

ΕΠΙΚΑΙΡΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ



Γιώργος Παπακωνσταντίνου

ΚΡΑΤΟΣ – ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ – ΑΥΤΟΤΕΛΕΙΑ:

Σκοπούμενες αλλαγές

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, τουλάχιστον, τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν γνωρίσει μια σημαντική ανάπτυξη, κυρίως στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που έκανε περισσότερο πολύπλοκο τον έλεγχο τόσο της λειτουργίας διοίκησης όσο και της αποτελεσματικότητάς τους, στο πλαίσιο της προσφοράς «ίδιου σχολείου για όλους».

Ταυτόχρονα, οι αλλαγές στο διεθνές οικονομικό και κοινωνικό τοπίο, οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, το άνοιγμα των επικοινωνιών καθώς και η ένταση των αλληλεξαρτήσεων αλλά και η πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων έχουν δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την αλλαγή και προσαρμογή του τρόπου διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εκπαιδευτικών μονάδων.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της δεκαετίας 60-70, που μπορεί να υποστηριχτεί ότι κινούνται σε μια σοσιαλδημοκρατική κατεύθυνση, απέβλεπαν στον εκδημοκρατισμό της εισόδου στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση με την επίκληση αυτού που οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης χαρακτήριζαν «ισότητα ευκαιριών». Σύμφωνα με τη λογική αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα παρέβλεπε σε μεγάλο βαθμό την ανισότητα των παραγομένων αποτελεσμάτων από τις εκπαιδευτικές μονάδες. Η πολιτική αυτή δέχτηκε κριτική με βάση τη θεώρηση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα εγκλωβίστηκε απ' αυτήν την πολιτική και οδηγήθηκε στην αναπαραγωγή της ανισότητας στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων. Το βασικό ερώτημα που τίθεται για τα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν αυτήν την πολιτική είναι αν η ισότητα ευκαιριών μέσω του «ίδιου σχολείου για όλους» έχει ως αποτέλεσμα την ισότητα

Ο Γιώργος Παπακωνσταντίνου είναι Επικ. Καθηγητής, Διοίκησης και Οικονομικών της Εκπαίδευσης, στο Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

στη σχολική επιτυχία; Με άλλα λόγια κατά πόσο η σχολική μονάδα ανταποκρίθηκε σ' αυτήν την πολιτική της παροχής ίσων ευκαιριών ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητές της;

Από τη δεκαετία του '90 η προσέγγιση αλλάζει και το ενδιαφέρον της κοινωνιολογίας των οργανισμών και ιδιαίτερα της θεωρίας διοίκησης των οργανισμών, επικεντρώνεται στη διερεύνηση του αποτελέσματος, αφενός, από την εφαρμογή της πολιτικής παροχής ισότητας ευκαιριών μέσω της ίδιας εκπαίδευσης για όλους και, αφετέρου, των αποτελεσμάτων των οργανισμών παραγωγής εκπαίδευσης, με μια «οικονομική» διάσταση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αυτή, ακριβώς, η δεύτερη διάσταση αναπτύχθηκε κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες, όπου η κοινωνιολογία των οργανισμών, χωρίς να αποκλείει την ευρωπαϊκή διάσταση προσέγγισης, επικεντρώνεται στο πλαίσιο της λειτουργικής προσέγγισης στο σχολικό οργανισμό, διερευνώντας τον ορθολογισμό και την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του με βάση μια τεχνοκρατική αντίληψη για το σχολείο και το έργο του.

Η πολιτική αυτή φαίνεται, τα τελευταία χρόνια, να κερδίζει έδαφος στο πλαίσιο του νέο-φιλελευθερισμού, και, ως εκ τούτου, να αναπτύσσεται το μοντέλο διοίκησης των αγγλοσαξονικών χωρών και να προσαρμόζεται αντίστοιχα σ' αυτή τη φιλοσοφία και ο τρόπος διοίκησης ενγένη των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το φαινόμενο παρατηρείται σήμερα, με παραλλαγές, σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο πλαίσιο των παραπάνω εξελίξεων έχει αναπτυχθεί στη σχετική βιβλιογραφία ευρεία συζήτηση και προβληματική για τα μοντέλα διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα μοντέλα και τις πολιτικές ρύθμισης των συστημάτων και της αποτελεσματικότητας του καθενός απ' αυτά. Μέσα από μια τεχνοκρατική λογική, που εστιάζεται στη φροντίδα για μείωση της «σπατάλης» πόρων και βελτίωση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, επιχειρείται η ανάπτυξη των πολιτικών ρύθμισης¹ της λειτουργίας τους και αύξησης της αποτελεσματικότητάς τους σε συνάρτηση με λογικές, ή προβλήματα που γεννήθηκαν από τις πολιτικές αποσυγκέντρωσης και αποκέντρωσης της εκπαίδευσης.

Στη χώρα μας η συζήτηση για την αποκέντρωση γίνεται με αποσπασματικές αναφορές και ευκαιριακές αναζητήσεις. Θα μπορούσε μάλιστα να χαρακτηριστεί σχεδόν ανύπαρκτη κυρίως από την πλευρά των φορέων της εκπαίδευσης οι οποίοι συμπεριφέρονται είτε σαν να μην τους αφορά είτε σαν να αποτελεί ένα λυμένο πρόβλημα και η σχετική αποσυγκέντρωση που έχει επιτευχθεί μετά το 1985 τους ικα-

1. Η **Ρύθμιση** με την ευρεία έννοια ορίζεται ως η διαδικασία παραγωγής κανόνων και προσανατολισμού διεύθυνσης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βλ. Boyer, R., *Η Θεωρία της Ρύθμισης: κριτική ανάλυση*, Αθήνα, Εξάντας, 1988, και Baudy, P., *L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation*, *Politiques et management public*, no 1, 2002.

νοποιεί σχεδόν απόλυτα θεωρώντας την ως αποκέντρωση. Αντίθετα το κράτος επανειλημμένα έχει εκφράσει την «επιθυμία» για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είτε στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του, όπως εκφραζόταν διαχρονικά από τις διάφορες κυβερνήσεις, είτε στο πλαίσιο περιορισμού των δραστηριοτήτων της κεντρικής εξουσίας και του κράτους, με την εκδήλωση της επιθυμίας για «μείωση» του κράτους, όπως εκφράζεται σήμερα, κυρίως από τα νεοφιλελεύθερα πολιτικά ρεύματα.

Και στις δυο περιπτώσεις η προσοχή στρέφεται, με διαφορετικό για την κάθε περίπτωση στόχο, τόσο στα Ανώτατα –τριτοβάθμια- εκπαιδευτικά ιδρύματα προβάλλοντας την αυτοτέλειά τους, όσο και στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εντάσσεται στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού και αναδιάρθρωσης των λειτουργιών, εξουσιών και των αρμοδιοτήτων των οργάνων διοίκησής τους. Αυτό δεν αποτελεί ένα ουδέτερο παιχνίδι αλλά παίρνει αξία στο πλαίσιο ενός πιο «ουσιαστικού» αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας του συστήματος, σύμφωνα, εξάλλου, με την κυρίαρχη ιδεολογία όπως αυτή εκφράζεται μέσα από αποφάσεις, συστάσεις και “οδηγίες” των οργάνων της Ε.Ε. αλλά και των Διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο).

Από την πλευρά τους οι συνδικαλιστές αναγνωρίζουν την ανάγκη για αποκέντρωση και γενικά την υιοθετούν ως μια εναλλακτική πολιτική ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς ωστόσο, να διευκρινίζουν ότι υπάρχουν πολλές μορφές αποκέντρωσης και χωρίς να τη θέτουν προς συζήτηση στα μέλη τους, ώστε να αρχίσει ένας διάλογος πάνω σε αντικειμενικά προβλήματα στρατηγικής, διαμόρφωσης των προϋποθέσεων, οργάνωσης και εφαρμογής ενός ζητήματος με διαστάσεις διοικητικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτικές και οικονομικές.

Σκοπός αυτού του κειμένου είναι, αφού διευκρινίσει εννοιολογικά τα βασικά μοντέλα διοίκησης όπως έχουν εξελιχθεί μέχρι σήμερα, να αναλύσει τα διοικητικά και παιδαγωγικά επακόλουθα μιας πολιτικής προς την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος πάνω στους βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ιδιαίτερη αναφορά στις επιπτώσεις της αυτοτέλειας της σχολικής μονάδας.

2. Ο βαθμός συμμετοχής των συντελεστών εκπαίδευσης στη διοίκηση διαμορφώνει τα μοντέλα ρύθμισης της εκπαίδευσης

Το εκπαιδευτικό σύστημα “κατασκευάστηκε” από το κράτος και αναπτύχθηκε μέσα από τη συμμαχία του κράτους με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της προσφοράς ενιαίας και ομοιογενούς εκπαίδευσης, ως δημόσιας υπηρεσίας, με στόχο την κοινωνική συνοχή. Ταυτόχρονα απέκλειε ουσιαστικά τους γονείς αλλά και άλλους κοινωνικούς εταίρους από οποιαδήποτε ενεργητική συμμετοχή στην οργάνωση και στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αποτελεί κοινή παραδοχή σε διεθνές και εθνικό επίπεδο ότι στη διαδικασία της εκπαίδευσης και κυρίως στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων συμμετέχουν το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία μέσω των γονέων, των Δήμων και της τοπικής κοινωνίας που δεν μπορεί παρά να θεωρούνται βασικοί συντελεστές.

Τη σχέση αυτών των συμμετεχόντων θα μπορούσε να σκιαγραφήσει κάποιος με ένα «τρίγωνο» στις κορυφές του οποίου βρίσκονται το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές-γονείς/πολίτες (κοινωνία) (Barroso, 2001), με αντίστοιχη διανομή του βάρους των ρόλων μεταξύ των τριών πόλων, όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί.



Μεταξύ αυτών το κράτος, όπως σημειώνεται και στο σχήμα, κατέχει στρατηγικής σημασίας θέση καθώς μέσω της πολιτικής του μπορεί να ρυθμίζει την εκπαίδευση μέσα από διοικητικά σχήματα είτε συγκεντρωτικής-ιεραρχικής δομής είτε αποκεντρωτικά, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον, σε μια προσπάθεια αναζήτησης της ισορροπίας μεταξύ της επιβολής των κανόνων μιας «δημόσιας υπηρεσίας» και αυτών της «αγοράς».

