

Διαχείριση και εκπαίδευση: εκπαιδευτικές πρακτικές και γραφειοκρατική λογική

Γεωργία Γούγα*, Ιωάννης Καμαριανός**

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τα μορφοποιητικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν σημαντικό πεδίο έρευνας, γιατί αποτελούν παράγοντες ποσοτικού και ποιοτικού καθορισμού, όχι μόνο του κοινωνικού, αλλά και συνολικά του πολιτισμικού οικοδομήματος των κοινωνιών.

Θεωρούμε πως η κατανόηση των οργανωτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης μπορεί να επιτρέψει την υπέρβαση της κρίσης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η εξέλιξη των τεχνικών οργάνωσης σε συνδυασμό με την πρόοδο της τεχνολογίας κάνει αυτήν την προσέγγιση αναγκαία.

1. Εισαγωγή: η εκπαίδευση στο επίκεντρο των ιστορικών δονήσεων

Είναι κοινός τόπος των σύγχρονων κοινωνικών αναλύσεων η μεταλλαγή της κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής οργάνωσης, τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Η διαφοροποίηση των παραδοσιακών αντιλήψεων για την κοινωνικοποίηση και τη διάδοση της γνώσης καθιστούν κομβικής σημασίας την

* Δρ. Κοινωνιολογίας.

** Λέκτορας ΠΤΔΕ στο Παν. Πατρών.

προσπάθεια να κατανοήσουμε τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Οι οικονομικές μας αξίες, ο κοινωνικός μας προσανατολισμός καθώς και η αντίληψη για την πολιτική συμμετοχή και την πολιτική εξέλιξη εξαρτώνται από τον τρόπο και το λόγο της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ταυτόχρονα η εκπαιδευτική διαδικασία δέχεται και αυτή τις πιέσεις των αλλαγών που συμβαίνουν στον κοινωνικό χώρο. Τα κοινωνικά υποκειμένα ζητούν από το εκπαιδευτικό σύστημα να τους καλύψει την αίσθηση ανεπάρκειας που βιώνουν εξαιτίας της συνεχούς αλλαγής που η λογική της αγοράς εργασίας έχει επιβάλλει και της αδυναμίας παρέμβασης στη σύλληψη και εξέλιξη του πολιτικού γίνεσθαι.

Ο μετασχηματισμός των μαζικών κοινωνιών όχι σε κοινωνίες πολιτών, αλλά σε ψηφιακές, τεχνοκρατικές κοινωνίες, ήταν ταχύτατος και καθοριστικός για το άτομο. Η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία βιώνει έντονα αυτόν τον μετασχηματισμό. Οι δυνατότητες της ψηφιακής μηχανής και του λόγου που εισάγει στη σχολική τάξη, διαφοροποιούν τόσο τη σχολική γνώση, όσο και την εκπαιδευτική οργάνωση που ρυθμίζει τις εκπαιδευτικές σχέσεις. Ζώντας τη δημιουργική θύελλα της νέας εποχής, αδυνατούμε να αντιληφθούμε τις ανάγκες και τις λογικές που ρυθμίζουν τις νέες κοινωνικές, συνεπώς και τις εκπαιδευτικές μορφές οργάνωσης και λειτουργίας.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τα κυρίαρχα μορφοποιητικά χαρακτηριστικά διαχείρισης του εκπαιδευτικού μηχανισμού, τόσο σε μακρο όσο και σε μικρο-επίπεδο. Τα κανονιστικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν σημαντικό πεδίο μελέτης, όχι μόνο γιατί αποκαλύπτουν τις συνολικές κοινωνικές δομήσεις, αλλά κυρίως γιατί αποτελούν μοχλούς ποσοτικού και ποιοτικού καθορισμού, του κοινωνικού, αλλά και συνολικά του πολιτισμικού οικοδομήματος των κοινωνιών.

Στο επίκεντρο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος βρίσκεται η μελέτη των κανονιστικών πλαισίων, των δράσεων και της εσωτερικής λογικής του θεσμού, σε σχέση με το πολιτισμικό περιβάλλον που τον πλαισιώνει και του οποίου η εκπαίδευση αποτελεί μέρος. Η εκπαίδευση υπόκειται στη ρύθμιση του κοινωνικού λόγου, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα πηγή διάχυσης της κοινωνικής ρύθμισης και νομιμοποιεί συγκεκριμένου τύπου δράσεις, κανονικοποιώντας τις κοσμοαντιλήψεις της κοινωνίας.

Η μελέτη του ρυθμιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της γραφειοκρατικής οργάνωσης μπορεί να αποκαλύψει

τις κανονιστικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρούμε πως η κατανόηση των γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης μπορεί να επιτρέψει την υπέρβαση της κρίσης του χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης. Είναι ακόμη δυνατό η εξέλιξη των τεχνικών οργάνωσης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας να καθιστά αυτήν την προσέγγιση αναγκαία. Βεβαίως είναι δεδομένο πως τα κανονιστικά χαρακτηριστικά δεν μπορεί παρά να επισημανθούν μόνο σε αναλογία με το συνολικό πλέγμα των οργανωτικών λόγων που ενυπάρχουν τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην ίδια την κοινωνία.

Οι βασικοί άξονες που δομούν την μελέτη είναι:

- α. Γιατί και σε ποια γραφειοκρατική οργάνωση αναφερόμαστε. Επαναπροσδιορισμός της γραφειοκρατικοποίησης ως διαχειριστικής λογικής.
- β. Ανάλυση των επιπτώσεων της γραφειοκρατικοποίησης στην εκπαιδευτική-παιδαγωγική πρακτική.
- γ. Αναζήτηση τρόπων υπέρβασης της κανονιστικής ρύθμισης που η οργάνωση του εκπαιδευτικού μηχανισμού επιβάλλει.

2. Η διαχειριστική λογική της οργάνωσης και η γραφειοκρατική της υφή

Ιδιαίτερη δυσκολία πηγάζει από τον ορισμό ή μάλλον την ανάγκη επανενοιολόγησης του όρου γραφειοκρατία και γραφειοκρατικοποίηση, η οποία σε συνθήκες μετατεχνολογικού καπιταλισμού διαχέεται και συνδέεται με άλλα κοινωνικά δομικά πλέγματα, όπως η τεχνολογία. Η εξουσία των ειδικών, το σύστημα μιας επαγγελματικής διοίκησης, η δημόσια διοίκηση ή μια μη δημοκρατική οργάνωση θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και να εννοιοποιηθούν με τον όρο γραφειοκρατία. Ο προσδιορισμός της γραφειοκρατικοποίησης ως έννοιας αλλά και ως διαδικασίας, δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από το υπόλοιπο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον (Μαυρογιώργος, 1984· Μιχαλακόπουλος, 1987· Παπακωνσταντίνου, 1990).

Κοινωνιολογικά η γραφειοκρατία, στα πλαίσια των θεωριών οργάνωσης και ελέγχου, νοείται και μελετάται με σκοπό την ανάλυση του τρόπου επιβολής εξουσίας και σύνθεσης εξουσιαστικών δομών, καθώς και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που οι

εξουσιαστικές πρακτικές έχουν στο κοινωνικό σύνολο. Βέβαια, η πολλαπλότητα και η ιδιομορφία των εξουσιαστικών πρακτικών είναι ανάλογη του οικονομικού, κοινωνικού και ευρύτερα του πολιτισμικού πλαισίου.

Προσπαθώντας σήμερα να ορίσουμε την έννοια αλλά και τη φύση της γραφειοκρατικοποίησης της διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να αναιρέσουμε το χαρακτήρα της «λειτουργίας» και να εντοπίσουμε το αναλυτικό μας ενδιαφέρον στην ένταξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στο επίπεδο της διευθυντικής εργασίας, όσο και στο επίπεδο της διδακτικής πράξης, σε ένα ομοιογενές πλαίσιο, στο οποίο η σταθερότητα της απασχόλησης, η κλιμάκωση των απολαβών, η ιεράρχηση, ο καταμερισμός των ευθυνών, οι κανόνες προαγωγής και η δομή της εξουσίας, έχουν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας μόλις κλίμακας κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών θέσεων (Τερλεξής, 1987· Τσαούσης, 1987· Mouzelis, 1971). Θα ήταν βέβαια μεθοδολογικά λανθασμένο να εντοπίσουμε την ανάλυση ζητημάτων που αφορούν στην οργάνωση του εκπαιδευτικού θεσμού μόνο σε επίπεδο management. Ο άμεσος συσχετισμός της γραφειοκρατίας με την έννοια της οργάνωσης ή της οργανωμένης ομάδας, καθώς και η συνταύτισή της με την έννοια της κυριαρχίας και των εξουσιαστικών δομών, υποδηλώνουν καταρχήν την πρόθεση των κλασικών στοχαστών με πρώτο τον Weber να δώσουν στη γραφειοκρατία μία πολύ ευρύτερη διάσταση από την καθαρώς διευθυντική (Τερλεξής, 1996). Τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά συμπληρώνουν και συνθέτουν τη μία πλευρά του προσώπου της οργάνωσης, τα οποία δεν εμφανίζονται παντού με τον ίδιο τρόπο. Οι ιδιαιτερότητες των προσώπων, ο τρόπος λειτουργίας, οι βαθμοί οργάνωσης, το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό πλαίσιο και το διεθνές περιβάλλον ρυθμίζουν την οργάνωση.

