

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

Από το αίτημα στην πραγματικότητα

ΑΠΟΣΤΟΛΗΣ ΑΝΔΡΕΟΥ

1. Εισαγωγή

Το αίτημα για την καθιέρωση του σχολικού συμβούλου και η θεσμοθέτησή του, ήταν από τα ζητήματα εκείνα της εκπαίδευσης που προκάλεσαν ευρύτατες συζητήσεις και αντιδράσεις¹. Η συζήτηση αναγκαστικά παρέπεμπε στο θεσμό του επιθεωρητή, τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το ρόλο του νέου θεσμού.

Οι συζητήσεις και οι αντιδράσεις για το ζήτημα του θεσμού εκτάθηκαν από τα κόμματα και τις συνδικαλιστικές παρατάξεις των εκπαιδευτικών ως το σώμα των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό είναι ο αριθμός των άρθρων και των επιστολών εκπαιδευτικών τόσο στον ημερήσιο όσο και τον περιοδικό τύπο².

Στο κείμενό μας αυτό εισαγωγικά θα αντιμετωπίσουμε το θέμα της διοίκησης της εκπαίδευσης, γιατί έχει άμεση σχέση με το θεσμό του επιθεωρητή που καταργήθηκε και το θεσμό του σχολικού συμβούλου που καθιερώθηκε. Θα αναφερθούμε στην κριτική που ασκήθηκε στο θεσμό του επιθεωρητή, τα αιτήματα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, το νομικό πλαίσιο του θεσμού, το ρόλο και τη δράση των σχολικών συμβούλων.

2. Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Το διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά συγκεντρωτικό, με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, από την οποία απορρέουν οι εξουσίες διοίκησης και διαχείρισης, στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας. Το σύνολο των διοικητικών λειτουργιών αποτελεί ένα σύστημα συγκεντρωτικό, ιεραρχημένο στο οποίο ο έλεγχος ασκείται σε μια μόνο κατεύθυνση από την κορυφή της ιεραρχίας στη βάση, εξειδικευμένος στα διάφορα ενδιάμεσα επίπεδα της διοικητικής οργάνωσης.

Η μονολιθικότητα της δομής της διοίκησης της εκπαίδευσης, της προσφέρει μια εσωτερική συνοχή και ενότητα. Πρόκειται για μια ενότητα εξουσίας, που έχει ως συνέπεια την αυτονομία της, που είναι πάντα σχετική, απέναντι στην πολιτική πάλη των τάξεων. Αυτό γίνεται γιατί δεν εμφανίζεται ως κυριαρχία μιας τάξης ή μερίδων της, αλλά εμφανίζεται ως θεσμική ενότητα ιδιωτικών φορέων, πέρα από οικονομικούς ανταγωνισμούς. Η ενότητα εμποδίζει τον κατατεμαχισμό της εξουσίας, στο θεσμοποιημένο αυτό σύστημα, ανάμεσα στις τάξεις ή μερίδες του κυρίαρχου ταξικού συνασπισμού. Η λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης λειτουργεί ως ιεραρχία αρμοδιοτήτων που εκχωρούνται, εξουσιοδοτικά, από την κεντρική εξουσία. Αποτέλεσμα αυτής της λειτουργίας είναι η νομιμοποίηση της κυριαρχίας μιας τάξης, επειδή αυτή ασκείται από μια σειρά «υπερ-ταξικών» φορέων, κατά συνέπεια «ουδέτερων». Η λειτουργία αυτή βρίσκεται στην κατεύθυνση του γενικού συμ-

φέροντος και της πολιτικής ενότητας έθνους και λαού.

Η γραφειοκρατία της διοίκησης της εκπαίδευσης στηρίζεται στην εκχώρηση των εξουσιών που νομιμοποιείται με τη διαρκή αναγωγή των υπευθυνοτήτων στις ανώτερες κλίμακες. Μπορούμε να σημειώσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά³ που οφείλονται τόσο στη θεσμική φύση όσο και την ιδεολογική λειτουργία του διοικητικού συστήματος:

α) Η σύσταση μιας σειράς κανόνων (νόμων) αφηρημένων, γενικά και τυπικά διευθετημένων, που κατανέμουν τους τομείς αρμοδιοτήτων και δραστηριοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετική ένταση.

β) Η συγκέντρωση των λειτουργιών και η διοικητική συγκέντρωση του σχολικού μηχανισμού.

γ) Ο από τα πάνω διορισμός των υπαλλήλων στις διάφορες θέσεις.

δ) Ο απρόσωπος χαρακτήρας των λειτουργιών, που ασκείται «αφηρημένα και τυπικά από άτομα-πολίτες, υποκείμενα της κοινωνίας».

ε) Η συστηματική ιδεολογική κάλυψη της πραγματικής λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού ακόμα και στο εσωτερικό των διοικητικών φορέων της.

στ) Ανομοιογένεια ανάμεσα στην επιστημονική μόρφωση των κορυφών της ιεραρχίας και τη χαμηλή μόρφωση του συνόλου των διοικητικών υπαλλήλων.

Σημειώνουμε πως τα παραπάνω χαρακτηριστικά αφορούν τη «θεσμοποιημένη μορφή της κυριαρχίας των αστικών σχολικών πρακτικών και συντελούν στη νομιμοποίησή τους».

Στην ιεραρχική εξουσιοδότηση, εκτελεστικών και ελεγκτικών διαδικασιών από το κέντρο, τόσο στα μέρη του κεντρικού διοικητικού οργανισμού, όσο και στα τοπικά μέρη αυτού του οργανισμού, έρχεται η μικρο-αστική ιδεολογία επίκουρη στην κάλυψη της ταξικής λειτουργίας. Πρόκειται για το φетиχισμό της εξουσίας, πράγμα που οδηγεί στην εσωτερικευση των κανόνων ιεραρχίας και πρακτικών από τα χαμηλά στρώματα της γραφειοκρατίας. Αυτό συντελεί με τη σειρά του στη διαμόρφωση των κανόνων ιεραρχίας.

Με την επέκταση του γραφειοκρατικού μηχανισμού στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, που επιφέρουν οι κυρίαρχες τάξεις (ή μερίδες), επιτυγχάνουν την κατάκτησή τους και τις μετατρέπουν σε τάξεις, στρώματα-στηρίγματα. Αυτή η προσφορά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ερμηνεύεται με το φетиχισμό της εξουσίας.

Ο διοικητικός μηχανισμός τροφοδοτείται από εκπαιδευτικούς, μέσα από ορισμένους περιορισμούς (π.χ. 12 χρόνια υπηρεσίας) και επιλεκτικές διαδικασίες. Αυτοί οι περιορισμοί και οι επιλεκτικές διαδικασίες διασφαλίζουν τον κυρίαρχο συνασπισμό δυνάμεων για τη θέση και τη στάση των υποψηφίων

στελεχών. Ας τονίσουμε ότι για την κατάληψη θέσης εποπτικών αρμοδιοτήτων λαμβάνεται υπ' όψη η φοίτηση σε ορισμένες σχολές μετεκπαιδευσης, που σκοπός τους ήταν και είναι η «δημιουργία εκπαιδευτικών στελεχών (...) με σκοπό την εδραίωση της αντίληψης της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και την άσκηση κοινωνικού ελέγχου».

Η ιεραρχική κλίμακα των εποπτικών αρμοδιοτήτων στηρίζεται κατά κανόνα στην αύξηση της διοικητικής υπευθυνότητας και όχι της παιδαγωγικής. Η εξουσία του εποπτικού είναι ελεγκτική και ανταποδοτική⁴ και ο ρόλος του είναι, κατά συνέπεια, σημαντικός «στην υλοποίηση της συγκεκριμένης μορφής οργάνωσης της σχολικής γνώσης»⁵. Τα δε κριτήρια αξιολόγησης είναι θεσμοθετημένα κοινά και αυστηρά καθορισμένα μέσα από ένα νομικό πλέγμα. Η άσκηση της εποπτίας και του ελέγχου γίνεται από μια πολυποικίλη ιεραρχική διαστρωμάτωση που αρχίζει από το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως τον υπουργό Παιδείας.

Ιστορικά η κάθε είδους αύξηση του εποπτικού προσωπικού με την αντίστοιχη αύξηση των εκπαιδευτικών περιφερειών, σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκέντρωση αρμοδιοτήτων, αλλά ήταν προσπάθειες εξασφάλισης ενός αποτελεσματικότερου ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου⁶.

3. Η Κριτική στο Θεσμό του Επιθεωρητή

Στη μεταπολιτευτική περίοδο ο θεσμός του επιθεωρητή αμφισβητείται και βάλεται.

Σύμφωνα με τις Γενικές Συνελεύσεις (Ανώτατο όργανο) της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) ο θεσμός έχει «βεβαρυμμένη κληρονομικότητα» και τονίζουν «τον καισαρισμό» του και τον καταγγέλει «ως απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας, της αστυνόμευσης και της αλλοτρίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων και του παιδευτικού έργου του σχολείου, που έδωσε μάλιστα κι όλους τους «καρπούς» των κόπων του σε περιόδους μετάπτωσης της εξουσίας από την αυταρχική και τη μοναρχική στη δικτατορική⁷ μορφή της».

«Ο θεσμός τος επιθεωρητή για τη σημερινή εποχή –τονίζεται από τη Δ.Ο.Ε.– και ιδιαίτερα για τον τόπο μας είναι αναχρονιστικός και επιζήμιος, γιατί με τα έργα του όχι μόνον δεν ωφελεί το σχολείο και δεν προωθεί τον εκδημοκρατισμό του, αλλά επιδρά αρνητικά, αναστέλλει, αστυνομεύει και υπονομεύει κάθε (...) προσπάθεια».

«Ο επιθεωρητής έχοντας υπό τις διαταγές του εκατοντάδες υφισταμένους (...) εκτός από το μεγαλείο της απόστασής του, χρησιμοποιεί για να τους διοικήσει την αποστολή εγκυκλίων, διαταγών τυποποιημένων οδηγιών και υποδείξεων, συχνά τον έλεγχο και εκφοβισμό την ποινή και την αμοιβή και τις υπηρεσιακές εκθέσεις, που κάθε χρόνο του δίνουν την ευχέρια ν' αμείβει τους μεν και να τιμωρεί τους δε. Αραϊά και που χρησιμοποιεί και τις προκατασκευασμένες «υποδειγματικές διδασκαλίες» που τις φορτώνει στην πλάτη του δασκάλου και τα «παιδαγωγικά συνέδρια» που του εξασφαλίζουν την απυρόβλητη θέση του προέδρου»⁸.

