθυνος της γραφειοκρατικής λειτουργίας της. Αλλά και οι όποιες

βελτιώσεις μπορούν να γίνουν ή αναμένεται να γίνουν στον σχολικό θεσμό, ακόμα και οι σχετικές με την υλικοτεχνική υποδομή, παρουσιάζονται ως προερχόμενες από τις προσωπικές πρωτοβουλίες, ενέργειες και παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών με την εμπνευσμένη καθοδήγηση και την καινοτόμο δράση του «σχολικού ηγέτη». Η εκπαίδευση ως θεσμός, ως σύστημα ιδωμένο στη «ρεαλιστική υλικότητά»¹ του και στην πολιτική του διάσταση, μέρος του οποίου αποτελεί ως στέλεχος εκπαίδευσης σε διατεταγμένη υπηρεσία και ο «σχολικός ηγέτης», είναι άφαντη από τις πιο πολλές αναλύσεις. Αποσυνδεδεμένος από όλες αυτές τις παραμέτρους, φορτωμένος με τη βερμπαλιστική ωραιοποίηση της βιβλιογραφίας, που έχει αναλάβει να τον εγκαθιδρύσει ως έννοια και ως εκπαιδευτική αναγκαιότητα, αιωρείται σαν φωτεινό αστέρι σε ένα σύμπαν του οποίου το βάρος εμφανίζεται να σηκώνει μόνος στις θαρραλέες πλάτες του.

Εν τέλει, θα υποστηρίζαμε πως διαμέσου όλων αυτών των ρηματικών ιδεολογικών πρακτικών, η θεωρητική τελετή εγκατάστασης που συντελείται στα σχετικά κείμενα αφ' ενός γνωστοποιεί επιβάλλοντας ταυτόχρονα στον σχολικό ηγέτη την ταυτότητά του ως μείζονα και αφ' ετέρου γνωστοποιεί επιβάλλοντας στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τη δική τους ως ελάσσονα (Bourdieu 1999, 181), τοποθετώντας ανάμεσά τους ένα σύνορο φανερά αποσιωπημένο και υπόρρητα εκφρασμένο που ορίζει, όμως, παρά τις γενικότητες, τις ασάφειες, τις αντιφάσεις, τις δημοκρατικές κορώνες και τους πανηγυρισμούς, διακριτό και σαφές, αν το γειώσεις στο έδαφος της σημερινής πραγματικότητας, τη σχολική λειτουργία.

Γιατί αν «σε αυτό τον κόσμο η γνώση και η αλήθεια είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, πολιτισμικά διαμεσολαβημένες και ιστορικά τοποθετημένες» (McLaren [2002]2010), τότε στο πλαίσιο μια σταθερής προέλασης των νεοφιλελεύθερων ιδεών και πρακτικών στην εποχή που έχει χαρακτηριστεί και ως «νέος Μεσαίωνας» (Νικολακάκη 2011), οι οποίες χαράζουν ακόμα πιο σκληρά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά σύνορα ανάμεσα σε προνομιούχους και αποστερημένους λαούς, κράτη, κοινωνικές-φυλετικές-έμφυλες ομάδες – παρά τις τυμπανοκρουσίες της μαζικής κουλτούρας για το αντίθετο, η πολιτική προτεραιότητα της εξουσίας είναι η με κάθε μέσο κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή. Από την οπτική αυτή, μια δημοκρατική αντίληψη για τη σχολική διοίκηση και ηγεσία που θα αναζητούσε μια πιο αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών όχι στην ενδυνάμωση του ρόλου του διευθυντή, αλλά στην ενδυνάμωση των συλλογικών οργάνων διοίκησης, εκπαιδευτικών και μαθητικών, που ενδεχομένως είναι πιο

¹ Η μεταφρασμένη έκφραση ανήκει στον Massimo Recalcati από το βιβλίο του *Η ώρα του μαθήματος*, Κέλευθος, 2020.