Η κοινωνική δυναμική δεν είναι δυνατό να εγκλωβιστεί σε θεωρητικά μοντέλα με κάποια κριτήρια που οι μελετητές κατασκευάζουν. Θα πρέπει για τον εντοπισμό και τη συνειδητοποίηση της ευρύτητας του φαινομένου και της λογικής του γραφειοκρατισμού να είμαστε δεκτικοί στην κρίση της εξέλιξης που καθημερινά συντελείται στις οργανωτικές μορφές και συνεπώς και στην ίδια την υλικότητα της εξουσίας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την πρώτη του περίοδο, την καποδιστριακή, ως τη σύγχρονη εποχή, γνώρισε έντονα τη διαπάλη μεταξύ των δυνάμεων, που πρέσβευαν την εκπαιδευτική αλλαγή με επίκεντρο την απελευθέρωση των δρώντων υπο-

κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και την αντίδραση των συντηρητικών δυνάμεων που προέκριναν και ενίσχυναν τις πρακτικές πολιτικο-εκπαιδευτικού ελέγχου και ιδεολογικού εξαναγκασμού (Μπουζάκης, 1991). Ο γραφειοκρατισμός ως ιεραρχική δομή αλλά και ως ιδεολογικό οργανωτικό σχήμα στήριξε τις δυνάμεις που δεν επιθυμούσαν την αλλαγή αλλά τον ιδεολογικό έλεγχο.

3. Γραφειοκρατία, εκπαίδευση και κοινωνία: αναζητώντας την εσωτερική φύση της οργάνωσης

Η οργάνωση ενός συνόλου συναρμοσμένων στοιχείων με σταθερή δομή και λειτουργίες συναντάται σε κάθε κοινωνία. Οι τυπικοί κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά, η συσσωμάτωση του συνόλου των προσώπων και η επιδίωξη επίτευξης αποτελέσματος αποτελούν χαρακτηριστικά των οργανωτικών ρυθμίσεων στα πλαίσια των οποίων δρούμε καθημερινά (Μυλωνάς, 1998, σελ. 23-25· Bourdieu, 1987). Η οργάνωση συμπεριλαμβάνει τους κώδικες και προσδιορίζει τις δομικές πτυχές (Arrow, 1974· Τσαούσης, 1984· Abercrobie, Hill, Turner, 1991). Οι οργανώσεις μορφοποιούνται και μορφοποιούν τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσιά τους. Ο οργανωτικός λόγος αποτελεί το απότοκο εσωτερικών συγκρούσεων του εξουσιαστικού λόγου, ενώ η τελική έκβαση της σύγκρουσης θα προσδιορίσει και την τελική μορφοποίηση της δομής και της λειτουργίας του μηχανισμού. Με αυτόν τον τρόπο η οργάνωση δημιουργείται, ενδυναμώνεται, μεταμορφώνεται και δαιωνίζεται. Η οργάνωση έτσι αποτυπώνεται ως η υλική θέσμιση έκφρασης της στρατηγικής κατάστασης του γραφειονομικού λόγου (Foucault, 1976, σελ. 115-118). «Η εξουσία δεν υπάρχει μόνο στους μηχανισμούς, αλλά οι μηχανισμοί έχουν ουσιαστικό ρόλο στην επιβολή της», θα γράψει ο Ν. Πουλαντζάς (Πουλαντζάς, 1984, σελ. 63). Ήδη από τον 19ο αιώνα δεν έλειψαν οι κορυφαίες μορφές της κοινωνιολογικής σκέψης που αξιολόγησαν τη σημασία του γραφειοκρατικού φαινομένου και συνέδεσαν αναλυτικά την οργάνωση και την εξουσία με τη γραφειοκρατία (Scaff, 1991). Η γραφειοκρατική και νομοκρατική οργάνωση επιβάλλει μία κοινωνική πειθαρχία που εξαπλώνεται σε όλους τους κοινωνικούς χώρους.

Υπό την βεμπεριανή οπτική η γραφειοκρατία δεν είναι ένας τύπος διαχείρισης, αλλά ένα σύστημα ελέγχου και εξουσιασμού σε διαρκή χρονική βάση, που πραγματώνεται από ειδικούς, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί και δρουν σύμφωνα με προδιαγεγραμμένους κανόνες. Για τον Weber «η γραφειοκρατία είναι ένα σύστημα διεύθυνσης που ασκείται από εκπαιδευμένους επαγγελματίες σύμφωνα με κανόνες που προϋπάρχουν» (Beetham, 1987)¹. Η σύλληψη της γραφειοκρατίας από το Weber είναι μία σύλληψη-κλειδί. Στο αναλυτικό πλαίσιο της σκέψης του M. Weber η γραφειοκρατία, αποκτά τη σημασία του πυρήνα ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής συγκρότησης, καθώς «οι λειτουργικές αρχές του ορθολογισμού που τη χαρακτηρίζουν διαπερνούν όλα τα μέρη της κοινωνικής οργάνωσης» (Τερλεξής, 1996, σελ. 200· Μιχαλακόπουλος, 1987· Scaff, 1991). Ο γραφειοκρατικός νόμος «ως ρυθμιστικός κανόνας, ως ρύθμιση, φέρνει στην επιφάνεια μία σειρά από οργανωτικά κίνητρα και θεσμικές διευθετήσεις, που συνδέονται με τεχνικές ελέγχου, συστήματα επιρροής και με κώδικες επικοινωνίας. Η δημόσια εξουσία ασκείται από την “κατεστημένη” τάξη μέσα από ένα πλέγμα ρυθμιστικών παρεμβάσεων, που παρουσιάζονται με τη μορφή “ιδιωτικών” ή “εξωπολιτικών” θεσμών με κυρίαρχο θεσμό την εκπαίδευση» (Τερλεξής, 1987, σελ. 39, 1996).

Έτσι, από την βεμπεριανή σύλληψη της γραφειοκρατίας δεν απουσιάζει και η θέασή της ως ελεγκτικού μοντέλου εξουσίας και δύναμης, ως απειλής για τις ατομικές ελευθερίες και την ανεξαρτησία των κοινωνικών ομάδων (Beetham, 1987 σελ. 56· Mouzelis, 1967).

4. Τα οργανωτικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαιδευτικής σχέσης

Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο της σύγκρουσης των κοινωνικο-οικονομικών, πολιτιστικών και πολιτικών συμφερόντων. Η κατανόησή του δεν μπορεί να επιτευχθεί αν πρώτα δεν επιμείνουμε στην ανάλυση της διασύνδεσής του με την πολιτική σκέψη του αστικού κράτους. Η αυτονομοποιητική μορφοποίηση της “αστικής” αγοράς συνοδεύτηκε από την αυτόνομη των μορφών σχολικής παιδαγωγικής από τις πρακτικές μύησης. Η ανάγκη των αστικών κοινωνιών για «αντικειμενικοποίηση» των ανθρώπινων σχέσεων, καθόρισε την κεντρική σημασία

του εκπαιδευτικού μηχανισμού και την ποιότητα της οργάνωσής του (Parsons, 1977· Blackledge, Hunt, 1995· Queroiz, 2000).

Συνεπώς κάθε φορά που επιχειρούμε να διερευνήσουμε ποιοτικά και ποσοτικά τη ρυθμιστική εξουσία των εκπαιδευτικών μηχανισμών στο κοινωνικό πλαίσιο, θα πρέπει να αναρωτιόμαστε για τη σχέση τους με την κρατική εξουσία, αλλά και για το βαθμό αυτονομίας της οργάνωσής τους.

Θα ήταν κατά την άποψή μας ιδιαίτερα απλουστευτικό να θεωρήσουμε το εκπαιδευτικό γίνεσθαι ως απόλυτο απότοκο των κρατικών αποφάσεων. Κράτος, κοινωνία και αγορά επιζητούν την υιοθέτηση και την επιτυχία των δικών τους σκοπών. Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί δεν λειτουργούν ως ουδέτεροι μηχανισμοί οργάνωσης αλλά ούτε και ως πειθήνια όργανα της κεντρικής εξουσίας. Αντίθετα, αποτελούν μηχανισμούς διαχείρισης και ελέγχου της κοινωνικής γονιμοποίησης, των κραδασμών αλλά και των συγκρούσεων που δημιουργούνται, διευθετώντας το τελικό αποτέλεσμα κυρίως επ' ωφελεία τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός λόγος κωδικοποιεί την αντικειμενική ορθολογικότητα, μετουσιώνοντάς την σε διδακτική πρακτική, η νομιμοποίηση της οποίας προέρχεται από την ίδια την οργάνωση. Στα πλαίσια των παραπάνω στρατηγικών δεν μπορούμε να βρούμε τη διδασκόμενη γνώση σε καθαρή μορφή, αλλά πάντοτε συνδεδεμένη, τόσο ως προς την παραγωγή όσο και ως προς τη διάχυση, με την τεχνική γενικά. Έλεγχος και ρύθμιση αποτελούν τις αφετηρίες επιλογής της διδασκόμενης γνώσης. (Young, 1971· Bernstein, 1989, 1990· Χρόνης, 1993· Λάμνιαν, Τσατσαρώνη, 1998-1999· Queroiz, 2000).

Είναι συνεπώς φανερό πως η διάχυση του εκπαιδευτικού λόγου δεν περιορίζεται μόνο στα στενά όρια των σχολικών κτιρίων, αλλά απλώνεται αλληλεπιδρώντας σε όλο το φάσμα του κοινωνικού γίνεσθαι. Έτσι, η σχολική κουλτούρα βρίσκεται σε άμεση διασύνδεση με την κοινωνική. Κοινή τους μήτρα αποτελεί η επιταγή για σεβασμό στους κανόνες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Η παρατήρηση των γονεϊκών στρατηγικών είναι ενδεικτική (Σολομών, 1992· Μυλωνάς, 1999).