Από τη μεριά των αντιπολιτευόμενων συνδικαλιστικών δυνάμεων από το 1978 τονίζεται ότι «ο θεσμός του επιθεωρητή είναι πια ξεπερασμένος» γιατί «οι συνάδελφοι είναι απογοητευμένοι από το θεσμό του επιθεωρητή, γιατί στο πρόσωπό του δεν βρίσκουν τον εμπειρο συνάδελφο και το συνετό σύμβουλο, αλλά τον αυστηρό προϊστάμενο που είναι έτοιμος να τους ελέγ-

ξει»⁹. Η Δ.Ο.Ε. βεβαιώνει ότι «είναι πολλές οι καταγγελίες των συναδέλφων δασκάλων που φτάνουν στη Διοίκηση (...) για αυθαιρεσίες ορισμένων επιθεωρητών απέναντι στους υφιστάμενους τους δασκάλους» και ότι «πολλοί επιθεωρητές καταπατούν νόμους και προεδρικά Διατάγματα»¹⁰.

Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) επισημαίνει πως «το αυταρχικό ιεραρχικό σύστημα διοίκησης δε συμβιβάζεται με την εκπαίδευση που θα έχει ως θεμελιακό στόχο της τον άνθρωπο· ούτε κοινωνικά υπεύθυνους δημιουργούς αναδεικνύει. Αποκλείει τη συλλογικότητα και ενισχύει την αντίληψη της αυθεντίας. Με τον τρόπο αυτό παγιώνεται η αντίληψη ότι δεν είναι σε θέση ο καθένας να εκφέρει γνώμη για τα θέματα που τον αφορούν, παρά μόνο ο ειδικός, ο γνώστης, ο προϊστάμενος· που κι αυτός στη χώρα μας δεν επιλέγεται με κριτήρια αξιοκρατικά, αλλά προτανεύει συνήθως το κριτήριο του «ημέτερου» (...). Το σημερινό συγκυβερνητικό και αυταρχικό σύστημα έχει την ανάγκη του επιθεωρητή, του αστυνόμου, εκείνου που με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια αξιολογεί το έργο των καθηγητών»¹¹.

Από το σύνολο της κριτικής που ασκήθηκε στο θεσμό του επιθεωρητή¹² θα επισημάνουμε ορισμένα σημεία που υιοθετήθηκαν από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών.

Υποστηρίχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί γίνονται επιθεωρητές γιατί «έμαθαν στην ανασφάλεια και στην τυφλή, θρησκευτική προσηλώνση στους ανωτέρους τους. Αλωθιμένες καταστάσεις ξυπνούν και ζητούν ικανοποίηση. Ξεχνούν ποιοί ήταν μέχρι χθες και συμπεριφέρονται, όπως συμπεριφέρονται σ' αυτούς οι δικοί τους προϊστάμενοι»¹³. Σε πρόσφατη σχετικά κριτική¹⁴ επισημαίνεται ότι με την κατάργηση του επιθεωρητή σχολείων και την καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου η Ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση μεγάλης αλλαγής στη λειτουργία και τη ζωή της (...) για να συντρίψει τα δεσμά του αυταρχισμού και της αλλοτρίωσης του σχολείου να οδεύσει το δρόμο του εκδημοκρατισμού της εκπαιδευτικής και μορφωτικής επικοινωνίας και ν' απελευθερώσει δασκάλους και μαθητές ανοίγοντας τις πόρτες του σχολείου στη ζωή, την κοινωνία και τη συνεργασία, καλλιεργώντας όλες τις δημιουργικές δυνάμεις (...).

Μια άλλη άποψη της κριτικής στο θεσμό του επιθεωρητή εντοπίζεται κύρια στις σχέσεις μεταξύ διαφόρων βαθμίδων επιθεωρητών, ανασταλτικές για το έργο τους¹⁵.

Βέβαια στην κριτική δεν έλειψαν και οι διάφορες κορώνες, που μόνο συσκοτίζουν. Υποστηρίχθηκε λοιπόν πως ο θεσμός του επιθεωρητή «ήταν καπιταλιστικός εκπαιδευτικός θεσμός, που πρόβαλε εκτός από τους άλλους και «ημέτερους» στην εκπαίδευση» και ότι «καταργώντας η σοσιαλιστική κυβέρνηση το εκπαιδευτικό σύστημα της δεξιάς (...) εκτελεί εντολή του λαού μας»¹⁶.

Είναι γεγονός πως η κριτική του θεσμού του επιθεωρητή συνδέθηκε με το αίτημα για εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση.

Από το μεσοπόλεμο ως τις μέρες μας το αίτημα του εκδημοκρατισμού βρίσκεται στο επίκεντρο της πολιτικής μας ζωής¹⁷. Από τον πόλεμο και μετά το αίτημα είχε και κοινωνική διάσταση και ουσιαστικά σήμαινε εφαρμογή των συνταγματικών διακηρύξεων. Μεταπολεμικά το αίτημα είχε πάρει άλλη διάσταση, είχε αποκτήσει ένα ευρύτερο πολιτικό περιεχόμενο, που είχε άμεση σχέση με το ζήτημα της εξουσίας του κράτους.

Αρχικά¹⁸ –στα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια– η αντίθεση στο θεσμό του επιθεωρητή σήμαινε και αντίθεση στις κρατικές επεμβάσεις στις σχολικές πρακτικές. Όμως κάτι τέτοιο δεν ι-

σχέι για τα επόμενα χρόνια. Η κριτική τού θεσμού περιορίστηκε—όπως είδαμε και όπως θα δούμε στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου που καταργεί το θεσμό του επιθεωρητή και εισάγει το θεσμό του σχολικού συμβούλου—σε θέματα λειτουργικότητας του θεσμού και όχι στο ρόλο του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το γεγονός ότι στο εποπτικό προσωπικό (επιθεωρητές-επόπτες) συνυπήρχαν οι διοικητικές και οι παιδαγωγικές αρμοδιότητες αντιμετωπίστηκε στη βάση της λειτουργικότητας. Δηλαδή ότι καλύτερα θα λειτουργήσει ο διοικητικός μηχανισμός και η «Παιδαγωγική καθοδήγηση» αν διαχωριστούν.

Η κριτική δεν εντοπίστηκε στο γεγονός ότι μέσα από τις διοικητικές αρμοδιότητες του εποπτικού προσωπικού ασκούνται και ενισχύονται οι παιδαγωγικές αρμοδιότητες στην κατεύθυνση επιβολής μιας ομοιόμορφης υλοποίησης της σχολικής γνώσης, που επιτρέπει την εγγάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας και την εξουδετέρωση κάθε διαφορετικής προοπτικής. Στην κριτική που ασκήθηκε στο θεσμό του επιθεωρητή, διαπιστώνουμε ότι αποδίδονται αποκλειστικά στο θεσμό «τον ανταρχισμό, την αντιδημοκρατική επικοινωνία, το κλείσιμο του σχολείου από τη ζωή (...)». Είναι λοιπόν προφανές πως για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά—σύμφωνα μ' αυτή την εκδοχή της κριτικής—δεν απαιτούνται άλλες αλλαγές που να έχουν σχέση με τη δομή του σχολικού συστήματος, τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, τα προγράμματα, το διοικητικό σύστημα κ.τλ.

Η ανεπάρκεια της κριτικής στο θεσμό του επιθεωρητή προσδιόρισε, όπως είναι φυσικό, και τα αιτήματα. Δηλαδή το εύρος τους, τη σαφήνεια τους και τον προαναταλισμό τους. Συνεπώς προοριζόταν η στάση¹⁹ στις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις στην εκπαίδευση (νόμος 1566/85)²⁰.

4. Αιτήματα και Προσδοκίες

Το αίτημα για καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ή Εκπαιδευτικού Συμβούλου, κατ' άλλη διατύπωση, εμφανίζεται από τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης. Θα σταθούμε στη διατύπωση του αιτήματος όπως αυτό εκφράστηκε από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις.

Η Δ.Ο.Ε. τονίζει πως «ένα σημαντικό τμήμα της Ελληνικής κοινωνίας, οι δάσκαλοι, επιθυμούν και αγωνίζονται για *κοινωνική δικαιοσύνη, ισονομία και αξιοκρατία*²¹. Φιλοδοξούν να συμβάλλουν αυτοί στην οικοδόμηση της αυριανής ζωής όπου βασική αρχή της διαβίωσής μας θα είναι η αξία και η ικανότητα και όχι η μετριότητα και η απραξία, προϋπόθεση όμως αυτών των φιλοδοξιών και επιθυμιών είναι η ύπαρξη ικανής ηγεσίας». Μια προϊστάμενη αρχή, ικανή να συλλαμβάνει τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς των δασκάλων και να *δίνει έγκαιρες λύσεις*, να λύνει την έντασή τους, να τους περιβάλλει με αγάπη και στοργή και γενικά να μιλά στην ψυχή τους²². Συγκεκριμένα η Δ.Ο.Ε. ζητά να καταργηθεί ο θεσμός του επιθεωρητή και να καθιερωθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με αποκλειστικό έργο να γίνει βοηθός και σύμβουλος του δασκάλου στο Παιδευτικό έργο²³. Ο σχολικός σύμβουλος «πρέπει να σταθεί μακριά από τις σειρήνες της αυθεντίας και του ανταρχικού, που χρόνια τραγούδησε στα κλεισμένα (;) αυτιά μας ο επιθεωρητικός ηγεμονισμός²⁴. Θεωρούμε «απαρχή το σχολικό σύμβουλο φίλο, συνεργάτη και συναγωνιστή στο μεγάλο αγώνα που δίνουμε καθημερινά για σωστή εκπαίδευση των παιδιών του λαού μας και δεν κρίνουμε τα μικρά και μεγάλα προβλήματά μας, τις λίγες ή πολλές ελλείψεις μας»²⁵.

Η ΟΑΜΕ τονίζει ότι «ένα αποκεντρωτικό και διοικητικό

σύστημα έχει την ανάγκη του επιστήμονα, του παιδαγωγού, του ψυχολόγου, του καθοδηγητή. Ο Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, είναι αυτός που θα εργαστεί προσεκτικά, αθόρυβα και δημιουργικά, για να βοηθήσει το δάσκαλο, το γονιό, το μαθητή. Ο Εκπαιδευτικός σύμβουλος πρέπει να βλέπει την εκπαίδευση σαν μια συνεχή και επίμονη προσπάθεια που αποφέρει καρπούς με την επιτυχή και συνδυασμένη συμβολή όλων των φορέων, πρέπει να είναι ικανός να επιστημαίνει τις νέες ανάγκες που δημιουργούνται από νέες κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις και την εκρηκτική πρόοδο στον τομέα της γνώσης και να εισηγείται ρεαλιστικούς τρόπους ικανοποίησης των νέων αυτών αναγκών. Προτείνουμε, λοιπόν τη δημιουργία βαθμού εκπαιδευτικού συμβούλου και την επιλογή τους από το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο με κάποια δοκιμασία σε πανελλήνια κλίμακα μεταξύ των διευθυντών και 15ετή εκπαιδευτική υπηρεσία τουλάχιστον»²⁶.