Η επιλογή του μοντέλου ρύθμισης ανήκει αποκλειστικά στην πολιτεία και εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία, όπως αυτή προκύπτει ιστορικά από τη λειτουργία των κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων. Με βάση τη διεθνή εμπειρία τα μοντέλα ρύθμισης που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες και τα οποία είναι πλήρως προσαρμοσμένα στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές δομές και στα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- **Συγκεντρωτικό** – γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα διοίκησης όπου τον κυρίαρχο ρόλο παίζει το κράτος ενώ οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τις εντολές (μετα-

βίβαση-εκτέλεση) και η μαθητές-γονείς (κοινωνία) υποβιβάζονται σε παθητικούς **καταναλωτές** δημόσιας υπηρεσίας, αποδεχόμενοι την όποια εκπαιδευτική πολιτική, ποιότητα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

- Σε διοικητικά **αποσυγκεντρωμένο** και πολιτικά αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης το οποίο αποτελεί, σε σχέση με το προηγούμενο και το επόμενο, ένα ενδιάμεσο σύστημα αλλά και στάδιο της πορείας από την συγκέντρωση προς την αποκέντρωση όπου τον κυρίαρχο ρόλο διατηρεί το κράτος στη διαδικασία της ρύθμισης αλλά **παραχωρεί** στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας εξουσία της οποίας ο βαθμός καθορίζεται από το κράτος.
- Το **αποκεντρωμένο** σύστημα διοίκησης, με τη μεταφορά και απόδοση όλων των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης στην περιφερειακή κοινωνία, όπου το κράτος παίζει το ρόλο του συντονιστή, με επιτελικό ρόλο και οι γονείς-κοινωνία έχουν ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με παραχώρηση **αυτοτέλειας** στις εκπαιδευτικές μονάδες. (διαπραγμάτευση –εφαρμογή της πολιτικής).

Σύμφωνα με αυτή την σχηματική προσέγγιση, την οποία δανειζόμαστε από τον Barosso ο ρόλος του κράτους είναι στην κορυφή και κάθε φορά καθεμιά από τις δύο άλλες κορυφές συνθέτουν ένα διαφορετικό διοικητικό μοντέλο ρύθμισης του συστήματος και η τρίτη κορυφή να επιτελεί δευτερεύοντα - επικουρικό ρόλο. Έτσι κάθε κορυφή έχει μεταβαλλόμενη βαρύτητα στη συμμετοχή της καθώς εξαρτάται άμεσα από το ζεύγος των πόλων που αναλαμβάνουν το βάρος της διοίκησης και λειτουργίας του συστήματος.

Με δεδομένο ότι η ρύθμιση είναι μια διαδικασία παραγωγής κανόνων και προσανατολισμού των συντελεστών (acteurs) της εκπαίδευσης, η σύνθεση των τύπων συνεργασίας Κράτους-εκπαιδευτικών-μαθητών/γονέων δημιουργεί μια πολυπλοκότητα συνεχώς αυξανόμενη. Έτσι, με βάση την ιστορική εξέλιξη κάθε κοινωνίας προκύπτει και ο ρόλος του κράτους αλλά και των υπηρεσιών του (κεντρικών και περιφερειακών) που ποικίλουν από εποχή σε εποχή και από χώρα σε χώρα.

Α) Το συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα ρύθμισης της εκπαίδευσης

Το πιο διαδεδομένο σύστημα συγκεντρωτικής ρύθμισης είναι το γραμμικό, γνωστό ως σύστημα πυραμιδοειδούς ή κάθετης οργάνωσης, γιατί τα στοιχεία του οργανισμού είναι αλληλεξαρτώμενα και συνεργάζονται ως ένα ενιαίο σύνολο για την επιτυχία του αντικειμενικού σκοπού της οργάνωσης και είναι τοποθετημένα με κλιμακωτή διάταξη που δίνουν την όψη πυραμίδας.

Το οργανωτικό αυτό σχήμα συνέβαλε στη σύμπραξη του κράτους με τους εκπαιδευτικούς, στη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων (καθολική εκπαίδευση) η οποία απαιτούσε τη ρύθμιση όλων των συντελεστών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη δημιουργία κανόνων επιβολής του ίδιου σχολείου

σε όλη την επικράτεια από το κράτος, το οποίο ανέλαβε το ρόλο του εκπαιδευτή, με τον εκπαιδευτικό να αποδέχεται τις εντολές και να τις εκτελεί αναλαμβάνοντας το ρόλο του κρατικού λειτουργού που επιτελεί εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας.

Το κράτος καθορίζει το ρυθμιστικό πλαίσιο, που αποτελείται από κανόνες και διαδικασίες οι οποίοι τυποποιούν κάθε δράση, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως έναρξη-λήξη σχολικού έτους, ωράριο διδασκαλίας, ενιαίο πρόγραμμα σπουδών και αναλυτικό πρόγραμμα, τυποποιημένος τρόπος διδασκαλίας, σημαντικά μηχανιστικός μάλιστα, που προσφέρεται από «ειδικούς» (experts), από την «τεχνοδομή», σύμφωνα με τον Mintzberg (1989), τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, εξετάσεις, αυστηρό καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών, που εξασφαλίζει συνέχεια και σταθερότητα στη δράση με συνέπεια τον περιορισμό του βαθμού ανάληψης πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό αλλά και ευθύνης και υπευθυνότητας, καθώς και του όποιου αυτοσχεδιασμού εκ μέρους του.

Έτσι, αναπτύσσεται ένα μοντέλο μηχανιστικής γραφειοκρατικής οργάνωσης, που στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο τεύλοριστικό (Παπακωνσταντίνου, 2003) μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης, όπου οι τυποποιημένες διαδικασίες ελέγχονται από τον επιθεωρητή (ο οποίος απουσιάζει από την ελληνική πραγματικότητα) με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετείται καλύτερα το δημόσιο συμφέρον, αφού η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό που συμβάλλει στην εθνική συνοχή και κοινωνική ολοκλήρωση.

Η εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης στο εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει αυτοματισμό στη διοίκηση, συγκέντρωση της εξουσίας, χαμηλή υπευθυνότητα και προσαρμογή σε προδιαγεγραμμένους στόχους, στον καθορισμό των οποίων δεν συμμετέχουν οι εργαζόμενοι.

Οι έρευνες, που έχουν γίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαννακοπούλου, 2002), καταδεικνύουν τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα οργάνωσης και ρύθμισης του συστήματος, στο οποίο, παρά τις διαφοροποιήσεις από το τυπικό γραφειοκρατικό μοντέλο του Βέμπερ, παρουσιάζονται όλα τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά οργάνωσης του μοντέλου:

1. Καταμερισμός της εργασίας
2. Ιεραρχία της εξουσίας
3. Κανόνες κανονισμοί
4. Απρόσωπος προσανατολισμός
5. Προσανατολισμός καριέρας

Το γραφειοκρατικό-ιεραρχικό μοντέλο (Delamotte, 2005) διοίκησης, με τον αυταρχισμό που ενσωματώνει, επιτρέπει στο κράτος να ελέγχει απόλυτα την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιβάλλει την πολιτική του, ενώ ταυτόχρονα είναι «απελευθερωμένο» από την εικόνα του ανεύθυνου εκπαιδευτικού, τον οποίο παρόλο που «προστατεύει» δεν χάνει τη διακριτική του ευχέρεια να «εκθέτει» για τις αστοχίες

της πολιτικής εξουσίας. Στην Ελλάδα είναι συχνό το φαινόμενο οι εκάστοτε επικεφαλής του υπουργείου Παιδείας να επιρρίπτουν τις αποτυχίες για τυχόν δυσλειτούργιες ή αποτυχίες σε εξετάσεις (πανελλαδικές, εισαγωγικές, ΑΣΕΠ) ή σε εξετάσεις, που οδηγούν σε διεθνείς συγκρίσεις αποτελεσματικότητας και απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος (PISA), κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, στους εκπαιδευτικούς.

Στο μοντέλο αυτό, επίσης, οι κανόνες είναι αυστηροί, η λειτουργία των εκπαιδευτικών τυποποιημένη γιατί ακριβώς καθορίζεται από το γραφειοκρατικό καθήκοντολόγιο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί μηχανιστική τυπική επανάληψη λειτουργιών, δράσεων και πράξεων που συνθέτουν το εκπαιδευτικό έργο, δίνοντας βάρος στον τύπο και όχι στην ουσία με την τήρηση ενός αυστηρού θεσμικού πλαισίου με βάση το οποίο δεν απαιτείται οποιαδήποτε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Θεωρείται, δηλαδή, ότι σε ένα αυστηρό γραφειοκρατικό μοντέλο ρύθμισης, όπου ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων που οδηγούν σε προκαθορισμένα αποτελέσματα μέσω της άκρατης τυποποίησης όλων των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών, δεν απαιτείται η δημιουργία συστήματος αξιολόγησης.

Εξάλλου, μέχρι πρόσφατα υπήρχε η αντίληψη ή ήταν αποδεκτή η λογική σύμφωνα με την οποία η ποιότητα του εκπαιδευτικού καθώς και η αποτελεσματικότητά του δεν ήταν μετρήσιμη ούτε αξιολογήσιμη. Έτσι, μια οργανωμένη διαδικασία ελέγχου με τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από την κεντρική εξουσία καθώς και οι εκθέσεις των άμεσων ελεγκτών (επιθεωρητών) τροφοδοτούσε την κεντρική εξουσία με τις πληροφορίες που χρειαζόταν για την διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και τη ρύθμιση του συστήματος κεντρικά. Με αυτόν τον τρόπο, βέβαια, αυξάνονταν η πολυπλοκότητα του συστήματος μέσω της δημιουργίας συνεχώς νέων κανόνων και διαμορφώνονταν σταδιακά συνθήκες και προϋποθέσεις για μια φθίνουσα πορεία και μείωση της αποτελεσματικότητας όλου γενικά του συστήματος. Τα συμφέροντα των πολιτών (ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης- ίδιο σχολείο για όλους) εξασφαλιζόνταν μέσα από την τυποποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και από τον έλεγχο τήρησης των κανόνων και κανονισμών μιας αυστηρής γραφειοκρατικής οργάνωσης που κατένειμε ρόλους και καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς. Μήπως, όμως, αυτή η λογική υποτιθέμενου ελέγχου του εκπαιδευτικού μας συστήματος εξηγεί ως ένα βαθμό και την έλλειψη μέχρι σήμερα οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας;

Σε αυτό το μοντέλο ρύθμισης του συστήματος, οι μαθητές δηλαδή γονείς –τρίτη κορυφή του τριγώνου– δεν συμμετέχουν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ούτε στον καθορισμό του μοντέλου ρύθμισης. Αντίθετα, περιορίζονται σε ένα δευτερεύοντα ρόλο που, αν δεν τους αγνοεί, τους υποβιβάζει σε ρόλο «παθητικού καταναλωτή».

