

ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ

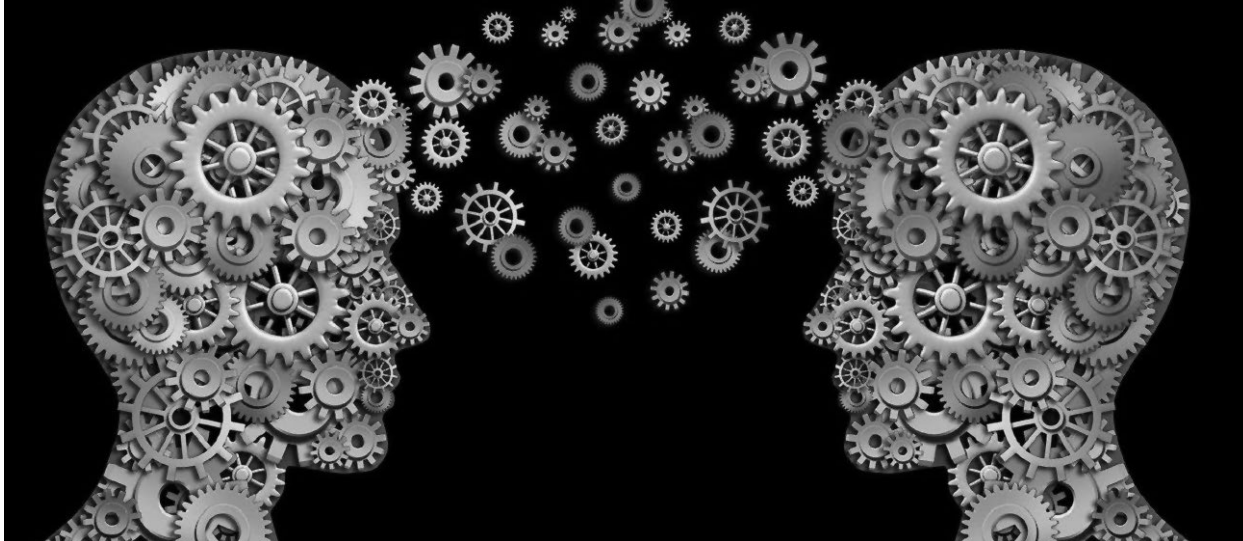
για την εκπαίδευση και την κοινωνία

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ | Τεύχος 6 | Χειμώνας 2019 | Τιμή τεύχους 4 €



Αφιέρωμα: Ριζοσπαστική Σκέψη και Εκπαίδευση II

εθνικισμός/φασισμός στα σχολεία • προσοντολόγιο • Μαθηματικά για όλους • κριτικός γραμματισμός στα Μέσα • Δ.Σολωμός • ΚΔΑΠ • μαθητές&νέοι στα Βαλκάνια • κινητοποιήσεις στη Γαλλία • παιδική κακοποίηση • αναπαραστάσεις της εκπαίδευσης στον J.C.Brisseau • **Συνέντευξη: Κώστας Γαβράς**



Το εκπαιδευτικό έργο στην κεφαλαιοκρατική «κοινωνία της γνώσης»

└ Περικλής Παυλίδης, επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Ένας όρος που χρησιμοποιείται για να δηλωθεί ο χαρακτήρας του σημερινού σταδίου εξέλιξης είναι αυτός της «κοινωνίας της γνώσης» (David & Foray, 2003). Τον συναντάμε στις αναλύσεις που αναφέρονται στις κοινωνίες της Δύσης, αλλά και στις τάσεις που διαγράφουν το μέλλον της ανθρωπότητας. Συνάμα, η αντίληψη περί αναδυόμενης «κοινωνίας της γνώσης» βρίσκεται στον πυρήνα αρκετών σχεδίων αναφορικά με τη στρατηγική λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών, σχεδόν σε παγκόσμια κλίμακα.

Η εκπαίδευση ως μέρος της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας

Κάτω από τις αναφορές στην «κοινωνία της γνώσης» υπονοούνται συνήθως φαινόμενα, όπως η άμεση σύζευξη επιστημονικής γνώσης και τεχνολογίας (τεχνοεπιστήμη), η επιτάχυνση της εισαγωγής τεχνολογικών καινοτομιών στην παραγωγή, η έμφαση στη διαρκή καινοτομία, η άνοδος της αποκαλούμενης «άυλης οικονομίας» των πληροφοριών κ.ά.

Βέβαια, δεν χρειάζεται να είναι κανείς ειδήμων στη διεθνή πραγματικότητα, για να αναγνωρίσει το γεγονός ότι οι τάσεις που εγγράφονται στην έννοια «κοινωνία της γνώσης» δεν αφορούν όλες τις χώρες ή δεν τις αφορούν κατά τον ίδιο τρόπο. Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κεφαλαιοκρατία η εκτενής χρήση της επιστημονικής γνώσης με στόχο τη δυναμική εξέλιξη της τεχνολογίας αφορά πρωτίστως τις ηγεμονικές δυνάμεις του πλανήτη και είναι οργανικά συνυφασμένη με την προσπάθεια διατήρησης της οικονομικής και στρατιωτικής τους υπεροχής.

Σε κάθε περίπτωση, η ανθρωπότητα στο σύνολό της

απέχει πολύ από μια «κοινωνία της γνώσης» θεμελιωμένη στην «άυλη οικονομία». Η μεγάλης κλίμακας βιομηχανική παραγωγή δεν έχει εξαφανιστεί, ούτε μειωθεί, παρά έχει μεταφερθεί από τα κέντρα του παγκόσμιου καπιταλιστικού συστήματος στην περιφέρειά του. Έτσι, παρατηρούμε τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου καταμερισμού εργασίας, με τις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες να συγκεντρώνουν την παραγωγή επιστημονικών γνώσεων και προηγμένων τεχνολογιών και τις χώρες της περιφέρειας να γίνονται αποδέκτες εργασιοβόρων και ρυπογόνων βιομηχανικών δραστηριοτήτων (Pang, 2009, 56).

Η «κοινωνία της γνώσης» γίνεται, συνάμα, αντιληπτή και ως «κοινωνία της μάθησης»: «[...] η κοινωνία του μέλλοντος θα είναι μια κοινωνία μάθησης. Υπό το πρίσμα αυτό, είναι προφανές ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα –δηλαδή κυρίως οι εκπαιδευτικοί– και όλοι όσοι ασχολούνται με την κατάρτιση έχουν να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο» (European Commission, 1995, 2).