Η υποχρέωση του εκπαιδευτικού μηχανισμού να παρέχει γνώση και να ασκεί έλεγχο αποτελεί εγγενή του λειτουργία η οποία του δίνει τη δυνατότητα σχηματοποίησης του ρυθμιστικού λόγου σε κανονιστικό πλαίσιο δράσης για το σύνολο του κοινωνικού χώρου, αφού κάποια ορισμένη στιγμή όλοι υπήρξαν διδασκόμενοι. Είναι συνεπώς φανερό πως η φύση της σχέσης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας καθορίζεται στα πλαίσια της σχέσης της σχολι-

κής οργάνωσης με τα μέλη της. Αυτή ακριβώς τη σχέση θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε στη συνέχεια.

4.1. Η σχέση της σχολικής οργάνωσης και τα μέλη της: οι εκπαιδευτικοί

Η αυτονομιμοποιητική λειτουργία της εκπαιδευτικής οργάνωσης καθώς μετασχηματίζεται, όπως τονίζουν οι Bourdieu-Passeron, σε παιδαγωγική διαδικασία, έχει διαφοροποιημένες επιπτώσεις για τους δασκάλους αλλά και για τους μαθητές. (Bourdieu, Passeron, 1964).

Στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας της οργάνωσής του, το παιδαγωγικό κανονιστικό πλαίσιο επηρεάζεται άμεσα και από τα δρώντα υποκείμενα, το νόημα και τη σημασία της δράσης τους στο σχολικό, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον. Η σχολική τάξη δεν είναι απλώς μια ομάδα μαθητών που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο κατοχής γνώσεων, αλλά το αποτέλεσμα των θέσεων δόμησης και λειτουργίας στοιχείων που συνθέτουν την οργάνωση, αυτού που αφαιρετικά ονομάζουμε σχολείο (Σολομών, 1992, σελ. 10).

Κάθε οργάνωση απαιτεί ένα συγκεκριμένο έργο, με εκ των προτέρων γνωστά όρια δράσης. Στα πλαίσια της τυπικής γραφειοκρατικής οργάνωσης, ο κίνδυνος της ανακολουθίας με το κοινωνικό γίνεσθαι είναι δεδομένος. Από την ανάθεση του έργου ως την εκτέλεσή του, μπορούν να συμβαίνουν αρκετά που το καταστατικό της τυπικής οργάνωσης δεν μπορεί να προβλέψει. Τα συστήματα ελέγχου καταρρέουν, καθώς οι διαφοροποιήσεις από τις απαιτήσεις της επίσημης τυπικής δομής δεν είναι σπάνιες. Άγραφοι νόμοι, άτυποι ή ακόμα και παράτυποι τρόποι θα ρυθμίσουν το πεδίο, εντάσσοντας έτσι τη διαφορά στο χώρο των τυπικών δομών. Η οργάνωση θα πάρει την απόφαση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έτσι θα γίνεται πάντα με τρόπο αδιατάρακτο και σταθερό.

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού πεδίου είναι τυπική αφού έχει συσταθεί με τυπική πράξη. Ο σκοπός είναι συγκεκριμένος στα πλαίσια ενός προγραμματισμένου συστήματος, όπου κάθε μέλος έχει έναν προκαθορισμένο ρόλο και ορισμένα καθήκοντα να εκτελεί, τα οποία είναι προσανατολισμένα στο να εκπληρώσουν τις ανάγκες της οργάνωσης. Είναι λοιπόν, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για τους μελετητές η καταγραφή, η ανίχνευση και η ανάλυση των δομικών ιδιοτήτων, των τυπικών συστατικών της οργάνωσης, της εξουσίας, της εξειδίκευσης, της γνώσης και της ιεραρχίας (Simon, Smithburg, Thompson, 1956· Blau, Scott, 1962).

Στα πλαίσια όμως μίας οργάνωσης εκτός από την τυπική δομή, εμφανίζονται και σχέσεις άτυπες, που είναι ιδιαίτερα σημαντικές². Κάθε οργάνωση έχει την τυπική της δομή, κανόνες που τηρούνται, οδηγίες. Δεν είναι αναγκαίο αυτοί οι κανόνες να είναι γραπτοί, αλλά πρέπει να είναι κοινά αποδεκτοί απ' όλους όσοι μετέχουν σε αυτήν. Το σύνολο αυτών των κανόνων δεν καθορίζονται από τη διεύθυνση, οριοθετούν όμως και αυτοί ρόλους και θέσεις στην οργάνωση (Etzioni, 1964, σελ. 31· Ρούσσης, 1984, σελ. 89).

Η επιρροή αυτή είναι σημαντική ακόμα και αν δεχθούμε ότι έχει προβλεφθεί από την οργάνωση και έχει ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε αυτές οι συσσωματώσεις δεν αποτελούν ζωτική λειτουργία κάθε γραφειοκρατικού μηχανισμού; (Τερλεξής, 1996· Queroiz, 2000).

Στα κράσπεδα αυτών ακριβώς των τυπικών αλλά και άτυπων σχέσεων η γραφειοκρατία αναδεικνύει τη σχετική της αυτονομία, ενισχύοντας τη δέσμευση των μελών της να ταυτίζονται με την οργάνωση. Έτσι συχνά σε θεσμικά κείμενα περιγράφονται με ακρίβεια οι προσδοκίες του ρόλου ή οι προϋποθέσεις της επαγγελματικής δραστηριότητας. Για παράδειγμα στο κεφάλαιο ΙΔ «περί τάξεως γενικά και των καθηκόντων του διδασκάλου» του αλληλοδιδακτικού προτύπου των Sarazin και Κοκκώνη, υπάρχουν 34 «κανονιστικές συμβουλές» για τους δασκάλους που ορίζουν τον αυστηρό χαρακτήρα. («Εγχειρίδιον δια τα αλληλοδιδακτικά σχολεία ή Οδηγός της αλληλοδιδακτικής μεθόδου υπό του Σαραζίνου», μετάφραση Κοκκώνη, 1830) Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι «κοινωνικός και φιλικός προς τα αξιότιμα πρόσωπα, ...να είναι πάντα απλά ντυμένος με έναν συγκεκριμένο τρόπο και όχι αλλιώς, ...πρέπει πάντα να είναι ο ίδιος». Όπως γράφει ο Ι. Σολομών «το εγχειρίδιο με αυτό το τρόπο καθιερώνει ένα πρότυπο δασκάλου ...με το οποίο ο δάσκαλος μπορεί να ελεγχθεί, να ιεραρχηθεί και κοντολογίς να κανονικοποιηθεί» (Σολομών, 1992, σελ. 159). Συνεπώς, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός γνωρίζει ήδη από τα κανονιστικά κείμενα, αλλά και από τις διαδικασίες «προσδοκίας ρόλου» την ύπαρξη ενός ήδη παγιωμένου κανονιστικού πλαισίου ένταξης στη βάση των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο.

Η εικόνα βέβαια του «δασκάλου-λειτουργού», και όσων άλλων θεωρούν τους εαυτούς τους δημιουργούς, είναι ασυμβίβαστη με τη εικόνα του αλυσοδομένου στη δραστηριότητα του γραφειοκράτη, με όλη του την υλική και ιδεατή ύπαρξη. Ειδικά όμως οι εκπαιδευτικοί είναι απόλυτα δεμένοι με τη δραστηριότητά τους,

αφού η θέση τους στην κοινωνία εξαρτάται από την κοινωνική σημασία που σήμερα της αποδίδεται.

Οι σύγχρονες τεχνολογικές πρακτικές έχουν βελτιώσει την απόδοση της γραφειοκρατικής οργάνωσης και την ικανότητα να πετυχαίνει την επιθυμητή αποτελεσματικότητα. Ο εκπαιδευτικός-τεχνοκράτης ενδιαφέρεται λιγότερο για την προσωπική του προβολή μέσα στην εκτέλεση του προδιαγεγραμμένου ρόλου και την επιβεβαίωση της εξουσίας στους καλύτερους του. Έτσι η εκπαιδευτική δομή αναδεικνύεται πάνω από την προσωπική του κυριαρχία. Ο ίδιος υποβαθμίζει την προσωπική του ύπαρξη, καλύπτοντάς την πίσω από την «αντικειμενική» κρίση και αξιολόγηση. Η σύγχρονος τύπος διαχείριση, φαίνεται να εκτοπίζει την παραδοσιακή γραφειοκρατία, σαν να πρόκειται για εξέλιξη του βεμπεριανού τύπου. Οι κώδικες της νέας τεχνολογίας, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές μεταλλαγές, αναγκάζουν έτσι τον παραδοσιακό γραφειοκράτη να μεταλλαχθεί και δημιουργούν νέους τύπους γραφειοκρατών-τεχνοκρατών (Gouldner, 1976· Crozier, 1971). Η ουσιαστική ομοιομορφία των «συνταγών» της επιτυχίας επιβάλλει κατάληψη θέσεων από ειδικούς, εξειδικευμένους «υπαλλήλους». Η πληθώρα σχολών και μαθητευομένων σε πολλούς κλάδους είναι απόδειξη της ανάγκης για ειδικούς.

Η ανάγκη για εξειδίκευση είναι ιδιαίτερα εμφανής και στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, τη θέση των παλιών «δασκάλων» της μαθητείας ή των διετών ακαδημιών, παίρνουν πια εκπαιδευτικοί με ανώτερη ή ανώτατη επαγγελματική εκπαίδευση και μετεκπαίδευση, η οποία καθίσταται καθοριστικός παράγοντας κοινωνικής κινητικότητας.

Στο χώρο της οργανωτικής διευθέτησης του γραφειοκρατισμού, ο εκπαιδευτικός θα αναπτύξει τεχνικές, δεξιότητες και μαθήσεις. Έτσι οι νέες ικανότητες που το άτομο αποκτά, δεν πηγάζουν τόσο από την προσωπικότητά του, αλλά επιβάλλονται και ενσωματώνονται στην προσωπικότητά του. Η υπακοή στους κανόνες της εκλογικευμένης δράσης, καταλήγει μία διαδικασία εσωτερικευμένη (Habermas, 1971, σελ. 81-122).

