

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΙΜΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ ΣΤΗ ΜΝΗΜΗ
ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΠΥΡΟΥ ΡΑΣΗ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΡΟΛΛΙΟΣ – ΧΡΗΣΤΟΣ ΤΖΗΚΑΣ

 ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ
ΑΘΗΝΑ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	9
Όψεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας για τον εθνικοσοσιαλισμό, το Ολοκαύτωμα και τις γενοκτονίες: Η περιπλοκή μεταξύ ιστορικής αλήθειας, τραυματικής μνήμης και ιστορικής δικαιοσύνης.....	19
<i>Γιώργος Κόκκινος</i>	
Κοινωνική τάξη, σχολείο και κοινωνική αναπαραγωγή: Θεωρητικά και ερευνητικά ζητήματα	35
<i>Θανάσης Αλεξίου</i>	
Η «Γλωσσosύνoδος» στη Μητρόπολη (1919). Μια απόπειρα υπονόμευσης της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917	59
<i>Χαράλαμπος Νούτσος</i>	
Αικατερίνη Χρηστομάνου-Λασκαρίδου και Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου: Δύο πρωτοπόρες Ελληνίδες παιδαγωγοί.....	87
<i>Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου</i>	
«Δεν είναι ικανοί να άρουν τον σταυρόν του Έλληνος διδασκάλου» Ο ιδεολογικός έλεγχος των σπουδαστών/τριών στο Μεσοπόλεμο: Η περίπτωση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης 1934-1940	109
<i>Χρήστος Τζήκας</i>	
«Η εθνική διαπαιδαγώγησις της Ελληνικής νεολαίας της αλυτρώτου Κύπρου»: Το αποικιακό νομοσχέδιο του 1952 για τον έλεγχο της μέσης εκπαίδευσης και η ελληνική άμυνα	145
<i>Δημήτρης Φ. Χαράλάμπους</i>	

Σκέψεις για τις σημερινές μορφές μιας οιονεί «δασκαλοκτονίας»... ..	169
<i>Βασίλης Αλεξίου</i>	
Η συμβολή του Henry Giroux στο πεδίο των σπουδών για το αναλυτικό πρόγραμμα	185
<i>Γιώργος Γρόλλιος</i>	
Τα χαρακτηριστικά του μορφωτικού και πολιτικού ρόλου των εκπαιδευτικών για ένα δημοκρατικό σχολείο στην εποχή του νεοφιλελευθερισμού. Η συμβολή του Stanley Aronowitz και η παράδοση του κριτικού μαρξισμού στην εκπαίδευση	211
<i>Γιάννης Κάσκαρης</i>	
Ο Lev S. Vygotsky και η Δυναμική αξιολόγηση	223
<i>Τάσος Λιάμπας</i>	
Μεθοδολογικά ζητήματα του σχολείου των κοινωνικών αναγκών και του έργου των εκπαιδευτικών.....	239
<i>Περικλής Παυλίδης</i>	
Πανεπιστήμια, απόφοιτοι, εγκατάλειψη σπουδών	253
<i>Παντελής Κυπριανός</i>	
Από το σχολείο του έθνους κράτους στο σχολείο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης. Και τώρα τι; Επιστροφή στο σχολείο του έθνους κράτους;	273
<i>Σήφης Μπουζάκης</i>	
Περιλήψεις των κειμένων του τόμου	283

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*

Περικλής Παυλίδης

Η εκπαίδευση ως διαμόρφωση του εμπορεύματος «εργατική δύναμη»

Οι κοινωνικές συνθήκες εντός των οποίων λειτουργεί η εκπαίδευση, όπως αυτές διαμορφώνονται από την παρατεταμένη παγκόσμια οικονομική κρίση, καθώς και οι βασικές στρατηγικές μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών θεσμών, όπως αυτές υπαγορεύονται από τους οικονομικούς και πολιτικούς οργανισμούς στους οποίους συμμετέχει η Ελλάδα, είναι άτεγκτα προκαθορισμένες και δυσμενείς, και φυσικά δεν αλλάζουν με διαδικασίες απλής πολιτικής διαβούλευσης και διαλόγου. Γι' αυτό και οι διάφοροι διάλογοι για την παιδεία που δρομολογούνται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις είναι αναμφιβόλως προσημαστικοί.

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση αποκτά σήμερα παγκοσμίως στρατηγική σημασία για την κοινωνική εξέλιξη, δεδομένου ότι η γνώση, ακριβώς ως επιστημονική γνώση, εισέρχεται δυναμικά στη σφαίρα της υλικής παραγωγής αλλά και σε όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Εκκινώντας από το βιομηχανικό καπιταλισμό και περνώντας στο συμβατικά αποκαλούμενο «μεταβιομηχανικό» καπιταλισμό, η επιστημονική γνώση,

* Το άρθρο βασίζεται σε δυο ομιλίες του συγγραφέα, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε ημερίδες της Δ.Ο.Ε, στις 11/4/2016 στα Τρίκαλα και στις 18/4/2016 στο Ναύπλιο.