Είναι γεγονός ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η μάθηση και η εκπαίδευση αποκτούν πρωτόγνωρη σημασία, από τη στιγμή που η επιστημονική γνώση καθίσταται

—σε ολοένα και μεγαλύτερη κλίμακα— παραγωγική δύναμη, επηρεάζει δηλαδή αποφασιστικά την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του συστήματος της παραγωγής, αλλά και όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Η εκπαίδευση αποτελεί, πλέον, το βασικό πεδίο διαμόρφωσης των εργασιακών προσόντων των σύγχρονων εργαζομένων. Και δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι η εκπαίδευση μαζί με την επιστήμη μετατρέπονται σε οργανικό μέρος του συστήματος της υλικής παραγωγής.

Την ίδια στιγμή και για τον παραπάνω λόγο, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί υποβάλλονται σε σημαντικές αλλαγές, προκειμένου να είναι σε θέση να ικανοποιούν με ευέλικτο τρόπο τις ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας (Foster 2011).

Στο μέτρο που υλοποιείται παγκοσμίως η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική στρατηγική, η εκπαίδευση των νέων αποκτά αγοραία χαρακτηριστικά, με διαρκή επιδίωξη την προσαρμογή της στις απαιτήσεις της οικονομίας για διαμόρφωση εργατικού δυναμικού το οποίο θα είναι φορέας αυστηρά προσδιορισμένων και εμπορεύσιμων εργασιακών ικανοτήτων.

Επικουρείται αυτή η προσπάθεια από τη νεοφιλελεύθερη ενοχοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης για τη δυσκαμψία της αγοράς εργασίας και την ανεργία των νέων. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η απόκρυψη των εγγενών προϋποθέσεων της ανεργίας, όπως αυτές διαμορφώνονται από τον ίδιο το χαρακτήρα των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής (Jonna & Foster, 2016), ενώ καλλιεργείται η ψευδαίσθηση ότι ο εφοδιασμός των μαθητών με συγκεκριμένες δεξιότητες θα δημιουργήσει περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης (Hirtt, 2013, 114).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι στη νεοφιλελεύθερη αφήγηση η αντίληψη για το περιεχόμενο της μόρφωσης των νέων ανθρώπων αποσπάται από τον προσδιορισμό του τι εστί προσωπικότητα και τι περιλαμβάνει η ολόπλευρη ανάπτυξή της, ενώ συρρικνώνεται στην περιγραφή στοιχειωδών δεξιοτήτων. Όπως διαπιστώνουμε στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2007), απου-

σιάζει κάθε αναφορά στα στοιχεία εκείνα της μόρφωσης που αφορούν στην καλλιέργεια της ικανότητας να σκέπτεται κανείς κριτικά, όπως και να αναστοχάζεται τον εαυτό του, τη θέση του στον κόσμο και το νόημα της ύπαρξής του.

Δεν μπορούμε, λοιπόν, να αποφύγουμε το συμπέρασμα ότι η αντίληψη περί βασικών δεξιοτήτων βλέπει τον άνθρωπο μόνο ως εργατική δύναμη, ως σύνολο χρηστικών ιδιοτήτων, διαθέσιμων για αξιοποίηση από τους εργοδότες, και όχι ως προσωπικότητα, ως υποκείμενο της εργασίας και της κοινωνικής ζωής (Hirtt, 2013, 123).

Το εκπαιδευτικό έργο ως μορφή διανοητικής εργασίας

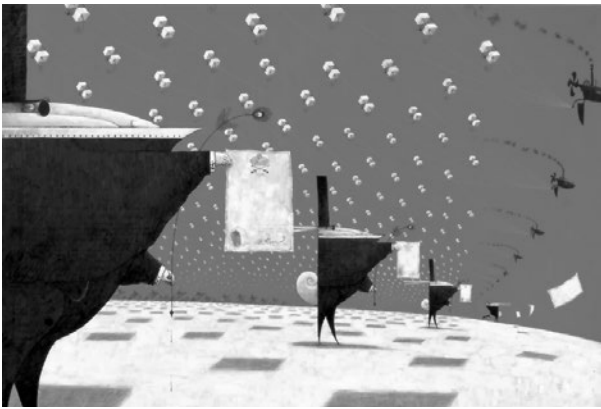
Η προωθούμενη διαμέσου των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στενή σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία της αγοράς επηρεάζει αποφασιστικά το έργο των εκπαιδευτικών, τη θέση τους στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τον χαρακτήρα της διδασκαλίας. Ποια, όμως, είναι τα ειδοποιά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου και γιατί οι εφαρμοζόμενες νεοφιλελεύθερες πολιτικές δεν μπορούν παρά να έχουν μόνο καταστροφικά αποτελέσματα σε αυτό;

Υπάρχουν ποικίλες απόψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού έργου στο σύστημα της κοινωνικής εργασίας και για την ταξική θέση των εκπαιδευτικών (Livingstone, & Antonelli, 2012, 20-21). Χωρίς τη δυνατότητα να εξεταστούν ευρέως εδώ, θα περιοριστούμε στις παρακάτω επισημάνσεις. Η εκπαιδευτική-διδασκαλική δραστηριότητα (όπως, άλλωστε, η επιστημονική-ερευνητική και η καλλιτεχνική) συνιστά μορφή διανοητικής εργασίας και διαφέρει σημαντικά από την εργασία η οποία εντός του συστήματος της παραγωγής παράγει άμεσα αξία/υπεραξία. Ωστόσο, η εκπαιδευτική δραστηριότητα συμμετέχει έμμεσα στην παραγωγή αξίας διαμέσου της οργανικής ένταξής της στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, ως δραστηριότητα διαμόρφωσης των εργασιακών ικανοτήτων των σύγχρονων εργαζομένων. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην υλική παραγωγή ως μέρος του συλλογικού εργαζόμενου, ως φορείς τμήματος της διανοητικής-γνωσιακής-πολιτισμικής εργασίας η οποία ενσωματώνεται στη συνολική εργασιακή δραστηριότητα της ανθρωπότητας.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η εργασία των εκπαιδευτικών (όπως και των επιστημόνων και καλλιτεχνών) στην αμεσότητά της δεν είναι παραγωγική, δεδομένου ότι το αποτέλεσμά της συνάπτεται με τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Πρόκειται, δηλαδή, για δραστηριότητα η οποία άμεσα διαμορφώνει ανθρώπους και όχι πράγματα. Πρέπει, λοιπόν, να ομολογήσει κανείς ότι τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου δεν αφορούν και δεν εκφράζονται μόνο στο σύστημα της υλικής παραγωγής, παρά αγγίζουν θεμελιωδώς όλες τις στιγμές της ζωής των ανθρώπων.