Οι γονείς ως διακριτός πόλος καλούνται να επιβεβαιώσουν τη «συμμετοχή» τους στην εκπαιδευτική πολιτική μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών, επικυρώ-

νοντας δηλαδή με την ψήφο τους την πολιτική του κόμματος που επιλέγουν, χωρίς κατά κανόνα να γνωρίζουν στην πραγματικότητα τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτού του κόμματος.

Από την πλευρά τους, τα πολιτικά σχήματα εξουσίας φροντίζουν να διατηρούν θολό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, στην οποία κατά κανόνα αντιγράφουν πολιτικές ρύθμισης του συστήματος μιμούμενοι διεθνείς «επιτυχημένες» πρακτικές, ανταποκρινόμενοι στην ανάγκη παρουσίας μιας στοιχειώδους εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία, λόγω του τρόπου διαμόρφωσής της, δεν έχουν τη βούληση αλλά και τη δυνατότητα να εφαρμόσουν. Εξάλλου, η ανυπαρξία σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής έχει επιβεβαιωθεί στην πραγματικότητα από την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διάρκεια της κυβερνητικής θητείας του ίδιου κόμματος όταν αλλάζουν οι επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας.

B) Αποσυγκεντρωμένο ιεραρχικό σύστημα ρύθμισης της εκπαίδευσης

Η ραγδαία ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αύξηση της πολυπλοκότητας με την προσθήκη νέων δομών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ανάγκη όλο και περισσότερων πόρων για τη λειτουργία τους δημιούργησαν προϋποθέσεις και συνθήκες μειωμένης απόδοσης και αποτελεσματικότητας.

Η πρώτη αντίδραση της κεντρικής εξουσίας είναι να επανεξετάσει και επανακαθορίσει το βαθμό συγκεντρώσης της εξουσίας και τη σημασία των περιφερειακών δομών στη διοίκηση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Με την αναγνώριση της πολυπλοκότητας στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η κεντρική εξουσία αρχίζει να παραχωρεί εξουσίες μεταβιβάζοντας αρμοδιότητες στις περιφερειακές δομές, με στόχο να κάνει περισσότερο αποτελεσματική τη διοίκηση χωρίς ταυτόχρονα να διαταράσσει την ιεραρχική δομή της διοίκησης και το βαθμό εξουσίας της κεντρικής διοίκησης.

Έτσι, το μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της αποσυγκέντρωσης είναι ένα μοντέλο συγκεντρωτικό που στηρίζεται στην ιεραρχική οργάνωση με την παραχώρηση όμως, εξουσίας στις περιφερειακές δομές του συστήματος ως ένα είδος προοιμίου της πορείας προς την αποκέντρωση διοίκησης του συστήματος.

Σε αντίθεση με το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, όπου οι διοικητικές περιφερειακές δομές διορίζονται από το κράτος, στο αποσυγκεντρωμένο σύστημα ρύθμισης του συστήματος ένα μόνο μέρος των περιφερειακών εξουσιών διορίζονται από το κράτος και τους παραχωρείται μεγάλος βαθμός εξουσίας και ένα άλλο μέρος, χαμηλότερου επιπέδου-βαθμού, εξουσιών επιλέγονται από τους συντελεστές της εκπαίδευσης δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές-γονείς. Οι αρμοδιότητες των περιφερειακών δομών να λαμβάνουν αποφάσεις επαναπροσδιορίζονται με παραχώρηση ευθυνών και εξουσιών (οικονομικών, διοικητικών, διαχειριστικών) οι οποίες όμως εξαρτώνται από το κέντρο, το οποίο επικυρώνει τις αποφάσεις των περιφερειακών εξουσιών.

Στη χώρα μας ο Νόμος 1566/85 προωθώντας τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος παραχώρησε εξουσίες στις περιφερειακές και τοπικές δομές του συστήματος ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις, ενισχύοντας τις αρμοδιότητές τους σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα παραχώρησε την αρμοδιότητα συντήρησης των μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση και το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να εκλέγουν τα όργανα εκπροσώπησής τους στα όργανα διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο. Αναγνωρίζεται, παραχωρείται, δηλαδή, μια σχετική **αυτοτέλεια** στις σχολικές μονάδες να ρυθμίσουν ένα μέρος των δραστηριοτήτων και λειτουργιών τους.

Η ενίσχυση των περιφερειακών αρχών διοίκησης του συστήματος δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος για να ελαφρυνθούν οι εξουσίες και οι ευθύνες της κεντρικής εξουσίας και του κράτους αλλά μπορεί να θεωρηθεί ότι μέσα σε ορισμένες συνθήκες ή καταστάσεις (έξοδος από τον περιορισμό των δημοκρατικών ελευθεριών και τον αυταρχισμό της δικτατορίας, αναζήτηση διαδικασιών εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, κλπ) τα περιφερειακά όργανα, κυρίως τα αντιπροσωπευτικά, μπορούν να διαχειριστούν αντικειμενικότερα και αποτελεσματικότερα τους πόρους αλλά και να διοικήσουν ορθολογικά τις δομές του συστήματος.

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, βασικοί συνεργάτες του κράτους στο συγκεντρωτικό σύστημα ρύθμισης, αναβαθμίζουν το ρόλο τους επεκτείνοντας τις σπουδές τους (στη χώρα μας αναβαθμίζονται οι δάσκαλοι, αφού οι διετείς σπουδές των Ακαδημιών –ουσιαστικά επαγγελματικών σχολών– γίνονται τετραετείς με την δημιουργία των Παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι δε απόφοιτοι δάσκαλοι πριν από το 1984 έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα ειδικό κύκλο σπουδών «εξομοιώνοντας» τις σπουδές τους με τις τετραετείς των πανεπιστημιακών πλέον τμημάτων εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών).

Επιπλέον η τεχνοδομή, κατά Mintzberg, τυποποιεί τις νέες τεχνικές και μεθόδους εκπαίδευσης με τη βοήθεια των ειδικών που τις κατέχουν, προσφέροντάς τις στους εκπαιδευτικούς, που με τη βοήθεια των επιμορφώσεων αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους. Ταυτόχρονα παρέχεται η δυνατότητα ανάληψης ποικίλων δράσεων, πρωτοβουλιών, και καινοτομιών μέσα σε ένα ποσοστιαία ελάχιστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί κατακτούν νέα πεδία πολιτικής κοινωνικοποίησης και ευαισθητοποίησης των μαθητών τους (βλ. προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.α.) και πειραματίζονται σε μεθοδολογικά ζητήματα (βλ. π.χ διαθεματικότητα, ευέλικτη ζώνη).

Σ' αυτό το μοντέλο ρύθμισης οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συνεχίζουν να βρίσκονται και να λειτουργούν στο πλαίσιο της ιεραρχίας εξαρτώμενοι από την κεντρική εξουσία χωρίς την αύξηση της υπευθυνότητάς τους, εγκλωβισμένοι στο ότι εκτελούν εντολές της κεντρικής εξουσίας και δεν ευθύνονται για τυχόν αποτυχίες ή την αναποτελεσματικότητα του συστήματος αλλά

και της σχολικής μονάδας που εργάζονται. Ουσιαστικά, η γραφειοκρατική ρύθμιση συνεχίζεται με αποτέλεσμα να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διατείνεται ότι δεν είναι υπεύθυνος για τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας και τους κανόνες που επιβάλλονται αλλά μόνο για την εφαρμογή τους.

Ο τρίτος συντελεστής της εκπαίδευσης, οι μαθητές και οι γονείς έχουν πλέον το δικαίωμα, στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του συστήματος, να συμμετέχουν στη λήψη επιμέρους αποφάσεων κυρίως σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας αλλά ταυτόχρονα δεν έχουν δικαίωμα να επιλέγουν την σχολική μονάδα. Υπάρχουν, όμως, χώρες με αποσυγκεντρωμένα συστήματα ρύθμισης, που επιτρέπουν στους γονείς να επιλέγουν τη σχολική μονάδα φοίτησης των παιδιών τους.

Επίσης, στην επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος και επαγωγικά στην αύξηση της πολυπλοκότητας, οι γονείς απαιτούν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο για να διευκολύνουν το κράτος στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Σύμφωνα με τον Barroso «Η μείωση της κάθετης εξάρτησης των σχολείων από την κεντρική διοίκηση ... πρέπει να συνοδεύεται από μια πιο δυνατή οριζόντια ενσωμάτωση στην τοπική κοινότητα η οποία προϋποθέτει τη συμμετοχή των γονέων και άλλων μελών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και μια αντίστοιχη στη διαχείρισή του» (σελ.68).

Η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού μεταπολεμικά στις περισσότερες χώρες, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σε ορισμένες της μετα-υποχρεωτικής έχει επαγωγικά αποτελέσματα στην οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των σχολικών μονάδων. Οι μορφωμένοι γονείς απαιτούν να έχουν λόγο στη λειτουργία του σχολείου γιατί γνωρίζουν το πώς λειτουργεί, έχουν τη γνώση και την εμπειρία, όμως το κράτος επιμένει στη ρύθμιση μέσα από τη διοικητική αποσυγκέντρωση και την πολιτική αποκέντρωση παραχωρώντας στους γονείς δικαίωμα (τυπικής τις περισσότερες φορές) συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων διαφόρων συμβουλευτικών οργάνων αλλά όχι σε θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο. «Διαχρονικά η αύξηση της μόρφωσης των πολιτών έφερε το σχολείο αντιμέτωπο με συνειδητούς πολίτες, εργαζόμενους, φορολογούμενους και γονείς των μαθητών, πιο ειδικούς, πιο κριτικούς που ζητούν να κατανοήσουν με μειωμένη ανοχή την σχολική αποτυχία, αλλά και να απαιτούν την αύξηση της διαφάνειας» (Hutmacher, p.140).

Γ) Αποκεντρωμένο σύστημα ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος

Τα δυο μοντέλα ρύθμισης που παρουσιάστηκαν παραπάνω στηρίζονται στη συνεργασία μεταξύ κράτους και εκπαιδευτικών με συνεχή αναβάθμιση του αρχικά δευτερεύοντος και παθητικού ρόλου των γονέων, ως συνέπεια της εκπαιδευτικής τους ανάπτυξης και της πίεσής τους να έχουν λόγο παρεμβαίνοντας στην λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας.