διαμέσου της σύζευξής της με την τεχνολογία, αποκτά μεγάλη παραγωγική σημασία, τάση που αναμένεται να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο στο μέλλον. Στο βαθμό που η εργασία καθίσταται ποικίλων μορφών γνωσιακή, πολιτισμική, διανοητική δραστηριότητα, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε αποφασιστικό πεδίο διαμόρφωσης των εργασιακών ικανοτήτων των σύγχρονων ανθρώπων. Από αυτή τη σκοπιά μπορούμε να πούμε ότι η εκπαίδευση ως μαζική, καθολική και διαβίου δραστηριότητα είναι ένα φαινόμενο που έρχεται περισσότερο από το μέλλον, βρίσκεται στο επίκεντρο των προοπτικών εξέλιξης της ανθρωπότητας.

Συνάμα, σε συνθήκες κυριαρχίας του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής η εκπαίδευση δεν μπορεί να μην είναι νομοτελώς και ποικιλοτρόπως υποταγμένη στη διαμόρφωση του εμπορεύματος «εργατική δύναμη», ενός συνόλου εργασιακών προσόντων, κοινωνικά αποδεκτών στο βαθμό που είναι εμπορεύσιμα. Ως εκ τούτου, οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούν στη μεγαλύτερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών θεσμών στην οικονομία είναι στρατευμένες ακριβώς στη δημιουργία του καταλληλότερου εμπορεύματος «εργατική δύναμη», στη διαμόρφωση των σύγχρονων εργαζομένων ως φορέων συγκεκριμένων, μετρήσιμων προσόντων, διαρκώς ευέλικτων και ευπροσάρμοστων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής αγοράς.

Δεδομένου, όμως, ότι οι ανάγκες αυτές καθορίζονται από μια πραγματικότητα παγκοσμιοποιημένου ανταγωνισμού, ανεξέλεγκτης - χαώδους κίνησης των δυνάμεων του κεφαλαίου, συρρίκνωσης και απροσδιοριστίας των προοπτικών απασχόλησης, μεγάλης εργασιακής επισφάλειας και αβεβαιότητας των συνθηκών του βίου, το σύγχρονο σχολείο βρίσκεται εγγενώς σε μεγάλη αδυναμία να ετοιμάσει τους ανθρώπους για τη σύγχρονη οικονομία και κοινωνική ζωή.

Και ενώ από τα εκπαιδευτικά συστήματα αναμένεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των νέων, της κριτικής και πρωτότυπης σκέψης, της πλούσιας φαντασίας, της αναστοχαστικής δυνατότητας και ικανότητας για αυτόνομη μάθηση, στοιχείων που θεωρούνται θεμελιώδη για την περιβόητη αναδυόμενη «οικονομία της γνώσης», το σύγχρονο σχολείο συνεχίζει, εν πολλοίς, να είναι εγκλωβισμένο στην τυπική εκπαίδευση, στη μετάδοση έτοιμων, κατακερματισμένων γνώσεων και μετρήσιμων δεξιοτήτων. Οι άνθρωποι μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, να απομνημονεύουν κανόνες και οδηγίες και να τις εκτελούν. Δεν είναι όμως σε θέση να αντιληφθούν τη βασική ιδέα ενός λογοτεχνικού κειμένου, να κατανοήσουν μια θεωρία, να διατυπώσουν προσωπική άποψη επί αυτών, να ανιχνεύσουν καθοριστικές σχέσεις μεταξύ των

φαινομένων του κόσμου που τους περιβάλλει, να ασχοληθούν σοβαρά με τη θέση τους στην κοινωνία και το νόημα της ζωής.

Στο βαθμό που αποτελεί βασικό θεσμό διαμόρφωσης εμπορεύσιμων εργασιακών προσόντων (του εμπορεύματος «εργατική δύναμη»), το σχολείο λειτουργεί διαμέσου των ποικίλων ανταγωνιστικών πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών ως θεσμός πιστοποίησης αυτών των προσόντων, πράγμα που συνάπτεται αναπόδραστα με πρακτικές μέτρησης της γνώσης, των εκπαιδευτικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων.

Οι πρακτικές αυτές εντάσσονται σήμερα στον συστηματικά προωθούμενο από τις νεοφιλελεύθερες κυβερνητικές πολιτικές κατακερματισμό του εκπαιδευτικού θεσμού σε πληθώρα αυτόνομων και ανταγωνιζόμενων μεταξύ τους ιδρυμάτων, ευρισκόμενων υπό διαρκή παρακολούθηση και αξιολόγηση των επιδόσεών τους και χρηματοδοτούμενων μέσω αγοραίων διαδικασιών (γονεϊκή επιλογή, κουπόνια εκπαίδευσης κλπ).

Και ενώ το σύγχρονο σχολείο καλείται ποικιλοτρόπως να υπηρετήσει την αναδυόμενη «οικονομία της γνώσης», βλέπουμε την εκπαίδευση να απαξιώνεται εκτενώς στην κοινωνική συνείδηση, όταν η αποσταθεροποίηση των συνθηκών εργασίας, η ρευστότητα των ανθρώπινων σχέσεων, καθώς και η απροσδιοριστία των προοπτικών του βίου, καθιστούν ασαφή τη σκοπιμότητα της αυθεντικής μαθησιακής προσπάθειας για την απόκτηση θεμελιωδών γνώσεων και την πολύπλευρη καλλιέργεια ικανοτήτων.