As μη μας διαφεύγει, επίσης, ότι το εκπαιδευτικό

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην υλική παραγωγή ως φορείς τμήματος της διανοητικής-γνωσιακής-πολιτισμικής εργασίας η οποία ενσωματώνεται στη συνολική εργασιακή δραστηριότητα της ανθρωπότητας. ■



έργο ως παιδαγωγική σχέση διαμορφώνει αμφότερες τις πλευρές του, τους μαθητές αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι υλοποιούν το έργο τους αξιοποιώντας επιτεύγματα του παγκόσμιου πολιτισμού (γνώσεις, μεθόδους, τεχνολογίες κλπ.). Στο βαθμό που η προσωπικότητά τους είναι φορέας αυτών των επιτευγμάτων και διαμέσου της διδασκαλίας αυτά γίνονται κτήμα της νέας γενιάς. Ως εκ τούτου, το έργο των εκπαιδευτικών είναι κατεξοχήν κοινωνικό, συνιστά δηλαδή, σύμφωνα με την έννοιά του, ουσιώδη, δημιουργική επικοινωνία με την ανθρωπότητα, με τα σύγχρονα και παρελθοντικά πολιτισμικά επιτεύγματά της.

Το εκπαιδευτικό έργο, ως μορφή διανοητικής δραστηριότητας, προϋποθέτει την ενεργοποίηση όχι μόνο των γνώσεων, αλλά του συνόλου της συνείδησης των εκπαιδευτικών, των συναισθημάτων, των αισθητικών τους κρίσεων και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, της αυτοσυνείδησης, των ηθικών τους αρχών, των φιλοσοφικών τους κοσμοθεωριών κλπ.

Και είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί εργάζονται χρησιμοποιώντας όχι μόνο κάποιες γνώσεις, αλλά όλο το περιεχόμενο της συνείδησης τους, όλο τον πλούτο της προσωπικότητάς τους, για την επιτυχία του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου είναι εξαιρετικά αναγκαία η ανάπτυξή τους ως φορέων συνείδησης, ως προσωπικοτήτων.

Σε αυτόν τον άξονα ανάλυσης χρειάζεται, επίσης, να επισημανθεί ότι η διανοητική δραστηριότητα που ενσαρκώνεται στο εκπαιδευτικό έργο (όπως άλλωστε και η δραστηριότητα στα πεδία της επιστήμης και της τέχνης) δεν περιορίζεται σε κάποιο συμβατικό χρόνο εργασίας, παρά αντλεί πόρους (πληροφορίες, γνώσεις, δημιουργικές ιδέες) από όλες τις στιγμές της κοινωνικής ζωής και, συνεπώς, εκτείνεται σε όλες τις στιγμές ζωής των φορέων της.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται μόνο στο σχολείο, ούτε μόνο όταν προετοιμάζονται για να διδάξουν στο σχολείο, αλλά και όταν στον κατεξοχήν ελεύθερο χρόνο τους εμπλουτίζουν την προσωπικότητά τους με ικανότητες, γνώσεις, ιδέες οι οποίες αξιοποιούνται με δημιουργικό τρόπο κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου.

Μπορούμε να πούμε ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα κατ' ουσίαν υπερβαίνει την αυστηρή διάκριση μετα-

ξύ αναγκαίου χρόνου εργασίας και ελεύθερου χρόνου. Αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι όλοι οι παράγοντες που ασκούν αρνητική επίδραση στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών, κι όταν ακόμα αφορούν συνθήκες εκτός του εργασιακού περιβάλλοντος, υπονομεύουν καίρια την υλοποίηση του έργου τους. Συνεπώς, προκειμένου το έργο των εκπαιδευτικών να είναι αποτελεσματικό, θα πρέπει όλες οι συνθήκες εργασίας και ζωής να είναι ευνοϊκές για την ανάπτυξή τους ως προσωπικοτήτων.

Για να το θέσουμε αλλιώς, η εργασία των εκπαιδευτικών, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να πραγματοποιείται με όρους δημιουργικής δραστηριότητας. Τι θα σήμαινε όμως δημιουργική δραστηριότητα αν όχι έργο το οποίο υλοποιούμενο βελτιώνεται, ανανεώνεται και τελειοποιείται διαμέσου της μέγιστης δυνατής πραγμάτωσης και ανάπτυξης των ικανοτήτων των υποκειμένων του;

Εξ υπονοείται, λοιπόν, ότι το αυθεντικό κίνητρο υλοποίησης μιας τέτοιας δραστηριότητας δεν μπορεί να είναι εξωτερικό προς αυτή και, συνεπώς, άσχετο προς την ίδια την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο του έργου τους σε ηθικό, συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο. Κοντολογίς, κάθε δημιουργική δραστηριότητα δεν μπορεί παρά να υλοποιείται ως αυτοπραγμάτωση των υποκειμένων της.

Στην περίπτωση αυτή, όπως και σε κάθε περίπτωση όπου απαιτείται η δημιουργική αυτενέργεια των εργαζομένων, η εξωτερική παρώθηση και πολύ περισσότερο ο εξαναγκασμός οποιασδήποτε μορφής όχι μόνο δεν αποτελούν παράγοντα αύξησης της αποτελεσματικότητας του υλοποιούμενου έργου, αλλά μπορούν να την υπονομεύσουν σημαντικά.

Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνεί και το Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Υποθέσεων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, σε κείμενο του οποίου αναφέρεται ότι «η ανθρώπινη δημιουργικότητα δεν μπορεί να υπαχθεί σε διεύθυνση και να επισπευσθεί» (UN DESA, 2005, 36).

Επίσης, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το εκπαιδευτικό έργο ως δημιουργική διανοητική εργασία, δηλαδή ως εργασία αναπτυσσόμενη και πρωτότυπη, είναι συνάμα απρόβλεπτο και μη μετρήσιμο. Τα αποτελέσματά του δεν μπορούν να αποτιμηθούν ποσοτικά, να υπαχθούν σε τυποποιημένους και χρονικά προσδιορισμένους δείκτες απόδοσης. Στην περίπτωση αυτή η προσπάθεια εντατικοποίησης της εργασίας και αύξησης του συμβατικού της χρόνου ουδόλως οδηγούν και στην αύξηση της «παραγωγικότητάς» της.