Από άρθρα εκπαιδευτικών μπορούμε να εντοπίσουμε τις προσδοκίες τους από τον αιτούμενο θεσμό. Παραθέτουμε ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα που εκφράζουν και τις εκπαιδευτικές οργανώσεις.

Α. Το έργο του σχολικού συμβούλου πρέπει να έχει στόχο «την κατάλληλη επιστημονική ενημέρωση και καθοδήγηση των δασκάλων, ώστε να εφαρμόζουν τις αρχές και τα πορίσματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην σχολική πράξη».

Β. «Την τοποθέτηση των παιδαγωγικών σχέσεων δασκάλου-μαθητή σε νέες διαστάσεις, σύμφωνα με τα πορίσματα της ψυχολογίας και της ψυχοκοινωνιολογίας» (!!!).

Γ. «Την καλύτερη εφαρμογή και αξιοποίηση των σύγχρονων σχολικών και παιδαγωγικών θεσμών».

Δ. «Την ανάπτυξη της σχολικής και εξωσχολικής συνεργασίας, καλλιεργώντας ανάμεσα στους δασκάλους τη συνεργατικότητα, την παιδαγωγική αλληλεγγύη (:), τη συλλογικότητα, την αλληλοσυμπλήρωση και ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις».

Ε. «Τη συνεχή και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των δασκάλων με όλους τους προσφερόμενους τρόπους»²⁷.

Ο «σχολικός σύμβουλος δεν πρέπει να θεωρείται άμεσα ή έμμεσα προϊστάμενός τους, αλλά επιστημονικός συνεργάτης, συνάδελφος και συμπαραστάτης τους στο καθημερινό έργο». Και ακόμη ότι «είναι καιρός πια, το «Νέο Σχολείο», η «Νέα Αγωγή» να μην αποτελεί θεωρητική γνώση, αλλά να γίνει πράξη στα σχολεία μας»²⁸.

«Το να είναι μετακλητός ο σύμβουλος έχει προεκτάσεις ευνοϊκές για το δάσκαλο, τούτο δε φαίνεται να μην είναι ευχάριστο για κείνους που έδλεπαν τη θέση του συμβούλου από τη σκοπιά της δικής τους ωφέλειας, με το να θέλουν το σχολικό σύμβουλο μόνιμο. Τούτο όμως δεν είναι σωστό γιατί θα έχουμε πάλι τα ίδια με τους επιθεωρητές, οι οποίοι ξεχνούσαν από που ξεκίνησαν, που έφτασαν και για ποιο σκοπό έφτασαν εκεί. Τελικός σκοπός τους η είσπραξη σύνταξης συμβούλου».

Η σκέψη ότι θα ξαναγυρίσουν στην αίσθηση που άφησαν, δίπλα στους συναδέλφους, θα τους κάνει να πονέσουν το δάσκαλο, το νέο, το μη φτασμένο επαγγελματικά, αυτόν που βρίσκεται απομονωμένος στο μικρό χωριουδάκι και περιμένει κάποιο εμπειρότερο να τον συμβουλευτεί, να τον βοηθήσει, να τον καθοδηγήσει, να τον κάνει κοινωνό κάθε καινούργιου που προσφέρει η ψυχολογική και μπορεί να επιδώσει στον Ελλαδικό χώρο. Τον θέλει να του συμπαρασταθεί στα πολυώυμα προβλήματα που αντιμετωπίζει»²⁹.

Το αίτημα για διαχωρισμό των διοικητικών και των «καθο-

δηγητικών» αρμοδιοτήτων, δεν διατυπώθηκε την μεταπολιτευτική περίοδο, αλλά υπήρχε από τη μεταπολεμική περίοδο³⁰. Στην σύγχρονη διατύπωσή του τονίστηκε ιδιαίτερα η απαίτηση για συνεργατική στάση του σχολικού συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς και η κατάργηση των αυταρχικών τρόπων άσκησης της εποπτείας. Όμως δεν αμφισβητήθηκε ο «καθοδηγητικός» ρόλος του σχολικού συμβούλου, αντίθετα αυτός προβλήθηκε και μάλιστα για τη σωστή άσκηση του τονίστηκε η απαίτηση να «επιλεγθούν οι καλύτεροι του κλάδου».

Αν και δεν διατυπώνεται με σαφήνεια η κατεύθυνση και ο σκοπός αυτής της καθοδήγησης ωστόσο είναι εμφανής. Αιτείται η εφαρμογή των αρχών της «Νέας Αγωγής», η συνδρομή στη «διδασκτική πράξη», η ρυθμιστική επέμβαση στα διάφορα σχολικά προβλήματα καθώς και η συμβολή του (αυτή καθοριστική) στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο δεν ήταν και σαφές κατά πόσο ο σχολικός σύμβουλος θα αποτελούσε το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην κρατική εξουσία και στις σχολικές πρακτικές³¹ και ποια θα ήταν η θέση του στο δίπολο αυτό.

5. Το Νομικό Πλαίσιο

Με εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ³² το 1982 στο εποπτικό προσωπικό διατάχτηκε η αναστολή κάθε επιθεώρησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Με το νόμο 1263/82³³ καταργήθηκαν οι θέσεις των εποπτών της Γενικής Τ.Ε.Ε. και των αναπληρωτών γενικών διευθυντών μέσης εκπαίδευσης. Με το νόμο 1304/82 καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και καθιερώθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Με το νόμο αυτό οι θέσεις του εποπτικού προσωπικού από 505 (Σχολικοί Σύμβουλοι και προϊστάμενοι γραφείων).

Το 1984 εκδόθηκε το προεδρικό Διάταγμα³⁴ για τα «καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων».

Α. Εισηγητική Έκθεση του νόμου 1304/82 «Για την Επιστημονική-Παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση».

Στην εισηγητική έκθεση³⁵ τονίζεται ότι «η γενική εκπαίδευση στη χώρα μας πάσχει σοβαρά στον πάρα πολύ σημαντικό τομέα της εποπτείας. Βασικά πάσχει ο θεσμός, ως οργανωτική ρύθμιση, και συνακόλουθα η στελέχωση και αποδοτικότητα της λειτουργίας του».

Είναι προφανές πως δεν αμφισβητείται η εποπτεία και το μόνο που αναγνωρίζεται και προδίδεται είναι η οργανωτική μορφή της εποπτείας και η λειτουργικότητά του.

Άλλωστε και η συνολικότερη επέμβαση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην εκπαίδευση ήταν στην τροποποίηση των σημείων εκείνων που αποδείχτηκαν αντιλειτουργικά, αδύναμα ή ανεφάρμοστα, συμπλήρωσε κενά και έκανε διοικητικές και οργανωτικές ρυθμίσεις που σκοπό τους έχουν την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ασκώντας κριτική ο νομοθέτης στο θεσμό του επιθεωρητή σημειώνει ότι «ο επιθεωρητής επιφορτίζεται με τα καθήκοντα δυο βασικών ρόλων, του διοικητικού και του καθοδηγητικού, με έμφαση στον πρώτο (...). Η σύνεψή του των δυο αυτών ρόλων στο ίδιο πρόσωπο, στην πράξη, δε μπορούσε παρά να οδηγήσει στην κυρίαρχια του πρώτου (...) και στην εξανθίνιση ως εκπαιδευτική του δεύτερου (...)».

Ως περιφερειακό στέλεχος μιας αυστηρά ιεραρχημένης συγκεντρωτικής γραφειοκρατικής διοικητικής μηχανής, ο Επι-

θεωρητής αναλώνεται υπηρεσιακά: α) στο να απευθύνει (...) διαταγές και οδηγίες για υλοποίηση εντολών του κέντρου (...), β) στο να ελέγχει (...), γ) να αναφέρει (...) στις προϊστάμενες αρχές του. Με τον φόρτο αυτό (...) ο καθοδηγητικός, περιορίζεται συνήθως σε μια επίσκεψη-αστραπή στο σχολείο (...) για επιθεώρηση κάποιου εκπαιδευτικού, με σκοπό όχι την καθοδήγηση και υποβοήθηση του έργου του, αλλά τη σύνταξη μιας τυπικής (;) έκθεσης υπηρεσιακής απόδοσης»³⁶.

Η κριτική στο θεσμό του επιθεωρητή μένει σε επίπεδο περιγραφικό. Μένει στο να προβάλλει την συνύπαρξη των δυο αρμοδιοτήτων σ' ένα πρόσωπο, προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος για το διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων, που θα επιφέρει και τη λύση των προβλημάτων. Ταυτόχρονα παρουσιάζει τις «καθοδηγητικές αρμοδιότητες» να περιορίζονται στις επισκέψεις-αστραπή και στη σύνταξη εκθέσεων. Τον περιορισμό αυτό τον αποδίδει στο φόρτο των αρμοδιοτήτων και αποκρύπτει μια σειρά ενέργειες των επιθεωρητών (π.χ συνδρία) που φυσικά στόχο είχαν την επιβολή της κυρίαρχης παιδαγωγικής ιδεολογίας. Η απόκρυψη αυτή διευκολύνει στο να υιοθετηθούν και να διευρυνθούν οι ίδιες πρακτικές στο θεσμό του σχολικού συμβούλου, και όπως θα δούμε, με τον ίδιο στόχο.

Στην ίδια εισηγητική έκθεση γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί ότι υιοθετούνται και υλοποιούνται τα αιτήματα των εκπαιδευτικών. Όσο όμως ασαφές και περιορισμένα κι αν ήταν τα αιτήματα των εκπαιδευτικών, στην εισηγητική έκθεση «προσαρμόζονται» στις επιλογές της κυβέρνησης. Έτσι παρουσιάζουν μόνο «το διαχωρισμό των εποπτικών από τις διοικητικές αρμοδιότητες, τη διαφοροποίηση των πρώτων και την ανάθεσή τους σε νέα υπηρεσιακά όργανα, τους σχολικούς συμβούλους, ως τους φωτισμένους οδηγούς και συμπαραστάτες του έργου του εκπαιδευτικού, αποκλειστικά απασχολημένους μ' αυτό και απαλλαγμένους, έτσι, από το χρονοβόρο και μη συμβιβαζόμενο με το συμβουλευτικό έργο-ρόλο του «διοικητικού και πειθαρχικού προϊσταμένου»³⁷.

Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση «το σημαντικότερο στοιχείο (...) είναι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ως στελέχους: α) επιφορτισμένο αποκλειστικά με τις αρμοδιότητες που καθοδηγούν και προάγουν την εκπαιδευτική πράξη, β) που επιλέγεται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια κατάρτισης, ικανοτήτων, εμπειρίας και προσωπικότητας για επιτυχή ανταπόκριση αυτού, ακριβώς, του έργου και γ) που υπηρετεί στο έργο αυτό με θητεία, όσο η προσφορά του κρίνεται στον απαιτούμενο υψηλό βαθμό επωφελής»³⁸.

Διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου περιορίζεται μόνο σε ζητήματα «εκπαιδευτικής πράξης».

Στο δεύτερο σημείο, σχετικά με την επιλογή των σχολικών συμβούλων, γίνεται προσπάθεια να πείσει για την «αξιοκρατική» επιλογή και να γίνει ο θεσμός αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς. Το τρίτο σημείο παρατίθεται για να διασφαλίσει το προηγούμενο.

Β. Ο Νόμος «για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στην (...) εκπαίδευση»³⁹.

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι «η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης»⁴⁰. Ο ρόλος αυτός εξειδικεύεται παρακάτω:

α. «Συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων,

για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

β. Αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της δικαιοδοσίας του και φροντίζει για την εισαγωγή και εφαρμογή των πορισμάτων των σύγχρονων επιστημών της αγωγής στα σχολεία.

γ. Επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειας του και κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών με θεωρητικές και κυρίως με πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, συμβάλλοντας ο ίδιος με την προσωπικότητα, την πείρα και τις γνώσεις του στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και αγωγής.

δ. Οργανώνει σεμινάρια και φροντίζει για την επιμόρφωση και την ενίσχυση της ερευνητικής προπάθειας των εκπαιδευτικών, με τους όποιους τρόπους θεωρεί πρόσφορους στην περιφέρειά του.

ε. Συνεργάζεται με το διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου, τη δραστηριοποίησή του συλλόγου των διδασκόντων, την εφαρμογή του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων και γενικά για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος που ανακύπτει.

στ. Μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα.

η. Συνεργάζεται με την υπηρεσία σχολικής υγιεινής, το γραφείο φυσικής αγωγής, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, καθώς και με τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής του»⁴¹.

Αν ξετεράσουμε την ελκυστική και γοητευτική φρασεολογία –γνωστή από πολλά νομοθετήματα– που μάλλον συσκοτίζει, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τα όρια της «καθοδήγησης» του σχολικού συμβούλου και τον προσανατολισμό αυτής της «καθοδήγησης».

Στα σημεία (α) και (ε) προσδιορίζουν τόσο τα όρια «καθοδήγησης» όσο και ο προσανατολισμός του σχολικού συμβούλου, που είναι η καλύτερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό σημαίνει εφαρμογή συγκεκριμένης παιδαγωγικής αντίληψης (η κυρίαρχη), με σαφείς προδιαγραφές. Αυτό που ζητείται (σημείο γ) είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν έτσι ώστε να αποδώσει ο συγκεκριμένος κρατικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις «πρακτικές υποδείξεις» που παρουσιάζονται «ουδέτερες» και διαχωρισμένες από τη θεωρία. Έτσι φαίνεται να μην υπάρχει πρόθεση να αντιμετωπιστεί «η φορμαλιστική αντίληψη της παιδαγωγικής διαδικασίας» και ο «εμπειριοκρατικός χειρισμός των καθημερινών σχολικών προβλημάτων» από τους εκπαιδευτικούς⁴².

Στο σημείο (β) γίνεται επίκληση στην «εισαγωγή και εφαρμογή των πορισμάτων των σύγχρονων επιστημών της αγωγής στα σχολεία». Ο όρος «σύγχρονες επιστήμες»⁴³ δεν προσδιορίζεται με όρους ιδεολογικούς και κοινωνικούς, αλλά παραπέμπει σε κάτι το «προοδευτικό», ταυτόχρονα όμως ο όρος αυτός δρα και ενοποιητικά για μια σειρά αντιλήψεις και εκδοχές. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε το πρώτο σεμινάριο⁴⁴ των σχολικών συμβούλων, με την παρουσίαση και ανάπτυξη των διαφόρων εκδοχών της αστικής παιδαγωγικής.

Σημειώνουμε ακόμη το ρόλο του σχολικού συμβούλου ως τοποτηρή της εφαρμογής του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων (που έχει αμφισβητηθεί από τους μαθητές και έχει ο-

δηγήσει τις μαθητικές κοινότητες στον εκφυλισμό), πράγμα που επιτρέπει τις επεμβάσεις της διοίκησης στη λειτουργία τους, περιορίζοντας ακόμη περισσότερο (από όσα ο κανονισμός επιτρέπει τα όρια της αυτονομίας των μαθητικών κοινοτήτων).

Θα επιμείνουμε στη συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, που προσδιορίζεται στο σημείο (στ) και γι' αυτό θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα.

Αν θελήσουμε να συγκρίνουμε τις παραπάνω διατάξεις με το νόμο 309/76⁴⁵, δεν θα διαπιστώσουμε σοδαρές διαφορές αφού ο επιθεωρητής ασκούσε «διοίκησιν», επιθεωρήσιν, καθοδήγησιν εποπτείας και έλεγχον επι των σχολείων και του προσωπικού αυτών της περιφέρειάς του».

Στο άρθρο 3 καθορίζεται ο αριθμός των σχολικών συμβούλων για τη Δημοτική Εκπαίδευση σε 300 και για την προσχολική αγωγή σε 20.

Στο άρθρο 8 ο αριθμός των σχολικών συμβούλων για τη μέση εκπαίδευση καθορίζεται (για όλες τις ειδικότητες) σε 230.

Αυτό σημαίνει:

Για την προσχολική Αγωγή κάθε σύμβουλος αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε 242 νηπιαγωγεία και σε 345 νηπιαγωγούς.

Για τη Δημοτική Εκπαίδευση κάθε σύμβουλος αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε 31 σχολεία και 160 δασκάλους.

Για τη μέση εκπαίδευση (Γυμνάσιο-Λύκειο) κάθε σύμβουλος αντιστοιχεί σε 146 καθηγητές⁴⁶.

Στο άρθρο 16 προβλέπεται ότι μπορούν να είναι υποψήφιοι όσοι έχουν 15ετή εκπαιδευτική υπηρεσία. Τα δε κριτήρια για την επιλογή των σχολικών συμβούλων είναι «η υπηρεσιακή κατάρτιση, η κοινωνική προσφορά, το αξιολογικό εκπαιδευτικό έργο και η δημοκρατική προσωπικότητα των υποψηφίων. Για την αξιολόγησή τους λαμβάνονται οποσδήποτε υπόψη οι πανεπιστημιακές μεταπτυχιακές σπουδές στο εσωτερικό, ή το εξωτερικό, που πιστοποιούνται με πτυχίο ή μετεκπαίδευση και επιμόρφωση στο εσωτερικό ή το εξωτερικό, η αξιολογική συγγραφική εργασία ιδιαίτερα η ερευνητική, η διαπιστωμένη γνώση ξένης γλώσσας και το δεύτερο σχετικό πτυχίο. Λαμβάνεται επίσης υπόψη η εκτίμηση της όλης συγκρότησης και προσωπικότητας του υποψηφίου ύστερα από προφορική συζήτηση με μέλη του Συμβουλίου Επιλογής»⁴⁷.

Το γεγονός της 15ετούς προϋπηρεσίας, παραπέμπει στο ότι οι βασικές σπουδές των υποψηφίων σχολικών συμβούλων βρίσκονται στη δεκαπενταετία 1955-1970 που «αποτέλεσε για τους περισσότερους το αρχικό χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε η παιδαγωγική τους αντίληψη και πρακτική»⁴⁸. Για να αντιληφθούμε τον προσανατολισμό τους θα σημειώσουμε πως από τους πρώτους 227 σχολικούς συμβούλους της Δημοτικής Εκπαίδευσης το 72% αποφοίτησε από τη Μετεκπαίδευση των δασκάλων⁴⁹. Οι σχολές αυτές αποσκοπούσαν, στη δημιουργία στελεχών με στόχο την εδραίωση της αντίληψης της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και την άσκηση κοινωνικού ελέγχου.

Στους πρώτους αυτούς σχολικούς συμβούλους υπάρχει και ένας σοδαρός αριθμός⁵⁰ που διατέλεσαν επιθεωρητές.

Γ. Το Προεδρικό Διάταγμα για τα «καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων».

Παρ' όλο ότι στο νόμο που εισάγει το θεσμό του σχολικού συμβούλου υπάρχει απαρίθμηση των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους, εντούτοις κρίθηκε σκόπιμη η έκδοση ενός

Προεδρικού Διατάγματος που θα αποσαφηνίζε περισσότερο τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην έκδοση αυτού του Προεδρικού Διατάγματος είναι κύρια δύο: (α) η αποσαφηνίση των σχέσεων με τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης (διοικητικοί), (β) σαφής καθορισμός των σχέσεων σχολικού συμβούλου και εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα ζητήματα που συνδέονται με την εξω-διδασκική τους απασχόληση.

Ο κύκλος των νομοθετημάτων για το θεσμό του σχολικού συμβούλου κλείνει με το Προεδρικό Διάταγμα για τη «σύσταση και συγκρότηση συμβουλίων αρμοδίων για την επιλογή, την επανάκριση για ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των σχολικών συμβούλων»⁵¹. Σ' αυτό το Προεδρικό Διάταγμα γίνεται μια αλλαγή στο συμβούλιο επιλογής και επανάκρισης των σχολικών συμβούλων. Στο νόμο που εισάγει το θεσμό υπήρχε στην επιτροπή αυτή «ένας εκπρόσωπος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών της δημόσιας Δημοτικής Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά περίπτωση»^{51α}. Στο άρθρο 1 του Π.Δ. 277/1984 η εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών αντικαθίσταται με το διορισμό σχολικού συμβούλου, ακυρώνοντας έτσι μια από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

6. Ο Ρόλος των Σχολικών Συμβούλων.

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου όπως διαμορφώνεται μέσα από το πλαίσιο των νόμων και των προεδρικών Διαταγμάτων είναι: Επιμορφωτικός⁵², Συντονιστικός⁵³, συμβάλλει στον Προγραμματισμό⁵⁴, συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών⁵⁵, καθοδηγητικός⁵⁶ και συμβάλλει στη διοίκηση.

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι να προγραμματίζει να αξιολογεί να επιβλέπει και να καθοδηγεί με βάση τον κεντρικό προγραμματισμό (επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα, βιβλία, βιβλία του δασκάλου).

