

**Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις
στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες:
σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά**

Σταύρος Μούτσιος

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες ευρύτατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνέβησαν σε πολλές οικονομικά αναπτυγμένες χώρες. Οι αλλαγές αφορούσαν όλο τον εκπαιδευτικό μηχανισμό αλλά μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στο σύστημα διοίκησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σε ορισμένες χώρες έχει παραχωρηθεί εκτεταμένη αυτονομία στα ίδια τα σχολεία και ευρείες αρμοδιότητες σε γονεϊκά συμβούλια για τη διαχείριση των καθημερινών τους υποθέσεων σε σημείο που γίνεται πλέον λόγος για “απορρυθμισμένα” εκπαιδευτικά συστήματα. Το φαινόμενο παρουσιάζεται έντονα κυρίως στις ΗΠΑ, την Αγγλία, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. Παρά τις επιμέρους ιδιαιτερότητες, οι μεταρρυθμίσεις στις τέσσερις αυτές χώρες παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους μαθητές ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας, διάθεση των πιστώσεων ανά μαθητή, αυξημένη εμπλοκή γονέων στα σχολικά συμβούλια, κατάργηση των ενδιάμεσων επιπέδων λήψης αποφάσεων, ενισχυμένη διοικητική αυτονομία στα σχολεία, επιχειρηματικού τύπου διεύθυνση της σχολικής μονάδας, διαφοροποίηση, επιλεκτικότητα και ανταγωνισμό για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων.

Το παρόν κείμενο θα συζητήσει τις πολιτικές αποκέντρωσης και επέκτασης της σχολικής αυτονομίας στις τέσσερις αυτές χώρες με σκοπό να διαπιστώσει το νέο ρόλο του κράτους στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, θα περιγραφούν τα πρόσφατα μεταρρυθμιστικά μέτρα για τη διοίκηση των σχολείων στο πλαίσιο της δημιουργίας *οιονεί εκπαιδευτικών αγορών* στις ΗΠΑ, την Αγγλία, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην επίδραση που είχαν οι οικονομικές ανακατατάξεις οι οποίες συντελέστηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα στην αναδιάρθρωση της κρατικής λειτουργίας και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Τέλος, θα συζητηθούν οι αντίστοιχες

εξελίξεις στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός εξάπλωσης των μεταρρυθμίσεων στις υπό σύζηση αγ-γλόφωνες χώρες.

Αποκέντρωση και σχολική αυτονομία στις ΗΠΑ, την Αγγλία, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία

Η πολιτική της παραχώρησης εκτεταμένης διακητικής αυτονομίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες στα σχολεία των ΗΠΑ ανάγεται στο θεσμό των λεγόμενων *magnet schools*. Τα “σχολεία-μαγνήτες” εμφανίστηκαν αρχικά κατά τη δεκαετία του 1960 και αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1970 στο πλαίσιο πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κύριος στόχος ήταν η άρση του φυλετικού διαχωρισμού ανάμεσα στο μαθητικό δυναμικό των υποβαθμισμένων περιοχών των πόλεων όπου αφθονούσαν οι μειονοτικοί πληθυσμοί. Προκειμένου να ανακοπεί το κύμα μετεγκατάστασης λευκών και μεσοαστικών οικογενειών μακριά από τέτοιες περιοχές οι εκπαιδευτικές αρχές των πόλεων χρηματοδότησαν τη μετατροπή πολλών σχολείων σε “μαγνήτες” (Finegold κ.ά., 1993). Τα βασικά μέτρα ήταν η βελτίωση της κτιριακής υποδομής, η πρόσληψη νέου διευθυντή, η παραχώρηση αυξημένης αυτονομίας με σκοπό τη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου προφίλ της σχολικής μονάδας και ο έλεγχος της φυλετικής σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού δια της μεθόδου των ποσοστώσεων. Κύρια γνωρίσματα των “μαγνητών” από την εμφάνισή τους ως σήμερα είναι η ποικιλία στην προσφορά μαθημάτων και η διακριτή τους ταυτότητα. Πολλά ειδικεύονται σε μια συγκεκριμένη περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ), συνήθως γλώσσες, μαθηματικά, τέχνες, πληροφορική ή αθλητισμό, άλλα εστιάζουν στην επαγγελματική κατάρτιση ενώ άλλα απευθύνονται σε “προικισμένους” μαθητές. Το δικαίωμα εγγραφής δεν περιορίζεται από τον τόπο διαμονής των μαθητών. Η επιλογή γίνεται βάσει της εθνικής καταγωγής και των επιδόσεων των υποψηφίων σε εισαγωγική εξέταση πάνω στα γνωστικά αντικείμενα στα οποία εστιάζει το σχολείο.

Το μοντέλο της επιλεκτικής και διαφοροποιημένης δημόσιας εκπαίδευσης που εισήγαγαν οι “μαγνήτες” συνεχίστηκε και επεκτάθηκε κατά τη δεκαετία του 1980. Τη φορά όμως αυτή τέθηκε στη βάση της νεο-φιλελεύθερης οικονομικής πολιτικής και των επιδιώξεων της κυβέρνησης Ronald Reagan για βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. αναλυτικά παρακάτω). Η νέα αναδιοργάνωση περιελάμβανε τη δημιουργία σχολικών

συμβουλίων στα οποία την πλειοψηφία έχουν γονείς και τοπικοί παράγοντες και στα οποία παραχωρούνται από τις πολιτειακές ή τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (school districts) σημαντικές αρμοδιότητες, π.χ. πλήρης διαχείριση των πιστώσεων, έλεγχος εσόδων-εξόδων, πρόσληψη διδακτικού και μη προσωπικού, προμήθεια υλικών, κ.λπ. Οι πιστώσεις διατίθενται πλέον ανά μαθητή, οι γονείς αποκτούν το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής σχολείου και τα σχολεία ανταγωνίζονται για την προσέλκυση μαθητών. Η διάθεση των πιστώσεων ανά μαθητή παίρνει, σε πολλές περιπτώσεις, τη μορφή της παροχής από τις αρμόδιες αρχές κουπονιού (voucher) το οποίο οι γονείς καταθέτουν στο σχολείο της προτίμησής τους. Η επιλογή μαθητών στα σχολεία αυτά (voucher schools) γίνεται με βάση την επίδοση των μαθητών σε τεστ εισαγωγής.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 άρχισαν να εμφανίζονται με σταδιακά αυξανόμενο ρυθμό τα λεγόμενα charter schools ("σχολεία ειδικής συμφωνίας"). Ο θεσμός των σχολείων charter έχει την υποστήριξη όλου του πολιτικού φάσματος των ΗΠΑ, ιδιαίτερα όμως της κυβέρνησης των Δημοκρατικών η οποία απέσπασε την έγκριση του Κογκρέσου για τη χρηματοδότησή τους. Κατά το 1996 περί τις 25 πολιτείες είχαν ενθαρρύνει νομοθετικά την ίδρυση τέτοιων σχολείων ή τη μετατροπή των υπαρχόντων. Τα σχολεία charter εξακολουθούν να λειτουργούν με όρους αγοράς: ανοιχτές εγγραφές ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας του μαθητή, στρατηγικές μάρκετινγκ στον τρόπο διεύθυνσης του σχολείου, αυξημένη συμμετοχή γονέων στα συμβούλια, ανταγωνισμός με τα άλλα σχολεία και έμφαση σε ένα κορμό μαθημάτων (συνήθως γλώσσα, μαθηματικά και φυσικά). Οι μαθητές δεν πληρώνουν δίδακτρα και, σε αντίθεση με τα voucher ή τα magnet schools, γίνονται δεκτοί στο σχολείο ανεξάρτητα από επιδόσεις, φύλο, θρήσκευμα ή φυλετική καταγωγή. Προκειμένου να ιδρυθεί ένα τέτοιο σχολείο συνάπτεται σύμβαση (charter) μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και κοινοτικών παραγόντων από τη μεριά και ενός φορέα από την άλλη ο οποίος χρηματοδοτεί και εποπτεύει το σχολικό έργο. Ο φορέας αυτός μπορεί να είναι η κρατική-πολιτειακή αρχή, οι αρχές μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας ή ένα πανεπιστήμιο. Κάποιες φορές όμως μπορεί να είναι και μια ιδιωτική εταιρεία κερδοσκοπικού χαρακτήρα η οποία αναλαμβάνει τη σύνταξη του ΑΠ και την πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού για να το εφαρμόσει (Nathan, 1996).

Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Αγγλία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 χαρακτηρίζεται από μια μετατόπιση εξουσιών από τους "παραγωγούς" (δηλαδή τις τοπικές αρχές, τους εκπαιδευτικούς και

τους παιδαγωγούς, που παραδοσιακά ασκούσαν έλεγχο στο σχολικό σύστημα) στους “καταναλωτές”, όπως πλέον αποκαλούνται οι γονείς. Η κυβέρνηση προώθησε τις ανοιχτές εγγραφές, την ελεύθερη επιλογή σχολείου και τον ανταγωνισμό μεταξύ των ιδρυμάτων για περισσότερους μαθητές και υψηλότερες επιδόσεις με αποτέλεσμα την εισαγωγή κι εδώ όπως και στις ΗΠΑ όρων αγοράς στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ελεύθερη επιλογή σχολείου αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του νέου μοντέλου εκπαιδευτικού ελέγχου. Το δικαίωμα αυτό είχε εισαχθεί με τους σχετικούς νόμους του 1980 και 1986 και οριστικοποιήθηκε με τον θεμελιώδη νόμο του 1988 (*Education Reform Act*). Το σύστημα των ανοιχτών εγγραφών δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να δέχονται μαθητές μέχρι το ανώτατο επιτρεπόμενο όριο ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους και χωρίς οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (*Local Education Authorities -LEA*) να έχουν το δικαίωμα να παρεμβαίνουν με μέτρα εξισορρόπησης του μαθητικού δυναμικού ανάμεσα στα σχολεία της περιφέρειας τους. Η αρμοδιότητα για το θέμα αυτό και μια σειρά άλλα ανήκει πλέον στα νέα σχολικά συμβούλια (*Governing Bodies*) στα οποία την πλειοψηφία έχουν εκπρόσωποι των γονέων. Τα σχολικά συμβούλια λειτουργούν στο πλαίσιο που ορίζει η πολιτική της “Επιτόπιας Διοίκησης των Σχολείων” (*Local Management of Schools*): αποφασίζουν για την πρόσληψη και απόλυση του διευθυντή και όλου του υπόλοιπου προσωπικού, τα έξοδα συντήρησης του σχολικού κτιρίου και την προμήθεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας, διεξάγουν έρευνα αγοράς για να ανιχνεύσουν τις προτιμήσεις των γονέων, εκδίδουν διαφημιστικά φυλλάδια για να προβάλουν το σχολείο τους, ενοικιάζουν τις εγκαταστάσεις τους για να αυξήσουν τους πόρους τους, αναζητούν χορηγούς για διάφορες δραστηριότητες και γενικά φροντίζουν για την οικονομική βιωσιμότητα και αποδοτικότητα του ιδρύματος. Προς το σκοπό αυτό τους διατίθενται εφάπαξ και υποχρεωτικά από την LEA οι σχετικές πιστώσεις οι οποίες προκύπτουν από τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο. Συνεπώς, όσο πιο πολλούς μαθητές έχει το σχολείο τόσο υψηλότερη χρηματοδότηση λαμβάνει. Η μέθοδος κατανομής των πιστώσεων κατά αυτό τον τρόπο θεωρήθηκε από πολλούς υποκατάστατο της μεθόδου του κουπονιού η οποία εφαρμόστηκε εκτενώς στις ΗΠΑ αλλά η εισήγηση του μέτρου από τους ακραιφνείς νεο-φιλελεύθερους (Sexton, 1987) στην Αγγλία συνάντησε πολλές αντιδράσεις.