Δέον να σημειωθεί ότι ο βαθμός στον οποίο οι στόχοι και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, οι γνώσεις που μεταδίδει και οι ικανότητες που καλλιεργεί στους ανθρώπους υπηρετούν τη διαμόρφωσή τους ως δημιουργικών - ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων συνάπτεται αποφασιστικά με το βαθμό στον οποίο η ίδια η ανάπτυξη των ανθρώπων αποτελεί ύψιστο σκοπό του συστήματος της υλικής παραγωγής και των κοινωνικών σχέσεων. Η δυνατότητα αποφασιστικής συμβολής της εκπαίδευσης στην ουσιαστική καλλιέργεια των ανθρώπων ως προσωπικοτήτων προϋποθέτει την ύπαρξη δυνατοτήτων και προοπτικών για δημιουργική εργασία και αξιοπρεπή - γεμάτη νόημα ζωή σε μια κοινωνία αλληλέγγυων και συντροφικών σχέσεων.

Συνακόλουθα η εκπαίδευση, ο τρόπος λειτουργίας της, τα αποτελέσματά της, η αντιμετώπισή της από την κοινωνία δεν μπορούν να αλλάξουν ριζικά σε κατεύθυνση αυθεντικά προοδευτική χωρίς τη ριζική αλλαγή των σχέσεων εργασίας και ευρύτερα των κοινωνικών σχέσεων.

Το σχολείο της ολόπλευρης μόρφωσης των ανθρώπων ως προσωπικοτήτων

Εξετάζοντας την εκπαίδευση υπό το πρίσμα εναλλακτικών προς τη σύγχρονη κεφαλαιοκρατία προοπτικών κοινωνικής εξέλιξης, είναι αναγκαίο να κάνουμε λόγο για το σχολείο που βρίσκεται στην υπηρεσία των κοινωνικών αναγκών, των αναγκών που αφορούν την πλειοψηφία της κοινωνίας, αντί να υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, τις ανταγωνιστικές και αποξενωτικές σχέσεις της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας.

Η έννοια των κοινωνικών αναγκών σημαίνει ότι υπάρχουν θεμελιώδεις ατομικές ανάγκες που είναι συνάμα κοινωνικές, οι οποίες μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο με όρους κοινωνικής ευθύνης, συλλογικών αποφάσεων, συνεργατικών δραστηριοτήτων. Οι ανάγκες για ασφαλή - δημιουργική εργασία και αξιοπρεπή διαβίωση, για ενεργό συμμετοχή στη διαχείριση των κοινωνικών υποθέσεων (οικονομικών, τεχνολογικών, περιβαλλοντικών κλπ), για επικοινωνία με τους ανθρώπους και ελεύθερη πολιτιστική δραστηριότητα είναι θεμελιώδεις και καθολικές.

Συνακόλουθα, το σχολείο που υπηρετεί κοινωνικές ανάγκες είναι αυτό που συμβάλλει στη διαμόρφωση ανθρώπων ικανών να εργάζονται δημιουργικά, να διαχειρίζονται τον κόσμο τους στην κατεύθυνση της συλλογικής κοινωνικής προόδου, να λειτουργούν ως αυθεντικά υποκείμενα της οικονομίας και της κοινωνικής ζωής.

Στο επίκεντρο της αντίληψης του σχολείου των κοινωνικών αναγκών βρίσκεται η έννοια της ολόπλευρης μόρφωσης των ανθρώπων ως προσωπικοτήτων.

Ολόπλευρη μόρφωση της προσωπικότητας σημαίνει:

α) ανάπτυξη των σωματικών δυνάμεων, φυσική αγωγή με την έννοια της σφαιρικής βελτίωσης της κινητικής δραστηριότητας του σώματος, της καλλιέργειας ενός συνειδητά ενεργητικού - υγιούς τρόπου ζωής,

β) καλλιέργεια των γενικών πρακτικών δεξιοτήτων, της ικανότητας μετάβασης από γενικές γνώσεις και ιδέες στην αντίληψη του ειδικού και επιμέρους, στη σχεδίαση και υλοποίηση πρακτικού έργου,

γ) καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου, αισθητική - καλλιτεχνική αγωγή, ανάπτυξη της ικανότητας να αισθάνεται κανείς το ουσιώδες και σημαντικό, να εκφράζεται συναισθηματικά και να επικοινωνεί με τους άλλους,

δ) απόκτηση θεμελιωδών γνώσεων για τη φύση, την κοινωνία και την τεχνολογία.

Αναφορικά με το κατεξοχήν γνωσιακό μέρος της εκπαίδευσης, το σχολείο δεν μπορεί παρά να εξοικειώνει τη νέα γενιά με την ανάβαση από την αυθόρμητη, αισθητήρια, εμπειρική αντίληψη της πραγματικότητας στη θεωρητική εννοιακή σύλληψή της. Δέον να σημειωθεί ότι η αυθόρμητη - εμπειρική γνώση του κόσμου κυριαρχούσε στο μεγαλύτερο μέρος της μέχρι τώρα ιστορικής εξέλιξης της ανθρωπότητας. Επρόκειτο για γνώση κατεξοχήν επιδερμική, εγκλωβισμένη στη φαινομενικότητα των πραγμάτων, συνυφασμένη με την εξίσου επιδερμική επενέργεια των χειρωνακτών - εμπειροτεχνιτών στην περιρρέουσα πραγματικότητα.