Η δυνατότητα διαφοροποιήσεων φτάνει μέχρι το βαθμό της εισήγησης «για μια προσαρμογή της διδακτέας ύλης και του αναλυτικού προγράμματος στις τοπικές συνθήκες» που «θα είναι ευπρόσδεκτη και καλοδεχούμενη στα ανώτερα κλιμάκια»⁵⁷.

Όσο αφορά για τον επιμορφωτικό ρόλο αυτός περιορίζεται σε ζήτημα «διδασκικής». «Ο σχολικός σύμβουλος θα οργανώνει ταχύρρυθμα σεμινάρια στην περιφέρειά του και θα ενισχύει τις ερευνητικές προσπάθειες και καινοτομίες των εκπαιδευτικών πάνω στη διδακτική πράξη»⁵⁸. Ο περιορισμός αυτός έχει επισημανθεί και ανακοινωθεί⁵⁹ σε σεμινάριο σχολικών συμβούλων. Βέβαια αυτή η επισημάνση απέχει πολύ από το να είναι κριτική και μάλλον προσπαθεί να δικαιολογήσει την «παράλειψη» αυτή με την προβολή της «αδελψίας» ή της «τεχνοκρατικής αντίληψης».

Ιδιαίτερα θα σταθούμε σε μια διαπίστωση που μάλλον αποτελεί κοινό τόπο για τους σχολικούς συμβούλους και που προσδιορίζει κατά πολύ τον προσανατολισμό των επιμορφωτικών πρωτοβουλιών τους. «Η επιστημονική ανεπάρκεια των καθηγητών μας οφείλεται στον πληθμελή επιστημονικό εξοπλισμό που παρείχε αλλά και στη σύγχυση που προκαλείται από διαβάσματα και ακούσματα όχι πάντοτε έγκυρα»⁶⁰.

Μπορούμε να υποθέσουμε, και μάλλον βάσιμα, ότι η τελευταία φράση παραπέμπει στην ακύρωση κάποιων αντιλήψεων και κατά συνέπεια στη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με κάποιες άλλες, τις κυρίαρχες.

Όπως σημειώσαμε και παραπάνω θα σταθούμε ιδιαίτερα στην συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έχουμε υποστηρίξει πως «η αξιολόγηση ως αντίληψη και πρακτική υπηρετεί την ενίσχυση ενός ομοιόμορφου εκπαιδευτικού συστήματος και συμβάλλει στην άσκηση του απόλυτου ελέγχου. Ελέγχου της εκπαιδευτικής πράξης που τελικά αποσκοπεί στην αποδοχή του υπάρχοντος συστήματος από τους εκπαιδευτικούς. Από την άποψη αυτή η αξιολόγηση, ως μέσον ελέγχου στοχεύει στη συμμόρφωση και ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια έχει ανταποδοτικό χαρακτήρα. Ο έλεγχος αυτός γίνεται με τη διαπίστωση της έκτασης στην οποία υλοποιήθηκε η κρατική εκπαιδευτική πολιτική από τον εκπαιδευτικό. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν το ρόλο της αξιολόγησης στην υλοποίηση της συγκεκριμένης μορφής οργάνωσης της σχολικής γνώσης»⁶¹.

Η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία αξιολόγησης (μαζί με τον διευθυντή του σχολείου και τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης) που θα αξιολογεί⁶² τον εκπαιδευτικό, θα ενισχύσει τον εποπτικό και ελεγκτικό ρόλο τους. Και δεν είναι τυχαίο σχόλιο περιοδικού που μάλλον εκφράζει σχολικούς συμβούλους (κατά πλειοψηφία φιλολόγους) ότι «το υπουργείο Παιδείας υποχωρώντας προφανώς σε συνδικαλιστικές πιέσεις έδειξε μια διστακτικότητα στο να πάρει θέση σχετικά με την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, παρόλο που τη νομοθέτησε στο νόμο 1304/82. Και η διστακτικότητα αυτή προκάλεσε αβεβαιότητα και ενίσχυσε την επιθετικότητα των κύκλων που παρεμποδίζουν τους σχολικούς συμβούλους στην άσκηση των καθηκόντων τους»⁶³. Τις προθέσεις τους αυτές οι σχολικοί σύμβουλοι τις έχουν ήδη εκφράσει με τα ερωτηματολόγια που διανέμουν στους εκπαιδευτικούς για να συμπληρωθούν, που είναι μάλλον δελτία «αξιολόγησης». Μπορούμε λοιπόν να πούμε πως η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στην (αναγκαστική) αποδοχή τους.

Ταυτόχρονα, αφού η αξιολόγηση είναι μια διοικητική πράξη με ισχύ και επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς, θα δώσει «κύρος» στους σχολικούς συμβούλους. Αφήνει βέβαια αδιάφορους τους υποστηρικτές αυτών των απόψεων, αν αναιρείται ο όρος «σύμβουλος» και ότι αυτός σημαίνει, άσχετα αν υπήρξε το κεντρικό σημείο του αιτήματος των εκπαιδευτικών αλλά και της μυθοποίησης του θεσμού.

7. Από τον Μύθο στην Πραγματικότητα

A. Η μυθοποίηση⁶⁴ του θεσμού

Η παρουσίαση του θεσμού τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στο ευρύτερο κοινό συνοδεύεται από υπερβολές των τύπων: «Είναι νομοθετικά κατοχυρωμένη η ελευθερία δράσης του σχολικού συμβούλου, μια ελευθερία δράσης του σχολικού συμβούλου, μια ελευθερία που θα μπορούσε να φτάσει ως την αυτονομία του σχολείου ως Παιδαγωγικής κοινότητας». «Στο νέο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο σχολικός σύμβουλος βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών λειτουργιών» (...) «Θα διαπιστώσουμε ότι αποτελεί τον κεντρικό μοχλό στην οριζόντια διάταξη των εκπαιδευτικών λειτουργιών» μ' άλλα λόγια το κύριο όργανο για την επιτυχία του εκδημοκρατισμού του σχολείου την αναβάθμιση των σπουδών και της σχολικής ζωής»⁶⁵. «Ο σχολικός σύμβουλος και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη ν' απαλλάξουν το σύστημά μας απ' όλες (...) τις αδυναμίες, για να μπορέσουμε να συναντηθούμε με τις

προσδοκίες του αιώνα που έρχεται. Ο σχολικός σύμβουλος και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την πρόκληση και την ευθύνη να *απαλλάξουν τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας από το πλέγμα του φόβου της ελευθερίας*, για να εδραιωθεί και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα το δημοκρατικό σχολείο, που τόσα χρόνια πριν το οραματίστηκαν οι μεγάλοι δάσκαλοι του έθνους μας»⁶⁶. Μερικά από αυτά βέβαια εκφράζονται και στα νομοθετικά κείμενα που παραπάνω αναφέραμε. Η μυθοποίηση του θεσμού είχε ως αποτέλεσμα να τηρήσουν επιφυλακτική στάση οι εκπαιδευτικοί στο να θέσουν υποψηφιότητα για στελέχωση του θεσμού⁶⁷. Ο θεσμός παρουσιάστηκε ως «κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος», και ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις προσδοκούσαν «τα πάντα» από τους σχολικούς συμβούλους που τελικά έβλεπαν τον θεσμό ως πανάκεια των προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη η μη αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων του σχολικού συμβούλου, έδρασε αρνητικά στην προσέλευση υποψηφιοτήτων.

Ο μύθος, αυτός δεν κατασκευάστηκε μόνο για λόγους αποδοχής του θεσμού και κάμψης των αντιστάσεων και αμφισβητήσεων. Κατασκευάστηκε και για να συγκαλύψει μια σειρά άλλες ρυθμίσεις για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Αν θελήσουμε να ανιχνεύσουμε τις θεωρητικές αφετηρίες αυτών των υπερβολών θα τις προσδιορίσουμε στη φιλελεύθερη αστική αντίληψη⁶⁸ για την εκπαίδευση που υποστηρίζει πως τα χαρακτηριστικά του σχολείου καθορίζουν τον κοινωνικό ρόλο του και όχι πως αυτός καθορίζεται από την κοινωνικο-οικονομική συγκυρία και ειδικότερα, με βάση τις ταξικές συγκρούσεις στα πλαίσια μιας ορισμένης κοινωνίας.

Βέβαια όλα αυτά αποδεικνύονται ανυπόστατα αφού τα κριτήρια των σχολικών συμβούλων «πρέπει να είναι από τη μια η *κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική* και από την άλλη η *παιδαγωγική δεοντολογία*» (:)»⁶⁹⁻⁷⁰. Ακόμη και οι πρωτοβουλίες και πρακτικές των σχολικών συμβούλων αποδεικνύουν το αντίθετο του «μύθου».

B. Τα σεμινάρια για τους σχολικούς συμβούλους

Μετά την επιλογή των πρώτων σχολικών συμβούλων πραγματοποιήθηκαν δυο σεμινάρια. Το ένα αφορούσε τους σχολικούς συμβούλους της προσχολικής αγωγής, της δημοτικής εκπαίδευσης, και της ειδικής αγωγής. Το άλλο αφορούσε τους σχολικούς συμβούλους της μέσης εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων και του σχολικούς συμβούλους της γενικής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στα πρώτα αυτά σεμινάρια παρουσιάστηκε και αναλύθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με όλες τις υπερβολές που παραπάνω παρουσιάσαμε και σε επίπεδο δεοντολογίας. Ακόμη αναπτύχθηκαν θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μετά «*διδασκικά*» προβλήματα, με την «*αυταρχική και αντιαυταρχική συμπεριφορά του δασκάλου και της νηπιαγωγού*», με τις «*ανθρώπινες σχέσεις στην εκπαίδευση*», με τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας, με την «*αισθητική αγωγή*»...

Μπορούμε να πούμε πως στις εισηγήσεις αυτές παρουσιάστηκαν οι «*αποδεκτές παιδαγωγικά*» θεωρίες, που δεν αντιστρατεύονται τις «*αξίες*» και τις επιλογές της πολιτικής εξουσίας, αντίθετα τις δικαιολογούν και τις ενισχύουν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το δεύτερο⁷¹ σεμινάριο για τους σχολικούς συμβούλους της δημοτικής εκπαίδευσης και της προσχολικής και ειδικής αγωγής γιατί τόσο τα θέματα που παρου-

σιάστηκαν και αναπτύχθηκαν, όσο και ο προσανατολισμός των εισηγήσεων σημάδεψαν και καθοδήγησαν το έργο των σχολικών συμβούλων.