Οι εκπαιδευμένοι ειδικοί (κατ' αναλογική αντιστοιχία με τους προνομιακά μορφωμένους) αναπαράγουν τη γνώση, ενώ οι άλλοι («οι αγράμματοι») ξεχωρίζουν εύκολα, αφού μη έχοντας το πρόνομο, παραμένουν στο ρόλο του παθητικού αποδέκτη. Η διάκριση αυτή αντανακλά μία πραγματικότητα. Μέσα στην ομάδα αυτών που γνωρίζουν, διαμορφώνεται μία ιεραρχία όπου γνώμονας και κριτήριό της είναι κυρίως η γνώση. Ο Karl Marx στο έργο του *H*

Κριτική της Εγγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου (1978) θα δώσει την εικόνα της γραφειοκρατίας ως μία ιεραρχία γνώσης, συγχρονιζόμενος με τη Βεμπεριανή θέαση της γραφειοκρατίας ως κυριαρχίας της γνώσης.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν τη δουλειά τους κύρια πηγή εισοδήματος, που τους επιτρέπει να επιβιώσουν. Η εργασιακή σχέση της μισθωτής εργασίας είναι σχέση εξουσιαστική. Δημιουργούνται έτσι σχέσεις εξάρτησης προς την οργάνωση. Ως υποκείμενο με ανίσχυρη διαπραγματευτική θέση σε ένα όλο και πιο απαιτητικό πεδίο της αγοράς χωρίς δυνατότητες επιβολής θέσεων και διεκδικήσεων, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός εξαναγκάζεται να θεωρεί την εργασία του κρίσιμη επιλογή επιβίωσης.

Η μισθωτή εξάρτηση του εκπαιδευτικού από τον ρυθμιστικό μηχανισμό δημιουργεί αντίστοιχη μορφή συνείδησης. Στο χώρο της εργασίας το σύστημα των σχέσεων –σχέσεων ιεραρχίας– οι κώδικες και οι διαχειριστικές λογικές, ακόμα και τα ειδικά όργανα, επιβάλλουν συγκεκριμένες συμπεριφορές για την επίτευξη αναπαραγωγής και πολλαπλασιασμού. Η γραφειοκρατική δόμηση της οργάνωσης προσφέρει στα μέλη της αυτοπεποίθηση και ασφάλεια. Πολλές φορές τα μέλη της οργάνωσης θα χρειαστεί να καλυφθούν πίσω από τους μηχανισμούς της για να βρουν προστασία, χρησιμοποιώντας συχνά τυπικούς ή νομικούς κανονισμούς της οργάνωσης για να ισχυροποιήσουν τη θέση τους και να νομιμοποιήσουν την αδυναμία τους για κοινωνική άνοδο και γενικά κοινωνική δράση, όπως τουλάχιστον το κοινωνικό περιβάλλον την είχε σχεδιάσει γι' αυτούς.

Κατά πολλούς ερευνητές τα παραπάνω χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής σχέσης και των οργανωσιακών στρατηγικών δεν αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά την κατηγορία εκείνων των τεχνοκρατών-γραφειοκρατών που έχουν πρόσβαση στη λήψη και την εφαρμογή των αποφάσεων. Κατά άλλους όμως, όπως ο E. Jacques ή ο R. Fagen (1977) μια τέτοια διάκριση μεταξύ των απλών μελών και της «ελίτ» που θα στηρίζει τον γραφειοκρατικό χώρο θα ήταν τεχνητή και αναλυτικά αμφίβολη. Ο τελευταίος στο έργο του *Πολιτική και Επικοινωνία*, θα υποστηρίξει πως είτε ανώτερου είτε κατώτερου επιπέδου, το υπαλληλικό προσωπικό, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής, αφού διαθέτει τις άμεσες προσβάσεις στα πρακτικά σχέδια. Μόνο στην τελική φάση αντιπρόσωποι και ίσως η εκτελεστική εξουσία περνούν μπροστά, γιατί σε αυτούς ανήκει η εξουσία των αποφάσεων (Fagen, 1977, σελ. 39). Άλλωστε η ίδια η ποιότητα του σύγχρονου επιμερισμού

της εργασίας, θα γράψει ο Κορνήλιος Καστοριάδης στο έργο του *Το Επαναστατικό Πρόβλημα Σήμερα* (1984, σελ. 71), έχει ως αποτέλεσμα την αφαίρεση του διευθυντικού στοιχείου από τον εργαζόμενο και την απόδοσή της εξουσίας διεύθυνσης της επιχείρησης στο γραφειοκρατικό μηχανισμό. Οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα ακολουθούν τον ίδιο δρόμο με κάθε εξειδικευμένο γραφειοκρατικό στρώμα, το οποίο «εφαρμόζει στον εαυτό του την ίδια λογική και τον ίδιο ορθολογισμό που πρόκειται να διαμεσολαβήσει» (Καστοριάδης, 1984, σελ. 72). Η ανακολουθία είναι παρούσα στην ίδια την ιδιοσυστασία του υπαλλήλου-λειτουργού, του εκπαιδευτικού, παραπέμποντας στο αντιθετικό σχήμα του Alvin Gouldner ανάμεσα στον πολιτιστικό μηχανισμό και στους μηχανισμούς της αγοράς (Gouldner, 1976, σελ. 173).

Οι Horkheimer και Adorno στο έργο τους *Η Βιομηχανία της Κουλτούρας*, καταγράφουν και αναλύουν τη διαδικασία της υπαλληλοποίησης μέσα από την ολοκληρωτική εξάρτηση του οικονομικού υποκειμένου που επιβάλλουν οι οικονομίες των σύγχρονων κοινωνιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Horkheimer, Adorno, 1984, σελ. 146). Η συναίνεση και η αποδοχή του ελέγχου θα εξαρτηθεί από αυτήν την ισορροπία του ίδιου του δρώντος υποκειμένου. Κάθε άτομο με τα ιδιοσυστατικά του χαρακτήρα του, τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς του, αλλά και την ισχύ του κοινωνικού και πολιτισμικού του κεφαλαίου, φέρνει στην οργάνωση παλιές συνήθειες και συμπεριφορές, αξίες και ανάγκες. Με αυτά τα κριτήρια μέσα στις οργανώσεις σχηματίζονται όπως είναι φυσικό, ομαδώσεις βασισμένες σε κοινά πολιτιστικά πλαίσια, κοινή εκπαίδευση και συχνά κοινά συμφέροντα. Οικονομική ευχέρεια, κύρος και γόητρο, αποτελούν και αυτά τα συνδεδεμένα στοιχεία των δημιουργούμενων ομαδώσεων.

Η γραφειοκρατία μέσα στην οργάνωση έχει άμεση σχέση με την ταξική διαφοροποίηση που συντελείται στο εσωτερικό της. Η σύσταση ομάδων και ομαδώσεων καθίσταται εφικτή. «Εργαζόμενοι κάτω από ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες εργασίας, οι υπάλληλοι μίας γραφειοκρατίας, αναπτύσσουν συναισθήματα ομαδικότητας και συνοχής, τα οποία μπορεί να καταλήξουν εμπόδιο σε ενδεχόμενες αλλαγές» (Τερλεξής, 1996, σελ. 154).

Έτσι αναπτύσσονται ομάδες με κοινό ιδεολογικό πλαίσιο, με κοινούς στόχους ως προς την κοινωνική τους ανέλιξη και τους σκοπούς της αποτελεσματικότητας. Αυτές οι ομάδες όπως είναι αυτονόητο, μπορούν ακόμα και να συγκρουστούν μεταξύ τους. Στα πλαίσια αυτά, τα μέλη της οργάνωσης έχουν και προσωπικές

σχέσεις, που διέπονται από το πολιτιστικό πλαίσιο του καθενός, αφού οπωσδήποτε ο πολιτιστικός κώδικας διευκολύνει ή δυσχεραίνει σχέσεις και πρακτικές που διαμορφώνονται και οι οποίες ανάλογα διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το έργο της γραφειοκρατικής οργάνωσης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στους κόλπους μίας ομάδας, δύσκολα αποτυπώνονται στα έγγραφα και τους κανονισμούς.

Αυτές οι σχέσεις είναι συχνά απρόβλεπτες, καθώς οι συνθήκες και το περιβάλλον που αναπτύσσονται, μεταλλάσσουν τους κανόνες και τα κριτήρια για την αξία και την ιεραρχική ανωτερότητα. Διαφοροποιώντας τυπική και άτυπη δομή, μπορεί να ομονοούν και να συμβαδίζουν, όπως επίσης και η πιθανή παρέκκλιση μεταξύ των δύο δομών στους σκοπούς τους, μπορεί να φέρει την κατάρρευση της δημιουργίας της προσωπικής προσπάθειας και συνεπώς και της ίδιας της οργάνωσης (Φεραγιόλι, 1985).