Η γνώση που συνάδει προς την προοπτική ανάδειξης των ανθρώπων σε αυτενεργά συλλογικά υποκείμενα της οικονομίας και της κοινωνικής εξέλιξης συνίσταται οπωσδήποτε στην εννοιακή - διαλεκτική σύλληψη των διαφόρων αντικειμένων, στην κατανόηση των ουσιωδών αλληλεπιδράσεων - αντιφάσεων που καθορίζουν τη γέννηση, διαμόρφωση, εξέλιξη και αλλαγή τους (Pavlidis, 2010). Συνάμα συνίσταται και στην κατανόηση της ιστορικής διαδρομής των επιστημών, του γίνεσθαι της επιστημονικής σκέψης και των αντιφάσεων που το διακρίνουν.

Γίνεται συχνά λόγος στις μέρες μας για το σχολείο των δεξιοτήτων (για δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής, ξένων γλωσσών, για στοιχειώδεις γνώσεις θετικών επιστημών και ψηφιακής τεχνολογίας). Θα πρέπει να τονιστεί ότι δεξιότητες χωρίς συγκεκριμένες γνώσεις συναπτόμενες με σαφή επιστημονικά πεδία δεν υπάρχουν. Θεμελιώδεις δεξιότητες μπορούν να αποκτήσουν οι άνθρωποι μόνο διαμέσου της αφομοίωσης βασικών γνώσεων στα επιστημονικά πεδία που αφορούν τη φύση, την κοινωνία και την τεχνολογία. Η καλλιέργεια της σκέψης προϋποθέτει την ενασχόληση με βασικές επιστημονικές γνώσεις. Δεν μπορεί κανένας να είναι ικανός στη γλώσσα και στο μαθηματικό λογισμό, φερ' ειπείν, χωρίς να έχει ασχοληθεί συστηματικά με γνωστικά αντικείμενα, ιδέες, θεωρίες και προβλήματα, η νοητική σύλληψη των οποίων συνιστά συνάμα άσκηση της γλωσσικής ικανότητας και του μαθηματικού λογισμού.

Ολόπλευρη μόρφωση της προσωπικότητας σημαίνει επίσης και καλλιέργεια της ικανότητάς των νέων να συνειδητοποιούν τον εαυτό τους ως υποκείμενο - υπεύθυνο για τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους και να νοηματοδοτούν το βίο τους. Πρόκειται για τη συνειδητοποίηση του κοινωνικού δεσμού με τους ανθρώπους, για τον οποίο ο καθένας είναι υπεύθυνος, ως δεσμού δηλαδή ο οποίος, στο πλαίσιο των ιστορικά αντικειμενικών καθορισμών του, προϋποθέτει τη σκόπιμη δράση του καθενός για τη διατήρηση και ανάπτυξή του. Η συνειδητοποίηση του εαυτού ως υποκειμένου, αφορά στην

καλλιέργεια της ηθικής, αισθητικής και φιλοσοφικής μορφής της συνείδησης και συνδέεται όχι μόνο με τις ανθρωπιστικές σπουδές, τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της φιλοσοφίας, αλλά και με την οργάνωση του σχολείου υπό τη μορφή κοινότητας - συνεργαζόμενης με άλλους θεσμούς της κοινωνίας, με την ανάπτυξη συνεργατικών - αλληλέγγυων σχέσεων μεταξύ των μαθητών (καθώς και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών), με τη διαμόρφωση στο πλαίσιο των μαθητικών δραστηριοτήτων συντροφικής κοινής γνώμης και συντροφικών κανόνων συμπεριφοράς.

Θα πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι η ηθική διαπαιδαγώγηση και η διαμόρφωση νοήματος ζωής δεν εξαντλούνται στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά καθορίζονται από το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων, ο συντροφικός χαρακτήρας των οποίων ως καθημερινή ατομική εμπειρία καλλιεργεί την αυθεντική ηθικότητα του ανθρώπου.

Ειρήσθω εν παρόδω ότι η ικανότητα να κατανοεί κανείς τον εαυτό του ως υποκείμενο και να νοηματοδοτεί τη ζωή του, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση και για τη συνειδητή - αυτόβουλη μαθησιακή προσπάθεια, για τη μετατροπή της μόρφωσης και διαπαιδαγώγησης της προσωπικότητας σε αυτομόρφωση και αυτοδιαπαιδαγώγηση. Όπως επισημαίνει ο Β.Α. Βαζιούλιν (2004: 288-289) «Η ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι ως προς την ουσία της αφομοίωση από τον άνθρωπο του κοινωνικού, δηλαδή όχι μόνο μόρφωση, εκπαίδευση, αλλά οπωσδήποτε αγωγή, διαπαιδαγώγηση και αυτοδιαπαιδαγώγηση του ανθρώπου ως συνειδητού κοινωνικού όντος».

Η αντίληψη της εκπαίδευσης που παρουσιάζουμε εδώ συνάπτεται ουσιαστικά με τη συλλογική - κοινωνική σχεδίασή της ως συστηματικής και κλιμακούμενης διαδικασίας θεμελιωμένης σε ένα ενιαίο σχολείο, οργανωμένο με τη μορφή κοινότητας και με αποφασιστικό το ρόλο της διδασκαλίας στη δημιουργία δυνατοτήτων ανάπτυξης και αυτενέργειας των μαθητών.