Υπέρ αυτής της άποψης συνηγορεί και η γενική διαπίστωση σε κείμενο της ΟΥΝΕΣΚΟ, το οποίο αναφέρεται στην κοινωνία της γνώσης, ότι «η καινοτομία δεν μπορεί να προκύψει βάσει εντολών. Ακριβώς επειδή η καινοτομία είναι σε μεγάλο βαθμό απρόβλεπτη, έχει σημασία να επικεντρωθούμε στις συνθήκες που ευνοούν την εμφάνιση της διαδικασίας καινοτομίας: διότι αποτελούν τον μοναδικό παράγοντα που μπορούμε να επηρεάσουμε» (UNESCO, 2005, 59).



Οι εγγενείς αντιφάσεις της κεφαλαιοκρατικής «κοινωνίας της γνώσης»

Έχοντας υπ' όψιν τα παραπάνω, μπορούμε να ανιχνεύσουμε ορισμένες εγγενείς αντιφάσεις της κεφαλαιοκρατικής «κοινωνίας της γνώσης» και της εκπαίδευσης, ως οργανικού στοιχείου της.

Θα ήταν δύσκολο να αρνηθεί κανείς ότι η κοινωνία που στηρίζει την ανάπτυξή της στη δημιουργία και εφαρμογή γνώσεων έχει ανάγκη από τη διάχυσή τους στους ανθρώπους, την κοινωνική ιδιοποίησή τους με τη μορφή του δημόσιου αγαθού. Διότι, μόνο όταν η γνώση καθίσταται κτήμα των ανθρώπων, αναπτύσσεται και βελτιώνεται¹. Η κοινωνία της γνώσης χρειάζεται για την ανάπτυξή της τη μαζική δημιουργική εκπαίδευση των εργαζομένων, την ολόπλευρη μόρφωσή τους, ώστε να μπορούν να λειτουργούν εντός του συστήματος παραγωγής, αλλά και σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, ως δημιουργοί γνώσεων και όχι μόνο ως χρήστες τους.

Τα παραπάνω, όμως, δεν φαίνεται να συνάδουν προς τους στόχους της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας, η οποία προσπαθεί να υποτάξει την επιστημονική γνώση σε καθεστώς ιδιωτικής ιδιοκτησίας, σε χρήσεις που αυξάνουν το ιδιωτικό κέρδος, ενώ με άμεσο ή έμμεσο τρόπο μετατρέπει την εκπαίδευση σε σύνολο υπηρεσιών αγοραίου εν πολλοίς χαρακτήρα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι υπηρεσίες τους υπάγονται σε καθεστώς ταξικής διαφοροποίησης του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Έτσι, σπουδές χαμη-

1. Διαβάζουμε σε κείμενο της ΟΥΝΕΣΚΟ για την κοινωνία της γνώσης απόψεις με τις οποίες δεν θα μπορούσαμε να διαφωνήσουμε: «Η γνώση, με τη στενή έννοια, δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως αποκλειστική πνευματική ιδιοκτησία [...] Διότι η γνώση όχι μόνο δεν μπορεί να θεωρείται εμπορεύσιμο αγαθό όπως τα άλλα, αλλά έχει αξία μόνο αν την μοιράζονται όλοι [...] η γνώση διαρκεί από τη φύση της. Αναπτύσσεται και εντείνεται με τον καιρό, καθώς διαδίδεται και μοιράζεται [...] Το να μοιράζεται η γνώση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος των πρακτικών και των αξιών που πρέπει να βρίσκονται στην καρδιά των κοινωνιών της γνώσης» (UNESCO, 2005, 170).

λού κόστους, αλλά και χαμηλής διανοητικής κουλτούρας και μορφωτικής αξίας προορίζονται για την πλειοψηφία των μισθωτών εργαζομένων, τη στιγμή που σπουδές υψηλού κόστους με βαθύτερες γνώσεις και ευρεία καλλιέργεια δημιουργικών ικανοτήτων προορίζονται για την ελίτ του συστήματος της παραγωγής και διοίκησης.

Και ενώ γίνεται συχνά λόγος για την ανάγκη οι μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, κάτι που απαιτεί πολύπλευρες και σε βάθος σπουδές, ικανότητα κριτικού αναστοχασμού της κεκτημένης γνώσης, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη περιορισμένων και μετρήσιμων δεξιοτήτων καθιστά αδύνατη την αυτόνομη και δημιουργική ενασχόληση με τη μάθηση.

As το θέσουμε αλλιώς: η κοινωνία που στηρίζει την ανάπτυξή της στην παραγωγή και εφαρμογή γνώσεων χρειάζεται πληθώρα δημιουργικών εργαζομένων, οι οποίοι δύνανται να σκέπτονται κριτικά, με διεισδυτικότητα και πρωτοτυπία, να μορφώνονται διαρκώς και να αναπτύσσονται ως προσωπικότητες, κάτι που προϋποθέτει ευνοϊκές συνθήκες εργασίας και ζωής.

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι σε ορισμένα κείμενα διεθνών οργανισμών η «κοινωνία της γνώσης» παρουσιάζεται ως κοινωνία που διακρίνεται από τη συνοχή και αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της. Για παράδειγμα, σε σχετικό κείμενο του ΟΗΕ αναφέρεται ότι «στην καλύτερη περίπτωση, η Κοινωνία της Γνώσης εμπλέκει όλα τα μέλη της κοινότητας στη δημιουργία και τη χρήση της γνώσης υποστηρίζει το στόχο της υψηλής ποιότητας και της ασφάλειας της ζωής για όλους τους ανθρώπους παντού» (UN DESA, 2005, xi), «Η Κοινωνία της Γνώσης δεν αφορά μόνο τεχνολογικές καινοτομίες, αλλά και ανθρώπινα όντα, την προσωπική τους ανάπτυξη καθώς και την ατομική τους δημιουργικότητα, εμπειρία και συμμετοχή» (UN DESA, 2005, xiv).

Στο ίδιο περίπου πνεύμα παρουσιάζεται η «κοινωνία της γνώσης» σε κείμενο της ΟΥΝΕΣΚΟ: «Η κοινωνία της γνώσης θα πρέπει να είναι σε θέση να ενσωματώνει όλα τα μέλη της και να προωθεί νέες μορφές αλληλεγγύης που θα αφορούν τόσο τις σημερινές όσο και τις μελλοντικές γενιές. Κανείς δεν πρέπει να αποκλειστεί από τις κοινωνίες της γνώσης, όπου η γνώση είναι δημόσιο αγαθό, διαθέσιμο σε κάθε άτομο» (UNESCO, 2005, 18).