Τα αμερικάνικα σχολεία-μαγνήτες πάντως ενέπνευσαν τους άγγλους ιθύνοντες στην καθιέρωση των *City Technology Colleges*, δευτεροβάθμιων

σχολείων με ειδικευση σε κάποιες περιοχές του ΑΠ και εκτεταμένη αυτονομία, καθώς και των λεγόμενων *Grant-Maintained Schools*. Τα *Grant-Maintained* ιδρύθηκαν με το νόμο του 1988 και αποτέλεσαν τον ακρογωναίο λίθο της αποκεντρωτικής πολιτικής της θάτσερικής κυβέρνησης. Στα σχολεία αυτά οι LEA δεν έχουν καμιά δικαιοδοσία καθώς χρηματοδοτούνται απευθείας από το Υπουργείο Παιδείας. Η νέα κυβέρνηση των Εργατικών που εξελέγη το 1997 τα μετονόμασε σε *Foundation Schools* και επέτρεψε την εκ νέου χρηματοδότηση τους δια μέσου των LEA χωρίς όμως να μεταβάλει ουσιαστικά τη φυσιογνωμία τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τη νέα πολιτική οι LEA υποχρεούνται να εκχωρήσουν το 100% των πιστώσεων που αναλογούν στα σχολεία της περιφέρειας τους έτσι ώστε όλα πλέον τα ιδρύματα να αποκτήσουν πλήρη διαχειριστική αυτονομία (DFEE, 1998).

Στην Αυστραλία συνέβησαν παρόμοιες αλλαγές, αν και, όπως και στις ΗΠΑ, εξαιτίας του ομοσπονδιακού χαρακτήρα της χώρας, εξαπλώθηκαν με διαφορετικό ρυθμό από πολιτεία σε πολιτεία. Οι αρμοδιότητες των έξι πολιτειών και δυο περιφερειών της Αυστραλίας στο εκπαιδευτικό σύστημα είχαν ενισχυθεί σημαντικά από τη δεκαετία του 1970 όταν η κοινοπολιτειακή κυβέρνηση εφάρμοσε ένα ευρύ πρόγραμμα αποκέντρωσης και μεταβίβασης εξουσιών σε πολιτειακό επίπεδο. Οι πιο δραστικές αλλαγές όμως στην κατεύθυνση αυτή έλαβαν χώρα από τη δεκαετία του 1980 και μετά με την περαιτέρω μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από τις πολιτειακές αρχές σε τοπικό επίπεδο και στα ίδια τα σχολεία. Το 1987 στη Δυτική Αυστραλία με τη δημοσίευση της έκθεσης *Better Schools* [Καλύτερα Σχολεία] (MoE, 1987) η κυβέρνηση παραχώρησε μια σειρά αρμοδιοτήτων στα σχολεία οι σημαντικότερες εκ των οποίων ήταν το δικαίωμα επιλογής προσωπικού και η διαχείριση των πιστώσεων. Παρόμοιες μεταρρυθμίσεις εισήχθησαν τον ίδιο χρόνο στη Βόρεια Περιφέρεια και λίγο αργότερα στη Νότια Αυστραλία και στο Κουίνσλαντ. Από το 1989 η Νέα Νότια Ουαλία με την έκθεση *Schools Renewal* [Ανανέωση των Σχολείων] (MoE, 1989) εγκαινίασε μια εκτεταμένη αναδιοργάνωση του σχολικού συστήματος η οποία περιελάμβανε ελεύθερη επιλογή σχολείου, ανταγωνισμό για την προσέλκυση μαθητών και αποκεντρωμένη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, η κυβέρνηση προχώρησε στην ίδρυση σχολείων με ειδικευση σε ορισμένες περιοχές του ΑΠ.

Οι αλλαγές στη Βικτόρια, η οποία από τη δεκαετία του 1980 θεωρείται πρωτοπόρος στις πολιτικές αποκέντρωσης της λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου, ήταν πιο ριζικές. Με τη δημοσίευση της έκθεσης *Schools of the Future* [Σχολεία του Μέλλοντος] (DSE, 1993) εγκαινιάστηκε η πλήρης με-

ταβίβαση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων στα σχολεία, τα οποία υποχρεώθηκαν να λειτουργούν ανταγωνιζόμενα μεταξύ τους για νέες εγγραφές, υψηλότερες επιδόσεις και περισσότερους πόρους. Σήμερα οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας της πολιτείας έχουν συρρικνωθεί στο 1/4 αυτών που λειτουργούσαν στο παρελθόν και τα ενδιαμέσια επίπεδα λήψης αποφάσεων έχουν καταργηθεί. Κάθε σχολείο διοικείται από συμβούλιο 15 μελών, τα 2/3 εκ των οποίων δεν πρέπει να έχουν καμιά επαγγελματική σχέση με την εκπαίδευση. Όλα σχεδόν τα σχολεία πλέον έχουν πλήρη έλεγχο των προσλήψεων του προσωπικού και της διαχείρισης του προϋπολογισμού που τους αναλογεί. Η διάθεση των πιστώσεων γίνεται κι εδώ σε κατά κεφαλήν βάση ακολουθώντας την αρχή *money follows the student* (“τα χρήματα ακολουθούν το μαθητή”). Η ατομική δαπάνη πιστώνεται στο σχολείο που επιλέγει ο μαθητής, δημόσιο ή ιδιωτικό - δεδομένου ότι η Βικτόρια, όπως και όλη η Αυστραλία, έχει υψηλό ποσοστό ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Τέλος, μετά τη μεταρρύθμιση στη Νέα Ζηλανδία η περιουσία και διοίκηση των σχολείων έχει ανατεθεί σε συμβούλια διαχειριστών (*trustees*) στα οποία την πλειοψηφία κατέχουν εκπρόσωποι γονέων και επιχειρηματικών παραγόντων. Τα σχολικά συμβούλια συνάπτουν ειδικές συμβάσεις (*charters*) με την κεντρική κυβέρνηση στις οποίες δηλώνεται η πολιτική και η φυσιογνωμία του σχολείου. Τα σχολεία είναι πλέον υπεύθυνα για τις προσλήψεις-απολύσεις του προσωπικού, τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων, την προμήθεια σχολικών εγχειριδίων, τα αναλώσιμα υλικά και κάθε είδους λειτουργικά έξοδα. Για το λόγο αυτό από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 η κεντρική κυβέρνηση αποφάσισε, αρχικά στο πλαίσιο ενός πιλοτικού προγράμματος, την απόδοση στα σχολεία του 100% των πιστώσεων προκειμένου να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη αυτονομία τις οικονομικές τους ανάγκες. Η επιλογή σχολείου είναι πλέον ελεύθερη και μάλιστα ενθαρρύνονται δια της επιδότησης των διδάκτρων οι εγγραφές σε ιδιωτικά σχολεία.

Προς “απορροθμισμένα” εκπαιδευτικά συστήματα;

Η ευρεία αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στα σχολεία των υπό συζήτηση χωρών ερμηνεύτηκε από μερικούς μελετητές λίγο πολύ ως το τέλος του κρατικού ελέγχου πάνω στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι Usher και Edwards (1994) χαρακτηριστικά κάνουν λόγο για αποδιάθρωση της δημόσιας εκπαίδευσης, με τη έννοια ότι το κράτος παραιτείται από τον παραδοσιακό

του ρόλου του ελέγχου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του έργου που επιτελείται σε αυτά. Θεωρούν ότι εξαιτίας “της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών εξουσιών, του ελέγχου και της παροχής” η εκπαίδευση πλέον “δεν μπορεί να ελέγξει ούτε και να ελεγχθεί” (σσ. 211-212). Ισχυρίζονται επίσης πως τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν μπορούν πλέον να επιβάλλουν την ομοιομορφία με τυποποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα, τεχνικιστικές διδακτικές μεθόδους και καθολικά ιδεολογικά μηνύματα, ούτε να αναπαράγουν τις κοινωνικές δομές.

Είναι αλήθεια ότι η εκτεταμένη εκπαιδευτική αποκέντρωση προέκυψε σε μια περίοδο κατά την οποία συντελέστηκαν σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές σε πολλές αναπτυγμένες δυτικές χώρες. Οι κοινωνίες αυτές χαρακτηρίζονται από έντονο πλουραλισμό στον τρόπο ζωής, τις αξίες και τα πρότυπα κουλτούρας. Διαπιστώνεται αποδυνάμωση ή διάρρηξη των παραδοσιακών κοινωνικών δεσμών, προώθηση νέων συλλογικών ταυτοτήτων και μορφών αλληλεγγύης, αναγνώριση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των φυλετικών και εθνικών μειονοτήτων, μεταβολή της παραδοσιακής δομής της οικογένειας (λ.χ. κρίση του πατριαρχικού μοντέλου, αύξηση των διαζυγίων, πολλαπλασιασμός των μονογονεϊκών και διπυρηνικών οικογενειών), διαφοροποίηση στις παγιωμένες ταυτότητες φύλου (ως αποτέλεσμα της επιτυχίας των φεμινιστικών κινημάτων και των κινήσεων σεξουαλικής αυτο-έκφρασης) και ευρεία διάχυση πληροφοριών και πολιτισμικών προϊόντων λόγω της έκρηξης των τηλεπικοινωνιών, της πληροφορικής και των ΜΜΕ (Harvey, 1990. Giddens, 1998).

Παράλληλα με τις αλλαγές στις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες και εξαιτίας της αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης της οικονομίας από τη δεκαετία του 1980, θεωρείται πως τα κράτη χάνουν έλεγχο στα θεμελιώδη στοιχεία της οικονομικής τους δραστηριότητας. Ο κρατικός έλεγχος στο χώρο και το χρόνο υποσκάπτεται ολοένα και περισσότερο από παγκόσμιες ροές κεφαλαίου, αγαθών, υπηρεσιών, τεχνολογίας, επικοινωνίας και πληροφοριών. Ο βαθμός ελευθερίας της οικονομικής πολιτικής των κυβερνήσεων έχει μειωθεί εξαιτίας της υψηλής κινητικότητας κεφαλαίων και της αυξανόμενης διεθνοποίησης της παραγωγής και του εμπορίου. Η ικανότητα του έθνους-κράτους να ελέγξει την νομισματική πολιτική, να καθορίζει τον προϋπολογισμό του, να οργανώνει την παραγωγή και το εμπόριο, να συλλέγει φόρους από τις μεγάλες επιχειρήσεις και να παρέχει κοινωνικά επιδόματα έχει αποδυναμωθεί λόγω της δυνατότητας των επιχειρήσεων να μετακινούνται ανά τον πλανήτη για να εξασφαλίσουν χαμηλότερα κόστη και υψηλότερα κέρδη.