Έτσι η οργάνωση, όχι μόνο αναπτύσσει τη δική της ανεξάρτητη ζωή, αλλά ταυτόχρονα όσοι εξαρτώνται από αυτή αναπτύσσουν χάρη στον εσωτερικό προγραμματισμό τους, μία τάση αυθόρμητης υπακοής. Η εθελοντική συνταύτιση του εκπαιδευτικού με την ομάδα των συναδέλφων κρατάει σε χαμηλά επίπεδα τον ανταγωνισμό μέσα στην ομάδα, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την ισορροπία και τη συνεκτικότητά της. «Οι άτυποι κανόνες συμπεριφοράς προσδίδουν στα μέλη της ομάδας την ευκαιρία να ελέγχουν το περιβάλλον κατά τρόπο που να μειώνεται αισθητά η εξάρτησή τους από τους κανόνες και τα πλαίσια που επιβάλλει η διεύθυνση. Η ζωή έτσι μέσα στην ομάδα γίνεται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτή και σταθερή για τα άτομα, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να αντιμετωπίζουν αποφασιστικότερα τις πιθανές αλλαγές που προέρχονται από τη διεύθυνση. Αυτό καταλήγει στην αύξηση του βαθμού ικανοποίησής τους, με αποτέλεσμα να παρατηρείται μείωση παραβάσεων ή παρατυπιών. Από την πρώτη ημέρα που ένας/μία εκπαιδευτικός διορίζεται-προσλαμβάνεται, αρχίζει μία διαδικασία «ένταξης» στα πλαίσια της νέας του δουλειάς (Τερλεξής, 1996, σελ. 169).

Κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, ο εξωτερικός καταναγκασμός εσωτερικεύεται και νομιμοποιημένος καθώς είναι, αφομοιώνεται. Ο εξωτερικός έλεγχος αντικαθίσταται από την κύρωση από τον εσωτερικό και από τον πολύ αποτελεσματικότερο έλεγχο της αυτολογοκρισίας. Τελικά η ίδια η δεοντολογία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος οδηγεί στην παραγωγή μηνυμάτων, που αναπαράγουν και θεμελιώνουν την κοινωνική συναίνεση. Κατά τη

διάρκεια στρατολόγησης προσωπικού, τους ελέγχους «νομιμοφροσύνης» και την επιβολή πειθαρχικών ποινών, ο γραφειοκρατικός λόγος υλοποιείται, αποκτά τη δική του δυναμική, τις δικές του αρχές, εξασφαλίζει τους τρόπους αναπαραγωγής του και επιβάλλει τους δικούς του ρυθμούς λειτουργίας³.

Οι βασικότερες αρχές κατά τον D. McGregor, είναι η ιεραρχημένη εξουσία, η ενότητα της διοίκησης, η εξειδίκευση, ο διαχωρισμός του προσωπικού σε απλά μέλη και σε μέλη με εξουσία και τέλος η τμηματική διάχυση του ελέγχου με αναλογική ισότητα ευθύνης και εξουσίας (McGregor, 1986, σελ. 15). Η εκπαιδευτική διαδικασία θα εκπέσει έτσι στη μηχανιστική διαχείριση της ομοιομορφίας.

Ο εκπαιδευτικός θα παρέμβει για να επιβάλλει (για την οργάνωση και όχι για τον ίδιο) συγκεκριμένους τρόπους πολιτισμικής συνδιαλλαγής στον κοινωνικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί ως «πυλωροί» επιτρέπουν να μεταδοθεί αυτό που πιστεύουν ότι είναι ανεκτό, επιθυμητό ή αποδεκτό από την οργάνωση στην οποία εντάσσονται. Έτσι, η σχολική λειτουργία της προσανατολίζεται στη διαλογή και επιλογή των μαθητών που είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε αφαιρετικά σχήματα και αποπλαισιωμένη γνώση (Queroiz, 2000, σελ. 82).

Το εργασιακό περιβάλλον στηρίζεται σε μία ήδη υπάρχουσα «ηθική εκλογίκευση» ενός κώδικα συμπεριφοράς. Ο τρόπος έκφρασης των εκπαιδευτικών και ο γλωσσικός κώδικας φανερώνει την προέλευσή τους από το συγκεκριμένο οργανωτικό σύστημα και την ένταξή τους σ' αυτό. Οι τεχνολογικές χρήσεις ολοκληρώνουν την οργάνωση (Habermas, 1971, σελ. 81-122).

Σε περίπτωση που η εσωτερίκευση των κανόνων δεν πετύχει, το περιβάλλον της εργασίας θα επιβάλλει τις κυρώσεις που είναι μέρος αυτής της ίδιας της διαδικασίας. Αυτοί που σχεδιάζουν τις ισχύουσες στρατηγικές μέσα στην οργάνωση σε επίπεδο διευθυντικό, έχουν και την εξουσία, αφού ασκούν και τη χειραγώγηση των στελεχών. Βασικός στόχος και κριτήριο απόδοσης είναι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα. Το τι γράφεται, προβάλλεται ή λέγεται, το πώς δομείται η σχολική καθημερινότητα, τι αναπαράγεται, οι κύριες δηλαδή αποφάσεις, λαμβάνονται από μηχανισμούς που συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν ελέγχουν (Τερλεξής, 1996, σελ. 342-343).

4.2. Η σχέση της οργάνωσης με τα μέλη της: Η σχέση «δασκάλου-μαθητών»

Η θέση και ο ρόλος του «δασκάλου», προσδιορίζεται σε συσχετισμό με τους αποδέκτες του, τους «μαθητές». Όπως διαπιστώνει ο M. Weber πιστεύει πως πίσω από τις εκπαιδευτικές προσπάθειες υπάρχει η μάχη της δημιουργίας του «ειδικού» της παραγωγής της εξειδικευμένης γνώσης, που εκ φύσεως μάχεται τη γενικευμένη γνώση και συνεπώς την καλλιέργεια και την κριτική ικανότητα, απλώνοντας τον έλεγχο, ο οποίος στηρίζεται στην ενίσχυση των γραφειοκρατικών δομών βάσει των οποίων η σπουδαιότητα της εξειδικευμένης γνώσης είναι αυταπόδεικτη (Weber, 1956, σελ. 967).

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα εξειδικευμένων μελών, δρουν στο συμβολικό επίπεδο, στο κέντρο του πολιτιστικού γίγνεσθαι, αφού διαχέουν και διαδίδουν την επίσημη γνώση και κουλτούρα. Η πολιτιστική αναταραχή από τη μία δημιουργεί κρίσεις αμφισβήτησης, από την άλλη όμως ενδυναμώνει την τάση κυριαρχίας τους που συνδέεται με τη μοναδικότητά τους ως φορείς των κανόνων, πρακτικών και αξιών που θεμελιώνουν την κοινωνική συνεκτικότητα και συνοχή.

Οι εκπαιδευτικοί βέβαια, όπως και αρκετές άλλες κοινωνικές ομάδες που ήταν λειτουργοί της εξουσίας ταυτισμένες με τους κώδικες και τα σύμβολά της, απογυμνώθηκαν από την εξουσία τους ή διέρχονται ηθική κρίση ιδεολογικής απογύμνωσης. Η επιβίωση όμως της κοινής μήτρας «του οικονομικού και κοινωνικού ορθολογισμού» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του κοινωνικού γίγνεσθαι, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να «ενδυθεί» τους κώδικες και τα εξουσιαστικά σύμβολα της εξουσίας, κάνοντας τον «μαθητή» να νιώθει δέος. Αυτή η διαδικασία ένδυσης του κώδικα είναι η ίδια που καλύπτει με το πέπλο της την πραγματική αξία του παραγόμενου έργου. Άλλωστε η ταύτιση με τον κώδικα καθίσταται αναγκαία, εκεί όπου το όποιο επαγγελματικό γόητρο δεν μπορεί να ισοσκελιστεί με την αμοιβή.

Η ταύτιση με πραγματικούς ή φανταστικούς σκοπούς και προσανατολισμούς μοιάζει αναγκαία, τόσο για την ισορροπία της οργάνωσης, όσο και για το ίδιο το υποκείμενο. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός υποβάλλεται σε μία υποκειμενική εσωτερίκευση της εργασιακής πειθαρχίας. Έτσι η τελευταία καθίσταται αποτελεσματικότερη. Οι μαθητές αποκτούν την «ικανότητα» να αποκωδικοποιούν την τυπική γνώση, αλλά και την άρρητη μορφή των γνώσεων αυ-

τών που ο μαθητής αποκτά, χάρη στην ικανότητά του να παίζει το παιχνίδι του θεσμού.

Από την πλευρά των μαθητών η ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης ορίζεται από τους κανόνες που η οργάνωση έχει θέσει πριν το υποκείμενο, ενώ από τους ίδιους κανόνες αξιολογείται και η εξυπνάδα και γενικά η δυνατότητά του να φέρει σε πέρας το «επάγγελμα του μαθητή». Η πρακτική αυτή είναι άκρως αναμενόμενη από το υποκείμενο αφού το κανονιστικό πλαίσιο είναι θεμελιακό για τη σχολική και την κοινωνική οργάνωση (Que-roiz, 2000, σελ. 156). Κριτήριο επιλογής και κοινός παρονομαστής κάθε μαθησιακής αναζήτησης και στα πλαίσια του σύγχρονου παιδαγωγικού πλαισίου είναι η ανάλυση, η εκτίμηση και ο ορθολογισμός, ενώ βασικός παράγοντας μεταφοράς είναι η πρόσβαση στη σύγχρονη τεχνολογία. Η επιστημονική επανάσταση συνετέλεσε στην επαγγελματική εξειδίκευση. Έγιναν νέες διαρθρώσεις για ακριβέστερο προσδιορισμό με βάση ειδικευμένα οργανωτικά πρότυπα, ενώ αυτά συνεχώς γίνονται συνθετότερα και με τη σειρά τους απαιτούν ποιοτική βελτίωση εξειδικευμένων γνώσεων, προσόντων και ικανοτήτων. Έτσι, η μάθηση είναι ταυτόχρονα και υιοθέτηση της ιεραρχικής κουλτούρας που θα εξασφαλίσει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα. Η συγκεντρωτική και μονοδιάστατη ουσία της γραφειοκρατικής λογικής δεν μπορεί να προτείνει εναλλαγές και συχνά επιβάλλει τον τρόπο της «μίας» επιλογής.