Στο αποκεντρωμένο σύστημα ρύθμισης γίνεται μεταφορά της βαρύτητας της συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς. Διαμορφώνεται έτσι μια ισχυρή συνεργασία του κράτους με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, επικουρικό δε ρόλο αποκτούν οι εκπαιδευτικοί.

Η διαφορά από το προηγούμενο μοντέλο είναι ότι σ' αυτό γίνεται μεταφορά και **απόδοση** της εξουσίας λήψης απόφασης στις περιφερειακές, τοπικές αρχές και τις σχολικές μονάδες, ενώ στο προηγούμενο μοντέλο είχαμε **παραχώρηση** εξουσίας σε αυτές.

Η μεταφορά του βάρους λήψης απόφασης έγινε σταδιακά μέσα από μια πορεία προς την αποκέντρωση την οποία καθόρισαν, σε διαφορετικό βαθμό, παράγοντες όπως, οι αλλαγές στην κοινωνία, το επίπεδο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ο επαναπροσανατολισμός των εκπαιδευτικών πολιτικών σε διεθνές επίπεδο, η επικράτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών αλλά και η ανάγκη εκδημοκρατισμού του συστήματος. Έτσι, φαίνεται ότι ισχύει η διατύπωση «η πολιτική απαντά σε αλλαγές της κοινωνίας οι οποίες την επιβάλλουν και έτσι εξηγείται γιατί συγκλίνουν οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές σε χώρες με διαφορετικές μορφωτικές και θεσμικές παραδόσεις» (Dutercq, p.142)

Με δεδομένο ότι υπήρξαν διαφορετικές πορείες προς την αποκέντρωση διαμορφώθηκαν πολλά μοντέλα αποκέντρωσης και η εκτενής παρουσίασή τους μοιάζει σχεδόν αδύνατη (Mons, 2004).

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συναντούμε σ' αυτά τα μοντέλα, όπου ο βαθμός παρουσίας τους ποικίλει ανάλογα με την πολιτική που ακολουθείται και την εκπαιδευτική κουλτούρα και παράδοση, συνοπτικά είναι:

- Το κράτος, από «εκπαιδευτής», γίνεται συντονιστής και σταδιακά αξιολογητής της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Αποδίδεται η εξουσία λήψης απόφασης στις περιφερειακές και τοπικές αρχές εκπαίδευσης
- Τα περιφερειακά και τοπικά όργανα εκπαίδευσης επιλέγονται από τους ενδιαφερομένους -συντελεστές της εκπαίδευσης
- Επιτυγχάνεται με μια ορισμένη έννοια εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων
- Γίνεται ή επιδιώκεται η διαπραγμάτευση - εκτέλεση της πολιτικής και των εντολών του Υπουργείου έναντι της μεταφοράς - εκτέλεσης που ίσχυε στα προηγούμενα μοντέλα διοίκησης
- Η σχολική μονάδα αποτελεί τον πυρήνα «παραγωγής» εκπαίδευσης
- Δίνεται έμφαση στην αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων
- Καθιερώνεται ή προβάλλεται η ανάγκη για ότι ονομάζεται λογοδοσία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για το έργο τους
- Προωθείται η ελεύθερη επιλογή των σχολείων από τους γονείς

- Γίνεται ή αναδεικνύεται ως προτεραιότητα η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών
- Προβάλλεται ως επιβεβλημένη η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συστήματος
- Απαιτείται η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Γ.1. Το κράτος αλλάζει: Αναδιαρθρώσεις και λειτουργίες

Ως συνέπεια αυτών των αλλαγών το ίδιο το κράτος μεταλλάσσεται, εξελίσσεται και προσαρμόζεται ο δε ρόλος του αλλάζει και από κράτος εκπαιδευτής γίνεται κράτος συντονιστής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η αλλαγή του ρόλου του κράτους οφείλεται στο γεγονός ότι σχεδόν σε όλες τις χώρες υπάρχει μια τάση επανακαθορισμού των αρμοδιοτήτων του σε εθνικό και πολιτικό επίπεδο καθώς αναγκάζεται να λάβει άμεσα υπόψη το διεθνές περιβάλλον, το οποίο σήμερα είναι καθοριστικό. Είναι σαφές η τάση εφαρμογής στο δημόσιο του «νέου δημόσιου μάνατζμεντ» (new public management), (Charih & Daniels, 1997) που σημαίνει ότι εισέρχονται στον τρόπο διοίκησης του δημοσίου αρχές διοίκησης του ιδιωτικού τομέα και των επιχειρήσεων.

Η ίδια τάση υπάρχει και στο μοντέλο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου ακολουθώντας την πορεία προς την αποκέντρωση, πηγαίνοντας δηλαδή από το συγκεντρωτικό στο αποκεντρωμένο μοντέλο στο οποίο ενυπάρχει το new public management, το βασικό πρόβλημα είναι να περάσουμε από την ιδέα της ιεραρχίας σε αυτή του κρατικού συντονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, που σημαίνει ότι το κράτος όχι μόνο δεν μειώνεται αλλά αναβαθμίζεται και ο ρόλος του γίνεται πλέον επιτελικός, συντονιστικός, περισσότερο δύσκολος, αφού διαμορφώνει την εκπαιδευτική στρατηγική και καθορίζει τις βασικές αρχές και αξίες της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκείνο το οποίο φαίνεται να μειώνεται είναι η παρουσία του κράτους στην περιφέρεια σε αντίθεση με τις περιφερειακές και τοπικές αρχές και εξουσίες, που αποκτούν διοικητική δύναμη και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην πορεία προς την αποκέντρωση το κράτος αναπροσανατολίζει τις εξουσίες και τις αρμοδιότητές λήψης απόφασης, εντάσσει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε αυτή τη λογική και επανακαθορίζει τις εξουσίες τους στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση των πόρων, στη διεύθυνση των μονάδων και, γενικότερα, οριοθετεί τα προνόμιά τους έναντι της κεντρικής εξουσίας. Εξάλλου η «αναδιάρθρωση των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων δεν είναι ένα ουδέτερο παιχνίδι αλλά παίρνει αξία στο πλαίσιο ενός αναπροσανατολισμού ουσιαστικότερου των εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο την επιπλέον αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα» (Dutercq, p. 137).

Και σε αυτό το μοντέλο διοίκησης σημαντικό ρόλο παίζει η πολυπλοκότητα² του συστήματος, την οποία ο Morin (1977, σ. 379) αποδίδει «στην εισβολή (irruption)

2. Ο Perennoud υποστηρίζει ότι το φαινόμενο της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος προκύπτει από τις αντιφάσεις που δημιουργεί αφενός η σύλληψη, η λειτουργία και η οργάνωση των εκ-

ανταγωνισμών στην καρδιά οργανωμένων φαινομένων» που πιέζει το κράτος να αποδώσει εξουσίες στους περιφερειακούς φορείς για να βελτιώσει την παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξάλλου, τα τελευταία χρόνια, με την επικράτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών, διαπιστώνουμε την ανάδειξη της τεχνοκρατικής αντίληψης για την παραγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος που βασίζεται κυρίως στην αποτελεσματικότητα και την παραγωγική ικανότητα του σχολείου η οποία μπορεί να προκύψει από την ορθολογική οργάνωση και συνολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, το κράτος, καθώς διαπιστώνει ότι η αποτελεσματικότητα ενός πολύπλοκου συστήματος που στηρίζεται μόνο στις δικές του αποφάσεις, δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στην παραπέρα βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, είναι αναγκασμένο να υποχωρήσει στην κοινωνική πίεση αλλά και στην ανάγκη να συμμετάσχουν στην λειτουργία της εκπαίδευσης οι άλλοι, δύο άμεσα εμπλεκόμενοι εταίροι, καταρχήν οι γονείς, που επωφελούνται αλλά είναι και οι πελάτες-καταναλωτές εκπαίδευσης, αλλά και οι παραγωγοί των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που είναι το σχολείο ως θεσμός και οι εκπαιδευτικοί του.

Στο μοντέλο, βέβαια, της αποκέντρωσης ενυπάρχει και η αρχή του ανταγωνισμού, η οποία μπορεί πλέον να λειτουργήσει αφού η σχολική μονάδα αναβαθμίζεται και διαφοροποιείται με δεδομένο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι η αποκέντρωση σημαίνει αποποίηση ακόμα και άρνηση της ομοιομορφίας, ενώ ο ανταγωνισμός, που απουσίαζε παντελώς από τα προηγούμενα μοντέλα ρύθμισης του συστήματος, αναδεικνύεται σε κυρίαρχο στοιχείο ρύθμισης.

Σχετικά με την πορεία προς την αποκέντρωση, πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες χώρες που έχουν προχωρήσει στην αποκέντρωση την έχουν στηρίξει (ή οφείλουν να την στηρίξουν) σε μια στρατηγική βήμα-βήμα προς την σταδιακή παραχώρηση ορισμένων μεταβλητών λήψης απόφασης στις περιφερειακές και τοπικές αρχές, με αποτέλεσμα η πορεία προς την αποκέντρωση να συνιστά την βασική αιτία αυτού που αναφέρθηκε παραπάνω ως ποικιλία μοντέλων αποκέντρωσης. Η μετάβαση δεν (πρέπει να) γίνεται ξαφνικά, γιατί μια άμεση αναδιάρθρωση των αρμοδιοτήτων μεταξύ κέντρου και περιφέρειας και όχι σταδιακή προσαρμογή μπορεί να προκαλέσει αποδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η διεθνής ευρωπαϊκή εμπειρία (Γαλλία, Ισπανία, Βέλγιο, Πορτογαλία κλπ.) δεί-

παιδευτικών συστημάτων και αφετέρου από τις αντιφάσεις που δημιουργούν οι επιλογές μεταξύ των παραμέτρων του συστήματος τις οποίες ανεβάζει σε 10: α) μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, β) μεταξύ μοναδικότητας και ποικιλίας, γ) μεταξύ εξάρτησης και αυτονομίας δ) μεταξύ στασιμότητας και αλλαγής, ε) μεταξύ ανοικτού και κλειστού συστήματος, στ) μεταξύ αρμονίας και σύγκρουσης, ζ) μεταξύ ισότητας και διαφοράς. Perrenoud, Ph., (1999) "L'école face à la complexité" in Perrenoud, Ph., Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, pp. 23-51.