Για τον Reich (1991) οι εξελίξεις αυτές σηματοδοτούν την πλήρη εξαφάνιση των εθνικών οικονομιών όπως τις γνωρίσαμε ως τώρα, ενώ για τον Ohmae (1995) σημαίνουν το τέλος του ίδιου του έθνους-κράτους.

Κατά πόσο όμως οι παραπάνω εξελίξεις συνεπάγονται την αποδυνάμωση του κρατικού ελέγχου στο εκπαιδευτικό σύστημα; Είναι αλήθεια πως οι πολιτικές αποκέντρωσης, αυτόνομης σχολικής οργάνωσης και ελεύθερης επιλογής στο πλαίσιο των οιονεί εκπαιδευτικών αγορών δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη σχολικών μονάδων που αντανακλούν τις τοπικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες διαφόρων μειονοτήτων. Έτσι, για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, παρά τη συντηρητική απόχρωση και την επιχειρηματική λογική των μεταρρυθμίσεων, οι κοινότητες των μαύρων υποστήριξαν την εισαγωγή αυτόνομου μάνατζμεντ γιατί τους έδινε τη δυνατότητα να οργανώσουν τα δικά τους μειονοτικά σχολεία (Moore, 1990). Αντίστοιχα, οι εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες της Αγγλίας (Εβραίοι, Μουσουλμάνοι, Ινδουιστές, Έλληνες-Κύπριοι) κάνουν χρήση, εκτός του παραδοσιακού θεσμού των ομολογιακών (*voluntary-aided*) σχολείων, του συστήματος των Grant-Maintained Schools. Παρόμοια, οι πολιτικές διευρυνμένης σχολικής αυτονομίας και ενίσχυσης της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Αυστραλία επέτρεψαν στην ελληνική μειονότητα να ιδρύσει τα δικά της ιδιωτικά σχολεία και να υπερδιπλασιάσει μέσα σε μια δεκαετία το μαθητικό τους δυναμικό (Δαμανάκης, 1999). Αναλόγως έπραξαν και οι Μαορί της Νέας Ζηλανδίας, οι οποίοι εκμεταλλεύτηκαν το σύστημα charter για να προωθήσουν τη γλώσσα και την κουλτούρα τους (Whitty κ.ά., 1998).

Ωστόσο σε καμιά περίπτωση το μοντέλο της εκτεταμένης διοικητικής αυτονομίας και οι ευκαιρίες που αυτό παρέχει για την έκφραση της πολιτισμικής διαφοράς δεν συνιστά υπαναχώρηση του κράτους από τον παραδοσιακό του ρόλο του ιδεολογικού ελέγχου και της κοινωνικής αναπαραγωγής. Τα μέτρα αποκέντρωσης στη λήψη των αποφάσεων αφορούν κυρίως διαχειριστικά θέματα της καθημερινής σχολικής διαίκησης και όχι εξουσιωδότηση σε θέματα Αναλυτικού Προγράμματος. Και στις τέσσερις παραπάνω χώρες η οργανωτική "απορρύθμιση" του σχολικού συστήματος συνδυάζεται με την αύξηση ή την επιβολή κεντρικού ελέγχου στις προτεραιότητες του ΑΠ - σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, σε πρωτόγνωρο βαθμό.

Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, για πρώτη φορά υπάρχει εμπλοκή στις μαθησιακές προτεραιότητες σε ομοσπονδιακό επίπεδο. Ήδη από το 1989 η ρεπουμπλικανική κυβέρνηση του George Bush είχε συγκαλέσει διάσκεψη κορυφής των Κυβερνητών με σκοπό την από κοινού δράση όλων των πολιτει-

ών. Η διάσκεψη έθεσε έξι πανεθνικούς στόχους ως το έτος 2000: τη διασφάλιση της ετοιμότητας των παιδιών για μάθηση, τη ανύψωση του ποσοστού των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας στο 90%, τον έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών στις τάξεις 4η, 8η και 12η, την εξασφάλιση της αμερικανικής υπεροχής στα μαθηματικά και τη φυσικοχημεία, την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των ενηλίκων και, τέλος, την καταπολέμηση της βίας και των ναρκωτικών στα σχολεία. Για την επιδίωξη των στόχων αυτών προτάθηκε το λεγόμενο σχέδιο "Αμερική 2000" το οποίο μετονομάστηκε από την κυβέρνηση Bill Clinton σε "Στόχοι 2000: Εκπαιδεύστε την Αμερική" (*Goals 2000: Educate America*) (U.S. Department of Education, 1994). Το νέο σχέδιο πρόσθεσε ακόμη δυο στόχους (έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στις σχολικές υποθέσεις) και προώθησε την ίδρυση τριών ομοσπονδιακών σωμάτων: α) μια 18μελή ειδική ομάδα για την επίβλεψη της προόδου των παραπάνω στόχων (*National Education Goals Panel*), β) ένα 19μελές συμβούλιο για το σχεδιασμό πλαισίων ΑΠ και προδιαγραφών επίδοσης (*National Education Standards and Improvement Council*), και γ) ένα 28μελές συμβούλιο για την ανάπτυξη προδιαγραφών στις απαιτούμενες δεξιότητες ανά επάγγελμα (*National Skills Standards Board*). Ταυτόχρονα, προώθησε τη χρηματοδότηση των πολιτειών για να αναπτύξουν σχέδια ΑΠ και αξιολόγησης συμβατά με τις εθνικές προδιαγραφές.

Στην Αγγλία ο μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988 εισήγαγε το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (*National Curriculum*) και το εθνικό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στις ηλικίες 7, 11 και 14, τα οποία υποχρεούνται να εφαρμόσουν όλα τα δημόσια σχολεία (DES, 1988). Για την εποπτεία του νέου συστήματος δημιουργήθηκε το *School Curriculum and Assessment Authority* (σήμερα *Qualification and Curriculum Authority*), παράλληλα με μια σειρά άλλες κυβερνητικές επιτροπές και εποπτικά σώματα, ενώ ο Υπουργός Παιδείας απέκτησε περί τις 360 νέες αρμοδιότητες (Chitty, 1989). Ταυτόχρονα, ιδρύθηκε μια νέα πανίσχυρη υπηρεσία επιθεώρησης (το *Office for Standards in Education - OFSTED*) η οποία παραγκώνισε τους παραδοσιακούς επιθεωρητές (*Her Majesty's Inspectors - HMI*). Όλα τα σχολεία υπόκεινται σε εξονυχιστική επιθεώρηση από το OFSTED ανά τετραετία (και στο εξής ανά εξαετία) τα αποτελέσματα της οποίας καταγράφονται σε λεπτομερείς εκθέσεις, διαθέσιμες στο ευρύ κοινό.

Στην Αυστραλία, το Αυστραλιανό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (*Australian Education Council*), που λειτουργεί σε ομοσπονδιακό επίπεδο, ανέλαβε ήδη

από το 1986 σε συνεργασία με τις πολιτειακές αρχές τη σύνταξη ενός εθνικού πλαισίου ΑΠ (AEC, 1988) βάσει του οποίου τα κατά τόπους υπουργεία συντάσσουν τα δικά τους ΑΠ. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι περισσότερες πολιτείες είχαν εναρμονίσει τα ΑΠ τους στο πλαίσιο των αρχών που χάραξε το AEC. Στη Βικτόρια, ο πρώην Υπουργός Παιδείας Don Hayward, ήταν περήφανος που με την ολοκλήρωση της θητείας του (1992-1996) είχε κληροδοτήσει όχι μόνο ένα εντελώς “απορρυθμισμένο” σχολικό σύστημα αλλά κι ένα ΑΠ που καθορίζει περιεχόμενα μάθησης και κριτήρια επίδοσης για όλα τα σχολεία της επικράτειάς του (Caldwell & Hayward, 1998).

Στη Νέα Ζηλανδία, επίσης, η κυβέρνηση εισήγαγε το 1991 ένα εθνικό πλαίσιο ΑΠ και αξιολόγησης το οποίο ορίζει περιοχές μάθησης, στόχους και εξεταστικές διαδικασίες, επιφέροντας έτσι “περισσότερο συγκεντρωισμό από κάθε άλλη φορά στο παρελθόν” (Peters, 1995, σ. 59). Παράλληλα, ίδρυσε το Γραφείο Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης (*Education Review Office - ERO*), το οποίο όπως και το αγγλικό OFSTED, επιθεωρεί τα σχολεία σε τακτά διαστήματα και συντάσσει δημόσιες εκθέσεις.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως τα μέτρα ριζικής διοικητικής αποκέντρωσης και η παραχώρηση ενισχυμένης αυτονομίας στα σχολεία είναι μόνο η μια διάσταση του νέου προτύπου εκπαιδευτικού ελέγχου που προέκυψε στις παραπάνω χώρες. Η άλλη διάσταση είναι ο αυξημένος συγκεντρωτικός έλεγχος του περιεχόμενου διδασκαλίας και η επιβολή συγκεκριμένων μαθησιακών προτεραιοτήτων. Πρόκειται λοιπόν για ένα συνδυασμό συγκεντρωτικού-αποκεντρωτικού ελέγχου παρά για ένα “απορρυθμισμένο” εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια ανακατανομή εξουσιών ανάμεσα στο κέντρο και την περιφέρεια με κύρια γνωρίσματα την κατάργηση ή αποδυνάμωση των ενδιάμεσων επιπέδων λήψης αποφάσεων, την παραχώρηση εκτεταμένης διαχειριστικής αυτονομίας στα ιδρύματα, την αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή και τον ανταγωνισμό για την προσέλκυση μαθητών και πόρων στο πλαίσιο στόχων και κριτηρίων προσδιορισμένων από το κράτος. Σηματοδοτείται έτσι μια μεταβολή στο ρόλο του κράτους που κάθε άλλο παρά παραιτείται από τον έλεγχο που παραδοσιακά ασκούσε στη δημόσια εκπαίδευση.