Αυτά, όμως, δεν φαίνεται να έχουν κάποια ισχύ στη σύγχρονη κεφαλαιοκρατική κοινωνία, στην οποία οι μισθωτοί εργαζόμενοι (τόσο της χειρωνακτικής όσο και της διανοητικής εργασίας), παραμένοντας αντικείμενο εκμετάλλευσης, βρίσκονται εγκλωβισμένοι σε καθεστώς επισφαλούς εργασίας, εντατικοποίησης, εξαναγκασμού, ανταγωνισμού, αποσταθεροποίησης των συνθηκών ύπαρξης. Και ενώ η δημιουργική ενασχόληση με τη γνώση προϋποθέτει την απαλλογή των ανθρώπων από το άγχος του αγώνα για επιβίωση, το κεφάλαιο θέτει ακριβώς την επιβίωσή τους υπό διαρκή απειλή διαμέσου της εκτενέστατης εργασιακής επισφά-

λεις, καθιστώντας αβέβαιες τις προοπτικές του βίου τους.

Μπροστά μας προβάλλει μια ακόμη αντίφαση: ενώ η δημιουργικότητα των εργαζομένων της γνώσης, η καλλιέργεια και εκδήλωσή της συνάπτονται με την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους, με την ποιότητα των κοινωνικών τους δεσμών και αλληλεπιδράσεων (δεδομένου ότι η προσωπικότητα και η δημιουργικότητά της αναπτύσσονται μόνο εντός συντροφικών κοινωνικών σχέσεων), η κεφαλαιοκρατική οικονομία, επιβάλλοντας σχέσεις ανταγωνισμού μεταξύ των εργαζομένων, συμπεριλαμβανομένων και των εργαζομένων της γνώσης, υπονομεύει τους κοινωνικούς δεσμούς τους, καταστρέφει την κοινωνικότητά τους.

Περνώντας στην εκπαίδευση, αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι η αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητά της συνδέονται άμεσα με το έργο των εκπαιδευτικών, διότι αυτοί διαμέσου της διδασκαλίας οδηγούν τους μαθητές σε πεδία γνώσης (επιστημονικές θεωρίες, φιλοσοφικές ιδέες, καλλιτεχνικές τεχνοτροπίες, τεχνικές δεξιότητες) τα οποία βρίσκονται πέραν του άμεσα βιωμένου κόσμου και της καθημερινής εμπειρίας, πέραν δηλαδή αυτού που οι ίδιοι οι μαθητές χωρίς διδασκαλία μπορούν να ανακαλύψουν.

Και θα ήταν ιδιαίτερα απλουστευτικό να θεωρήσει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίοι, προκειμένου να μεταδίδουν απλώς κάποιες γνώσεις με την μορφή πληροφοριών, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διαμέσου της διδασκαλίας οργανώνουν και καλλιεργούν εκείνες τις διανοητικές ενέργειες των μαθητών (από τις απλές μέχρι τις πιο σύνθετες), δια των οποίων οι τελευταίοι δύνανται να αφομοιώσουν τις διδασκόμενες γνώσεις. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις ζώνες εγγύτερης ανάπτυξης των μαθητών, για τις οποίες είχε κάνει λόγο ο Λεβ Βυγκότσκι, δηλαδή τις δυνατότητες και προοπτικές αυτόνομης νοητικής δραστηριότητας και ανάπτυξής τους.

Η κοινωνία της γνώσης θα πρέπει να είναι σε θέση να ενσωματώνει όλα τα μέλη της και να προωθεί νέες μορφές αλληλεγγύης που θα αφορούν τόσο τις σημερινές όσο και τις μελλοντικές γενιές. Κανείς δεν πρέπει να αποκλειστεί από τις κοινωνίες της γνώσης, όπου η γνώση είναι δημόσιο αγαθό, διαθέσιμο σε κάθε άτομο. ■

As μη μας διαφεύγει, όμως, και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση των γενικών στάσεων των μαθητών και μαθητριών απέναντι στη γνώση και τη μάθηση, στην καλλιέργεια γνωσιακού ενδιαφέροντος, σε συνάρτηση με τη συμβολή τους στην ευρύτερη διαμόρφωση των κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών.

Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες χώρες του κόσμου διαπιστώνουν ότι τα πράγματα δεν εξελίσσονται καλά για τους ίδιους. Αντί της διασφάλισης ευνοϊκών συνθηκών υλοποίησης του έργου τους και όρων αξιοπρεπούς διαβίωσης, παρατηρείται ευρέως η υποβάθμιση της επαγγελματικής και κοινωνικής τους θέσης, η υποταγή τους σε καθεστώτα αυστηρού διοικητικού ελέγχου, ανταγωνιστικής αξιολόγησης, εργασιακής αποξένωσης και επισφάλειας, η αποσταθεροποίηση σε μεγάλο βαθμό των συνθηκών εργασίας και ζωής τους (Hill, 2007).

Τη στιγμή, μάλιστα, που σε συνθήκες παρατεταμένης κρίσης οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση μένουν στάσιμες ή μειώνονται, αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών, πολιτικές δυνάμεις και κυβερνήσεις που βρίσκονται στην υπηρεσία του κυρίαρχου συστήματος επιδίδονται στην ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα του δημόσιου σχολείου, πράγμα που αποστρέφει την προσοχή από τις αρνητικές συνέπειες των ασκούμενων πολιτικών (Smyth κ.ά., 2000, 26-27). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως εγγενώς ανεπαρκείς επαγγελματίες, οι οποίοι, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί, θα πρέπει να βρίσκονται διαρκώς υπό καθεστώς επιτήρησης και εξαναγκασμού.

Πρέπει να τονιστεί ότι η επιχειρούμενη σε παγκόσμια κλίμακα δημιουργία μηχανισμών διαρκούς επιτήρησης των εκπαιδευτικών και των δημόσιων σχολείων διαμέσου της αξιολόγησης του έργου τους στηρίζεται στην ψευδή αντίληψη ότι η εκπαιδευτική διαδικασία και, εν γένει, η λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών είναι τεχνικά ζητήματα τα οποία υπόκεινται σε μετρήσιμα μεγέθη. Η αντίληψη αυτή αποκρύβει τους κοινωνικο-ταξικούς παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία των διαφόρων εκπαιδευτικών θεσμών, τις δυνατότητες και επιδόσεις των μαθητών (Angus, 1993, 335, 337).