Στο σεμινάριο αυτό έγιναν οι ακόλουθες εισηγήσεις:

A' Ενότητα:

1. Νεοελληνική γλώσσα (βιβλία α'-ε' τάξης)
 2. Μαθηματικά (βιβλία α'-δ' τάξης)
 3. Μελέτη περιβάλλοντος (βιβλία α', γ' τάξης)
- με εισηγητές τους: Αρ. Βουγιούκα, Γ. Μαραγκουδάκη Γ. Σαλβαρά, Αντ. Μπενέκο, Ι. Χριστιά, (Συγγραφείς των βιβλίων).

B' Ενότητα:

1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (δάσκαλου, μαθητή και τάξης).
 2. Σχεδιασμός εργασίας και δραστηριοτήτων σε επίπεδο περιφέρειας, σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης.
 3. Μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους.
 4. Παιδιά με ειδικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους.
 5. Αγωγή υγείας-διατροφής
- με εισηγητές τους Θρ. Μπέλλα, Αθ. Παππά, Θ. Γέρου, Τ. Τσιτσόπουλο και Δ. Τριχοπούλου αντίστοιχα.

Γ' Ενότητα:

1. Ανάλυση του Προεδρικού Διατάγματος 214/1985.
 2. Παροχή επιστημονικών πληροφοριών
- από το Ε.Ι.Ε. με εισηγητές τους Β. Βουκουβαλίδη, Γ. Μπουρίτσα και Γ. Καραμπάτη.

Δ' Ενότητα:

Ελεύθερη συζήτηση για τις πρωτοβουλίες των σχολικών συμβούλων.

Από το πρόγραμμα του σεμιναρίου διαπιστώνουμε τον προσανατολισμό του και κατά συνέπεια το έργο των σχολικών συμβούλων. Αυτός επικεντρώνεται στα σχολικά βιβλία⁷² και στη χρήση των βιβλίων των δασκάλων, με πρώτο και κύριο στόχο την αποδοχή τους και την κάμψη των αντιδράσεων και αντιρρήσεων. Στην προσπάθεια αυτή κατά κανόνα προβάλλονται τα θέματα «*διδασκικής*» και «*οργάνωσης της παρουσίας της ύλης αυτονομώντας τα από το περιεχόμενο του βιβλίου*». Τα θέματα των άλλων ενόθητων έρχονται να ενισχύσουν αυτόν ακριβώς τον προσανατολισμό⁷⁴. Όπως σωστά έχει επισημανθεί «*με τα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου δραστηριοποιείται στο δημοτικό σχολείο (και όχι μόνο σ' αυτό) μια νέα μορφή ελέγχου: ο τεχνικός έλεγχος*» που «*ενσωματώνεται στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας με την προϋπόθεση φυσικά ότι η πράξη αυτή έχει κατακερματιστεί και προσδιορίζεται από «*ειδικούς*» σε επιμέρους δραστηριότητες, σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (όπως ακριβώς συμβαίνει) που επιδιώκεται με συγκεκριμένο τρόπο και με συγκεκριμένο ρυθμό*». Δηλαδή «*ο τεχνικός έλεγχος γίνεται με τα ίδια τα βιβλία που με τη χρήση τους ενσωματώνουν την άσκηση του κρατικού ελέγχου στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας*»⁷⁵.

Το τρίτο σεμινάριο οργανώθηκε σε συνεργασία με την UNESCO και συμμετείχαν σύμβουλοι όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων. Σκοπός των εισηγήσεων ήταν «*Να καταρτιστεί ένα σχέδιασμα της «*φυσιογνωμίας*» του σχ. συμβούλου (δεξιότητες και χαρακτηριστικά του) με βάση τα δεδομένα της επιστημονικής έρευνας*»⁷⁶.

Είναι χαρακτηριστικό πως ο εισηγητής (L. Vandevelde) επιμένει ότι «*όποιος δέχεται διορισμό έχει υποχρέωση να υπερασπίζεται και να προωθεί τις αξίες που διακηρύττει η πολιτική εξουσία που οργανώνει την εκπαίδευση*». Κι αυτό ισχύει στα

δημοκρατικά πολιτεύματα, όπου οι επιλεγμένες αξίες είναι ακριβώς αυτές που επιζητεί ο λαός μέσω των αντιπροσώπων του. Κάθε άλλη στάση του εκπαιδευτικού γίνεται δεκτή μόνο όταν ενεργεί ως πολίτης (και όχι ως διορισμένος εκπαιδευτικός). Μόνο σ' αυτή την περίπτωση «μπορεί να επιδιώκει αλλαγή των προσανατολισμών. Ο δάσκαλος που θα επωφελούνταν το διορισμό του ως εκπαιδευτικού για να διαδώσει αξίες αντίθετες ή απλώς διαφορετικές από εκείνες για τις οποίες διορίστηκε θα διέπραττε ένα βαρύ δεοντολογικό λάθος: προσηλυτισμό ή κατάχρηση της θέσης του»⁷⁷.

Η κατεύθυνση⁷⁸ που διαγράφεται αποσκοπεί στο να ενισχύσει το δημοσιούπαλληλικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, αναγκαίο στον κοινωνικο-πολιτικό συνασπισμό εξουσίας, για την κάμψη κάθε αντίστασης ή διαφοροποίησης. Έτσι ώστε να επιδληθεί ο συγκεντρωτισμός και η ομοιομορφία στην εκπαίδευση, και όχι μόνο σ' αυτή, και οι κυρίαρχες αντιλήψεις για την εκπαίδευση. Μια τέτοια κατεύθυνση υποχρεώνει όσους και όσες στελεχώνουν το θεσμό του σχολικού συμβούλου να δρουν ως απολογητές της κυρίαρχης ιδεολογίας και πολιτικής. Αυτό σημαίνει ότι στο έργο των σχολικών συμβούλων δεν υπάρχουν περιθώρια διαφοροποιήσεων και τελικά θα δρουν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στην πολιτική εξουσία και τους εκπαιδευτικούς.

Γ. Το έργο και οι Πρωτοβουλίες των Σχολικών Συμβούλων.

Στην πρώτη περίοδο ζωής του νέου θεσμού, ως την έκδοση του Προεδρικού Διατάγματος 214/1984 και την επιλογή της δεύτερης σειράς των σχολικών συμβούλων, οι σύμβουλοι κατά κανόνα προσλάθησαν να ανιχνεύσουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό αυτής της προσπάθειας ήταν τα πολυποίκιλα ερωτηματολόγια που απεύχθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Βέβαια στις ερωτήσεις αυτές διαγράφονται και οι προθέσεις των συμβούλων για τους τομείς που πρόκειται να επικεντρώσουν το έργο τους⁷⁹. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικές, όχι ως εξαίρεση για τον προσανατολισμό τους, είναι οι ακόλουθες:

«Η αξιολόγηση των μαθητών σας γίνεται συστηματικά; Θα θέλατε να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους σας για τη σύνταξη ενός αντικειμενικού κριτηρίου (TESTS) αξιολόγησης των μαθητών σας; Έχετε καταρτίσει κανένα TESTS αξιολόγησης των μαθητών σας. Πως αξιολογείται τους μαθητές σας; — Θέλατε να πάρετε μέρος σε επιμορφωτικά σεμινάρια γύρω από: α) το γλωσσικό μάθημα, β) τα μαθηματικά, γ) τη γυμναστική, δ) τα τεχνικά μαθήματα (...) η) τα νέα βιβλία (...). Συνεργάζεται ο Ιερέας της ενορίας μαζί σας;»⁸⁰

Διαπιστώνουμε ότι από την αρχή οι σύμβουλοι προσανατολίστηκαν σε σεμινάρια για τα σχολικά βιβλία και τις μεθόδους αξιολόγησης, πράγμα που στη συνέχεια γενικεύτηκε⁸¹. Μάλιστα μπορούμε να ισχυριστούμε πως σήμερα αυτοί οι τομείς είναι οι μόνοι στους οποίους έχει επικεντρωθεί το έργο των συμβούλων.

Επισημαίνουμε τη δράση των συμβούλων για την παρουσίαση και ανάλυση του Προσχεδίου του νόμου για τη γενική εκπαίδευση (στην περίοδο της διαμόρφωσής του), που πρωτίτιστα ονομάζεται «νόμος περί γενικής παιδείας» που «κάνει βαθείς τομές στη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος». Και ακόμη ότι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου ήταν «ιδέα και όνειρο των πρωτοπόρων δασκάλων της πατρί-

δας μας (Δελμούζου - Γληνού - Παπανούτσου - Γέρου) ένα αίτημα των σημερινών εκπαιδευτικών, αλλά και μια ανάγκη των καιρών μας»⁸²!!!!

Οι επισκέψεις των σχολικών συμβούλων στα σχολεία, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, σκοπό έχουν «να γίνουν παρατηρήσεις, αν το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται, αν έχει αφομοιωθεί και ως ποιο βαθμό η νέα διδακτική μεθοδολογία, αν δημιουργούνται δυσκολίες και προβλήματα (...)»⁸³. Στα δε έντυπα που μοιράζονται από τους σχολικούς συμβούλους για να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν ερωτήσεις του τύπου: «εφαρμόζονται τα νέα βιβλία σύμφωνα με τις υποδείξεις του ΥΠΕΠΘ». Και ακόμα ποιές είναι οι «αμοιβάδες» και οι «ποινές» που έχετε, ποια είναι «η εξωσχολική-κοινωνική δραστηριότητα;»^{83α}. Στις επαφές τους με τους γονείς των μαθητών οι σχολικοί σύμβουλοι επικεντρώθηκαν στο «να ενημερωθεί το κοινό για τα νέα προγράμματα και τα καινούργια βιβλία» «σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής»⁸⁴, για τις «μεταβολές στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης από το 1974 μέχρι σήμερα»⁸⁵, για την εφαρμογή του νόμου 1566/85.

Μετά από δύο και πλέον χρόνια ζωής του θεσμού, αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς απειλές από σχολικούς συμβούλους που (τους) αντιμετωπίζουν (...) σαν υφισταμένους, οι αιφνιδιαστικές επιθεωρήσεις, η έλλειψη κάθε συνεργασίας με μαθητές, γονιούς και Τοπική Αυτοδιοίκηση, το περίφημο «δεν μπορείτε να αυτονομηθείτε ούτε εσείς ούτε εμείς, μια και είμαστε όλοι υπάλληλοι». Και ακόμη ότι «ο θεσμός του σχολικού συμβούλου δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος τον περιέβαλε από την αρχή με εμπιστοσύνη»⁸⁷. Ακόμη καταγγέλλονται από Συλλόγους «για αυταρχική και ανάρμοστη συμπεριφορά σε βάρος» εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά: αναφέρονται σε καταγγελία, ενέργειες σχολικού συμβούλου ότι «θα καλέσει (συγκεκριμένο εκπαιδευτικό) σε απολογία και θα τον απολύσει από δάσκαλο. Σαν προϊστάμενός του του απαγορεύει και σε ένα μήνα θα τον κανονίσει και θα του δείξει...». Ακόμη ότι ο σχολικός σύμβουλος απουσιάζει ουσιαστικά από τα καθήκοντά του⁸⁸.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από άλλες δημοσιεύσεις σχολικών συμβούλων και συνηγορούν στις διαπιστώσεις και ερμηνείες που κάναμε.