Μια πιο έγκυρη εκτίμηση αυτής της μεταβολής γίνεται από εκείνους τους μελετητές οι οποίοι αποφεύγουν τις απλοϊκές θεωρήσεις της παγκοσμιοποίησης. Από τη σκοπιά της συγκριτικής μελέτης της εκπαίδευσης, κριτική σε τέτοιου είδους θεωρήσεις, έχει ασκηθεί από τον Green (1997), η οποία όμως

εστιάζει περισσότερο στη συζήτηση για την έκταση της παγκοσμιοποίησης και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών συστημάτων παρά στο ρόλο που διαδραματίζει το κράτος υπό τις νέες συνθήκες. Στη δική τους εκτεταμένη κριτική οι Hirst και Thompson (1996), μολονότι αμφισβητούν από ιστορική άποψη το μέγεθος της διεθνοποίησης στις οικονομικές συναλλαγές, δέχονται ωστόσο ότι οι κεντρικές λειτουργίες του έθνους-κράτους στη σύγχρονη συγκυρία τείνουν να περιορίζονται ολοένα και περισσότερο στην παροχή νομιμότητας υπερ- και υπο-εθνικών μηχανισμών διακυβέρνησης (σ. 171). Η ίδια διαπίστωση γίνεται και από τον Castells (1997, σσ. 243-276), ο οποίος επίσης αποφεύγει τις απλοϊκές προσεγγίσεις και παρέχει ισχυρή θεωρητική και εμπειρική θεμελίωση στη θέση του για την έκταση της παγκοσμιοποίησης και το νέο ρόλο του κράτους. Ο Castells επισημαίνει ότι η παγκοσμιοποίηση της παραγωγής και των επενδύσεων, εξαιτίας της δυνατότητας που δίνει στις επιχειρήσεις να αποφεύγουν τη φορολογική τους συνεισφορά, απειλεί το κράτος πρόνοιας και κατ' επέκταση την ίδια τη νομιμοποίηση του κράτους καθώς η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών έχει αποτελέσει βασικό νομιμοποιητικό παράγοντα της κρατικής εξουσίας τουλάχιστο κατά το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα. Το σύγχρονο έθνος-κράτος, κατά τον συγγραφέα, υπόκειται σε ένα αυξανόμενο λεπτό ανταγωνισμό από πηγές δύναμης τόσο από τα πάνω όσο και τα κάτω: από τα πάνω δρουν δίκτυα κεφαλαίου, παραγωγής, επικοινωνίας, εγκλήματος, διεθνών θεσμών, υπερεθνικών στρατιωτικών μηχανισμών, μη-κυβερνητικών οργανώσεων, υπερεθνικών θρησκειών και κινήσεων κοινής γνώμης· από κάτω ενεργούν κοινότητες, εθνότητες, τοπικισμοί, πολιτισμικές κινήσεις και κυκλώματα παρανομίας. Ενώ δεν παύει να υπάρχει και να ασκεί την εξουσία στους πολίτες του, το σύγχρονο κράτος εξαρτάται το ίδιο από ένα ευρύτερο σύστημα θεσμοποιημένης επιρροής από πολλαπλές πηγές και άρα συνιστά κόμβο ενός δικτύου δύναμης παρά τον αποκλειστικό φορέα της. Σε αντιστοιχία με τη δημοφιλή πλέον διατύπωση του Daniel Bell ότι το κράτος "είναι πολύ μικρό για τα μεγάλα προβλήματα της ζωής και πολύ μεγάλο για τα μικρά προβλήματα της ζωής", ο Castells υπογραμμίζει ότι η αποκεντρωτική πολιτική του σύγχρονου κράτους προκύπτει ως αναγκαία στρατηγική προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στην κατάκτηση των κοινωνικών συμφερόντων και έτσι να ανακτήσει την νομιμοποίησή του. Έτσι, αφενός οι συλλογικές ταυτότητες κάποιων ομάδων βρίσκουν αμεσότερη έκφραση στα τοπικά επίπεδα και, αφετέρου, οι εθνικές κυβερνήσεις μπορούν να εστιάζουν στη διαχείριση στρατηγικού χαρακτήρα προκλήσεων που επιβάλλονται από την παγκο-

ομοιοποίηση του πλούτου, των επικοινωνιών και της δύναμης, αφήνοντας έτσι στα κατώτερα επίπεδα διακίβερνησης την ευθύνη για τη διαχείριση των θευιάτων της καθημερινής ζωής.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως θα υποστηριχθεί παρακάτω με αναφορά στον έλεγχο της εκπαίδευσης, το κράτος τείνει να αποκτά έναν επτελικό/επιχειρηματικό ρόλο ο οποίος όμως διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα ανάλογα με το είδος και την έκταση της αποκέντρωσης. Αυτό που πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί προς το παρόν είναι ότι οι ισχυρισμοί περί κατακερματισμού του εκπαιδευτικού μηχανισμού ή παραίτησης του κράτους από τον έλεγχο των ιδρυμάτων της επικράτειάς του είναι ως επί το πλείστον αστήριχτοι καθώς τείνουν να αγνοούν την επίδραση των οικονομικών ανακατατάξεων που συντελέστηκαν κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα, τόσο στην ταξική σύνθεση των περισσότερων αναπτυγμένων χωρών όσο και στη λειτουργία του κράτους στις κοινωνίες αυτές.

Οι αλλαγές στη δομή της απασχόλησης σε όλο αυτό το διάστημα υπήρξαν ευρείες. Έχει διαπιστωθεί συρρίκνωση των απασχολούμενων στον αγροτικό τομέα, μείωση στον κατασκευαστικό, μεγάλη αύξηση στον τομέα των υπηρεσιών (τράπεζες, ασφάλειες, νομικές υπηρεσίες, υγεία, πρόνοια, ψυχαγωγία, κ.λπ.) και απότομη αύξηση των στελεχικών θέσεων (μάνατζερς, επαγγελματίες και τεχνικά στελέχη) (OECD, 1994. Castells, 1997). Στη νέα δομή απασχόλησης η ικανότητα παραγωγής γνώσης και επεξεργασίας πληροφοριών έχει υψηλό αντίκτυπο στην αγορά εργασίας και συνεπώς η εκπαίδευση (ιδιαίτερα τα ανώτερα επίπεδα της) αποκτά ολοένα και πιο κρίσιμη σημασία για την επιδίωξη ανταγωνιστικών θέσεων. Η αύξηση των επαγγελματιών "λευκού κολάρου" και ειδικά των μεσοαστικών στρωμάτων δεν είναι άσχετη με την αυξημένη πίεση προς τις κυβερνήσεις για περισσότερη απόδοση λόγου στο κοινό σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την παραχώρηση μεγαλύτερων περιθωρίων ατομικής επιλογής (OECD, 1994. Green κ.ά, 1999). Το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής σχολείου είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της εύνοιας των μεταρρυθμιστικών πολιτικών προς τα μεσοαστικά στρώματα. Οι γονείς αυτοί μπορούν πλέον να απομακρύνουν τα παιδιά τους από σχολεία στα οποία η συνύπαρξη με μαθητές χαμηλών επιδόσεων (λ.χ. παιδιά οικονομικών προσφύγων και άλλων μη προνομιούχων ομάδων) παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η ελεύθερη επιλογή σχολείου έτσι, όπως δείχνουν και σχετικές μελέτες (OECD, 1994. Ambler, 1997), τείνει να δημιουργεί από τη μια μεριά δημοφιλή και επιλεκτικά ιδρύματα που συγκεντρώνουν μαθητές υψηλών

επιδόσεων και απολαμβάνουν γενναία επιχορήγηση (εξαιτίας του συστήματος της κατά κεφαλήν διάθεσης των πιστώσεων) και από την άλλη σχολικές μονάδες με μαθητικό δυναμικό χαμηλών επιδόσεων και ανεπαρκείς πόρους.

Η ενίσχυση του διαχωρισμού προκύπτει ως συνέπεια του ανοιχτού ανταγωνισμού των ιδρυμάτων στο πλαίσιο της οιονεί εκπαιδευτικής αγοράς και υπό τους όρους που θέτει κεντρικά το κράτος, και δεν συνιστά, βέβαια, αποδιάρθρωση ή απορρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρόμοια, η αυξητική τάση στη δημιουργία μειονοτικών σχολείων πρέπει να θεωρείται ως ακούσια συνέπεια του ίδιου αγοραίου συστήματος που δημιούργησαν οι μεταρρυθμίσεις. Οι εθνικές μειονότητες (συνήθως μέλη τους που ανήκουν στα μεσοστρώματα και έχουν πρόσβαση στον πολιτικό μηχανισμό της χώρας υποδοχής) τείνουν να εκμεταλλεύονται τα περιθώρια αυτονομίας που παρέχει το νέο σύστημα προκειμένου να προωθήσουν την εθνική τους ταυτότητα: αποδέχονται τα κρατικά ΑΠ και συνάπτουν charters στα οποία δεσμεύονται για την ικανοποίηση των κεντρικά θεσπισμένων κριτηρίων επίδοσης εφόσον η διαχειριστική αυτονομία τους επιτρέπει να δημιουργήσουν σχολικά περιβάλλοντα όπου μπορούν να καλλιεργήσουν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα.

Αντίστοιχα, οι μεταβολές στο οικονομικό πεδίο από τη δεκαετία του 1970 - περίοδο που σηματοδοτεί την αρχή του τέλους της μεταπολεμικής οικονομικής ευφορίας στον καπιταλιστικό κόσμο - ήταν ευρύτατες και είχαν μεγάλη επίδραση στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η πετρελαϊκή κρίση του 1973/74 ταρακούνησε τις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες της Δύσης και, σε συνδυασμό με άλλα προβλήματα (λ.χ. πτώση της παραγωγικότητας, αύξηση του κόστους του κράτους πρόνοιας, μείωση της ανταγωνιστικότητας σε σχέση με τις δυναμικές οικονομίες της ΝΑ Ασίας), δημιούργησε τις προϋποθέσεις για ευρείας μορφής οικονομική ανασυγκρότηση (π.χ. ιδιωτικοποιήσεις δημόσιων επιχειρήσεων στρατηγικής σημασίας, μείωση των κρατικών δαπανών και ενίσχυση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας). Παράλληλα, κυρίως από τη δεκαετία του 1980, η ανάπτυξη της πληροφορικής τεχνολογίας και των τηλεπικοινωνιών ανάγκασε τις επιχειρήσεις να επιδιώξουν την αναδιάρθρωση στις μεθόδους παραγωγής προκειμένου να καταστούν πιο ανταγωνιστικές σε ένα περιβάλλον όλο και περισσότερο διεθνοποιημένης οικονομίας. Η επιδίωξη υψηλότερης παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας άσκησε πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία έπρεπε τώρα ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες παρέχοντας ανθρώπινο δυναμικό με τις αναγκαίες δεξιότητες. Η ατζέντα της οικονομικής ανασυγκρότησης στις υπό συζήτηση χώρες

εκφράστηκε και στα μεταρρυθμιστικά προγράμματα για την εκπαίδευση, σημείο αιχμής των οποίων ήταν η οργανωτική αναδιάρθρωση όλου του εκπαιδευτικού μηχανισμού με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία του και την αύξηση της αποδοτικότητάς του.

Στις ΗΠΑ, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, εκπρόσωποι της οικονομικής και πολιτικής ελίτ της χώρας, ανήσυχoi απέναντι στις επιδόσεις άλλων ισχυρών καπιταλιστικών οικονομιών (ιδιαίτερα της Ιαπωνίας και της Γερμανίας) θεωρήσαν υπεύθυνη την εκπαίδευση για την ανταγωνιστικότητα της χώρας στο διεθνή στίβο. Η δημοσίευση της πασίγνωστης έκθεσης *A Nation at Risk* [ένα έθνος σε κίνδυνο], η οποία συντάχθηκε από οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, εξέφραζε ακριβώς αυτές τις ανησυχίες αποβλέποντας παράλληλα, με τον τίτλο και το περιεχόμενό της, στη δημιουργία κλίματος εθνικού πανικού (NCEE, 1983). Κεντρικός ισχυρισμός της έκθεσης ήταν ότι υπήρχε σοβαρή κάμψη στις ακαδημαϊκές και επιγγελματικές δεξιότητες με αποτέλεσμα τα αμερικανικά σχολεία να υστερούν στον εφοδιασμό της χώρας με το απαραίτητο εργατικό δυναμικό. Ως πρώτα αναγκαία μέτρα θεωρήθηκαν η επιμήκυνση του χρόνου διδασκαλίας των βασικών μαθημάτων, η συγγραφή και διοχέτευση στα σχολεία νέων εγχειριδίων, η αναδιοργάνωση της διδασκαλίας με βάση τις αρχές της σχολικής αποτελεσματικότητας, η ανάπτυξη σταθμισμένων τεστς, η αύξηση των απαιτήσεων για την εισαγωγή στα τριτοβάθμια ιδρύματα και η αύξηση των μισθών των εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις αυτές υιοθετήθηκαν από πολλές πολιτείες την περίοδο 1983-1986, ενώ αμέσως μετά, με τη δημοσίευση των εκθέσεων του Ιδρύματος Carnegie *A Nation Prepared* [ένα έθνος προετοιμασμένο] (Carnegie Forum, 1986) και του Εθνικού Συμβουλίου των Κυβερνητών *Time for Results* [Ωρα για αποτελέσματα] (NGA, 1986), εφαρμόστηκαν προγράμματα “ανασυγκρότησης” (*restructuring*) των σχολείων, αναδιοργάνωσης δηλαδή των σχολικών μονάδων στη βάση κριτηρίων οικονομικής αποτελεσματικότητας και εκτεταμένης διοικητικής αυτονομίας.