Όλα τα σύγχρονα δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, όσο περισσότερο η εκπαίδευση καθίσταται μέρος της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας, η εργασία των εκπαιδευτικών θα αποτιμάται με αγοραίους όρους και θα αντιμετωπίζεται βάσει του θεμελιώδους νόμου της συσσώρευσης κεφαλαίου, ο οποίος απαιτεί τη διαρκή μείωση της αξίας της εργατικής τους δύναμης και, ταυτόχρονα, τη διαρκή αύξηση της «παραγωγικότητάς» τους σε μετρήσιμα μεγέθη.

Στην εκπαίδευση –όπως εύστοχα επισημαίνεται– «αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας αποειδίκευσης των εκπαιδευτικών ή μέσω της χρήσης μεγάλου αριθμού ημι-επαγγελματιών για την υποστήριξη ενός μικρού αριθμού βασικών εκπαιδευτικών που αμείβονται καλά. Μια άλλη επιλογή είναι το κράτος να

ζητήσει από τους εργαζόμενους να κάνουν περισσότερα με τους ίδιους ή λιγότερους πόρους. [...] Έτσι, οι προσπάθειες μείωσης των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση θα συνοδεύονται συχνά από στρατηγικές ελέγχου» (Smyth κ.ά., 2000, 37).

Η υποταγή των εκπαιδευτικών στον νόμο της συσσώρευσης κεφαλαίου απαιτεί οπωσδήποτε και την υπαγωγή τους σε καθεστώς γραφειοκρατικής επιτήρησης, διοικητικού και οικονομικού εξαναγκασμού και εργασιακής επισφάλειας, σε συνάρτηση με την ευρεία επιβολή ανταγωνιστικών και αγοραίων συνθηκών λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών (αυτόνομα σχολεία, γονική επιλογή, προσλήψεις εκπαιδευτικών από διευθυντές-μάντζερ κ.ά.). Παρά τις παρελκυστικές δηλώσεις του κυρίαρχου πολιτικού λόγου και τις αφελείς αυταπάτες μέρους της κοινωνίας, οι ποικιλοτρόπως δρομολογούμενες πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αυτόν ακριβώς τον σκοπό υπηρετούν.

As σημειωθεί, παρεμπιπτόντως, ότι όσο πιο αυστηρές και κρίσιμες είναι οι πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο περισσότερο αυτό θα στρέφεται, αναγκαστικά, στην επίδειξη τυποποιημένων επιδόσεων, σε βάρος της ουσιαστικής διδασκαλίας, αλλά και κάθε δημιουργικής δραστηριότητας στο σχολείο, η οποία σαφώς δεν μπορεί να έχει προκαθορισμένα και μετρήσιμα αποτελέσματα.

Ο νόμος της συσσώρευσης κεφαλαίου διασφαλίζει τη ζωτικότητα του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής, δεδομένου ότι εξαναγκάζει διαρκώς τον εργαζόμενο να παράγει περισσότερα σε μικρότερο χρόνο και με μικρότερο κόστος εργατικής δύναμης. Βέβαια, ο νόμος αυτός μπορεί να είναι αποτελεσματικός όσο διαμέσου της εκμετάλλευσής της εργασίας είναι εφικτή η αύξηση της παραγωγικότητάς της, όσο η δαπάνη εργατικής δύναμης στη μονάδα του χρόνου μπορεί να μετρηθεί σε συνάρτηση με τα αποτελέσματά της.

Όταν όμως για την ανάπτυξη του συστήματος της παραγωγής αρχίζει να καθίσταται αναγκαία η δημιουργική διανοητική δραστηριότητα (με τη μορφή της επιστημονικής έρευνας, της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά και του εκπαιδευτικού-διδασκτικού έργου) των εργαζομένων της γνώσης, τότε η επιβολή στην εργασία σχέσεων εκμετάλλευσής και εξαναγκασμού υπονομεύει καίρια την αποτελεσματικότητά της, ακυρώνει τη δυνατότητα ανάπτυξης-βελτίωσης της εργασιακής δραστηριότητας.

Αυτό, άλλωστε, καταμαρτυρεί η μέχρι τώρα εμπειρία νεοφιλελεύθερης-καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης και παραμόρφωσης του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι, λόγω των αρνητικών όρων εργασίας, σχεδόν το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών του Ηνωμένου Βασιλείου που έλαβαν τίτλο σπουδών από το 2011 έως το 2015, το 2016 είχαν ήδη εγκαταλείψει το επάγγελμα (Savage, 2017).

Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου Monash, εξαιτίας του μεγάλου φόρτου εργασίας, του άγχους και των μικρής διάρκειας εργασιακών συμβάσεων, το 40% έως 50% των Αυστραλών που απέκτησαν ειδικό-

τητα δασκάλου εγκαταλείπουν το επάγγελμα στα πρώτα πέντε χρόνια άσκησης του (McMillen, 2013). Επίσης, βάσει έρευνας που έγινε τον Μάιο του 2018, λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας και των ανεπαρκών αμοιβών το ένα πέμπτο των εκπαιδευτικών της Ρωσίας σκέφτονται να φύγουν από τα σχολεία (Μухаметшина, 2018).

Αντιστάσεις και αγώνες στην εκπαίδευση και την κοινωνία

Η θεμελιώδης αντιφατικότητα της κεφαλαιοκρατικής «κοινωνίας της γνώσης» καθιστά σαφές ότι στο βαθμό που η γνώση και οι δημιουργικές διανοητικές ικανότητες των ανθρώπων αναδεικνύονται σε βασική παραγωγική δύναμη, οι κεφαλαιοκρατικές σχέσεις ως σχέσεις εκμετάλλευσής αποτελούν οδόνα και περισσότερο ιστορικό αναχρονισμό. Η δημιουργική διανοητική δραστηριότητα, όσον αφορά τις προϋποθέσεις ανάπτυξής της, είναι οργανικά συνυφασμένη με κοινωνικές σχέσεις χειραφετημένες από κάθε μορφή εκμετάλλευσής, ανταγωνισμού και αποξένωσης, και συνεπώς η κοινωνία που θα εδράζεται σε μια τέτοια δραστηριότητα βρίσκεται ουσιαστικά πέραν του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής.

Αναφορικά με την εκπαίδευση μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, όσο περισσότερο οι θεσμοί της θα κυριαρχούνται από τις κεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής, όσο πιο άμεσα το έργο των εκπαιδευτικών θα ρυθμίζεται από τις μεθόδους και τις σχέσεις της οικονομίας της αγοράς, τόσο περισσότερο το έργο αυτό και η εκπαίδευση εν γένει θα παραμορφώνονται και θα παρακμάζουν.