χνει ότι η πορεία αυτή προς την αποκέντρωση αποτελείται από «βήματα» τα οποία προκύπτουν μέσα από μια στρατηγική, που οδηγεί σε ένα στρατηγικό προγραμματισμό και ένα πρόγραμμα το οποίο για να υλοποιηθεί χρειάζεται τη συμμετοχή των συντελεστών της εκπαίδευσης, χρόνο και χρήμα δεδομένου ότι το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης κοστίζει περισσότερο από ένα συγκεντρωτικό, και κυρίως απαιτείται αξιολόγηση του κάθε «βήματος» για να προχωρήσουμε στο επόμενο. Η αξιολόγηση θα αναδεικνύει την επιτυχία των στόχων της πορείας αποκέντρωσης καθώς και των προβλημάτων-αστοχιών και έτσι θα συμβάλει στη διαμόρφωση διορθωτικών ενεργειών, ώστε να υλοποιούνται καλύτερα οι προβλεπόμενες δράσεις και να επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος αποκέντρωσης. Ταυτόχρονα θα δίνει τη δυνατότητα στους συντελεστές της εκπαίδευσης σε κάθε στάδιο της πορείας αποκέντρωσης να προσαρμόζουν τη λειτουργία τους μέχρι του σημείου που θα δημιουργηθεί στο τέλος της πορείας μια κουλτούρα αποκέντρωσης, όπου πραγματικά αυτοί οι συντελεστές εκπαίδευσης θα λειτουργούν ολοκληρωμένα για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Αν η αξιολόγηση σε κάποια φάση της πορείας (αποκέντρωσης) αναδείξει προβλήματα ισορροπίας (εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτικά, ανισοτήτων κλπ.) στη λειτουργία του συστήματος, τότε η πορεία σταματά μέχρι να επέλθει πάλι ισορροπία και συνεχίζει πάλι ή η αποκέντρωση ολοκληρώνεται σ' αυτό το στάδιο, γεγονός που πιστοποιεί και τα διαφορετικά μοντέλα αποκέντρωσης που όπως αναφέρθηκε εμφανίζονται σήμερα σε διεθνές επίπεδο.

Μια από τις πρώτες συνέπειες της αποκέντρωσης είναι η ανταπόκριση του κράτους στο αίτημα των συντελεστών της εκπαίδευσης και κυρίως των χρηστών για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος για τη συμμετοχή τους στην λειτουργία των σχολικών-εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και για την διαμόρφωση αυτής ακόμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι γονείς κυρίως έχουν πλέον λόγο και ασκούν κριτική σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο για τον τρόπο λειτουργίας και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί καλούνται ακριβώς να επιλέξουν τις αρχές και να δώσουν την προβλεπόμενη από το πλαίσιο εξουσία σε εκλεγμένους από αυτούς εκπροσώπους διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το πόσο καθοριστική είναι η παρέμβαση των γονέων στη λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από το μοντέλο ρύθμισης του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις συμμετέχουν στην επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων ή επιλέγουν σε επίπεδο Δήμου τους εκπροσώπους τους, που με τη σειρά τους αυτοί θα επιλέξουν τόσο τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων.

Γ.2 Η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων

Ένα δεύτερο ουσιαστικό χαρακτηριστικό των μοντέλων αποκέντρωσης είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως πυρήνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος

με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων, κυρίως αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων σε μια ευρεία «γκάμα» θεμάτων του εκπαιδευτικού έργου, που σημαίνει ότι αποδίδεται **αυτοτέλεια** στις σχολικές μονάδες. Υπάρχει μια διαβάθμιση της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων ανάλογα με το μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτυπώνεται σ' ένα νοερό φάσμα από μια σχετική αυτοτέλεια έναντι της κεντρικής εξουσίας μέχρι την πλήρη αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων. Ο τελευταίος αυτός τύπος/βαθμός αυτοτέλειας αντιστοιχεί στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και στα ανάδοχα σχολεία (charter schools) που συναντούμε στις ΗΠΑ (Nathan, 1999) και τη Μ. Βρετανία.

Η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων προέκυψε ως αποτέλεσμα δύο βασικών αλλά και σύνθετων παραγόντων:

- Αφενός της **αναγνώρισης μιας αυξανόμενης πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος** και της παραδοχής ότι το κράτος δεν μπορεί πλέον με την έκταση που γνώρισαν τα εκπαιδευτικά συστήματα να ορίζει τα πάντα από το κέντρο, συνεπώς πρέπει ο ρόλος του να ελαφρυνθεί και ταυτόχρονα η αναγνώριση από το κράτος ότι τα περιφερειακά και τοπικά αντιπροσωπευτικά όργανα της εκπαίδευσης και των σχολείων μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις υποθέσεις τους από ότι η κεντρική διοίκηση. Η ενίσχυση του ρόλου των γονέων, με προϋποθέσεις, οδηγεί στην ενδυνάμωση της ρύθμισης του σχολείου μέσω του δημοκρατικού ελέγχου.
- Αφετέρου, της **εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μοντέλων ρύθμισης** που πηγάζει από την αυξανόμενη απαίτηση της κοινωνίας και των γονέων να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και αποτελεί συνέπεια, –όπως αναφέρει και ο Laval (2004)– της «διάβρωσης» του συστήματος από τις πιέσεις του περιβάλλοντος και κυρίως των κανόνων της αγοράς με την εισαγωγή στη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της διαχειριστικής ιδεολογίας που ακολουθείται από τις επιχειρήσεις (managerial ideology) όπου η αυτοτέλεια αποτελεί προϋπόθεση υλοποίησης.

Ο βαθμός αυτοτέλειας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από την κεντρική εξουσία σε συνδυασμό με τη λειτουργία των γονέων ως «καταναλωτών» πλέον, αφού έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν εκπαιδευτικό ίδρυμα για τα παιδιά τους, έχει, συνεπώς, άμεσες επιπτώσεις στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, γιατί δημιουργούν προϋποθέσεις λειτουργίας και ρύθμισης του συστήματος με **όρους αγοράς**.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, η απόδοση αρμοδιοτήτων στις μονάδες σε συνδυασμό με την αυτοτέλεια και τη ρύθμιση από την αγορά (αυτοχρηματοδότηση των ιδρυμάτων – ελεύθερη επιλογή των γονέων και χρηματοδότηση των σπουδών των παιδιών τους) οδηγεί τα σχολεία, με την αυτοτέλεια που διαθέτουν, να λειτουργήσουν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, σε αντίστοιχες, δηλαδή, συνθήκες και αρχές που λειτουργούν οι επιχειρήσεις.

Ως πρώτη και σημαντική συνέπεια αυτών των πλαισίων και όρων λειτουργίας του σχολείου είναι η **αποθεσμοποίησή** του, δηλαδή η «μετάλλαξη» του από κοινωνικό φορέα παροχής ενός δημοσίου αγαθού και μάλιστα δωρεάν, όπως είναι η εκπαίδευση και το αγαθό της γνώσης, σε έναν οργανισμό που θα λειτουργεί στα πρότυπα των επιχειρήσεων με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια και ο οποίος θα αναζητά τον πελάτη προσφέροντας υπηρεσίες ποιότητας, ορισμένες φορές προσαρμοσμένες στον «πελάτη».

Η συνθήκη, βέβαια, αυτή απορρέει από την λογική του νεοφιλελεύθερου σχολείου σε συνδυασμό με την υιοθετούμενη τεχνοκρατική αντίληψη με βάση την οποία το συγκεκριμένο σχολικό μοντέλο θεωρεί την εκπαίδευση και την γνώση ως ένα ιδιωτικό αγαθό καθαρά οικονομικό το οποίο μπορεί να παράγεται και να διακινείται ελεύθερα στο πλαίσιο ενός ορθολογισμού που βλέπει την εκπαίδευση κάτω από την γωνία του μεγέθους, δηλαδή μετρήσιμων οικονομικών παραμέτρων, μ' άλλα λόγια ανάλογα με την κατανομή του βάρους χρηματοδότησης αλλά και της αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας του συστήματος και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων, στο πλαίσιο της τεχνοκρατικής αντίληψης, με την οποία αποδίδεται στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις άρα και να αναλαμβάνουν πλέον ουσιαστικές ευθύνες, τόσο απέναντι στην κεντρική εξουσία όσο και απέναντι στην κοινωνία και τους γονείς, τους κάνει να γίνονται «δικηγόροι» του έργου τους και των επιδόσεών των σχολικών τους μονάδων στο πλαίσιο της αναζήτησης του πελάτη και να μην καλύπτονται πίσω από τις αστοχίες του κράτους αλλά και την φράση «το κράτος διαμορφώνει την πολιτική και δίνει τις εντολές, εμείς είμαστε υπεύθυνοι μόνο για την εφαρμογή τους». Οι διευθυντές καλούνται σύμφωνα με την προαναφερόμενη εξέλιξη να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή που συντελείται στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων: από το «μεταφορά εντολής στην εκπαιδευτική μονάδα από την κεντρική εξουσία – εκτέλεση» στο «διαπραγμάτευση των στόχων με την κεντρική εξουσία – εκτέλεση» έτσι ώστε, σε επίπεδο σχολείου, να αναχθούν σε «ηγέτες» δηλαδή να έχουν τη δυνατότητα να πείσουν γονείς και κυρίως εκπαιδευτικούς για αυτή την αλλαγή.

Υπάρχουν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα διοίκησης όπου η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων αποτυπώνεται σε **συμβάσεις** των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την κεντρική εξουσία στην οποία το κράτος έχει καθορίσει το πρόγραμμα σπουδών που αφορά όλη την επικράτεια και τον τρόπο πιστοποίησης των σπουδών για να εξασφαλίσει την ομοιογένεια στην παροχή της εκπαίδευσης και να μη οδηγηθούμε σε «βαλκανιοποίηση» των σπουδών. Από την πλευρά του το εκπαιδευτικό ίδρυμα εξασφαλίζει τη χρηματοδότηση της σύμβασης με την υποχρέωση να επιτύχει τους στόχους που τίθενται σ' αυτή μετά από διαπραγμάτευση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Τα ιδρύματα έχουν την πλήρη ελευθερία να διαχειριστούν τη λειτουργία

της σχολικής μονάδας με πλήρη αυτοτέλεια επιδιώκοντας την επιτυχία των προκαθορισμένων από τη σύμβαση στόχων.