Η ανησυχία για τη διατήρηση της οικονομικής ισχύος της Μεγάλης Βρετανίας στο διεθνή στίβο ήταν το έναυσμα και στη χώρα αυτή για μια σειρά μεταρρυθμίσεων που συντελέστηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Ήδη από τη δεκαετία του 1970, ως αποτέλεσμα της πετρελαϊκής κρίσης, των πείσεων οικονομικών παρανότων (ιδιαίτερα του συνδέσμου βιομηχανιών CBI) για δραστικά μέτρα, των αρνητικών παρατηρήσεων του ΟΟΣΑ για το εκπαιδευτικό σύστημα και της δριμύειας κριτικής των ΜΜΕ, η κυβέρνηση των Εργατικών υπό τον James Callaghan, προχώρησε σε ορισμένα εκπαι-

δευτικά μέτρα τα οποία αργότερα πήραν τη μορφή ολοκληρωμένου μεταρρυθμιστικού προγράμματος από την κυβέρνηση των Συντηρητικών της Margaret Thatcher που εξελέγη το 1979.

Η Αυστραλία από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 έπαψε να θεωρείται η “τυχερή χώρα” καθώς οι παγκόσμιες οικονομικές πιέσεις και ειδικά οι επιδόσεις των ασιατών γειτόνων της ώθησαν την κυβέρνηση σε λήψη μέτρων οικονομικής αναδιάρθρωσης προκειμένου να διατηρήσει η χώρα την ανταγωνιστική της θέση. Η ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο της περικοπής των δαπανών του κράτους πρόνοιας και της πολιτικής ανόρθωσης της εθνικής οικονομίας, υπήρξε από τις βασικές προτεραιότητες (DEET, 1987). Ο ομοσπονδιακός υπουργός παιδείας J. Dawkins έθεσε ως σκοπό της πολιτικής του τη μετατροπή της “τυχερής χώρας” σε “έξυπνη χώρα” καθιστώντας τα σχολεία “ως το σημείο εκκίνησης για τη ενσωμάτωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην οικονομία” (Dawkins, 1988, σ. 2).

Τέλος, στη Νέα Ζηλανδία, η αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, άμεσα εμπνευσμένη από την Αγγλία (Peters, 1995), ήταν μέρος ενός πλαισίου μέτρων οικονομικής σταθεροποίησης. Το 1987 η κυβέρνηση συνέστησε μια επιτροπή υπό την προεδρία του επιχειρηματία Brian Picot προκειμένου να υποβάλει προτάσεις για την διοικητική μεταρρύθμιση του σχολικού συστήματος. Η έκθεση της επιτροπής *Administering for Excellence* [Διοικώντας για την Αριστεία], γνωστή και ως έκθεση Picot (1988), υιοθετήθηκε αμέσως και οι προτάσεις της ενσωματώθηκαν στο κυβερνητικό έγγραφο *Tomorrow's Schools* [Τα Σχολεία του Αύριο] (MoE, 1988).

Έτσι, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις εν λόγω χώρες συνιστούν άμεση ανταπόκριση σε οικονομικές πιέσεις και εφαρμογή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Είναι μάλιστα χαρακτηριστική η απευθείας εμπλοκή οικονομικών παραγόντων και ειδικών στα υπό συζήτηση μεταρρυθμιστικά προγράμματα όχι απλώς για την επιβολή μέτρων κόστους-αποτελέσματος στη λειτουργία των σχολείων, αλλά και για τη μεταφορά των αρχών οργάνωσης και διοίκησης των εταιρειών από τον επιχειρηματικό χώρο στο σχολικό σύστημα. Ο υπουργός παιδείας της πολιτείας της Βικτόριας στην Αυστραλία Don Hayward τόνιζε με έμφαση πόσο πολύτιμη του στάθηκε η εικοσαετής θητεία του ως διευθύνοντας συμβούλου της *General Motors* και ιδιαίτερα η πείρα του σε θέματα οργανωτικού ελέγχου της εταιρείας, όταν ανέλαβε την ανασυγκρότηση του σχολικού συστήματος της επικράτειάς του το 1992 (Caldwell & Hayward, 1998). Το διά-

στημα εκείνο, από τη δεκαετία του 1970 και μετά, οι μεγάλες εταιρείες άρχισαν να αναθεωρούν το ισχύον μοντέλο οργάνωσης και παραγωγής εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών. Το παραδοσιακό τείλορστικό ή φορντιστικό μοντέλο (που υιοθέτησε και διέδωσε ο Henry Ford στις ΗΠΑ και ο Lenin στη Σοβιετική Ένωση) βασιζόταν σε γραμμές συναρμολόγησης και μηχανικές διαδικασίες για την παραγωγή τυποποιημένων προϊόντων από μεγάλες εταιρείες δομημένες με κάθετες ιεραρχίες και αυστηρή τεχνική διαίρεση εργασίας. Η διαφοροποίηση όμως των αγορών, η αδυναμία πρόβλεψης της ζήτησης από τις επιχειρήσεις και οι τεχνολογικές εξελίξεις στο βιομηχανικό εξοπλισμό κατέστησαν το σύστημα της μαζικής παραγωγής δύσκαμπτο και δαπανηρό. Θεωρήθηκε πως η μικρής κλίμακας επιχειρήσεις επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα και πως με βάση αυτό το δεδομένο οι εταιρείες πρέπει να αλλάξουν το οργανωτικό τους μοντέλο προκειμένου να διατηρήσουν την ανταγωνιστικότητά τους. Η προώθηση του μοντέλου της *ευέλικτης συσσώρευσης* (Harvey, 1990) ή αλλιώς η *μετα-φορντιστική* (Allen, 1992) ή δικτυακή (Castells, 1996) οργάνωση της επιχείρησης σήμαινε τη μετατόπιση από κάθετες γραφειοκρατίες σε οριζόντιες εταιρικές σχέσεις: αποκέντρωση της επιχείρησης και παραχώρηση αυξημένης αυτονομίας στις κατά τόπους μονάδες οι οποίες δρουν ανταγωνιστικά ακόμη και μεταξύ τους πάντοτε όμως προς το συμφέρον της εταιρείας. Η εργασία στις μονάδες οργανώνεται με βάση συγκεκριμένους στόχους και χαρακτηρίζεται από επίπεδη ιεραρχία, ομαδικό μάνατζμεντ, μέτρηση των επιδόσεων στην αγορά, διαρκή πληροφόρηση και επανακατάρτιση του προσωπικού. Σύμφωνα με τη νέα αντίληψη, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία μιας εταιρείας (*"εταιρείας με όραμα"*) είναι η εξασφάλιση ισχυρού ιδεολογικού ελέγχου στο κέντρο και η παραχώρηση εκτεταμένης διαχειριστικής αυτονομίας στις μονάδες, καθώς, μ' αυτόν τον τρόπο *"ο ιδεολογικός έλεγχος διατηρεί τον πυρήνα ενώ η διαχειριστική αυτονομία επιφέρει πρόοδο"* (Collins & Porras, 1998, σ. 138).

Οι νέες οικονομικές θεωρίες και αρχές επιχειρηματικού ελέγχου διείσδυσαν όχι απλώς στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και στην ίδια την οργάνωση και λειτουργία της κρατικής μηχανής. Κύριος φορέας τους οι νεο-φιλελεύθερες ιδεολογίες που επικράτησαν κατά τις δεκαετίες 1980 και 1990 στον πολιτικό χώρο των εν λόγω χωρών. Τα λεγόμενα Reaganomics στις ΗΠΑ και ο θάτσερισμός στη Μ. Βρετανία προέβλεπαν με έμφαση το μοντέλο του μινιμαλιστικού και ισχυρού κράτους με στρατηγικό ρόλο. Ο Gamble (1994) συνοψίζοντας το πρόταγμα της Νέας Δεξιάς στη

Βρετανία για ελεύθερη οικονομία/ισχυρό κράτος υπογραμμίζει ότι: “η ιδέα της ελεύθερης οικονομίας και του ισχυρού κράτους ενέχει ένα παράδοξο. Το κράτος προχωρά ταυτόχρονα μπρος και πίσω. Μη παρεμβατικό και αποκεντρωμένο σε κάποιες περιοχές το κράτος γίνεται πολύ παρεμβατικό και συγκεντρωτικό σε άλλες” (σ. 36).

Παρ’ όλα αυτά είναι σφάλμα να θεωρείται παράδοξη η συνύπαρξη των δυο αυτών διαστάσεων κρατικού ελέγχου όπως είναι σφάλμα και να αποδίδεται η στρατηγική αυτή αποκλειστικά και μόνο στο ιδεολογικό πρόταγμα της Νέας Δεξιάς (βλ. π.χ. Weiler, 1990. Chitty, 1989). Το *δυσδιάστατο* μοντέλο ελέγχου (Moutsios, 1998) είναι συμβατό με το νέο ρόλο του κράτους ο οποίος παραπέμπει στις στρατηγικές οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων, όπως αυτές συνοψίστηκαν παραπάνω. Το κράτος, δηλαδή, ενισχύει τον έλεγχο του στο μορφωτικό περιεχόμενο και παρέχει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στη οργάνωση και τις μεθόδους μεταβίβασής του. Κατά αυτόν τον τρόπο, η κεντρική εξουσία λειτουργεί επιχειρηματικά, ως επόπτης, ρυθμιστής και αξιολογητής υπηρεσιών που παρέχονται από ανταγωνιζόμενες σχολικές μονάδες. Θέτει κριτήρια επίδοσης, αξιολογεί την ικανοποίησή τους, προβαίνει σε δημόσιες συγκρίσεις και ταξινόμήσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και διευκολύνει τη λειτουργία της εκπαιδευτικής αγοράς. Στο νέο πλαίσιο κρατικής λειτουργίας σε όλες τις υπό συζήτηση χώρες η ενίσχυση του αξιολογικού μηχανισμού (λ.χ. τυποποιημένα τεστ, εξεταστικές και βαθμολογικές επιτροπές, δείκτες και πίνακες επίδοσης, επιθεωρησιακά σώματα και οι αναλυτικές δημόσιες εκθέσεις τους) έχει κρίσιμη σημασία: πέρα από τον παραδοσιακό αναπαραγωγικό της ρόλο η αξιολόγηση επιτρέπει τη διαρκή επιτήρηση της παιδαγωγικής πρακτικής των ιδρυμάτων τα αποτελέσματά της οποίας πλέον καθίστανται ορατά και διαφανή στο ευρύτερο κοινό.