Σημειώνουμε πως σε δημοσίευμα σχολικού συμβούλου⁸⁹ καταγγέλλεται ότι «ορισμένοι καθηγητές επιμένουν να συζητούν και να σχολιάζουν στις συνεδριάσεις το περιεχόμενο Διαταγμάτων ή Υπουργικών αποφάσεων» και ακόμη πως «συνειδητά ή όχι ορισμένοι ψυχόπονοι ή και αδαείς οχυρώνονται πίσω από μεγαλόστομα συνθήματα και κάνουν ψυχρό πόλεμο στη διεύθυνση». Ενώ άλλος σχολικός σύμβουλος ζητά «μια σαφή, σοβαρή και υπεύθυνη απάντηση των αρμοδίων» σε «εκπαιδευτικές καινοτομίες» ενός δασκάλου⁹⁰, με άλλα λόγια τη διοικητική επέμβαση για συμμόρφωση του δασκάλου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα κρατικά εγχειρίδια.

8. Ορισμένα Συμπεράσματα

Μετά από όσα καταγράψαμε και επιχειρήσαμε να ερμηνεύσουμε, μπορούμε να καταλήξουμε –με ελάχιστες επιφυλάξεις– σε ορισμένα συμπεράσματα.

α. Η καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου δεν συνοδεύτηκε από τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Με τον όρο εκδημοκρατισμό εννοούμε την μη παρέμβαση της κρατικής εξουσίας στη σχολική ζωή.

β. Η αντικατάσταση του επιθεωρητή με τους προϊσταμένους γραφείων εκπαίδευσης και τους σχολικούς συμβούλους εκφράζει τη μεταφορά μιας μορφής εξουσίας σε άλλες δυνάμεις και την παγίωση ενός άλλου συσχετισμού δυνάμεων στους θεσμούς, ταυτόχρονα εκφράζει μια διαφοροποίηση στην άσκηση αυτής της εξουσίας.

γ. Ο ρόλος που επιφυλλάχτηκε για τους σχολικούς συμβούλους ήταν αυτός του συνδυαστικού κρίκου ανάμεσα στην κρατική εξουσία και τους εκπαιδευτικούς. Η αποδοτικότητα των προγραμμάτων της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η αξιολόγηση έργου και εκπαιδευτικών είναι τα κύρια σημεία των δραστηριοτήτων τους.

δ. Ο χώρος δράσης τους δεν περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά εκτείνεται και στους άλλους παράγοντες της σχολικής ζωής, για να τους πείσει για την ορθότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αναγκαιότητα της συναίνεσής τους σ' αυτή.

ε. Απώροια των παραπάνω είναι: ο περιορισμός των δραστηριοτήτων στα μεθοδολογικά ζητήματα και στην οργάνωση της σχολικής ζωής, στην υπεράσπιση και προβολή των κυρίαρχων αντιλήψεων και στην ενίσχυση του δημοσιονομικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών.

στ. Ο προσανατολισμός των δραστηριοτήτων τους, όπως αυτός παρουσιάστηκε και αναλύθηκε, μάλλον θα συμβάλλει στην απόκρυψη των πραγματικών προβλημάτων της εκπαίδευσης.

ζ. Όσον αφορά τον περίφημο διαχωρισμό διοίκησης και «παιδαγωγικής καθοδήγησης», έχουμε να παρατηρήσουμε ότι τα όρια ανάμεσα στη διοίκηση και την καθοδήγηση δεν είναι σαφώς διαχωρισμένα. Το γεγονός ότι νοείται ως καθοδήγηση π.χ. ο πειθαναγκασμός για τα σχολικά εγχειρίδια και τα βιβλία του δασκάλου μάλλον για διοίκηση πρόκειται.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Δες τα παρακάτω δημοσιεύματα στον ημερήσιο τύπο: *Ελευθεροτυπία* φ. 3.12.1983-13.6.1983 - 13.7.1983-25.12.1983 - 10.8.1983-7.1.1984, *Νέα*, φ. 2.10.1982, *Βραδυνή* φ. 27.9.1982-30.9.1982 - 1.10.1982-9.9.1983 - 19.7.1983-12.7.1983 - 21.7.1983-27.10.1982, *Θεσσαλονίκη* φ. 30.9.1982-20.10.1983 - 4.1.1984, *Ακρόπολη* φ. 31.10.1982-14.9.1983, *Βήμα της Κυριακής* φ. 10.4.1983, *Ελληνικός Βορράς* φ. 8.1.1984, *Ριζοσπάστης* φ. 2.11.1982, *Μακεδονία* φ. 1.1.1984, *Ελεύθερη Γνώμη* φ. 24.7.1983-23.7.1983 - 22.10.1983, *Μεσημβρινή* φ. 3.1.1984.
2. Δες στις προηγούμενες παραπομπές και π. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.1 Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 1983, σ. 34-38, τ. 2ο Δεκέμβριος 1983 Φλεβάρης 1984, σ. 1-8 π. *Νέα Παιδεία*, τ.32, σ. 18-19, τ. 29, 6.14-16, σ. 96-105 και σ. 109-120, π. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 12, σ. 18-19.
3. Δες, ΧΑΣΤΑΟΓΛΟΥ Β., Η οργάνωση των εγκαταστάσεων στοιχειώδους εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την κοινωνική δομή, δ.δ. διατριβή, παρ. ΣΤ/1974 της Ε.Ε.Π.Σ. Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 1975, σ. 89-90.
4. Δες, ΑΝΔΡΕΟΥ ΑΠ., Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών π. *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*, τ. 60 17.2.1985, σ. 36-39.
5. Δες, ΝΟΥΤΣΟΥ Χ., Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο 1979.
6. Δες, ΑΝΔΡΕΟΥ ΑΠ., Η διοίκηση της εκπαίδευσης: Γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμός και μορφές νομιμοποίησης της κρατικής εξουσίας, π. *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 24 σ. 57-62.
7. Για τη δράση των επιθεωρητών στη δικτατορία δες: *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 856/16.10.1979, 857/1.11.1979, 887/1.2.1981.
8. Δες *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 866/16.3.1980, σ. 1.

9. Δες, Εφ. *Προοδευτική Παιδεία*, φ. 13 σ. 4.
10. Δες, *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 868/16.4.1980.
11. Δες, Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα 13-16.5.1981, ΟΛΜΕ, Αθήνα 1982, σελ. 157 και 159.
12. Για το θεσμό του επιθεωρητή δες: ΦΙΛΟΥ ΣΤΕΦ., Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία 1832-1982, Εκδ. «Βιβλία για όλους», Αθήνα 1984. Επισημαίνουμε πως στο βιβλίο αυτό υπάρχουν παραλήψεις και συγχύσεις.
13. Δες, ΚΑΚΑΒΑΚΗ Κ., Άρνηση και φραγμός στη δημιουργία και στους κοινωνικούς στόχους του δασκάλου, *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 866/16.3.1980.
14. Δες, ΤΟΥΛΟΥΠΗ Φ., Η προοπτική συντριβής του αυταρχισμού. Η εκπαίδευση έξω από τα Καισαρικά «εγώ», Εφ. *Ελεύθερη Γνώμη*, φ. της 5.8.1983.
15. Δες, ΞΑΝΘΑΚΟΥ-ΝΙΚΑ Γ. [Σχολικός Σύμβουλος-Φιλόλογος], «Το έργο του σχολικού συμβούλου» π. *Νεοελληνική Παιδεία*, τ.1 Δεκέμβριος 1985 σ. 119-120, [Πρόκειται για εισήγηση που έγινε στο σεμινάριο των σχολικών συμβούλων, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα 25-28 Σεπτεμβρίου 1985].
16. Δες, ΜΑΥΡΑΓΑΝΗ Δ., Ο επιθεωρητής ήταν η μάσκα της συντήρησης, Εφ. *Ελευθεροτυπία*, φ. της 10.8.1983.
17. Δες, ΑΛΙΒΙΖΑΤΟΥ Ν., Ο εκδημοκρατισμός σήμερα, σύγχρονες διαστάσεις ενός παλαιού αιτήματος, π. *Σύγχρονα Θέματα*, τ.8. σ. 71-80.
18. Δες, ΕΦ. *Εκπαιδευτική Αλλαγή* (εκδ. Τ. Πεκλάρης) φύλλα του 1975.
19. - Για τη ΔΟΕ δες: *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 950, Απρίλης 1984.
- Για την ΟΛΜΕ δες: *Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο*, τ. 577, Απριλίου 1985.
20. Κριτική στις νομοθετικές ρυθμίσεις δες: Εφ. *Εκπαιδευτική Φωνή*, φ. 23-26 (1984), 27 (1984), 36-37 (1985), Εφ. *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί* φ. 6. (1984), 9 (1985).
21. Όλες οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας.
22. Δες *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 851/1.7.1979.
23. Δες, *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 981/1.4.1981 και φ. 867/1.4.1980.
20. Δες, 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ, 26-29 Μάη 1983, Έκδοση ΔΟΕ (1985) σ. 19.
25. Δες *Διδασκαλικό Βήμα*, Φ. 926/τ. Α', Δεκέμβριος 1982.
26. Δες, Α' Εκπαιδευτικό συνέδριο καθηγητών μέσης εκπαίδευσης, Αθήνα 13-16.5.1981, ΟΛΜΕ, 1982, σ. 159.
27. Δες, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΔΗ Π., Σχολικός Σύμβουλος: Δάσκαλος και καθοδηγητής, εφ. *Ελευθεροτυπία*, φ. της 13.6.1983.
28. Δες, ΚΑΡΑΝΙΚΟΥ Σ., Μπροστά στο νέο θεσμό του σχολικού συμβούλου, Εφ. *Θεσσαλονίκη*, φ. της 20.12.1983.
29. Δες ΣΚΡΙΤΣΟΠΟΥΛΟΥ Θ., Σχολικός Σύμβουλος και Επιθεωρητής. Κρίσεις-Σχόλια-Προσδοκίες. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.1, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 1983, σ. 34-38.
30. Δες ΦΙΛΟΥ ΣΤ. Το χρονικό ενός θεσμού, Εκδ. «Βιβλία για όλους», Αθήνα 1984, σ. 186-187.
31. Για τη στάση των ΔΟΕ και ΟΛΜΕ δες: ΝΟΥΤΣΟΥ Χ., Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, Θεμέλιο, 1986, σ. 106-107.
32. 351.7/Δ.1550/15.1.1982.
33. «Περί δημοσίας διοικήσεως (...)».
34. Π.Δ. 214/25.5.1984 (ΦΕΚ τ. Α', 77/29.5.1984).
35. Δημοσιεύτηκε στο *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 926/τ.Α', Δεκέμβριος 1982.
36. Από την εισηγητική Έκθεση του νόμου 1304/82, παρ. 1.
37. Από την Εισηγητική Έκθεση του νόμου 1304/82, παρ. 3.
38. Παρ. 4 της Εισηγητικής Έκθεσης.
39. Νόμος 1304/1982, Φ.Ε.Κ. 144/7-2-1982, τ. Α'.
40. Άρθρο 1.
41. Άρθρο 1 § 2.
42. Δες, ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Θ. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. - ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., Κριτική. Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα 1984, σ. 73 κ.ε.