Η αντίθεση ανάμεσα στην ιδιομορφία του εκπαιδευτικού έργου και τις κεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής αποτελεί και τη βάση για τους αγώνες των εκπαιδευτικών ενάντια στην ηγεμονία του κεφαλαίου, στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Και είναι αυτονόητο ότι οι αγώνες αυτοί αφορούν πρωτίστως την υπεράσπιση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών, την αντίσταση στις πολιτικές που οδηγούν στην εργασιακή επισφάλεια και προληταριοποίησή τους.

Αφορούν, συνάμα, και τη θέση των εκπαιδευτικών

Ο αγώνας για την αυτοδιοίκηση των σχολείων από τους εκπαιδευτικούς αποκτά αυθεντικό νόημα ως αναγκαία προϋπόθεση, προκειμένου να διατηρηθούν και να ενισχυθούν εντός αυτών σχέσεις συναδελφικότητας και αλληλεγγύης. ■



μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τον έλεγχο της διοίκησης αυτών των θεσμών και των σχέσεων που αυτοί αναπτύσσουν με το κράτος και την οικονομία. Ο αγώνας των εκπαιδευτικών για τον έλεγχο των θεσμών της εκπαίδευσης διαμέσου της ανάδειξης και ενίσχυσης μορφών συλλογικής αυτοδιοίκησης έχει μεγάλη σημασία για την ίδια την αποτελεσματικότητα του έργου τους, δεδομένου ότι μόνο άνθρωποι που έχουν αποφασιστικό λόγο και ρόλο στα ζητήματα των συνθηκών και του περιεχομένου της εργασίας τους μπορούν να αναπτύξουν και αυθεντικό αίσθημα ευθύνης για το έργο που προσφέρουν.

Ο αγώνας για τη συλλογική αυτοδιοίκηση των σχολείων από τους εκπαιδευτικούς αποκτά αυθεντικό νόημα ως αναγκαία προϋπόθεση, προκειμένου να διατηρηθούν και να ενισχυθούν εντός αυτών σχέσεις συναδελφικότητας και αλληλεγγύης και ταυτόχρονα να αναπτυχθούν αντιστάσεις στις πιέσεις που ασκούνται από το κράτος και την οικονομία της αγοράς.

Οι αγώνες των εκπαιδευτικών εντός της εκπαίδευσης ενάντια στην κοινωνία της εκμετάλλευσης και αποξένωσης ενέχουν, ως κρίσιμη διάστασή τους, και την αντιπαράθεση με την κυρίαρχη ιδεολογία που ενσαρκώνεται στις διδασκόμενες γνώσεις. Ήταν, ως γνωστόν, ο Πάουλο Φρέιρε αυτός που ανέδειξε τη σημασία της εκπαίδευσης για την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών, εννοώντας την καλλιέργεια της ικανότητας των ανθρώπων να αποστασιοποιούνται από την περιρρέουσα κατάσταση, να κατανοούν τον εαυτό τους και τη θέση του στην κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και την ιστορική διάσταση της τελευταίας, ως πραγματικότητας που μετασχηματίζεται από την ανθρώπινη πράξη (Φρέιρε, 1977, 116-119).

Στο πνεύμα της ιδέας του Βραζιλιάνου παιδαγωγού θα προσθέταμε ότι η εκπαίδευση με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση συνάπτεται με την κριτική στάση των εκπαιδευτικών (ως στάση που ενσαρκώνεται στη διδασκαλία) απέναντι σε αυθόρμητες αλλιά και σε επεξεργασμένες αντιλήψεις, προερχόμενες τόσο από τους μαθητές-από την κοινωνία, όσο και από τους θεσμούς που παράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία, οι οποίες πα-

ρουσιάζουν την κυρίαρχη πραγματικότητα ως μη ιστορική, δεδομένη, αυτονόητη.

Η διδασκαλία που αποσκοπεί στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών συνάπτεται με την αμφισβήτηση της κυρίαρχης στην εκπαίδευση θετικιστικής αντίληψης της γνώσης. Η τελευταία αντιμετωπίζει τη γνώση ως σύνολο δεδομένων τα οποία μπορούν να μεταδοθούν, να αφομοιωθούν και να εφαρμοστούν, σαν να επρόκειτο για τεχνική διαδικασία, απαλλαγμένη από κοινωνικές ανάγκες και συμφέροντα, από στάσεις ζωής, ιδεολογίες και ιδανικά.

Ο θετικισμός, προτάσσοντας την ουδέτερη-καθαρή επιστήμη, αφενός εκφράζει το ενδιαφέρον της αστικής κοινωνίας για συσσώρευση και παραγωγική χρήση γνώσεων με στόχο την επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων, αφετέρου, αρνούμενος τον φιλοσοφικό αναστοχασμό των κοινωνικών σχέσεων και συμφερόντων που επηρεάζουν τη δημιουργία και εφαρμογή των γνώσεων, ενσαρκώνει την επιδίωξη της κυρίαρχης τάξης να αποτρέψει τη πιθανότητα χρήσης τους ενάντια στην κυριαρχία της.

Η διδασκαλία που αποσκοπεί στην κριτική συνειδητοποίηση συνάπτεται με την αμφισβήτηση του εμπειρισμού, του ανορθολογισμού, του επιστημολογικού ατομικισμού, της φαινομενολογικής, κατακερματισμένης, αποσπασματικής θεώρησης των γνωστικών αντικειμένων. Μια τέτοια διδασκαλία αφορά την προσπάθεια συστηματικής, διαλεκτικής θεώρησης της κοινωνίας και των δεσμών της με τη φύση, την καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης των θεμελιωδών σχέσεων που καθορίζουν την κίνηση του ανθρώπινου κόσμου. Πρόκειται για την καλλιέργεια της ικανότητας διαλεκτικής σκέψης, διεύθυνσης στις εσωτερικές αλληλεπιδράσεις των πραγμάτων, ακριβέστερα στις ουσιαστικές αντιφάσεις τους, οι οποίες ρυθμίζουν τη γένεση και εξέλιξή τους.

Η διαλεκτική εξέταση της κυρίαρχης πραγματικότητας συνάπτεται, επίσης, με την ανίχνευση της προοπτικής ενός άλλου κόσμου. Μάλιστα, το πλέον κρίσιμο στοιχείο της κριτικής θεώρησης των κυρίαρχων σχέσεων και των ιδεών που τις εκφράζουν είναι η ανίχνευση



των ιστορικών ορίων τους και συνακόλουθα της δυνατότητας και προοπτικής υπέρβασής τους.