Δεν πρόκειται συνεπώς περί αντιφατικού ή παράδοξου συνδυασμού εξουσιών από πλευράς του κράτους αλλά περί μιας διαφορετικής *οικονομίας ελέγχου*, εναλλακτικής του παραδοσιακού γραφειοκρατισμού, που αποδίδει έμφαση στη ρύθμιση των εξιόντων (output) και τη δημοσιοποίησή τους στην κοινωνία της αγοράς. Ούτε ασφαλώς οι αλλαγές αυτές αποτελούν παροδικό φαινόμενο που σχετίζεται αποκλειστικά με το πολιτικό πρόγραμμα της Νέας Δεξιάς. Οι μεταρρυθμίσεις στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία έγιναν από Εργατικές κυβερνήσεις, ενώ οι αντίστοιχες αλλαγές στις ΗΠΑ και την Αγγλία συνεχίστηκαν από τις κυβερνήσεις Bill Clinton και Tony Blair αντίστοιχα. Στην τελευταία περίπτωση, ο νέος ρόλος του κράτους θεωρητικοποιείται στο πλαίσιο του σοσιαλδημοκρατικού προτάγ-

ματος του λεγόμενου *Τρίτου Δρόμου* ο οποίος προωθεί την συνεργασία της κοινωνίας των πολιτών με επιχειρηματικούς παράγοντες. Όπως τονίζει ο Giddens (1998) στο ομότιτλο βιβλίο του “οι σοσιαλδημοκράτες πρέπει να ανταποκριθούν στην κριτική ότι, στερούμενοι την πειθαρχία της αγοράς, οι κρατικοί θεσμοί γίνονται τεμπέλικοι και οι υπηρεσίες που παρέχουν κακής ποιότητας” και για το λόγο αυτό θεωρεί αναγκαίες την “υιοθέτηση λύσεων επιχειρηματικής μορφής” στη λειτουργία του δημόσιου τομέα (σ. 75). Αντίστοιχα ο πρωθυπουργός της Μ. Βρετανίας στο, επίσης ομότιτλο, κυβερνητικό του μανιφέστο (Blair, 1998), διακηρύσσει ότι “η εποχή του ‘μεγάλη κυβέρνηση σημαίνει καλύτερη κυβέρνηση’ έχει παρέλθει”. Ο Tony Blair προτάσσει τη συνεργασία δημόσιου και ιδιωτικού τομέα και δεσμεύεται για την διατήρηση της αυτονομίας των σχολείων με την προϋπόθεση όμως ότι αυτά ανταποκρίνονται στα εθνικά κριτήρια επίδοσης. Όπως υπογραμμίζει χαρακτηριστικά: “Ένας νέος πραγματισμός αναπτύσσεται μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Η έμφαση πρέπει να είναι στους στόχους, όχι στους κανόνες, και στην παρακολούθηση των αποτελεσμάτων, όχι των διαδικασιών” (σσ. 16-17).

Με άλλα λόγια ο “νέος πραγματισμός” συνίσταται στην συγκεντρωτική στοχοκεντρική ρύθμιση του ιδεολογικού και παιδαγωγικού προσανατολισμού των σχολείων-επιχειρηματικών μονάδων και του ελέγχου των αποτελεσμάτων που παράγουν. Συνεπώς, το δυσδιάστατο μοντέλο κρατικού ελέγχου στον “αγγλοσαξονικό” χώρο συνιστά ευρύτερη δομική αλλαγή η οποία υπερβαίνει τα κυβερνητικά προγράμματα των κομμάτων που εναλλάσσονται στην εξουσία.

Τάσεις και επιδράσεις στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Στην μέχρι τώρα ανάλυση οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις τέσσερις χώρες εξετάστηκαν υπό το πρίσμα των οικονομικών ανακατατάξεων στο πλαίσιο της καπιταλιστικής αναδιοργάνωσης στα τέλη του 20ου αιώνα. Πόσο όμως οι ίδιες ανακατατάξεις επέφεραν αντίστοιχες μεταβολές στον τρόπο ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων σε άλλες χώρες; Με άλλα λόγια, κατά πόσο το μοντέλο κρατικού ελέγχου που συνδυάζει ισχυρή ρύθμιση του περιεχομένου με εκτεταμένη διαχειριστική αυτονομία στο πλαίσιο μιας οιονεί εκπαιδευτικής αγοράς έχει επεκταθεί και σε άλλες οικονομικά αναπτυγμένες χώρες;

Εκτός από την Αγγλία (αλλά και την Ουαλία και τη Σκωτία), το μόνο κράτος-μέλος της ΕΕ στο οποίο συναντάται η λειτουργία οιονεί εκπαιδευτικής αγοράς είναι η Ολλανδία. Στα υπόλοιπα κράτη μέλη παρατηρούνται κατά κύριο λόγο μέτρα αποσυγκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης ως και παραχώρηση εκτεταμένης τοπικής αυτονομίας. Σύμφωνα με την έρευνα των Green, Wolf και Leney (1999), από τις δέκα χώρες της ΕΕ των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονταν το 1975 ως συγκεντρωτικά, οι έξι από αυτές (Γαλλία, Ιταλία, Αυστρία, Λουξεμβούργο, Πορτογαλία, Ελλάδα) εξακολουθούν να εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία παρά τις διάφορες πολιτικές αποσυγκέντρωσης αρμοδιοτήτων. Από τις τέσσερις υπόλοιπες η Σουηδία και η Φιλανδία θεωρείται ότι έχουν μετακινηθεί στο μοντέλο τοπικού ελέγχου (στο οποίο ανέκαθεν κατατάσσόταν η Δανία), ενώ η Ισπανία και το Βέλγιο μετακινήθηκαν στο μοντέλο εκπαιδευτικού ελέγχου σε επαρχιακό επίπεδο (με κριτήρια γεωγραφικά στην πρώτη περίπτωση και γλωσσικά στη δεύτερη). Η Γερμανία ανήκε παραδοσιακά στο τελευταίο μοντέλο λόγω της ομοσπονδιακής της δομής όπως και η εκτός ΕΕ Ελβετία λόγω της διαίρεσης της σε καντόνια. Τέλος, η Ιρλανδία αποτελούσε και αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση λόγω του ισχυρού ελέγχου που η ασκή η καθολική εκκλησία μέσω των κατά τόπους ενοριών της.

Από μια άποψη η εκπαίδευση στην Ολλανδία λειτουργούσε παραδοσιακά ως ελεύθερη αγορά εξαιτίας του θρησκευτικού κατακερματισμού και της φιλελεύθερης πολιτικής στην ίδρυση σχολείων η οποία επέτρεψε την ανάπτυξη των λεγόμενων “ελεύθερων σχολείων” (*vrge scholen*). Από τη δεκαετία του 1920 ομάδες γονέων μπορούσαν να ιδρύσουν σχολείο στη βάση συγκεκριμένων θρησκευτικών ή παιδαγωγικών αρχών (κυρίως προτεσταντικά και καθολικά σχολεία ή σχολεία που υιοθετούσαν την προσοδευτική αγωγή) με χρηματοδότηση από την κεντρική κυβέρνηση και με πλήρη αυτονομία στη διαχείριση των πιστώσεων, την πρόσληψη προσωπικού και τα κριτήρια εισόδου των μαθητών. Σήμερα 83% όλων των σχολείων είναι *vrge scholen*, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων έχουν δημιουργηθεί από θρησκευτικές ομάδες (Teelken, 1998). Από τις αρχές τις δεκαετίας του 1990, όμως, λειτουργούν σε ανταγωνιστικό πλαίσιο, αντίστοιχο με αυτό των “αγγλόσαξονικών” χωρών, το οποίο συνίσταται στην επέκταση της διαχειριστικής αυτονομίας, την ανά μαθητή καταβολή των πιστώσεων, την ελεύθερη επιλογή σχολείου χωρίς καθορισμό γεωγραφικής ζώνης και, ταυτόχρονα, τον ισχυρό κεντρικό έλεγχο του ΑΠ και των εξετάσεων καθώς και τη δημοσίευση πινάκων επίδοσης.

Παρόμοιες εξελίξεις υπήρξαν και στη Σουηδία με έμφαση όμως στον έλεγχο από την τοπική αυτοδιοίκηση παρά από τα ίδια τα σχολεία. Η σταδιακή απόκεντρωση του γνωστού για τον ενιαίο χαρακτήρα του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος ανάγεται στη δεκαετία του 1970, η μεγάλη όμως στροφή στον τοπικό έλεγχο συνέβη από το 1991 όταν στο πλαίσιο μέτρων οικονομικής αναδιάρθρωσης οι 288 δήμοι απέκτησαν ισχυρές αρμοδιότητες στη διοίκηση των σχολείων. Οι τοπικές αρχές πλέον διορίζουν το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό και κατάνεμουν τα κονδύλια ανά μαθητή, συχνά με τη μέθοδο του κουπονιού. Η λεπτομερής περιγραφή της διδακτέας ύλης στο ΑΠ εγκαταλήφθηκε αλλά ενισχύθηκε ο κεντρικός έλεγχος των επιδόσεων των σχολείων, ταυτόχρονα με την επέκταση των διαχειριστικών τους αρμοδιοτήτων. Αν και οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις εισήγαγαν κριτήρια ανταγωνισμού και αποδοτικότητας στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εντούτοις πρόκειται για ένα μοντέλο κεντρικής “διεύθυνσης δια στόχων” (*steering by goals*) με τις τοπικές αρχές σε ρόλο μάνατζερ παρά για τη μορφή της εκπαιδευτικής αγοράς που συναντάται στις τέσσερις αγγλόφωνες χώρες. Το ίδιο ισχύει και για τη Φιλανδία αλλά και τη Δανία, χώρα με παράδοση στον ισχυρό τοπικό έλεγχο και τα “ελεύθερα σχολεία”, σε σημείο που αρχίζει να γίνεται πλέον ευδιάκριτο ένα σκανδιναβικό μοντέλο κρατικής στοχοκεντρικής ρύθμισης με εκτεταμένες τοπικές αρμοδιότητες (Lauglo, 1995).

Η αποκέντρωση στην Ισπανία ανάγεται στο Σύνταγμα του 1978 το οποίο εκχώρησε σημαντικές εξουσίες στις δεκαεφτά Αυτόνομες Επαρχίες της χώρας. Οι ρυθμιστικές αρμοδιότητες της κεντρικής κυβέρνησης στην εκπαίδευση ποικίλουν από Επαρχία σε Επαρχία. Στις περισσότερες ο κυβερνητικός μηχανισμός διατηρεί ισχυρές αρμοδιότητες ενώ μερικές (Χώρα των Βάσκων, Καταλονία, Κανάριοι Νήσοι, Γαλικία, Βαλένθια, Ναβάρρα και Ανδαλουσία) έχουν πλήρη έλεγχο στην οργάνωση και διοίκηση του σχολικού συστήματος και σημαντική επιρροή στο ΑΠ (Gallego Herrerz, 1995). Παρόμοια αποκεντρωτική διαδικασία έλαβε χώρα και στο Βέλγιο από το 1988 εξαιτίας των τριβών μεταξύ τριών γλωσσικών κοινοτήτων. Σήμερα η φλαμανδική, η γαλλόφωνη και η γερμανόφωνη κοινότητα διατηρούν ισχυρό έλεγχο στα ΑΠ, την κατανομή των κονδυλίων και το διορισμό του προσωπικού.