Η σημασία της διδασκαλίας

Χρειάζεται να τονιστεί ότι η ολόπλευρη μόρφωση των νέων προϋποθέτει οπωσδήποτε τη σκόπιμη, συστηματική και κλιμακούμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία αφορά τη διδασκαλία και το ευρύτερο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση και διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων είναι κρίσιμος, για ορισμένους πολύ σημαντικούς λόγους.

Πρώτον, διότι διαμέσου της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί οδηγούν τους

μαθητές σε πεδία γνώσης που βρίσκονται πέραν του άμεσα βιωμένου κόσμου και της καθημερινής εμπειρίας, πέραν αυτού που οι ίδιοι οι μαθητές χωρίς διδασκαλία μπορούν να ανακαλύψουν. Εκτός από την καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων υπάρχουν πράγματα, όπως επιστημονικές γνώσεις για τη φύση, την κοινωνία και την τεχνολογία, καλλιτεχνικές παραδόσεις και τεχνοτροπίες, φιλοσοφικές θεωρίες, τεχνικές δεξιότητες, εν γένει πολιτισμικά επιτεύγματα, τα οποία μόνο δια μέσου της οργανωμένης, συστηματικής διδασκαλίας μπορούν να γίνουν κτήμα της νέας γενιάς.

Δεύτερον, διότι οι εκπαιδευτικοί δε μεταδίδουν απλώς κάποιες γνώσεις με την μορφή πληροφοριών, αλλά συμβάλλουν στην καλλιέργεια των διανοητικών ικανοτήτων των νέων ανθρώπων. Τουτέστιν, το εκπαιδευτικό έργο δεν αποτελεί παράδοση κάποιου έτοιμου προϊόντος στους μαθητές, με τη μορφή συνόλου πληροφοριών, αλλά συνιστά μια δυναμική διαδικασία διανοητικής δραστηριότητας διδασκόντων και διδασκόμενων, στην οποία την πρωτοβουλία έχουν οπωσδήποτε οι εκπαιδευτικοί, εμπλέκοντας σε αυτή τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί διαμέσου της διδασκαλίας οργανώνουν εκείνες τις διανοητικές ενέργειες των μαθητών (από τις πιο απλές μέχρι τις πιο σύνθετες), δια των οποίων δύνανται οι μαθητές να αφομοιώσουν τις διδασκόμενες γνώσεις. Διδάσκουν, δηλαδή, επειδή δημιουργούν καταστάσεις διανοητικής δραστηριότητας. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις «ζώνες εγγύτερης ανάπτυξης» των μαθητών, για τις οποίες είχε κάνει λόγο ο Βυγκότσκι, δηλαδή τις δυνατότητες και προοπτικές αυτόνομης νοητικής δραστηριότητας και ανάπτυξης των μαθητών (Βυγκότσκι 1993: 291–296).

Η κριτική, δημιουργική, πρωτότυπη σκέψη δεν μπορεί να καλλιεργηθεί στους μαθητές χωρίς την παιδαγωγική αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς που σκέπτονται κριτικά και δημιουργικά, που παρουσιάζουν δηλαδή έμπρακτα παραδείγματα κριτικής εξέτασης ιδεών και φαινομένων, ανίχνευσης αντιφατικών σχέσεων μεταξύ των πραγμάτων, πρωτότυπης επίλυσης διαφόρων προβλημάτων.

Σε αντίθεση προς ορισμένες δημοφιλείς στις μέρες μας «παιδαγωγικές» αντιλήψεις, η μαθησιακή αυτονομία των μαθητών εντός και εκτός της σχολικής δραστηριότητας δεν είναι κάτι δοσμένο, το οποίο δύναται να αποκαλυφθεί μόλις περιοριστεί το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, αλλά, αντιθέτως, είναι κάτι που προκύπτει ακριβώς ως συνέπεια αυτού του έργου. Μαθησιακά αυτόνομος, ικανός δηλαδή προς μαθησιακή αυτενέργεια είναι ο πραγματικά εκπαιδευμένος και μορφωμένος άνθρωπος. Μπορεί βεβαίως η διδασκαλία να είναι εξαιρετικά ανεπαρκής και να μη συμβάλλει στη δημιουργία της παραπάνω ικανότητας. Όμως, χωρίς διδασκαλία αυτή η ικανότητα δεν μπορεί να προκύψει.

Ειρήσθω εν παρόδω, ότι και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν θα πρέπει να μαθαίνουν διαρκώς. Όπως έθεσε το ζήτημα ο Πάουλο Φρέιρε,

η διδασκαλία και η μάθηση γίνονται έτσι, ώστε εκείνοι που διδάσκουν να μαθαίνουν. Από τη μια, επειδή αναγνωρίζουν τη γνώση που έχουν ήδη αποκτήσει. Από την άλλη, επειδή καθώς παρατηρούν πώς συντελεί η περιέργεια των αρχαρίων μαθητών στην κατανόηση αυτού που διδάσκεται, (χωρίς την οποία δεν μπορεί κανείς να μάθει), καταφέρνουν να φέρουν στο φως τις αβεβαιότητες, τα θετικά στοιχεία και τα λάθη τους (2006: 97).