43. Για το τι ακριβώς εννοείται με τον όρο δεσ τις εισαγωγές στα βιβλία του δασκάλου ή του καθηγητή.
44. Δες Α' Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής, Αθήνα 1983 (πολυγραφημένες εισηγήσεις).
45. Άρθρα 23-25, 39-42.
46. Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε., Συνοπτική στατιστική επετηρίς της Ελλάδος 1983-1984, Αθήνα 1984, Στοιχεία του 1981-1982.
47. Άρθρο 17 § 2.
48. Δες, ΝΟΥΤΣΟΥ Χ. Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα 1986, Εκδ. Θεμέλιο, σ. 110.
49. Στο Πανεπιστήμιο 1954-1963 και 1967-1968 φοίτησαν 69, στη Μετεκπαίδευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1965-1966 34, και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο το 1970-1978 60.
50. Περισσότερο από 20%.
51. Π.Δ. 277/1984, ΦΕΚ. 104/19.7.1984, τ. Α'
- 51a. Άρθρο 20 § 1.
52. Ν. 1566 άρθρο 2 § δ, άρθρο 29 § 2, άρθρο 24 § 1 Ν. 1304 άρθρο 1, ΠΝ 214/1985 άρθρο 1 § 7,8.
53. Ν. 1566 άρθρο 46 § 1, Ν. 1304 άρθρο 1 § η, Π.Δ. 214/1985, άρθρο 1 § 11, εδαφ. α, β, § 12.
54. Π.Δ. 214/1985 άρθρο 1 εδαφ. α.
55. Ν. 1304 άρθρο 2 Π.Δ. 214/1985 άρθρο 1, § 9, § 13, εδαφ. α, β, γ.
56. Αναφέρθηκε προηγούμενα στο νομικό πλαίσιο.
57. ΓΕΡΟΥ Θ., Ο σχολικός σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Παιδαγωγικά μελετήματα, Εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα Χ.Χ. σ. 17.
58. ΓΕΡΟΥ Θ., οπ. παρ. σ. 41 (Η αναφορά μας στις απόψεις του Θ. Γέρου έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί είχε την ευθύνη των σχολικών συμβούλων στο ΥΠΕΠΘ).
59. ΞΑΝΘΑΚΟΥ - ΝΙΚΑ Γ., οπ. παρ. σ. 124.
60. ΞΑΝΘΑΚΟΥ - ΝΙΚΑ Γ., οπ. παρ. σ. 126.
61. Δες, ΑΝΔΡΕΟΥ ΑΠ. Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, περ. Δεκαπενθήμερος Πολίτης, τ. 61, σ. 38.
62. Μέχρι στιγμής δεν έχει εκδοθεί το Προεδρικό Διάταγμα που καθορίζει τη διαδικασία και τα κριτήρια της αξιολόγησης. Έχουν όμως συνταχτεί κατά καιρούς διάφορα σχέδια Π.Δ. τη στιγμή αυτή που γράφεται αυτό το κείμενο δεν έχει εκδοθεί το Π.Δ. αλλά πληροφορίες από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις το φέρουν, να είναι προς υπογραφή.
63. Δες, π. Νεοελληνική Παιδεία (τρίμηνη έκδοση μελέτης εκπαιδευτικών θεμάτων), τ. 3, Δεκέμβριος 1985, (Σχόλια: Σχολικός Σύμβουλος: συμπτώματα); σ. 9.
64. Δανίζομαι τον εύστοχο όρο από το βιβλίο του ΝΟΥΤΣΟΥ Χ., ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, Θεμέλιο 1985.
65. Δες, ΞΑΝΘΑΚΟΥ-ΝΙΚΑ Γ. οπ. παρ. σ. 122.
66. Δες, ΥΠΕΠΘ-Οργανωτική επιτροπή σεμιναρίου σχολικών συμβούλων, Πρακτικά Σεμιναρίου Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων (Αθήνα, 17-18 Σεπτεμβρίου 1984), Αθήνα 1985, δεσ εισήγηση Θ. Γέρου, σ. 18.
67. Βέβαια υπάρχουν και άλλοι λόγοι, δεσ, ΝΟΥΤΣΟΥ Χ., οπ. παρ. σ. 108.
68. Δες προχ. ΝΟΥΤΣΟΥ ΜΠ., Κοινωνιολογία και εκπαίδευση (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα), π. Διαδάζω, αριθ. 119/22.5.1985 σ. 42-47.
69. Δες, ΒΟΥΠΟΥΚΑ ΑΡ., Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία του Δημοτικού Σχολείου, πολυγραφ. εισήγηση σε σεμινάριο των σχολικών συμβούλων.
70. Δες ακόμη: ΚΑΛΟΓΕΡΟΠΟΥΛΟΥ Ν., Σεμινάριο σχολικών συμβούλων, Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ τ. 578, Μάης 1985, σ. 20-23, π. Νεοελληνική Παιδεία τ. 1 Απριλίου 1985, σ. 18-21, π. Φιλόλογος (Π.Ε.Φ), φ. 15, Γενάρης 1986, σ. 4-11.
71. Δες, ΥΠΕΠΘ-ΣΕΛΔΕ Αθηνών, 2ο Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Αθήνα, 17-25.10.1984, Πολυγραφημένες εισηγήσεις.
72. Η κατάταξη είναι δική μας.
73. Για τα σχολικά βιβλία δεσ, ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ Γ., Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου, π. Σύγχρονη εκπαίδευση, τ. 21, σ. 16-35.
74. Μια ανάλυση αυτού του προσανατολισμού δεσ: ΑΝΔΡΕΟΥ ΑΠ., ιδεολογία και εκπαιδευτικές αντιλήψεις στο προσχέδιο νόμου για τη γενική εκπαίδευση, π. Ανάεωση, τ. 2 και ΝΟΥΤΣΟΥ Χ., ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, σ. 73-85.
75. Δες την εμπνευσταμένη ανάλυση του ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ Γ., Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου, π. Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 21, σ. 16-35.
76. Δες, VANDEVELDE L., Δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας για τη συγκρότηση της φυσιογνωμίας του σχολικού, Πρακτικά οπ. παρ., σ. 27.
77. Δες, VANDEVELDE L., οπ. παρ., σ. 27-28.
78. Για σχολιασμό των αντιλήψεων αυτών δεσ: ΠΟΥΛΑΝΤΖΑ Ν., πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις, μετ. Χατζηπροδορμίδης Λ. τομ. β', β' έκδοση, Θεμέλιο.
79. Ερωτήσεις του τύπου: «Σε ποιο τομέα της καθημερινής ενασχόλησης των νηπίων αισθάνεστε την ανάγκη της επιμόρφωσης; Νομίζετε ότι πρέπει να υπάρχει ενιαίο βοήθημα για τη Νηπιαγωγό σχετικό με την καθημερινή ενασχόληση των νηπίων; Να δικαιολογήσετε την άποψή σας». Σχολ. Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής Θεο/νίκης, Ε. Σιφοπούλου. Ανάλογα ερωτήματα διατύπωσαν οι σχ. σύμβουλοι Α. Σοφιανού, Γ. Έξαρχος κ.τλ.
80. Από το ερωτηματολόγιο του σχολικού συμβούλου Δημοτικής Εκπαίδευσης Καβάλας Λινάρδου Ερμόλαου σχ. έτος 1983-1984. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 83 ερωτήσεις και έχει τη μορφή ανακριτικού εντύπου.
81. Ενδεικτικά: Σχ. Σύμβουλοι νομών Κοζάνης, Α. Αττικής, Δωδεκανήσων, Κυκλάδων, Σερρών, Αργολίδας, Αρκαδίας, Ημαθίας, Κεφαλληνίας, Κιλκίς, Φθιώτιδας, Φλώρινας, δεσ και Ενημερωτικό Δελτίο, του ΥΠΕΠΘ, Αρ. 31, 32.
82. Δες, ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΥ Β., (Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. Σέρβια, Σκέψεις, επισημάνσεις και τοποθετήσεις, λίγο πριν σφίξουμε τα χέρια της γνωριμίας, (προς όλους τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς των Δ.Σ. της περιφέρειάς μας), πολυγρ. έντυπο.
83. Δες, ΠΕΡΙΠΡΑΚΗ Γ. (Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. Αθήνας, Β' Γραφείο), έντυπο με ημερομηνία 8.1.1986.
- 83 α. Δες «ΔΕΛΤΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ του σχολικού συμβούλου της 12ης περ. Θεσσαλονίκης Δημοτικής εκπαίδευσης, 1986», (Σχ. Σύμβουλος: Ευσταθιάδης Συμεών, πρώην επιθεωρητής).
84. ΞΑΝΘΑΚΟΥ - ΝΙΚΑ Γ., οπ. παρ. σ. 131.
85. Ενημερωτικό Δελτίο, του ΥΠΕΠΘ, Αρ. 32, σ. 39.
86. Ενημερωτικό Δελτίο, του ΥΠΕΠΘ, Αρ. 32, σ. 41.
87. Εφ. Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί, φ. 11 σ. 3, (ο θεσμός του σχολικού συμβούλου).
88. Καταγγελία του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Δασκάλων-Νηπιαγωγών Κορυδαλλού-Αγίας Βαρβάρας για τον σχολικό σύμβουλο Θρασύδουλο Μπέλλα. Δες εφ. Πανεκπαιδευτική, φ. 7, Νοέμβριος 1985, σ. 9.
89. Δες ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΗ ΧΡ., Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η διδασκαλία, εφ. Θεσσαλονίκη, φ. 19.10.1984.
90. Δες, ΚΑΛΑΠΑΝΙΔΑ Κ., Για τις «εκπαιδευτικές καινοτομίες του κ. Γ. Πουλατζακίδη, (Επιστολή), Εφ. Βήμα της Κυριακής, φ. 27.9.1985.