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως υπεύθυνοι «του κοινωνικού μέλλοντος», σαν να μην έχουν απώτερο συμφέρον ή σκοπούς. Τη συμπεριφορά των στελεχών της εκπαίδευσης, από τη μία μεριά τη διακρίνει ένας πατερναλισμός ως προς το «κοινό» τους, αφού δεοντολογικά τουλάχιστον ο ρόλος τους εμπεριέχει τη μορφή δράσης του «λειτουργού» ενώ από τη άλλη, καθοριστικό ζητούμενο είναι και η δράση με γνώμονα τον «επαγγελματισμό». Στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές είναι δυνατό να αγνοηθούν εντελώς ως κοινωνικά υποκείμενα ή ακόμη να θεωρηθούν μη σημαντικός παράγοντας, λόγω του «χαμηλού γνωστικού επιπέδου τους», ενώ σημείο αναφοράς καθίσταται αποκλειστικά ο επαγγελματικός χώρος.

Η σχολική μάθηση ως μεθοδολογία ιδιοποίησης είναι στην ουσία η ίδια ιδεολογικό σχήμα, δηλαδή σύστημα αξιών. Η μεθοδολογία αυτή αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, αλλά και το άμεσο περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει με κριτήρια-λύσεις τα οποία στηρίζονται στον επιστημονισμό, δηλαδή σε μία διαδικασία που δομείται και διακρίνεται περισσότερο από

μεθοδεύσεις και διαδικασίες και λιγότερο από δημιουργικό όραμα. Η αναγκαιότητα του διαχειριστικού Λόγου οδηγεί διδάσκοντες και διδασκόμενους σε «πνευματικό συμβιβασμό». Ένα μέρος των εκπαιδευτικών δεν αντιλαμβάνεται εναλλακτικούς τρόπους αλλαγής, ενώ άλλοι τους απορρίπτουν. Οι περισσότεροι, επικαλούμενοι την καθημερινή τριβή στο σχολείο, δεν συμμετέχουν στις διεργασίες που οδηγούν στη δημιουργία.

Βέβαια εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε πως οι σύγχρονοι οργανισμοί και συνεπώς και η εκπαίδευση, μπορούν να ανέχονται περισσότερο την απόκλιση και έτσι έχουν λιγότερο ανάγκη τον συμβιβασμό. Απαιτούν κυρίως παροντικές δεσμεύσεις, κι αυτό γιατί οι συνθήκες μεταλλάσσονται συνεχώς. Έτσι, χρησιμοποιούν περισσότερο έμμεσους και πιο εκλεπτυσμένους τρόπους για να πετύχουν συμβιβασμό, ενισχύοντας δεσμεύσεις αλλά και εξαρτήσεις, οι οποίες στο εκπαιδευτικό σύστημα αφορούν στο μαθητή, με τον ίδιο τρόπο που στην κοινωνία στοχεύουν στον ενεργό πολίτη. Ο γραφειοκρατικός μετασχηματισμός της δημοκρατίας και η μαζική οργάνωση των γνώσεων, αποτελούν υπερβατικές αναγκαιότητες, που εκβιάζουν τον καθημερινό μας συμβιβασμό ή την παραίτηση (Δεμερτζής, 1994, σελ. 17).

Η κοινωνική βλάβη είναι άμεση και έμμεση. Η συλλογική προσπάθεια κατακερματίζεται. Ο κατακερματισμός αυτός δεν αφορά μόνο την επιστημονική, αλλά και την καθημερινή γνώση. Η ίδια η εκπαιδευτική ιδιότητα εκπίπτει σε τεχνική διαχείρισης της γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός σε ικανό ή μη, χειριστή.

Η κατάληξη μιας τέτοιας πορείας δεν μπορεί παρά να είναι η αλλοτριωμένη συμπίορευση, καθώς μέχρι τώρα οι μαζικές προτάσεις χειραφέτησης πηγάζουν από τις οργανωτικές πρακτικές διευθυντικής εποπτείας. Ο ρυθμιστικός λόγος κυριαρχεί, ενώ η γραφειοκρατία γίνεται η δομική έκφραση της τυπικής λογικής του ορθολογισμού.

Είναι παγιωμένη πρακτική η γνώση και η εκπαίδευση να «μετριούνται» με τη δυνατότητα του «μαθητή» να καταλάβει ανάλογη θέση στην αγορά εργασίας, ικανοποιώντας τις ανάγκες της αγοράς όσο και τις οικογενειακές στρατηγικές. Αυτή η αξιολόγηση μοιάζει κυρίαρχη των αξιακών λογικών, αφού όπως γράφει ο Κ. Τσουκαλάς «ό,τι δεν μετριέται δεν μπορεί να εκλογικευτεί ως συντελεστής της παραγωγής και συνεπώς δεν είναι δυνατόν να θεωρηθεί ότι οδηγεί στη δημιουργία πλούτου. "Εκτός οικονομίας" θα παρατηρήσει, σημαίνει εκτός νομικής ρύθμισης» (Τσουκαλάς, 1991, σελ. 104, 146).

Απώτερος σκοπός δεν είναι τελικά η υποταγή του προγράμματος στις ανάγκες του μαθητή, αλλά με δείκτη τον κατασκευασμένο «μέσο μαθητή», η προώθηση μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα οδηγήσει τον αυριανό εργαζόμενο πια κι όχι τον ενεργό πολίτη, στην επιλογή της μίας γνώσης, ή της μίας προοπτικής κι όχι της άλλης. Ουσιαστικά πρόκειται για διαδικασία επιτήρησης και ελέγχου. Στη νέα εποχή ο έλεγχος και η μέτρηση της αποδοτικότητας δεν περιορίζεται στα όρια του εργοστασίου, αλλά απλώνεται σε όλο τον κοινωνικό χώρο (Σολομών, Κουζέλης, 1994).

5. Αναζήτηση τρόπων υπέρβασης των γραφειοκρατικών εμπλοκών που η οργάνωση επιβάλλει

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελούν κομβικό ζήτημα σε όλες τις δυτικές κοινωνίες. Η οξύτητα των εκπαιδευτικών ζητημάτων είναι σήμερα ιδιαίτερα αισθητή και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις ιδιαιτερότητές του. Είναι βέβαιο όμως, ότι το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πολύ διαφορετικές οργανωτικές και ιδεολογικές ορίζουσες από εκείνες που επέβαλαν στο παρελθόν οι πολιτικο-διοικητικοί και ιδεολογικοί μηχανισμοί ελέγχου τόσο μετεμφυλιοπολεμικά, όσο και αργότερα κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, ακόμη και στην πρώτη μεταδικτατορική περίοδο.

Σήμερα, ο ελληνικός εκπαιδευτικός μηχανισμός παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του με αυτά των ανεπτυγμένων χωρών της Δυτικής Ευρώπης, αφού είναι κοινές οι θεσμικές μήτρες τόσο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, όσο και των ευρύτερων κοινωνικών δομήσεων.

Στα πλαίσια αυτά θα ήταν φενάκη να θεωρήσουμε πως η υπέρβαση του γραφειοκρατισμού ως κανονιστικής ρύθμισης, θα μπορούσε να προέλθει από μεταρρυθμιστικές επεμβάσεις της κεντρικής διοίκησης στο εκπαιδευτικό πεδίο, όπως η επικράτηση της χρηματικής οικονομίας, η εμφάνιση και η εδραίωση της καπιταλιστικής οικονομίας, η ροπή των δυτικών κοινωνιών προς τον ορθολογισμό, η δημοκρατία, η αύξηση των μεγεθών, η πολυπλοκότητα των διευθυντικών προβλημάτων και η τεχνική υπεροχή, συνεχίζουν να εξαπλώνονται (Τερλεξής, 1996)⁴.

Κάθε πρόταση για αλλαγή μίας γραφειοκρατικής δράσης είναι επόμενο να προσκρούσει στα γραφειοκρατικά ενδιαφέροντα ενός διαφορετικού τομέα. Το αποτέλεσμα θα εξαρτηθεί από το «ειδικό βάρος» και την ικανότητα των μηχανισμών να αποδεικνύουν ότι η πολιτική που ασκούν είναι περισσότερο ωφέλιμη για τη δημόσια σφαίρα. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές καθίστανται παραγωγικές διαδικασίες με προεξάρχοντα ρόλο την τεχνική. Το χώρο της παραδοσιακής δομής της οικονομίας της γνώσης με άξονα την ηθική δομή εκπαιδευτικής δραστηριότητας, καταλαμβάνει η τεχνική μεθόδευση. Το χώρο της κριτικής-δημιουργικής σκέψης καταλαμβάνει η «τεχνο-εργαλειακή» σκέψη.

Επιπλέον, κάθε προσπάθεια μεταλλαγής μιας οργάνωσης πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το φόβο που προκύπτει από την αλληλεξάρτηση των εξουσιών και των σχέσεων, πολιτιστικό χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την κατανόηση της ανάπτυξης της γραφειοκρατικής οργάνωσης. Αυτός ο φόβος ενδυναμώνεται από τη δυσφορία που έχει να κάνει ποικιλοτρόπως και με τις παράλληλες εξουσιαστικές εξαρτήσεις. Όσο πιο κατακερματισμένες είναι οι δραστηριότητες, όσο πιο διαφορετικές, εξειδικευμένες και διαχωρισμένες είναι οι υπηρεσίες και όσο πιο πολλές είναι οι μεταβιβάσεις εξουσίας σε κάθε επίπεδο, τόσο πιο πολύ πολλαπλασιάζονται, εξαιτίας αυτής της διασποράς οι αρχές συντονισμού και ελέγχου και τόσο περισσότερο ευδοκιμεί η γραφειοκρατία. Η ύπαρξη προνομίων είναι τελικά αναπόφευκτη συνέπεια της ανάπτυξης ενός συστήματος αποπροσωποποίησης και συγκεντροποίησης, αλλά οδηγεί και σε μεγαλύτερη συγκεντροποίηση και αποπροσωποποίηση. Αυτή η αποπροσωποποίηση, η αυστηρότητα και η μονολιθικότητα των στόχων και των προσδιορισμών των ανθρωπινων σχέσεων έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της επαφής με το έξω περιβάλλον, αλλά και μεταξύ των διαφόρων ομάδων. Η γραφειοκρατία ως όλον είναι σημαντικά ισχυρή και στηρίζει και τα μέλη της κατά τη δράση τους ως τέτοια. Η δύναμη αυτή που η γραφειοκρατία μεταβιβάζει στα μέλη της είναι και η αδυναμία των τελευταίων.