Τρίτον, διότι εκτός από τη διδασκαλία γνώσεων, τη δημιουργία και καλλιέργεια διανοητικών ικανοτήτων, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν με το σύνολο της προσωπικότητάς τους στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, στη διαμόρφωση της συνείδησης και προσωπικότητάς τους. Η εκπαίδευση ως παιδαγωγική σχέση συνιστά διαδικασία διαπαιδαγώγησης, μετάδοσης προτύπων, αξιών και ιδανικών, διαμόρφωσης στάσης ζωής, και συνακόλουθα, κινήτρων και στόχων μόρφωσης, διαμόρφωσης μαθησιακού ενδιαφέροντος. Ας μη λησμονούμε ότι οι άνθρωποι δε μαθαίνουν επειδή απλώς διαθέτουν νοημοσύνη, νοητικές ικανότητες. Η μάθηση επηρεάζεται αποφασιστικά από τις ιδέες τους για το νόημα και τους σκοπούς της ζωής, οι οποίες διαμορφώνουν το ενδιαφέρον για την απόκτηση γνώσεων και την κατανόηση του κόσμου.

Η ιδιομορφία του εκπαιδευτικού έργου

Το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο, αν επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε την ιδιοτυπία του, συνιστά διανοητική - συνειδησιακή δραστηριότητα, ενεργοποίηση του συνόλου της συνείδησης των διδασκόντων, των γνώσεων και της νόησής τους, αλλά και των συναισθημάτων τους, των αισθητικών - καλλιτεχνικών δεξιοτήτων τους, των κοσμοθεωριών τους.

Το διδακτικό έργο συνάπτεται οπωσδήποτε με τη διανοητική δραστηριότητα που απαιτεί η κατανόηση των κεκτημένων γνώσεων της ανθρωπότητας. Συνάπτεται, όμως, και με τον αναστοχασμό της διδακτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών από τους ίδιους, του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών καθορισμών της εκπαίδευσης.

Συνάπτεται, επίσης, με την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία ζουν οι μαθητές, διότι κανείς δεν μπορεί να διδάξει σε ανθρώπους αν δεν τους γνωρίζει, αν δεν κατανοεί το πώς αυτοί ζουν και διαμορφώνονται εκτός του σχολείου και παράλληλα προς τη σχολική εκπαίδευση.

Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί εργάζονται χρησιμοποιώντας όχι μόνο γνώσεις, αλλά όλο τον πλούτο της προσωπικότητάς τους, για την επιτυχία του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου καθίσταται εξαιρετικά αναγκαία η ανάπτυξή τους ως προσωπικοτήτων.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η διανοητική δραστηριότητα, όπως αυτή πραγματοποιείται στα πεδία της εκπαίδευσης, αλλά και της επιστημονικής έρευνας και καλλιτεχνικής δημιουργίας, δεν περιορίζεται σε κάποιο συμβατικό χρόνο εργασίας, αλλά αντλεί πόρους (πληροφορίες, γνώσεις, ιδέες) από όλες τις στιγμές της κοινωνικής ζωής και εκτυλίσσεται σε όλες τις στιγμές ζωής των φορέων της. Πρόκειται για δραστηριότητα η οποία υπερβαίνει την αυστηρή διάκριση μεταξύ αναγκαίου χρόνου εργασίας και ελεύθερου χρόνου. Συνεπώς, το έργο των εκπαιδευτικών, όπως και κάθε είδος δημιουργικής διανοητικής εργασίας, καθορίζεται, όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του, από το κατά πόσο οι συνθήκες εργασίας και ζωής των εργαζόμενων που εμπλέκονται σε αυτό είναι ευνοϊκές για την καλλιέργεια της νόησης - συνείδησης, για την ανάπτυξή τους ως προσωπικοτήτων (Παυλίδης 2012: 226-231).

Κάθε μορφή διανοητικής εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής, προκειμένου να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να πραγματοποιείται με όρους δημιουργικής δραστηριότητας. Δημιουργική είναι η δραστηριότητα του ατόμου στην οποία αυτό, όχι μόνο χρησιμοποιεί, αλλά και αναπτύσσει ουσιαστικά τις ικανότητές του, ενώ συνάμα υλοποιεί το έργο του κατά βέλτιστο τρόπο, ανανεώνοντάς το ριζικά και τελειοποιώντας το.

Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι το αυθεντικό κίνητρο για κάθε δημιουργική δραστηριότητα δεν μπορεί να είναι εξωτερικό προς αυτή, παρά συνίσταται στην ικανοποίηση των εργαζομένων από την ίδια τη δραστηριότητά τους σε ηθικό, συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο. Πρόκειται για δραστηριότητα στην οποία το υποκείμενο που την εκτελεί αυτοπραγματώνεται.