Σ' αυτό το πλαίσιο λειτουργίας εντάσσονται και τα Charter schools, τα οποία συνάπτουν συμβάσεις, με το κράτος που αναλαμβάνει την πλήρη χρηματοδότησή τους με την υποχρέωση τα στοιχεία αυτά να εκπαιδεύσουν ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθητών για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η όλη διαδικασία στηρίζεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία που σημαίνει ότι ένας ιδιώτης δημιουργεί μια σχολική μονάδα και προσφέρεται να εκπαιδεύσει ένα αριθμό μαθητών ανάλογο της δυναμικότητας της μονάδας και ζητά χρηματοδότηση από το κράτος. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε σε υποβαθμισμένες περιοχές των ΗΠΑ και της Μ. Βρετανίας, δυο χώρες που φαίνεται ότι συγκρότησαν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα.

Εδώ πλέον είναι επιβεβλημένη η εγκαθίδρυση ενός συστήματος εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αλλά και ένα ιεραρχικό σύστημα «ελέγχου-επιθεώρησης» (Γαλλία, Γερμανία Μ. Βρετανία κλπ.) το οποίο αποτελεί και το ουσιαστικό εργαλείο πληροφόρησης της κεντρικής εξουσίας για την πορεία υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης αλλά και τη δυνατότητα καταγραφής-ανάλυσης-μελέτης των προβλημάτων και αντίστοιχα τη δυνατότητα παρέμβασης μέσω διορθωτικών πολιτικών και ενεργειών.

Στο δίπολο της σχέσης κράτους - γονέων, όπου το σύστημα ρυθμίζεται μέσω της αγοράς ή για ορισμένους (και σε ορισμένα κράτη) της «ημι-αγοράς», το κράτος υποχρεώνεται να αναλάβει το ρόλο του συντονιστή της εξωτερικής αξιολόγησης. Από τη στιγμή που το κράτος επιλέγει τη ρύθμιση μέσω της αγοράς, υιοθετεί ουσιαστικά την ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον λογικών που προέρχονται από το χώρο της αγοράς όπως, προφίλ κατάρτισης, τεστ αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, εξωτερική αξιολόγηση, δείκτες παραγωγικότητας, δείκτες αποτελεσματικότητας, μέσο κόστος λειτουργίας, οριακό κόστος λειτουργίας, αποδοτικότητα των σπουδών, προστιθέμενη γνώση, μαθητικό κόστος, παραγωγική ικανότητα του σχολείου, αριθμός καινοτομιών κλπ. Το κράτος έχει, λοιπόν, τη δυνατότητα ποσοτικοποιώντας την απόδοση με τη βοήθεια δεικτών να ασκεί μεγαλύτερο έλεγχο στα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες, περιορίζοντας στην ουσία την αυτοτέλεια που τους έχει παραχωρήσει από άλλη «είσοδο» του συστήματος με την λογική της συστημικής ανάλυσης και προσέγγισης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Βασικά, παρά το γεγονός ότι βρισκόμαστε σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος η τεχνοκρατική αντίληψη για τη λειτουργία του συστήματος λειτουργεί, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και συνθήκες, ανασταλτικά στην αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων και τους επιβάλλει ένα ομοιόμορφο τρόπο λειτουργίας που εμπεριέχει αρκετά χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης. Οι Maroy & Dupriez (2000, p.75) το σχηματίζουν υποστηρίζοντας ότι, «βασικά επανέρχονται λογικές όπου οι εργασίες και οι δράσεις

στο σχολείο εντάσσονται σε ένα κοινωνικό μηχανιστικό μοντέλο όπου οι επιδιωκόμενοι στόχοι καθορίζονται από σχετικούς δείκτες με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, που γίνονται αντικείμενα αξιολόγησης και είναι εξωτερικά μετρήσιμοι. Μια τέτοια σύλληψη της οργάνωσης της εκπαίδευσης τείνει ολοσχερώς να μειώσει την δημιουργικότητα και την αυτονομία της εκπαίδευσης υπέρ μιας τεχνοδομής (technostructure) η οποία καθορίζει αναμενόμενες συμπεριφορές και τα εργαλεία αξιολόγησης».

Γ.3. Η δυναμική της αυτοτέλειας: Οι σχέσεις των συντελεστών εκπαίδευσης

Όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των κορυφών του τριγώνου (σελ. 4) είναι σύνθετες και διαφοροποιούνται ανάλογα με το υιοθετούμενο μοντέλο ρύθμισης στο πλαίσιο των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς των οποίων ο επαγγελματισμός θα πρέπει να είναι αναβαθμισμένος στο πλαίσιο της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων. Έτσι υπάρχουν χώρες, όπως αναφέρει ο Barroso (2000), όπου, στο πλαίσιο λειτουργίας αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων διοίκησης, η συμμαχία του κράτους με τους γονείς γίνεται με βάση την αγορά και με αντιπάλους τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς αναλαμβάνουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, συνεπώς και των πολιτικών που εφαρμόζει το κράτος, θεωρώντας το διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς ως εκπροσώπους της κεντρικής εξουσίας και έτσι ο ρόλος τους αποδυναμώνεται σε σχέση με την αυτοτέλεια που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της εργασίας τους.

Στο πλαίσιο της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν, όπως αναφέρθηκε, επιπλέον ρόλους γιατί οφείλουν αφενός να στηρίξουν την παραγωγή εκπαίδευσης (σχολική μονάδα) προσφέροντας ποιότητα ικανή να ανταγωνιστεί τις υπόλοιπες και αφετέρου να διαχειριστούν τη ζήτηση εκπαίδευσης και να πείσουν τους καταναλωτές γονείς για το ποιοτικό προϊόν το οποίο τους προσφέρουν.

Ο διευθυντής, ο οποίος στα προηγούμενα μοντέλα ρύθμισης δεν είχε την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση για να διευθύνει τη σχολική μονάδα και στηριζόταν περισσότερο στην εμπειρία και στις γνώσεις από τη μαθητεία στους προηγούμενους διευθυντές του, τώρα οφείλει να στηριχθεί στις γνώσεις για τη διοίκηση αφού οι εξουσίες αλλά και οι ευθύνες πολλαπλασιάζονται στο πλαίσιο της αποκέντρωσης. Η επιτυχία στη διοίκηση των αυτοτελών σχολικών μονάδων εξαρτάται πλέον από τις ικανότητες του διευθυντή να εξασφαλίζει τη συμμετοχή τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην εφαρμογή τους. «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλάζει ρόλο: δεν θεωρείται πλέον ο κύριος εκπαιδευτικός ή αυτός που αποτελεί τον δεσμό με την κεντρική διοίκηση, αυτός γίνεται εμψυχωτής της κοινωνίας των πολιτών» (McGinn et Welsh, 1999, p.35).

Η εξειδίκευση αποτελεί πλέον βασική αρχή του επαγγελματισμού των εκπαι-

δευτικών, ο οποίος αναπτύσσεται παράλληλα με την πορεία προς την αποκέντρωση και την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων. Για τον Day (2003) ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται ως επαγγελματίας μέσα από συγκεκριμένες αρχές μάθησης, διαδικασίες αλλά και περιβάλλοντα σε μια πορεία που διαρκεί σ' όλη την επαγγελματική του καριέρα. «Συνεπώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σοβαρή υπόθεση, καιρία για τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του ηγετικού ρόλου των διευθυντών» (σελ. 25). Η αυτοτέλεια συνοδεύεται από αύξηση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών, άρα απαιτούνται περισσότερες γνώσεις και εξειδίκευση αυτών στη λειτουργία τους ως διαχειριστών των νέων συνθηκών που δημιουργούνται από την αποκέντρωση, δεδομένου ότι η αυτοτέλεια διευρύνει την εξουσία και τις ευθύνες όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο άρα και τις δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων αλλά και στις συγκρούσεις τόσο στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων όσο και σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου.

Η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε συνθήκες αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων μπορεί να γίνει μέσα από την κατάρτιση διαχειριστών και τη δημιουργία ηγετών στη διεύθυνση των σχολικών μονάδων αλλά και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι οποίοι οφείλουν να συμβιβαστούν με τη λογική της διοίκησης της εκπαίδευσης σε κατάσταση αυτοτέλειας η οποία δεν στηρίζεται πλέον, όπως αναφέρθηκε, στην μεταβίβαση – εκτέλεση εντολών αλλά στην ανάληψη πρωτοβουλίας, στη διαπραγμάτευση και στην αξιολόγηση τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και στην εξωτερική αξιολόγηση, ώστε να δημιουργηθεί μια κουλτούρα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων με αυτοτέλεια.

Οι Hoy και Miskel αναφερόμενοι στο επαγγελματικό πρότυπο, στο πλαίσιο της τυπολογίας των οργανωτικών δομών του σχολείου όταν αυτό είναι ισχυρό, εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί «θεωρούνται επαγγελματίες με υψηλή επιστημονική γνώση, δεξιότητες και τεχνική επάρκεια. Η συμπεριφορά τους στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στηρίζεται στον αυτοκαθορισμό και αυτοέλεγχο παρά στους λειτουργικούς κανόνες. Οι κανόνες χρησιμεύουν περισσότερο ως προσανατολιστικές οδηγίες παρά ως δεσμεύσεις. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη σημαντικών οργανωτικών και λειτουργικών αποφάσεων του σχολείου αποτελεί βασικό στοιχείο της δικαιοδοσίας τους» (Μιχόπουλος, 1998, σ. 50).

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών δεν είναι μια αυτόματη και αυτονόητη διαδικασία στην πορεία προς την αποκέντρωση. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, που είναι αναγκαίος για την λειτουργία ενός αποκεντρωμένου συστήματος διοίκησης και τη λειτουργία σχολικών μονάδων με αυτοτέλεια, θα πρέπει να αναπτύσσεται μέσα από μια στρατηγική που να στηρίζεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παράλληλα με την πορεία αποκέντρωσης, γιατί οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να περάσουν από την αντίληψη και κατ'ακολουθία συμπεριφορά που είχαν σε ένα γραφειοκρατικό, ιεραρχικό σύ-

στημα διοίκησης σε μια νέα πλέον αντίληψη που υπαγορεύεται από ένα αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης.

Ο McKevitt, αναφερόμενος στην Ν. Ζηλανδία, στη Μ. Βρετανία και τη Γερμανία θεωρεί ότι η ιδιομορφία της παραγωγής και της κατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τον πελάτη απαιτεί τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, γιατί αποτυγχάνει όταν στηρίζεται σε λύσεις τεχνικές και ορθολογικές και δεν λαμβάνει υπόψη της αξίες και επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών οι οποίοι οφείλουν να αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη προς τους καταναλωτές των υπηρεσιών που παράγουν, δεδομένου ότι οι καταναλωτές δεν μπορούν να τις αξιολογήσουν πριν τις «καταναλώσουν».