Στην Γερμανία παραδοσιακά οι εξουσίες της ομοσπονδιακής κυβέρνησης είναι περιορισμένες ενώ των επιμέρους κρατιδίων - τα οποία συντονίζουν την πολιτική τους μέσω του Διαρκούς Συνεδρίου των Υπουργών Παιδείας

και Πολιτισμού - ενισχυμένες και ουσιαστικές. Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει και σήμερα αποκεντρωμένο σε ομοσπονδιακό επίπεδο και συγκεντρωτικό σε επίπεδο κρατιδίου όπου ο ιεραρχικός έλεγχος των σχολείων είναι ισχυρός παρά της κινήσεις περί σχολικής αυτονομίας κατά τη δεκαετία του 1990 (Weiss, 1993).

Στην Ιταλία και τη Γαλλία πρόκειται περισσότερο για ένα συνδυασμό αποσυγκέντρωσης της κρατικής γραφειοκρατίας με παραχώρηση αρμοδιοτήτων στις επαρχίες παρά για εκτεταμένη αποκέντρωση. Στην πρώτη, οι επαρχιακές διευθύνσεις διορίζουν το προσωπικό και προωθούν την κρατική πολιτική ενώ στη δεύτερη, παρά την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην περιφέρεια από το 1983 και την ελαστικοποίηση της γραφειοκρατίας, η κεντρική κυβέρνηση ελέγχει ακόμα τους διορισμούς, τη μισθοδοσία και τις προαγωγές του προσωπικού μέσω των τοπικών υπηρεσιών της. Το ίδιο συμβαίνει και με την Πορτογαλία παρά το γεγονός ότι ο διευθυντής του σχολείου, όπως και στην Ισπανία, εκλέγεται από το διδακτικό προσωπικό. Η Πορτογαλία, μαζί με την Ελλάδα και το Λουξεμβούργο (στο οποίο εξαιτίας του μικρού του μεγέθους τα σχολεία ελέγχονται απ'ευθείας από το Υπουργείο Παιδείας χωρίς ενδιάμεσα επίπεδα λήψης αποφάσεων), εξακολουθούν να διατηρούν τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην ΕΕ.

Ο ισχυρός υπουργοκεντρικός και γραφειοκρατικός έλεγχος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει υπογραμμιστεί κατ' επανάληψη. Παρά τις κατά καιρούς διακηρυγμένες προθέσεις περί "εκδημοκρατισμού" ή "εκσυγχρονισμού" η σχολική μονάδα δεν έπαψε να συνιστά τη βάση στην πυραμδικού τύπου οργάνωση του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Οι σχετικές αλλαγές που επέφερε ο Νόμος 1566/85 αφορούσαν τη μεταβίβαση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ (συντήρηση κτιρίων, κατανομή κονδυλίων για λειτουργικές δαπάνες, κ.λπ.), την αποσυγκέντρωση της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας και την προσθήκη διαφόρων οργάνων "λαϊκής συμμετοχής" τα οποία λειτούργησαν ως προεκτάσεις της διοικητικής ιεραρχίας παρά ως φορείς ουσιαστικής εμπλοκής στη διαχείριση των σχολικών υποθέσεων (Μιχαλακόπουλος, 1987). Η Ελλάδα εξακολουθεί να διαθέτει έναν από τους πιο συγκεντρωτικούς μηχανισμούς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 1998) και να ασκεί τον ισχυρότερο έλεγχο στα σχολικά εγχειρίδια ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ (EURYDICE, 1994). Οι κυβερνητικές απόπειρες κατά τη δεκαετία του 1990 για μεταβίβαση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων στα σχολεία και διοικητικών εξουσιών στις Νομαρχίες (ΥΠΕΣ, 1995) συνάντησαν σθεναρή αντίσταση

από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και, τελικά, ματαιώθηκαν. Δεν είναι επί του παρόντος να αναλύσουμε τους λόγους των δυναμικών αντιδράσεων και την εγκυρότητα των επιχειρημάτων - π.χ. ότι "το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ήδη αποκεντρωμένο" (ΔΟΕ, 1995) και ότι η επιλογή στελεχών από τα συμβούλια του ΥΠΕΠΘ γίνεται "με τρόπο αδιάβλητο και κομματικά ανεξάρτητο" (Το Βήμα, 6-8-1999) - με τα οποία απάντησαν οι ομοσπονδίες στις κυβερνητικές προθέσεις για αναδιανομή εξουσίας στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Αυτό που ενδιαφέρει να σημειωθεί εδώ είναι ότι οι πιθανότητες για αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στην περιφέρεια είναι μάλλον περιορισμένες, ιδιαίτερα αν κρίνει κανείς από την πρόσφατη απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας, το οποίο, μετά από προσαγωγή της ΔΟΕ, έκρινε αντιπυνταγματικές τις σχετικές διατάξεις του Νόμου 2218/94 για τη νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, τονίζοντας ότι είναι "ανεπίτρεπτη η δια νόμου ή με κανονιστική πράξη της διοίκησης αναγνώριση υπέρ των ΟΤΑ αρμοδιοτήτων, που σχετίζονται με τη λειτουργία της Δημόσιας Εκπαίδευσης, η οποία ουδέποτε μπορεί να θεωρηθεί τοπική υπόθεση" (όπ.π., δική μας υπογράμμιση). Το κατά πόσο θα αποδοθούν διαχειριστικές αρμοδιότητες απευθείας στις σχολικές μονάδες ως αποτέλεσμα της γενίκευσης πρωτοβουλιών όπως τα λεγόμενα ΣΕΠΠΕ (ΥΠΕΠΘ, 1998), είναι προς το παρόν άγνωστο. Σε κάθε περίπτωση, θα ήταν θεμιτό να υποθέσει κανείς ότι η οποιαδήποτε αναδιανομή αρμοδιοτήτων θα ήταν δυνατή στο πλαίσιο αντίστοιχων μεταβολών στη λειτουργία του κράτους γενικά (λ.χ. μετατόπιση σε έναν επιτελικό ρόλο) και στη δημόσια διοίκηση ειδικότερα, τα ενδημικά χαρακτηριστικά της οποίας (οργανωτική υπανάπτυξη, νομικισμός, φορμαλισμός, πελατειακές σχέσεις και κομματικοκρατία) παραμένουν σχεδόν αμετάβλητα παρά τις κατά καιρούς απόπειρες εκσυγχρονισμού της γραφειοκρατίας (Μακρυδημήτρης, 1999).

Αποκεντρωτικές πολιτικές εν ολίγοις έχουν λάβει χώρα σε όλα σχεδόν τα κράτη-μέλη της ΕΕ αλλά μόνο η Ολλανδία προσιδιάζει το μοντέλο της οιονεί εκπαιδευτικής αγοράς. Από τις σκανδιναβικές χώρες οι πιο ριζικές μεταρρυθμίσεις προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν συμβεί στην Σουηδία ο οποία ωστόσο μαζί με τη Φιλανδία και τη Δανία συνιστούν ένα ευδιάκριτο τύπο επιτελικού κρατικού ελέγχου με αυξημένες τοπικές αρμοδιότητες. Η Ισπανία και το Βέλγιο παραχώρησαν αρμοδιότητες σε επαρχιακό και κοινοτικό επίπεδο αντίστοιχα, η Γερμανία διατηρεί τον έλεγχο σε επίπεδο κρατιδίου, ενώ η Γαλλία, η Ιταλία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα διατηρούν ένα συνδυασμό αποσυγκεντρωμένης διοίκησης με περιφερειακό έλεγχο παρά τις

μεταξύ τους διαφορές στο βαθμό παρέμβασης της τοπικής εξουσίας και εκσυγχρονισμού της γραφειοκρατίας.

Η έρευνα των Green, Wolf και Loney (1999) καταγράφει μια γενική τάση σε πολλές χώρες της ΕΕ προς τη μεταβίβαση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων σε χαμηλότερο διοικητικά επίπεδο και ανάληψη από το κράτος ενός πιο επιτελικού ρόλου στη ρύθμιση του σχολικού συστήματος. Παρατηρούνται, επίσης, μέτρα που με τον ένα ή άλλο τρόπο επιτρέπουν την ελεύθερη επιλογή σχολείου (λ.χ. στη Σουηδία, τη Γαλλία, την Ισπανία και στο κρατίδιο της Έισης στη Γερμανία). Ωστόσο, το θέμα απαιτεί λεπτομερέστερη διερεύνηση. Αντίστοιχη διερεύνηση χρειάζεται και η ελληνική περίπτωση η οποία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ανάπτυξης εκπαιδευτικής αγοράς πέρα και έξω από το δύσκαπτο και γραφειοκρατικό κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παραδοσιακά, τα φροντιστήρια και, πιο πρόσφατα, η μετα-υποχρεωτική τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στα ιδιωτικά ΙΕΚ και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, τα οποία παρέχουν επίσης πιστοποιητικά τριτοβάθμιου επιπέδου ημι-νόμιμου κύρους, συγκροτούν μια υπολογίσιμη αγορά η έκταση της οποίας μένει να διαπιστωθεί. Εδώ αρκεί και μόνο η υπενθύμιση ότι αν και η Ελλάδα εξακολουθεί να είναι τελευταία στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση μεταξύ των χωρών της ΕΕ και του ΟΟΣΑ (3,7% ως ποσοστό του ΑΕΠ), οι ιδιωτικές δαπάνες ανέρχονται στο 60% των δημοσίων (2,3% ως ποσοστό του ΑΕΠ το 1994) (OECD, 1998). Η ελεύθερη επιλογή σχολείου επισήμως δεν επιτρέπεται στην Ελλάδα αλλά θα ήταν βάσιμο να υποθέσει κανείς πως η αύξηση των οικονομικών μεταναστών στα αστικά κέντρα θα οδηγήσει σε κάποιον είδους άτυπες ή επίσημες ρυθμίσεις. Ήδη, σύμφωνα με τον ημερήσιο τύπο, “τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών πλημμύρισαν τα δημοτικά σχολεία της Αθήνας” και “οι έλληνες γονείς διαμαρτύρονται ότι τα παιδιά τους μένουν πίσω, αλλά και οι αλλοδαποί συμμαθητές τους δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς τους...” (Το Βήμα 1-10-1999). Αναφέρονται επίσης περιπτώσεις άτυπου διαχωρισμού ανάμεσα σε σχολεία ή βάρδιες με έλληνες μαθητές από τη μια μεριά και μαθητές εθνικών μειονοτήτων από την άλλη (ό.π.). Είναι πολύ πιθανό ο διαχωρισμός να γίνει και τυπικός αν εισαχθεί η ρύθμιση που περιλαμβάνεται στο προεκλογικό πρόγραμμα της Νέας Δημοκρατίας για την παιδεία (Το Βήμα 17-10-1999) και “κάθε μαθητής επιλέγει ελεύθερα σχολείο στα όρια του Δήμου του”.