Ωστόσο, όταν εξετάζουμε το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κεφαλαιοκρατικό κόσμο διαπιστώνουμε ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων αυτό υλοποιείται σε ένα αντιμορφωτικό περιβάλλον. Αντιμορφωτικές είναι οι καθημερινές συνθήκες ζωής στη σύγχρονη κεφαλαιοκρατική κοινωνία από τη στιγμή που διακρίνονται από φτώχεια, περιθωριοποίηση, επισφαλή εργασία, ακραίο ανταγωνισμό, φαινόμενα ρατσισμού, αποξένωση, γενικευμένο αίσθημα ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Η κατάσταση αυτή γεννά καθημερινά στους ανθρώπους μια χαώδη, ανορθολογική συνείδηση, συρρικνώνει και στρεβλώνει το ενδιαφέρον για τη μάθηση, καλλιέργει ιδιοτέλεια, αδιαφορία, κονφορμισμό και κυνισμό.

Και ενώ οι δαπάνες για την εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης μένουν στάσιμες ή μειώνονται, αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών, και η είσοδος στην αγορά εργασίας γίνεται διαρκώς πιο αβέβαια, παρατηρούμε από τους εκπροσώπους της κυρίαρχης πολιτικής τη συστηματική ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα και τις αδυναμίες του σχολείου, τη δυσφήμιση των δημόσιων εκπαιδευτικών θεσμών για το έργο που προσφέρουν. Το δημόσιο σχολείο ενοχοποιείται από τις κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις για κάτι το οποίο είναι εγγενώς αδύνατο να επιτύχει: να προετοιμάσει τους νέους για την αγορά εργασίας σε συνθήκες όπου η απορρύθμιση της οικονομίας, η επισφαλής εργασία, η υποαπασχόληση και η ανεργία αποτελούν δομικά στοιχεία της σύγχρονης κεφαλαιοκρατίας.

Επιπροσθέτως, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αλλάζουν διαρκώς προς το χειρότερο. Ως συνέπεια των υλοποιούμενων νεοφιλελεύθερων πολιτικών σε βάρος των εκπαιδευτικών, η αποσταθεροποίηση των συνθηκών απασχόλησής τους, η αύξηση του φόρτου εργασίας, ο γραφειοκρατικός έλεγχος επί της δραστηριότητάς τους διαμέσου ποικίλων μορφών αξιολόγησής της, η ανάπτυξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ τους, η μείωση των αποδοχών τους, το επαγγελματικό άγχος και η ανασφάλεια που βιώνουν, συνθέτουν μια ιδιαίτερα αρνητική πραγματικότητα, η οποία καταστρέφει τον ψυχισμό και τη δημιουργικότητά τους, υπονομεύει αποφασιστικά το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο.

Οι υλοποιούμενες νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές διαπνέονται από εξαιρετική καχυποψία προς τους εκπαιδευτικούς, τους αντιμετωπίζουν ως εκ προοιμίου ανεπαρκείς, ως εγγενώς ανώριμα άτομα, τα οποία χρειάζεται να βρίσκονται διαρκώς υπό καθεστώς επιτήρησης και εξαναγκασμού.

Πρόκειται για πολιτικές που διακατέχονται από την έμμονη ιδέα του ανταγωνισμού και της διάκρισης, από την αντίληψη ότι δεν μπορούν όλοι να τα καταφέρουν στο έργο τους, να εξελιχθούν και να προοδεύσουν συλλογικά. Οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε εργασιακές σχέσεις χαρακτηριστικές για μια τυπική καπιταλιστική επιχείρηση, βάσει της καταστροφικής ψευδαίσθησης ότι ο ανταγωνισμός, ο εξαναγκασμός και η εργασιακή επισφάλεια μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση της «παραγωγικότητάς» τους, σε βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στην πραγματικότητα, αυτές οι πολιτικές επιφέρουν την καταστροφή των δημιουργικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών, τη βαθύτατη διάσπαση και αποξένωσή τους, τους ωθούν στην αποφυγή κριτικών και μαχητικών στάσεων απέναντι σε ιδέες και πολιτικές που είναι καταστροφικές για τους

μαθητές και την κοινωνία, σε εγωκεντρικές επιδιώξεις και τακτικές ατομικής σταδιοδρομίας, στην τυπολατρία και τον κονφορμισμό. Οι πολιτικές αυτές δυσχεραίνουν στο έπακρο τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της κοινωνικής σημασίας του έργου τους.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα αυτών των πολιτικών, ίσως μια από τις πλέον χαρακτηριστικές περιπτώσεις αποτελεί η Αγγλία, χώρα η οποία πρωτοστατεί στην υλοποίηση της νεοφιλελεύθερης στρατηγικής στην εκπαίδευση, όπου σύμφωνα με έρευνα της εφημερίδας *The Guardian* (Lightfoot, 2016), το 43% των εκπαιδευτικών σχεδιάζουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους στα επόμενα πέντε χρόνια. Ως αίτιο αναφέρουν το μεγάλο φόρτο εργασίας και τις γραφειοκρατικές πρακτικές αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου. Επί συνόλου 4450 απαντήσεων των εκπαιδευτικών, το 73% δήλωσε ότι ως συνέπεια του φόρτου εργασίας αντιμετωπίζει προβλήματα σωματικής και το 75% προβλήματα ψυχικής υγείας.

Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι σε μια άλλη αγγλοσαξονική χώρα όπως η Αυστραλία, περίπου το 50% των νέων δασκάλων εγκαταλείπει το επάγγελμα μέσα στα πρώτα πέντε χρόνια, ως συνέπεια του μεγάλου φόρτου εργασίας και των μικρής διάρκειας εργασιακών συμβάσεων (McMillen, 2013).