χρονοβόρα στις διαδικασίες τους, εξασφαλίζουν όμως την πολυφωνία, την κριτική προσέγγιση, τον έλεγχο των αποφάσεων και των επιλογών, την αποκέντρωση των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων και τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλεγγύης επ' ωφελεία εν τέλει όλων, θέτοντας ταυτόχρονα με ξεκάθαρο τρόπο τις πολιτικές ευθύνες του θεσμού και απαιτώντας δομικές αλλαγές, δεν θεωρείται απλώς παρωχημένη από την κυρίαρχη ιδεολογία αλλά αντίπαλη και εχθρική.

Πίσω από την έμφαση στα χαρίσματα και στη θετική ιδιαιτερότητα της μοναδικής ηγετικής προσωπικότητας με τις αγαθές προθέσεις, δεν διαφαίνεται κανένα δημοκρατικό έρεισμα ή μια επιθυμία και μια πρόθεση εξυγίανσης του εκπαιδευτικού θεσμού, αλλά αντίθετα μια επιμελημένη πολιτική προσπάθεια να κρυφτεί ιδεολογικά η στόχευση δημιουργίας στελεχών εκπαίδευσης που, συγκεντρώνοντας στα χέρια τους θεσμικές υπεραρμοδιότητες, α) θα λειτουργήσουν ως πιστοί εντολοδόχοι και απολογητές των νεοφιλελεύθερων επιλογών της εξουσίας και των κυβερνήσεων που την υπηρετούν, β) θα υπερασπιστούν επίσημα τη λογική της αριστείας, γ) θα καλύψουν με το επιχείρημα της ατομικής ευθύνης την κατηγοριοποίηση των σχολείων, την υποβάθμιση και την παρακμή τους και υπό το πρίσμα αυτό δ) θα συμπεριφερθούν ως εντεταλμένοι επόπτες του εκπαιδευτικού έργου, τη θέληση και την επιβολή των οποίων κανείς ατομικά ή συλλογικά δε θα μπορεί, χωρίς μεγάλο κόστος, να αντιστρατευτεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασίου, Ι. (2015), «Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής», 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Πρακτικά, 125-140.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζαλβανός, Μ. (2008), *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης, στο Τσούνη, Β. (2016), «Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Πρακτικά.

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μπάλιας, Ε., Μπέτσας, Γ. (2016), «Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», *Academia* 6(1).

Μπονίδης, Κ. (2012), *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

- Νικολακάκη, Μ.** (επιμ.) (2011), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Παπαδόπουλος, Α.** (2016), «Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης», *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*, Πρακτικά.
- Πασιαρδής, Π.** (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία*. Αθήνα: Δαρδανός, στο Τσουνή, Β. (2016), «Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*, Πρακτικά.
- Πασιαρδής, Π.** (2014), *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα, Ίων, στο Τσουνή, Β. (2016), «Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*, Πρακτικά.
- Πετρίδου, Ε.** (2011), *Διοίκηση-Μάνατζμεντ. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Τσουνή, Β.** (2016), «Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*, Πρακτικά.
- Φάσουρα, Α., Αντωνίου, Α.** (2015), «Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον», *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών και Εκπαίδευσης*, Πρακτικά.
- Apple, M.** ([1988]2010), «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση: Εκπαιδύοντας παιδαγωγούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 221-251.
- Apple, M.** (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M.** (2008), *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bourdieu, P.** (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bourdieu, P.** (2000), *Η Διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Domenici, G., Moreti, G.** (2011), *Leadership Educative e Autonomia Scolastica*. Roma: Armando Editore, στο Μπάλιας, Ε., Μπέτσας, Γ. (2016), «Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», *Academia* 6(1).
- Gunder, H.M.** (2001), *Leaders and Leadership in Education*. Sage Publications Ltd., στο Μπάλιας, Ε., Μπέτσας, Γ. (2016), «Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», *Academia* 6(1).
- McLaren, P.** ([2002]2010), «Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.