Επίλογος

Η καθιέρωση εκτεταμένης σχολικής αυτονομίας στις τέσσερις χώρες που εξετάστηκαν δε συνεπάγεται λοιπόν την “απορρύθμιση” των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά την αναδιοργάνωσή τους με σκοπό την επιβολή των όρων της αγοράς στη λειτουργία τους και την προσαρμογή τους στο νέο μοντέλο κρατικού ελέγχου. Επίσης, παρά την ύπαρξη μιας γενικής αποκεντρωτικής τάσης και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ο βαθμός και το μοντέλο αναδιοργάνωσης εξουσιών ποικίλουν από χώρα σε χώρα και διαφέρουν σημαντικά στις περισσότερες περιπτώσεις από τις αντίστοιχες εξελίξεις στις ΗΠΑ, την Αγγλία, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. Η δημιουργία οισινεί εκπαιδευτικών αγορών στην οποία συνδυάζονται η εκτεταμένη σχολική αυτονομία και ο ισχυρός κρατικός έλεγχος στο μορφωτικό περιεχόμενο είναι - με εξαίρεση την Ολλανδία η οποία παραδοσιακά διέθετε ανάλογες δομές - κυρίως “αγγλοσαξονικό” μοντέλο το οποίο, δεν έχει αντιγραφεί από τις χώρες της ΕΕ.

Άλλωστε, όπως έχει δείξει και η σχετική ιστορικο-συγκριτική έρευνα των εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. Green, 1990), οι “αγγλοσαξονικές” χώρες διέθεταν παραδοσιακά διακριτά δομικά χαρακτηριστικά στη λειτουργία του κράτους σε σχέση με τον ηπειρωτικό ευρωπαϊκό χώρο. Στις ΗΠΑ, ελλείψει ισχυρών κεντρικών θεσμών όπως εκκλησία, μοναρχία ή γραφειοκρατική ελίτ, η ανάπτυξη των σχολείων βασίστηκε σε κοινοτικές και ατομικές πρωτοβουλίες η οποίες εκ των υστέρων επικυρωνόταν από την κρατική εξουσία. Η μετατόπιση εξουσιών κατά το 19ο αιώνα από τις κοινότητες στην πόλεις και τις πολιτείες σήμανε την ανάπτυξη κρατικού σχολικού συστήματος το οποίο όμως δεν κατάργησε την τοπική αυτονομία. Στην Αγγλία, η οποία κατά την ίδια περίοδο επίσης διέθετε ισχυρή κρατική γραφειοκρατία, τα σχολεία ιδρύονταν και λειτουργούσαν με την εποπτεία εθελοντικών φορέων και τοπικών συμβουλίων και ελέγχονταν δια αξιολογικών και επιθεωρησιακών διαδικασιών παρά δια της επιβολής ενιαίου διοικητικού μηχανισμού. Παρόμοιες δομές μεταφέρθηκαν και στη Νέα Ζηλανδία, η οποία ως βρετανική αποικία από το 1840 ακολούθησε το πρότυπο του τοπικού ελέγχου ακόμα και μετά τη δημιουργία εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος το 1877. Η Αυστραλία, αρχικά επίσης βρετανική αποικία (1788-1901), αν και διέθετε ιεραρχικές δομές σε επίπεδο πολιτείας δεν ανέπτυξε ποτέ ομοιόμορφο σύστημα σε ομοσπονδιακό επίπεδο.

Η διαπίστωση ιστορικά διαμορφωμένων διαφορών στα πρότυπα εκπαι-

δευτικού ελέγχου δεν συνεπάγεται κατά ανάγκη τη μη διάδοση σύγχρονων μεταρρυθμιστικών μέτρων - με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό των σκανδιναβικών χωρών. Ωστόσο φαίνεται ότι οι επιμέρους αλλαγές προσαρμόζονται σε προϋπάρχουσες δομές και παραδόσεις. Το θέμα είναι ανοιχτό προς περαιτέρω έρευνα, όπως ανοιχτό παραμένει και το θέμα του λεγόμενου "εκπαιδευτικού δανεισμού" στο πεδίο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ιδιαίτερα σήμερα που τόσο η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας όσο και οι υπερ-εθνικοί σχηματισμοί όπως η ΕΕ επιβάλλουν κοινά κριτήρια στην άσκηση πολιτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- AEC (1988). *Mapping the Australian Curriculum*. Canberra: AEC
- Allen, J. (1992). 'Post-Industrialism and Post-Fordism', στο Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (επιμ.) *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.
- Ambler, J. (1997). 'Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe', στο Elchanan, C. (επιμ.) *Market Approaches to Education: Vouchers and School Choice*. Oxford: Pergamon.
- Blair, T. (1998). *The Third Way: New Politics for the New Century*. London: The Fabian Society.
- Caldwell, B.J. & Hayward, D.K. (1998). *The Future of Schools: Lessons from the Reform of Public Education*. London: The Falmer Press.
- Carnegie Forum (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Chitty, C. (1989). *Towards a New Education System: The Victory of the New Right*. London: The Falmer Press.
- Collins, J.C. & Porras, J.I. (1998). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. London: Random House.
- Dawkins, J. (1988). *Strengthening Australia's Schools*. Canberra: AGPS.
- DEET (1987). *Skills for Australia*. Canberra: AGPS.
- DES (1988). *Education Reform Act 1988*. London: HMSO.
- DFEE (1998). *Fair Funding: Improving Delegation to Schools*. London: DFEE.
- DSE (1993). *Schools of the Future*. Preliminary Paper. Victoria: DSE.
- EURYDICE (1994). *Pre-School and Primary Education in the European Union*. Brussels: European Unit of EURYDICE.
- Finegold, D., Mfarland, L. & Richardson, W. (1993) (επιμ.). *Something Borrowed, Something Learned: The Transatlantic Market in Education and Training Reform*. Washington, D.C.:

- The Brookings Institution.
- Gallego Herrerz, J.C. (1995). 'Education in the State of Autonomous Communities', στο Boyd-Barret, O. & O'Malley, P. (επιμ.) *Education Reform in Democratic Spain*. London: Routledge.
- Gamble, A. (1994²). *The Free Economy and the Strong State: The Politics of Thatcherism*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. London: Polity Press.
- Green, A. (1990). Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA. London: Macmillan.
- Green, A. (1997). *Education, Globalisation and the Nation State*. London: Macmillan Press.
- Green, A. Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education.
- Hirst, P. & Thompson, G. (1996). *Globalisation in Question: The International Economy and Possibilities of Governance*. Cambridge: Polity.
- Lauglo, J. (1995). 'Forms of Decentralisation and their Implications for Education', *Comparative Education*, 31(1), 5-29.
- MoE (1987). *Better Schools in Western Australia: A Programme for Improvement*. Perth: Western Australian Government Publishers.
- MoE (1988). *Tomorrow's Schools: The Reform of Education Administration in New Zealand*. Wellington: Government Printer.
- MoE (1989). *Schools Renewal: A Strategy to Revitalise Schools Within the New South Wales State Education System*. Milsons Point: Management Review-NSW Education Portfolio.
- Moore, D. (1990). 'Voice and Choice in Chicago', στο Clune, W. & Witte, J. (επιμ.) *Choice and Control in American Education*. 2ος τόμος. London: Falmer Press.
- Moutsios, S. (1998). *State Curriculum Control in England and Greece: A Comparative Study*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Institute of Education - Πανεπιστήμιο του Λονδίνου.
- Nathan, J. (1996). *Charter Schools: Creating Hope and Opportunity for American Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- NCEE (1983). *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NGA (1986). *Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education*. Washington: National Governors' Association.
- OECD (1994). *School: a matter of choice*. Paris: OECD
- OECD (1998). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Ohmae, K. (1995). *The End of the National State. The Rise of Regional Economies - How New Engines of Prosperity are Reshaping Global Markets*. London: Harper Collins Publishers.
- Peters, M. (1995). 'Educational Reform and the Politics of the Curriculum in New Zealand', στο Carter, D.S.G. & O'Neill, M.H.O. (επιμ.) *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. London: The Falmer Press.
- Picot Report (1988). *Administering for Excellence: Effective Administration in Education*. Report of the Taskforce to Review Education Administration. Wellington: Government Printer.

- Reich, R. (1991). *The Work of Nations: A Blueprint for the Future*. New York: Vintage.
- Robertson, R. (1995). 'Globalisation: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity', στο Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (επιμ.) *Global Modernities*. London: Sage.
- Sexton, S. (1987). *Our Schools - A Radical Policy*. Warlingham: Institute of Economic Affairs - Education Unit.
- Teelken, C. (1998). *Market Mechanisms in Education: A Comparative Study of School Choice in the Netherlands, England and Scotland*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- U.S. Department of Education (1994). *Goals 2000: Educate America Act (Public Law 103-127, March 31)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Weiler, H.N. (1990). 'Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction?'. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 433-448.
- Weiss, M. (1993). 'New guiding principles in education policy: the case of Germany', *Journal of Education Policy*, 8(4), 307-320.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.

Ελληνόγλωσση

- Δομαντζής, Μ. (1999) (επιμ.). *Παιδεία Ομογενών: Συνολική Έκθεση-Μελέτη της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- ΔΟΕ (1995, 3-4-1995). "Η ΔΟΕ αποφασίζει την κινητοποίηση του Κλάδου και καλεί τον Υπουργό Παιδείας να ξεκαθαρίσει τις προθέσεις του για τα περι αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος" Δελτίο Τύπου. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1999) Διοίκηση και Κοινωνία: Η Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα. Αθήνα: Θέμειο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). "Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.
- Το Βήμα (6-8-1999). "Νέο ψαλίδισμα από το ΣτΕ στις αρμοδιότητες των νομαρχών".
- Το Βήμα (1-10-1999). "Τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών πλημμύρισαν τα δημοτικά σχολεία της Αθήνας".
- Το Βήμα (17-10-1999). "Ό,τι δεν διαβάσεις σήμερα, μπορεί να σου λείψει αύριο". Διαφημιστική καταχώρηση της Νέας Δημοκρατίας.
- ΥΠΕΠΘ (1998). *ΣΕΠΠΕ - Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- ΥΠΕΣ (1995, 1-3-1995). "Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Εσωτερικών συναντήθηκε σήμερα με τον Υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου", Δελτίο Τύπου. Αθήνα: ΥΠΕΣ.

SUMMARY

This paper discusses the extended autonomy that schools were given in USA, England, Australia and New Zealand as a part of the establishment of quasi markets in the education of these countries as well as the impact of those changes in the European Union member-states. The main focus of the analysis is the state control of the education systems of the countries under consideration. On the basis of the evidence brought, the paper dismisses the claim that those reforms signify a retreat of the state from its traditional role of controlling education provision. It is suggested instead that the changes in the four countries should be seen in the framework of the state restructuring induced by wider economic pressures at the end of the 20th century. The paper finally points to the emergence of an 'anglosaxon' mode of state control which combines goal-oriented centralised regulation with school autonomy and consists of an application of the newest corporate management strategies.

Σταύρος Μούτσιος

Δρ. ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

London Institute of Education

smcom@x-treme.gr