Η κρίση επαναπροσδιορισμού που δημιουργείται, έχει ως συνέπεια την πάλη επιβολής και κατάκτησης θέσεων στα πλαίσια του οργανισμού, που τελικά μορφοποιείται σε μία νέα τάση για συγκεντροποίηση και αποπροσωποποίηση, σαν μόνη λύση στη διατήρηση ή την απόκτηση επιπλέον προνομίων.

Όμως, παρά τις δυσκολίες σε κάθε οργάνωση η δυνατότητα υπέρβασης τόσο σε μακρο όσο και σε μικρο-επίπεδο είναι πάντο-

τε παρούσα. Σε μακρο-επίπεδο η αναζητούμενη υπέρβαση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη διαφοροποίηση και τη σύγκρουση των κοινωνικών δράσεων που θα αντλούν τη νομιμοποίησή τους από διαφορετικές οργανωτικές λογικές. Σε μικρο-επίπεδο η υπέρβαση και η διαφοροποίηση των δράσεων μπορεί να προέλθει από μια ποικιλία άτυπων δράσεων του υποκειμένου στα πλαίσια των αλληλοδραστικών σχέσεων υποκειμένων και οργανωτικής δομής.

Η υπέρβαση του κανονιστικού-οργανωτικού συμβιβασμού μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών κωδίκων, όπως αυτές εισάγονται στην τάξη ως πολιτισμικό προϊόν που επηρεάζει και επηρεάζεται από κοσμοαντιλήψεις. Η ίδια η φύση του αντικειμένου το αποσυνδέει από τον επιστημονισμό και το συσχετίζει με τη δημιουργικότητα, καθιστώντας διδάσκοντα και διδασκόμενο όχι φορείς αλλά παραγωγούς γνώσης, «ανατροπείς πρακτικών αναγκαιότητας», τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο υποκειμένων.

Η ήδη διαφαινόμενη υπέρβαση των λογικών του έθνους-κράτους είναι έκδηλη, το υπερεθνικό μόρφωμα παγιώνεται, ενώ είναι ακόμη έντονη η ανάγκη διασύνδεσης με το τοπικό πλαίσιο. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα, την ήδη παρατηρούμενη απαγκίστρωση των εκπαιδευτικών δομών από τις επιταγές του έθνους-κράτους, την εναρμόνισή του με τις ανάγκες υπερεθνικών δομών (Plooij-van Gorsel 2000) και τον προσανατολισμό του προς τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών των πολιτών. Ο επαναπροσανατολισμός αυτός θα οδηγήσει αναπόφευκτα και τις εκπαιδευτικές δομές στην υιοθέτηση λογικών κοινοτικών σχέσεων μικροπλαισίων, ενώ σε επίπεδο πρακτικών θα οδηγήσει στην υιοθέτηση διαδικασιών αυτοδιοίκησης και αυτο-διαχείρισης. Η δυνατότητα ύπαρξης συνεργατικών μορφών δράσης εξαρτάται από τη συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων απέναντι σε αυτή τη συμμετοχική διαδικασία (Abrahamsson, 1993). Η επιτυχία της υπέρβασης θα κρίνει την τελική μορφή του εκπαιδευτικού λόγου που με τη σειρά του θα επαναπροσδιορίσει το περιεχόμενο τόσο των γνωστικών διαδικασιών, όσο και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Σε ό,τι προηγήθηκε, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τα σημαντικά μορφοποιητικά χαρακτηριστικά διαχείρισης του εκπαιδευτι-

κού μηχανισμού και τις επιπτώσεις τους τόσο σε μακρο όσο και σε μικρο επίπεδο. Η κατανόηση της δόμησης των κανονιστικών χαρακτηριστικών δεν είχε σκοπό την ένταξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα αυστηρό προκρούστειο θεωρητικό πλαίσιο, όπως βέβαια δεν πρέπει να θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί ως ένα σύνολο με ομοιόμορφα συμφέροντα.

Αντίθετα, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα και την πολυμορφία, τα όρια και τις δυνατότητες των συνεργατικών μορφών δράσης και κριτικής δημιουργικής προσέγγισης στο χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός μας ήταν να επισημάνουμε ότι το πρόβλημα της έλλειψης συνεργασίας στην εκπαίδευση, έλλειψη που διαχέεται και στο κοινωνικό, αναδεικνύοντας άλλη μία ουσιαστική πλευρά της φύσης του γραφειοκρατισμού και τις επιπτώσεις που η ύπαρξη αυτού του λόγου δράσης επιφέρει στις κοινωνίες μας.

Η δόμηση του μηχανισμού, ο έλεγχος που ασκείται στα μέλη του, αλλά και η λογική της εξειδίκευσης που επικρατεί, αποτρέπει τα μέλη από τη μεταξύ τους συνεργασία. Η καθημερινή παρατήρηση αναδεικνύει ως κυρίαρχη λογική αυτήν του ανταγωνισμού. Οι ανάγκες όμως των ανθρώπων δεν είναι δυνατό να εγκλωβιστούν σε ποσοτικές ομοιομορφοποιητικές διαδικασίες, όσο ακριβείς και τεχνολογικά εξελιγμένες και αν είναι αυτές. Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν αφορούν μόνο τα ανώτερα στελέχη στην εκπαίδευση, αλλά και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ακόμα και τους μαθητές, αφού είναι γνωστό ότι κάθε διευθυντική λειτουργία, δεν αλλοτριώνει μόνο αυτούς που την ασκούν, αλλά κυρίως εκείνους στο όνομα των οποίων ασκείται.

Παρόλες τις διαπιστούμενες δυσχέρειες σε μικροεπίπεδο και σε μακροεπίπεδο ανάλυσης θεωρούμε πως η υπέρβαση είναι δυνατή, εφόσον διαφοροποιηθούμε από την τεχνο-εργαλειακή λογική και επιτύχουμε έτσι την επαναδιαπραγμάτευση ή/και την αναδιαμόρφωση του κώδικα εξουσίας, όπως αυτός ως αυθεντικό πολιτισμικό προϊόν εισάγεται στην τάξη, επηρεάζοντας χαρακτήρες, προσωπικότητες και κοσμοαντιλήψεις.

Σημειώσεις

1. Βέβαια η οριοθέτηση και η χρήση του όρου γραφειοκρατία στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της οργάνωσης προέρχεται από τον κλασικό στο-

χασμό του Max Weber. «Η αρχή της εκλογίκευσης είναι βασικό στοιχείο της βεμπεριανής ανάλυσης. (Gerth, Mills, 1977, σελ. 51· Käsler, 1988, σελ. 41 και 166-167). Η σειρά με την οποία εμφανίζεται η ανάλυση της γραφειοκρατίας στο βασικό έργο του Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft (Οικονομία και Κοινωνία)* που δημοσιεύτηκε μετά τον θάνατό του, δεν μας βοηθά να δώσουμε μια τελεσίδικη απάντηση στο θέμα αυτό, μια και η διάταξη των κεφαλαίων δεν είναι της επιλογής του συγγραφέα, αλλά της γυναίκας του Marianne Weber. Αργότερα άλλοι θα αλλάξουν και τη διάταξη αυτή, προσθέτοντας και δικούς τους υποτίτλους, όπως για παράδειγμα έκανε ο Johannes Winckelmann στην τέταρτη έκδοση του παραπάνω έργου, το 1956». Τερλεξής Π., *Διευθυντικές Ολιγαρχίες: Γραφειοκρατία Κράτος και Κοινωνική Οργάνωση*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1996, σελ. 21, παραπομπή 4.

2. Μία από τις κριτικές που δέχτηκε ο Max Weber κατά του γραφειοκρατικού ιδεοτύπου, είναι ότι ασχολείται ιδιαίτερα με τις τυπικές, θεσμοποιημένες πλευρές των γραφειοκρατικών, ενώ παραμελεί ή αγνοεί εντελώς, τις μη τυπικές, ανεπίσημες σχέσεις που αναπτύσσονται στις θεσμοποιημένες τυπικές οργανώσεις (Τερλεξής, 1996, σελ. 162). Στις άτυπες δομές της οργάνωσης συγκεντρώνουν την προσοχή τους οι μελετητές της σχολής ανθρωπίνων σχέσεων όπως οι C. Barnard και A. Σιμόν.

3. Είναι κοινός τόπος πως τα κίνητρα εργασίας δεν μπορεί να είναι μόνο οικονομικά. Η ταύτιση με την επιχείρηση είναι αναγκαία και καθοριστική για την αποτελεσματική πρόοδο του εργαζομένου (Galbraith, 1971, σελ. 156-163).