Είναι σκόπιμο να τονιστεί εδώ ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν δημιουργεί απλώς ένα παράθυρο παρατήρησης της πραγματικότητας, αλλά οικοδομεί μορφωτικούς δεσμούς μεταξύ της νέας γενιάς και του κόσμου των ανθρώπων, ο οποίος έχει διαμορφωθεί ιστορικά ως κόσμος του πολιτισμού. Έτσι, μορφωμένοι μπορεί να θεωρείται ο άνθρωπος ο οποίος όχι μόνο βλέπει τα πράγματα με τα μάτια της ανθρωπότητας, αλλά και αντιλαμβάνεται τους θεμελιώδεις δεσμούς του με αυτή, ως δεσμούς κοινωνικούς-πολιτισμικούς, και βεβαίως ενεργεί βάσει αυτής της αντίληψης.

Επίσης, η εκπαίδευση μεταδίδει ικανότητες και τρόπους δια των οποίων η εκάστοτε νέα γενιά δύναται να αναπτύξει παραπέρα, να αλληλάξει και να βελτιώσει τον κόσμο των ανθρώπων. Μορφωμένος άνθρωπος, λοιπόν, είναι αυτός που αντιμετωπίζει ενεργητικά την πραγματικότητα, που αναπτύσσει δημιουργικά τον πολιτισμό και τις κοινωνικές σχέσεις. Κι αν έτσι έχουν τα

πράγματα, τότε κάθε ουσιαστικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας έχει ανάγκη από το ιδεώδες ενός καλύτερου κόσμου, μιας άλλης, καλύτερης κοινωνίας, η προοπτική της οποίας δύναται να προσφέρει στη μαθησιακή προσπάθεια και γνωσιακή δραστηριότητα των ανθρώπων αυθεντικό νόημα, κίνητρο και προσανατολισμό.

Συνεπώς, ο αγώνας των εκπαιδευτικών για μια άλλη εκπαίδευση συνάπτεται άμεσα με τον αγώνα για μια άλλη κοινωνία. Από αυτή τη σκοπιά, οι αγώνες των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να περιορίζονται μόνο στα ζητήματα των εκπαιδευτικών θεσμών, αλλά χρειάζεται να επεκτείνονται και στα ευρύτερα ζητήματα-προβλήματα της κοινωνίας.

Αυτό απαιτεί πρωτίστως τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των κομβικών σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, των δικών τους οργανικών δεσμών και κοινών συμφερόντων με όλους τους άλλους εργαζόμενους, την αναγκαιότητα συμμετοχής τους στον συλλογικό αγώνα για την κορυφαία υπόθεση της ιστορίας, τη χειραφέτηση της εργασίας.

Διότι μόνο με τη χειραφέτηση της εργασίας, των εργαζομένων συνολικά, από την εξουσία του κεφαλαίου δύναται να καταστεί επικτή η εκπαίδευση που θα αποσκοπεί στη διαμόρφωση πολύπλευρα ανεπτυγμένων ανθρώπων, ικανών να διαχειρίζονται συλλογικά τα ζητήματα της εργασίας και της κοινωνικής ζωής.

As σημειώσουμε, εν κατακλείδι, ότι, αν το να διδάσκει κανείς δημιουργικά τα επιτεύγματα του πολιτισμού προϋποθέτει βαθύ ενδιαφέρον για την ανθρωπότητα, για την παρούσα κατάστασή της, αλλά και για το μέλλον της, τότε η πλέον κρίσιμη έμπρακτη εκδήλωση αυτού του ενδιαφέροντος συνίσταται στον πολιτικό αγώνα για τη χειραφέτηση της κοινωνίας απ' όλες τις εκμεταλλευτικές-καταπιεστικές σχέσεις, για τη συλλογική πρόοδο όλων των ανθρώπων. Σ

Angus, L. (1993). "The sociology of school effectiveness", *British Journal of Sociology of Education*, 14(3).

David, P.A. and Foray, D. (2003). "Economic Fundamentals of the Knowledge Society", *Policy Futures in Education*, 1(1).

European Commission (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels: European Commission.

European Commission, (2007). *Key competences for lifelong learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hill, D. (2007). "What Neoliberal Global and National Capitals Are Doing to Education Workers and to Equality - Some Implications for Social Class Analysis", in: A. Green, G. Rikowski and H. Raduntz (eds.), *Renewing Dialogues in Marxism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Hirt, N. (2013). "Education and training – under the dictatorship of the labour market", in: Jones, K. (ed) (2013). *Education and*

Europe: the Politics of Austerity, London: Radicaledbooks.

Jonna, R.J. and Foster, J.B. (2016). "Marx's Theory of Working-Class Precariousness: Its Relevance Today", *Monthly Review*, 67(11), ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://monthlyreview.org/2016/04/01/marx-theory-of-working-class-precarioussness/>.

Livingstone, D.W. & Antonelli, F. (2012). "Teachers and Other Professionals: A Comparison of Professionals' Occupational Requirements, Class Positions and Workplace Power", in: R. Clark, D.W. Livingstone and H. Smaller (Eds.) *Teacher Learning and Power in the Knowledge Society*, Rotterdam: Sense Publishers.

McMillen, A. (2013). "School's out early for overworked and undersupported young teachers", *The Guardian*, ανακτημένο από τον ιστότοπο: <https://www.theguardian.com/education/2013/aug/06/teachers-leave-profession-early>.

Мухометшина, Е. (2018). «Пятая часть российских учителей думают об уходе из школы», *Ведомости*, ανακτημένο από

τον ιστότοπο: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2018/06/27/773990-uchitelei-uhode>

Pang, L. (2009). "The labor factor in the creative economy: A Marxist reading", *Social Text*, 27(99).

Savage, M. (2017). "Almost a quarter of teachers who have qualified since 2011 have left profession", *The Guardian*, ανακτημένο από τον ιστότοπο: <https://www.theguardian.com/education/2017/jul/08/almost-a-quarter-of-teachers-who-have-qualified-since-2011-have-left-profession>.

Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. and Shacklock, G. (2000). *Teachers' Work in a Globalizing Economy*, London and New York: Routledge Falmer.

UN DESA (2005). *Understanding Knowledge Societies: In Twenty Questions and Answers with the Index of Knowledge Societies*, New York: UN.

UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*, Paris: UNESCO Publishing.

Φρέιζερ, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: εκδ. Ράππα.