Η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων ενισχύεται από τη ρύθμιση μέσω της αγοράς, η οποία απαιτεί από τον παραγωγό της υπηρεσίας, ποιότητα και εξυπηρέτηση των συμφερόντων των γονέων – καταναλωτών. Στις σύγχρονες, μάλιστα, κοινωνίες οι καταναλωτές έχουν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις του σχολείου, γνωρίζουν τα προβλήματα και το σημαντικότερο, με βάση τις αναπαραστάσεις τους, έχουν επίγνωση των αξιών που διακινούνται στο σχολικό θεσμό και διαμορφώνουν προσδοκίες. Έτσι είναι σε θέση να απαιτήσουν συγκεκριμένες υπηρεσίες από το σχολείο και από τους εκπαιδευτικούς που είναι οι βασικοί συντελεστές παραγωγής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αυτή η πραγματικότητα της παρέμβασης των καταναλωτών στην εκπαιδευτική διοίκηση και λειτουργία –όπου αυτή και όταν παρουσιάζεται, γιατί δεν είναι αυτονόητη και καθολική– αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να υπερασπιστούν το έργο τους, να γίνουν «δικηγόροι» των δράσεών τους, ώστε να πείσουν τους καταναλωτές να επιλέξουν το δικό τους σχολείο, δηλαδή τους αναγκάζει να επιδείξουν έναν αυξημένο επαγγελματισμό ο οποίος τους δίνει τη δυνατότητα να αντεπεξέλθουν στην πίεση των καταναλωτών.

Στην Αγγλία, η αυτονομία έτσι όπως πραγματώνεται στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού και ειδικότερα του Self managing school (Caldwell and Spinks, 1992) υπαγορεύει τη λογική ότι κάθε σχολείο είναι υπεύθυνο για την δράση του που εντοπίζεται σε «τρεις απόλυτα καθορισμένες λειτουργίες: α) η εκπαίδευση πηγάζει από τους εκπαιδευτικούς, β) η διαχείριση είναι στην ευθύνη του διευθυντή, γ) Ο έλεγχος ανήκει στους χρήστες – καταναλωτές, που είναι οι γονείς» (Dutercq, p.152).

Ο Van Haecht (1997) ταξινομώντας τα μοντέλα αυτονομίας στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης διακρίνει τρία:

- A) Το χωρικό (territorial) μοντέλο, το οποίο συναντάται σε ομοσπονδιακές χώρες όπως η Γερμανία και η Ελβετία.
- B) Το αλληλέγγυο μοντέλο (solidaire) το οποίο αναγνωρίζει μεγάλη αυτονομία στις σχολικές μονάδες αποδίδοντας πλήρη ελευθερία επιλογής στους γονείς, χρηματοδοτώντας ένα μοντέλο που ενσωματώνει πολλά στοιχεία ιδιωτικών σχολείων με βασικό παράδειγμα το Βέλγιο και την Ολλανδία.
- Γ) Το συμμετοχικό μοντέλο το οποίο εξασφαλίζει στο Δήμο ένα καθοριστικό ρόλο

σε ότι αφορά τη διαχείριση των σχολείων και αντιστοιχεί στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως αναφέρθηκε, η ρύθμιση του συστήματος μέσω της αποκέντρωσης και της απόδοσης της αυτοτέλειας στις σχολικές μονάδες δεν αρκεί πάντα προκειμένου αυτές να μπορούν από μόνες τους να εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητά του, καθώς η πολυπλοκότητα δημιουργεί ιδιόμορφες καταστάσεις που αναδεικνύουν την σημασία της σχετικότητας ως προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στο πλαίσιο της αποτελεσματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων «θα πρέπει να ξεπεραστεί η λανθασμένη διχοτόμηση μεταξύ συγκεντρωτικής, προγραμματισμένης, ιεραρχικής διοίκησης και της αυτόνομης, ανταγωνιστικής, αποκεντρωμένης αγοράς». (Barroso, σ.68)

Η διεθνής βιβλιογραφία είναι πλούσια στην κριτική της τόσο για την αποκέντρωση όσο και την αυτοτέλεια, για την αποτελεσματικότητά τους, ως προς το βαθμό επιτυχίας των στόχων τους, για την κατανομή των οικονομικών βαρών μεταξύ κεντρικής διοίκησης και χρηστών, για τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές αλλά και κοινωνικές επιπτώσεις τους, καθώς επίσης και για τον τρόπο αξιολόγησής τους. Εύλογα τίθενται τα ερωτήματα που προκύπτουν από τη φύση του αποκεντρωμένου (McGinn & Welsh, 1999) μοντέλου διοίκησης όπως:

- Ποιος καθορίζει τον αριθμό των μαθητών που μπορεί να εξυπηρετήσει το κάθε σχολείο, την δυναμικότητα του σχολείου;
- Ποιος καθορίζει τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής;
- Ποιος καθορίζει τί πρέπει να δέχεται ο πελάτης –μαθητής;
- Ποιος καθορίζει την αμοιβή που πρέπει να πληρώσει ο μαθητής – γονιός;
- Ποιος παίρνει τις αποφάσεις που αφορούν τη δομή, τη διάρθρωση και τη λειτουργία του σχολείου;
- Ποιος καθορίζει το βαθμό συμμετοχής των γονέων στις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου και στη διαμόρφωση πολιτικής της σχολικής μονάδας;
- Ποιος καθορίζει τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν το σχολείο;
- Ποιος καθορίζει τις αμοιβές του προσωπικού σε ένα αυτοτελές σχολείο και τις διαδικασίες επαγγελματικής τους εκπαίδευσης;
- Ποιος καθορίζει τις αμοιβές των εκπαιδευτικών και τις μισθολογικές μεταβολές τους;

Η ρύθμιση από την αγορά διευρύνει την ανισότητα και διαταράσσει την αρμονία στην παροχή εκπαίδευσης δεδομένου ότι από μόνη της η λειτουργία της αγοράς, λειτουργώντας βραχυπρόθεσμα, όπως προκύπτει από την οικονομική θεωρία, δεν μπορεί να εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να μην αποδέχεται και τη συζήτηση πάνω στον τρόπο αυτό ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρά ταύτα, οι σύγχρονες κοινωνίες, ανεξαρτήτως ιδεολογίας, ταυτίζονται στο

θέμα της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων είτε με το επιχείρημα του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είτε με το επιχείρημα ότι η αγορά μπορεί να ρυθμίσει τη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Υπάρχει, όπως γίνεται αντιληπτό, ένα κρίσιμο σημείο στο βαθμό αποκέντρωσης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας και αυτό δίνει τη δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να λειτουργήσουν απόλυτα με όρους ελεύθερου ανταγωνισμού για ένα κοινωνικό αγαθό το οποίο εκ των πραγμάτων οδηγεί σε αύξηση της ανισότητας στην εκπαίδευση μέσα από μια πορεία προδιαγεγραμμένη.

Συγκεκριμένα, η πορεία είναι προδιαγεγραμμένη, όταν η κεντρική διοίκηση αφηθεί απόλυτα στη ρύθμιση μέσω της αγοράς, δημιουργεί τις προϋποθέσεις αύξησης του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων και τη δημιουργία σχολικών μονάδων με διαφορετική αποτελεσματικότητα που η αγορά τις κρίνει και συνεπώς τις ταξινομεί, σε καλές και κακές. Σ' αυτήν την κατεύθυνση συνηγορεί η διαδικασία και ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταξινόμηση αυτή των σχολικών μονάδων και παράλληλα η αυξημένη ζήτηση για τις «καλές» σχολικές μονάδες τις αναγκάζει να θέτουν προϋποθέσεις στην επιλογή και στην εγγραφή, με κύριο κριτήριο την κοινωνική και οικονομική προέλευση³ των μαθητών. Η επιλεκτική επιλογή των «καλών» μαθητών από χαμηλές κοινωνικές τάξεις μέσω της παροχής κινήτρων και βοήθειας δεν αναιρεί τον κανόνα και την πραγματικότητα της ανισότητας στην παροχή εκπαίδευσης (Broccolichi et van Zanten, 1997). Αυτή η διαδικασία έχει και εσωτερικές επιπτώσεις στις σχολικές μονάδες με αυτοτέλεια, τις οποίες «ο ελεύθερος ανταγωνισμός τις οδηγεί και τις υποχρεώνει στο να αναζητούν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Αυτό οδηγεί διαδοχικά τους διευθυντές να απαλλάσσονται από τους εκπαιδευτικούς που δεν τους ικανοποιούν όπως και από τους μαθητές που τα αποτελέσματά τους είναι ανεπαρκή και δεν τους ικανοποιούν» (Dutercq, 2000, σ. 152).

Σημαντικό στοιχείο σ' αυτήν την πορεία αποτελεί ο οικονομικός παράγοντας και συγκεκριμένα η κατανομή της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, η οποία εύκολα μπορεί σε αυτές τις συνθήκες να «κυλήσει» σε μια μικτή αγορά εκπαίδευσης όπου θα χρηματοδοτείται τόσο από το κράτος με την παροχή «κουπονιού»⁴ στους γονείς ώστε να επιλέξουν το σχολείο που θέλουν αλλά και με απευθείας χρηματοδότηση από τους γονείς με ίδιους πόρους της εκπαίδευσης των παιδιών τους, με όρους καθαρά ιδιωτικής εκπαίδευσης. Γίνεται έτσι προφανές ότι η πορεία προς την αποκέντρωση συμβαδίζει με μια παράλληλη πορεία προς την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην οποία το κράτος αναλαμβάνει τη δωρεάν εκπαίδευση των χαμη-

3. Η επιλογή των μαθητών από τα χολέγια στην Γαλλία που αντιστοιχούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως αναφέρει ο Dutercq σελ. 148-149, ό.π.

4. Η αξία του κουπονιού αντιστοιχεί στο ετήσιο κόστος φοίτησης του μαθητή στο σχολείο (μοναδιαίο κόστος).

λών κοινωνικών ομάδων, στο πλαίσιο της εξασφάλισης της εκπαίδευσης σε όλους τους νέους, κυρίως των υποχρεωτικών βαθμίδων, εξασφαλίζοντας την κοινωνική συνοχή, αλλά ταυτόχρονα απελευθερώνει την αγορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου η γνώση και η δεξιότητες μπορούν εύκολα να χαρακτηριστούν και να προβληθούν ως εμπορικά προϊόντα.