4. Βέβαια, το διπλό πρόσωπο της γραφειοκρατίας, θα γράψει ο Beetham, δεν κατέστη δυνατό να καταδειχθεί επαρκώς από τον Max Weber (Beetham, 1987, σελ. 16). Ο ίδιος μελετητής του γραφειοκρατικού φαινομένου πιθανολογεί πως αυτό συνέβη, επειδή η μελέτη των ζητημάτων που άπτονται της οργάνωσης στις αρχές του αιώνα ήταν ακόμη στα πρώτα της στάδια. Οι ιδέες του Weber επηρεάστηκαν από παραδείγματα του Πρωσικού στρατού.

Βιβλιογραφία

- Abrahamsson B., *Why organizations? How and Why people organize*, Sage, London, 1993.
- Albrow M., *Bureaucracy*, Macmillan, London, 1970.
- Beetham D., *Bureaucracy*, Open University Press, London, 1987.
- Βεργίδης Δ., «Το τεχνο-γραφειοκρατικό σχολείο», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχ. 16, 1984, σελ. 41-51.
- Bernstein B., *Class, Code and control: the structuring of pedagogic discourse*, vol. 4, Routledge, London, 1990.
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989.

- Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995.
- Blau P., Scott R., *Formal Organizations*, Chandler, San Francisco, 1962.
- Bourdieu P. and Passeron J.C., *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*, ed. De Minuit, Paris, 1964.
- Bourdieu P., *Choses dites*, ed. De Minuit, Paris, 1987.
- Clegg S., *Modern organization: Organization studies in the postmodern world*, Sage, London, 1990.
- Crozier M., *The World of Office Worker*, University of Chicago Press, 1971.
- Γκότοβος Θ., «Παιδαγωγικές τελετουργίες: η διαστροφή του παιδαγωγικού διαλόγου στα πλαίσια του γραφειοκρατικού σχολείου», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχ. 21, 1985, σελ. 36-49.
- Cullen B., *Hegel's Social and Political Thought: an Introduction*, Gill and Mcmillan, London, 1979.
- Δεμερτζής Ν., *Η Ελληνική πολιτική κουλτούρα Σήμερα*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1994.
- Enzensberger H.M., *Raids and Reconstructions: Essays on Politics, Crime and Culture*, Pluto Press, London, 1976.
- Enzensberger H.M., *The Consciousness Industry*, Seabury Press, New York, 1974.
- Enzensberger H.M., «Constituents of a theory of the Media», στο Mc Quail D. (ed.), *Sociology of Mass Communication*, Harmondsworth, Penguin, 1987.
- Etzioni A., *Modern organization*, Englewood Cliffs, Prentice Hall inc., 1964.
- Fagen R., *Πολιτική και Επικοινωνία*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1977.
- Galbraith J.K., *To Νέο Βιομηχανικό κράτος*, Houghton, New York, 1971.
- Germain G., *A discourse on disenchantment: Reflections on politics and technology*, Sunny Press, Albany, 1993.
- Gerth H.H., Mills Right C. (eds), *From Max Weber: Essays in Sociology*, Kegan Paul, London, 1948.
- Giddens A., *Capitalism and modern Social theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1975.
- Giddens A., *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge, 1984.
- Giroux H., *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*, Bergin and Carvey, Massachussets, 1983.
- Gouldner A., *Dialectic of Ideology and Technology*, Oxford University Press, New York, 1976.
- Habermas J., *Towards a Rational Society*, Beakon Press, Boston, 1971.
- Hassard J., *Sociology of organization theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.
- Hegel G.W., *Hegel's Philosophy of Right*, trans. T.M. Knox, Oxford University Press, London, 1942.
- Horkheimer M., Adorno Th., *Η Βιομηχανία της Κουλτούρας*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα, 1984.

- Käsler D., *Max Weber: an Introduction to his Life and Work* (trans. Phillipa Hurd), Polity Press, Cambridge, 1988.
- Krygier M., *Bureaucracy: The career of a concept*, ed. Arnold, London, 1989.
- Καστοριάδης Κ., *Γραφειοκρατική Κοινωνία*, εκδ. Αμφορέας, Αθήνα, 1979.
- Καστοριάδης Κ., *Η Πείρα του Εργατικού Κινήματος, Προλεταριάτο και Οργάνωση*, εκδ. Αμφορέας, Αθήνα, 1978.
- Καστοριάδης Κ., *Το Επαναστατικό Πρόβλημα Σήμερα*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα, 1984.
- Katsillis J., Rubinson R., «Cultural Capital, Education and Social reproduction», *American Sociological Review*, τεύχ. 55, 1990, σελ. 24-33.
- Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Λάμνιαν Κ., Τσατσαρώνη Α., «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 103, 1998, σελ. 73-80.
- Λάμνιαν Κ., Τσατσαρώνη Α., «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 104, 1999, σελ. 70-77.
- Lefebvre H., *The sociology of Marx*, Vintage Books, New York, 1969.
- Μαυρογιώργος Γ., «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση;», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχ. 15, 1984, σελ. 11-19.
- Marx K., *Η Κριτική της Εγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1978.
- Meyer J., Boli J., Thomas G., Ramirez F., «World Society and the Nation State», *AJS*, vol. 103, no 1, 1997, σελ. 144-181.
- Μιχαλακόπουλος Γ., «Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 7, εκδ. Κυριακίδης, Αθήνα, 1987, σελ. 149-154.
- McGregor D., *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill, London, 1986.
- McLoughlin I.P., Harris M., *Innovation, Organizational change and technology*, ITB Press, London, 1997.
- McLoughlin I.P., *Creative Technological Change*, Routledge, London, 1999.
- Μιλιμπάντ Ρ., «Ο Πουλαντζάς και το Κεφαλαιοκρατικό Κράτος», στο Ν. Πουλαντζάς, Ρ. Μίλιμπαντ, Ζ.Π. Φάου, *Προβλήματα του Σύγχρονου Κράτους και του Φασιστικού Φαινομένου*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1985, σελ. 43-58.
- Mouzelis N., *Organization and Bureaucracy: An analysis of modern theories*, Routledge and Kegan Paul, London, 1967.
- Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1991.

- Μυλωνάς Θ., *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998.
- Μυλωνάς Θ. και ερευνητική ομάδα, «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών», στο Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Πλοοij-van Gorsel, «After the ERA, a European Education Area?», *CORDIS*, τεύχ. 166, 2000, σελ. 1-2.
- Παπακωνσταντίνου Π., «Παιδαγωγικά Τμήματα και Κοινωνικός Έλεγχος», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 54, 1990, σελ. 39-45.
- Παπακωνσταντίνου Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1993 (β έκδοση).
- Parsons T., *The Evolution of Societies*, Prentice Hall, New York, 1977.
- Πουλαντζάς Ν., *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1982.
- Πουλαντζάς Ν., «Το Πρόβλημα του Κεφαλαιοκρατικού Κράτους», στο Ν. Πουλαντζάς, Ρ. Μίλιμπαντ, Ζ.Π. Φάου, *Προβλήματα του Σύγχρονου Κράτους και του Φασιστικού Φαινομένου*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1985, σελ. 11-29.
- Πυργιωτάκης Ι., *Η Οδύσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη, 1992.
- Queiroz J.M., *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, μτφρ. Ι. Χριστοδούζ Ρούσσης Γ., *Εισαγωγή στη Θεωρία της Οργάνωσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1984.
- Rose M., *Industrial Behaviour, Research and Control*, Penguin, London, 1988.
- Scaff L.A., *Fleeing the iron cage: Culture, Politics and Modernity in the Thought of Max Weber*, University of California Press, Berkeley, 1991.
- Shimomura Ts., Markoff J., *Takedown*, Hyperion, 1995.
- Simon H.A., Smithburg Donald W., Thompson V.A., *Public Administration*, Knopf, New York, 1956.
- Σολομών Ι., *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1992.
- Σολομών Ι., Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*, Ε.Μ.Ε.Α., 1994.
- Σουήζυ Π., *Η Θεωρία της Καπιταλιστικής Ανάπτυξης*, 5η έκδοση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1964.
- Σταμάτης Κ., «Κριτική Αποτίμηση της Λενινιστικής Αντίληψης για την Κοινωνική Επανάσταση», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχ. 12, σελ. 47-62.
- Τερλεξής Π., *Ο Γραφειοκρατικός Νόμος: η Πολιτική Κοινωνιολογία του Δικαίου*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1987.
- Τερλεξής Π., *Διευθυντικές Ολιγαρχίες: Γραφειοκρατία, Κράτος και Κοινωνική Οργάνωση*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1996.
- Τσουκαλάς Κ., *Είδωλα Πολιτισμού: Ελευθερία, Ισότητα και Αδελφότητα, στην Σύγχρονη Πολιτεία*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1991.

- Weber M., «Bureaucracy», in Gerth H.H., Mills Right C. (eds), *From Max Weber: Essays in Sociology*, Kegan Paul, London, 1948.
- Weber M., *The theory of Social and Economic Organization*, (trans. Parsons T., Hederson A.M.), The Free Press, New York, 1947.
- Weber M., *The Theory of Social and Economic Organization*, Oxford University Press, New York, 1964.
- Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921), J.C.B. Mohr, Tübingen, 1972.
- Weber M., *Economy and Society*, Roth G., Wittich C. (eds), University of California Press, Berkeley, 1978.
- Young M. (ed.), *Knowledge and Control*, Collier Macmillan LTD, 1971.
- Φεραγιόλι Λ., *Αυταρχική Δημοκρατία και Κριτική της Πολιτικής*, εκδ. Στοχαστής, Αθήνα, 1985.
- Χιωτάκης Σ., *Για μια κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών*, Αθήνα, 1998.
- Χρόνης Στ., *Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος*, Όμιλος συγγραφέων καθηγητών, Αθήνα, 1993.
- Ψυχοπαίδης Κ., «Δημοκρατία και σοσιαλισμός στον κλασικό μαρξισμό», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τεύχ. 4, 1991, σελ. 7-36.