Η πορεία προς την αποκέντρωση και επαγωγικά την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων συναντά πολλά εμπόδια που προέρχονται είτε από συνεχείς μεταβαλλόμενους πολιτικούς προσανατολισμούς και έλλειψη σαφών στόχων είτε από αντιστάσεις των πολιτών και των εκπαιδευτικών που μπορεί να προέρχονται από τις προσδοκίες, τις αναπαραστάσεις, τις αξίες, τις νοοτροπίες ή και τις κουλτούρες που προσανατολίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους έναντι των αλλαγών που προωθεί μια όδευση προς την αποκέντρωση.

Ακόμη, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι ραγδαίες αλλαγές των κοινωνιών τα τελευταία τουλάχιστον τριάντα χρόνια που έχουν επιβάλει νέους στόχους και λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, που δίνουν στη γνώση –μέσω της ανάπτυξης της και της ταχύτητας κυκλοφορίας της– νέες προοπτικές αλλά και δημιουργούν ανισότητες στις κοινωνίες. Συγκεκριμένα, ο Hutmacher αναφέρει πως «οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων ετών οδήγησαν στην αύξηση του τριτογενή τομέα, στην άνοδο μιας μεσαίας πλειοψηφικής τάξης, στη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία –πυραμιδοειδή– προς μια κοινωνία με δίκτυα (Castells, 1998) και μια κοινωνία και οικονομία της γνώσης, όπου το μέγεθος και η έκταση κατάρτισης του πληθυσμού, η συσσώρευση της γνώσης, η υπερβολική κυκλοφορία και ανανέωσή της, τεχνική και οργανωτική, αποκτούν μια υπόσταση όλο και περισσότερο κεντρική, εξίσου στον καθορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων που συνεχώς αυξάνουν» (σελ. 140).

Η αποκέντρωση δεν αποτελεί τη μοναδική λύση στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος και για το λόγο αυτό υπάρχει μια μεγάλη συζήτηση αλλά και ενέργειες για το βαθμό της αποκέντρωσης αλλά και την οργάνωσή της. Συνέπεια αυτών των συζητήσεων και αμφισβητήσεων είναι ότι δεν μπορεί κανείς με βεβαιότητα να τοποθετηθεί απόλυτα υπέρ ή κατά της αποκέντρωσης αλλά θα πρέπει να την εξετάζει μέσα από μια συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, η Κυβέρνηση Θάτσερ θεώρησε ότι το αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας είναι «σπάταλο» και πρέπει να συγκεντρωθεί, με δεδομένο ότι τα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, είναι σχεδόν 20-30% πιο ακριβά από τα αντίστοιχα συγκεντρωτικά.

Από την πλευρά τους Γάλλοι επιστήμονες του αντικειμένου τη δημόσιας διοίκησης (Bartolli, 1997, Muller, 1992) θεωρούν ότι η αποκέντρωση οδηγεί σε μια γενικότερη αναδιάρθρωση, αναπροσανατολισμό και αναδιανομή της εξουσίας του κράτους υπέρ των περιφερειακών δομών υπακούοντας σε τέσσερις σύγχρονες προκλήσεις που είναι: α) οι πολιτικές αλλαγές μετά τη δεκαετία του '80, β) το άνοιγμα

των εκπαιδευτικών συστημάτων στο εξωτερικό (ευρωπαϊσμός, παγκοσμιοποίηση), γ) η πρόκληση της αποκέντρωσης και η ανάδυση των τοπικών πολιτικών σε βάρος των εθνικών πολιτικών, και δ) η πρόκληση του εκσυγχρονισμού που οδηγεί σε κοινωνικές και μορφωτικές αλλαγές και αναγκάζει το κράτος να αναζητήσει νέους κανόνες ρύθμισης και λειτουργίας, καθώς και νέες μορφές δράσης.

Με βάση το σχήμα της παραπάνω ανάλυσης διαπιστώνεται ότι η αλληλεξάρτηση των συντελεστών της εκπαίδευσης (κράτος, εκπαιδευτικοί, γονείς) από τη μια πλευρά εξασφαλίζει τη δημοκρατία στο εκπαιδευτικό σύστημα, από την άλλη όμως πλευρά δίνει τη δυνατότητα στο κράτος, το οποίο διατηρεί σε κάθε περίπτωση το στρατηγικό μάνατζμεντ, να επιλέγει τη δυνάμει των κορυφών του τριγώνου, προσδιορίζοντας έτσι και το αντίστοιχο μοντέλο ρύθμισης του συστήματος. Η επιλογή του μοντέλου ρύθμισης είναι κατεξοχήν πολιτική και προσδιορίζεται από τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της χώρας, αλλά και τους όρους και προϋποθέσεις που επιβάλλει το Ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον της χώρας.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε την επίδραση του επιχειρηματικού μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια, γεγονός που σηματοδοτεί την επικράτηση της τεχνοκρατικής αντίληψης στην εκπαίδευση εστιάζοντας βασικά στις εκροές και στην αποτελεσματικότητα του συστήματος και ιδιαίτερα στην ανταπόκριση του σχολείου σ' αυτά που υπόσχεται στους γονείς (καταναλωτές). Έτσι το σχολείο, προκειμένου να ανταπεξέλθει καλύτερα στους στόχους του, απαιτεί την αυτοτέλεια (σχετική ή ολική) της σχολικής μονάδας. Αυτή ωθεί τους εκπαιδευτικούς να γίνουν περισσότερο επαγγελματίες, να αναπτύξουν τη συνεργατική εργασία στο σχολείο και να ανταποκριθούν στην πίεση του περιβάλλοντος που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν στη λογική της συσχέτισης των στόχων με τα μέσα και τα αποτελέσματα.

3. Αντί επιλόγου

Συμπερασματικά, η επιλογή της αποκέντρωσης, η αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας, η εισαγωγή επιχειρηματικής λογικής στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, η ρύθμιση μέσω της αγοράς ή της ημι-αγοράς του εκπαιδευτικού συστήματος για να επιτύχουν απαιτείται έρευνα, διαπραγμάτευση με τους συντελεστές της εκπαίδευσης και διαμόρφωση σαφών και αποδεκτών στόχων, κυρίως, όμως, επεξεργασία στρατηγικής για την υλοποίηση του επιλεγέντος μοντέλου ρύθμισης του συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Barroso, J., (2001) “L’Etat et la régulation locale de l’éducation. Réflexions sur la situation au Portugal”, in Dutercq, Y., *Comment peut-on administrer l’école ?* Paris, PUF, col. Education et formation, pp. 95-107.
- Barroso, J., (2001) “Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif”, *Revue Française de Pédagogie*, No 130, pp. 57-72.
- Bartoli, A., (1997) *Le management dans les organisations publiques*, Paris, Dunod.
- Baudy, P., (2002) L’Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation, *Politiques et management public*, no 1.
- Boyer, R., *Η Θεωρία της Ρύθμισης: κριτική ανάλυση*, Αθήνα, Εξάντας, 19.
- Broccolichi, S., Van Zanten, A., (1997), “Concurrence entre établissement et circuits de scolarisation. L’évitement des collèges publics d’un district de la banlieue parisienne” *Les annales de la recherche urbaine*, No 75, p. 5-31.
- Caldwell, B., & Spinks, J., (1992), *Leading the Self Managing School*, Lewes Falmer Press.
- Castells M. (1998) *La société en réseaux*, Paris, Fayard.
- Charih, M., Daniels, A. (1997) *The New Public Management and Public Management in Canada*, Institut d’administration publique du Canada,
- Day, Ch., (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός
- Delamotte, E., (1998), *Une introduction a la pensée économique en education*, Paris, PUF, Pédagogie d’aujourd’hui.
- Dutercq, Y., (Comment peut-on administrer l’école?, Paris, PUF, col. Education et formation.
- Dutercq, Y., (2000), “Administration de l’éducation : Nouveau contexte, nouvelles perspectives”, in *Revue Française de Pédagogie*, No 130, pp. 143-170.
- Hutmacher W, (2001) *Définir et articuler les missions du centre stratégique d’un système d’enseignement décentralisé* in Dutercq, Y., *Comment peut-on administrer l’école*; ed. PUF, Paris, p. 140.
- Laval, Chr. (2004), *L’école n’est pas une entreprise, Le néo-libéralisme à l’assaut de l’enseignement public*, éd. La Découverte/Poche, Paris.
- Maroy, Chr., Dupriez, V., (2000), “La régulation dans le systèmes scolaires”, *Revue Française de Pédagogie*, no 130, janvier-mars.
- McGinn, N., Welsh, T., (1999) *La décentralisation dans l’éducation: pourquoi, quand, quoi et comment?*, Paris, UNESCO.
- McKevitt, (1998), *Managing Core Public Services*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Mintzberg, H., (1989) *Mintzberg on Management*, New York, Free Press.
- Mons, N., (2004) “Politiques de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques” *Revue Française de Pédagogie*, no 146, pp. 41-52.
- Morin, E., (1977), *La méthode*. Tome I. La nature de la nature, Paris, Seuil.
- Muller, P. (1992), “Entre le local et l’Europe. La crise du modèle français de politiques publiques” *Revue Française de science politique*, vol. 42-2, pp. 275-297.
- Nathan, J., (1999) *Charter schools : creating hope and opportunity for american education*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

- Pair, Cl., (2001), “Autonomie, responsabilité et démocratie dans le système éducatif”, in Dutercq, Y., *Comment peut-on administrer l'école ?* Paris, PUF, col. Education et formation, pp. 49-61.
- Perrenoud, Ph., (1999) “L'école face a la complexité” in Perrenoud, Ph., *Enseigner : agir dans l'urgence, décide dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, pp 23-51.
- Van Haecht, A., (1997), *Le rôle du niveau local dans la gestion de l'éducation en Europe*. UNESCO, Forum international sur l'Education dans les villes, Bordeaux, (septembre, 1997).
- Γιαννακοπούλου, Ε., (2002) *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μιχόπουλος, Α., (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2007), «Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νεοτεύλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» περ. *Διοικητική Ενημέρωση*, αρ.τεύχους 41, Απρίλιος – Ιούνιος, σσ. 62-72.

Στο επόμενο τεύχος της

ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ:

- *Θέματα διδασκαλίας της Ιστορίας*
- *Γλώσσα – Κείμενο – Επικοινωνία*
- *Παιδαγωγικές καινοτομίες*