Τη χρεωκοπία της νεοφιλελεύθερης στρατηγικής και πολιτικής στην εκπαίδευση εκφράζει με γλαφυρό τρόπο η δήλωση του Άντυ Χάργκριβς (2013: 25-26) στον πρόλογό του στο βιβλίο του Πάσι Σάλμπεργκ *Φιλανδικά μαθήματα*:

κατά την τελευταία εικοσιπενταετία, το επίπεδο και η επίδοση των Αμερικανών εκπαιδευτικών και των αμερικανικών σχολείων ακολουθούν σταθερά μια φθίνουσα πορεία σε σύγκριση με τα διεθνή δεδομένα. Παρ' όλα αυτά, για ένα διάστημα μεγαλύτερο από δύο δεκαετίες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οι Ηνωμένες Πολιτείες, όπως και άλλα αγγλο-αμερικανικά έθνη, αποτελούν την επιτομή του ορισμού της τρέλας του Αϊνστάιν: να εξακολουθείς να κάνεις το ίδιο πράγμα περιμένοντας να έχεις διαφορετικό αποτέλεσμα. Επιβολή, πίεση, ντροπή, παρέμβαση από πάνω προς τα κάτω, αγορές, ανταγωνισμός, τυποποίηση, εξετάσεις [...] κλείσιμο σχολείων που αποτυγχάνουν, απόλυση αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων [...] -στρατηγικές μεταρρύθμισης που απέτυχαν με θλιβερό τρόπο για περισσότερο από δύο δεκαετίες σε πολλά αγγλοσαξονικά έθνη- επανεφευρέθηκαν και επιβλήθηκαν εκ νέου με ακόμα μεγαλύτερη ένταση και αποφασιστικότητα.

Εν κατακλείδι, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η θεμελιώδης αναντιστοιχία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών διαχείρισης του εκπαιδευ-

τικού έργου προς τις προϋποθέσεις δημιουργικής υλοποίησής του αξίζει να αναφέρουμε τις ιδέες του Αβραάμ Μάσλοου για τη σχέση μεταξύ αναγκών και δημιουργικής δραστηριότητας. Ως γνωστόν, σύμφωνα με τον Μάσλοου (2011: 80-93, 336-337) οι ανάγκες του ανθρώπου συγκροτούν μια ιεραρχική πυραμίδα, στη βάση της οποίας βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες και ακολουθούν η ανάγκη για ασφάλεια (δηλαδή για σιγουριά, σταθερότητα, ελευθερία από φόβο και άγχος), η ανάγκη για αγάπη (για προσφορά και λήψη στοργής), η ανάγκη για εκτίμηση (για αυτοσεβασμό, αυτοπεποίθηση ενώπιον του κόσμου, σεβασμό από τους άλλους), ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή η ανάγκη του ανθρώπου να εκδηλώσει - πραγματώσει το δημιουργικό του δυναμικό.

Η πραγματικά δημιουργική δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί μόνο από ανθρώπους που βρίσκονται στο υψηλότερο επίπεδο της ανάγκης για αυτοπραγμάτωση. Σύμφωνα όμως με τις διαπιστώσεις του Μάσλοου, οι κατώτερες στην ιεραρχία ανάγκες είναι ισχυρότερες από τις ανώτερες. Όσο ανώτερη είναι μια ανάγκη τόσο λιγότερο επείγουσα και επιβεβλημένη για την επιβίωση είναι (Maslow 2011, 150-151). Έτσι, όπως επισημαίνει ο Μάσλοου (2011: 152), «Οι ανώτερες ανάγκες χρειάζονται καλύτερες εξωτερικές συνθήκες για να εμφανιστούν και να ικανοποιηθούν» ενώ «Πολύ καλές συνθήκες χρειάζονται για να κάνουν εφικτή την αυτοπραγμάτωση».

Καθίσταται σαφές ότι η ζωή και εργασία των εκπαιδευτικών (όπως και όλων των ανθρώπων που ασχολούνται -ή ακριβέστερα καλούνται να ασχοληθούν- με δημιουργική διανοητική δραστηριότητα) σε ένα ανασφαλές περιβάλλον, η υπαγωγή τους σε εργασιακό ανταγωνισμό και επαγγελματική αβεβαιότητα υπονομεύει θεμελιωδώς τη δημιουργική υλοποίηση του έργου τους, υποχρεώνοντάς τους σε εναγώνια προσπάθεια προστασίας του εαυτού και επιβίωσής τους.

Βάσει των παραπάνω, για τη διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στις ποικίλες εκδοχές του κρίνεται καθοριστικής σημασίας η διασφάλιση των βέλτιστων όρων για την καλλιέργεια των δημιουργικών ικανοτήτων των εργαζομένων της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με την ικανοποίηση εντός του έργου τους των δημιουργικών τους αναγκών. Δεδομένου ότι κανείς δεν μπορεί έξωθεν να υποχρεώσει τους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί, το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να βελτιώνεται διαρκώς μόνο όταν αποτελεί για τους λειτουργούς του εσωτερική ανάγκη και όταν πραγματώνεται χάριν της ηθικής, συναισθηματικής και διανοητικής ικανοποίησης από την υλοποίησή του.

Αναφορικά με τους όρους που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη βελτιώ-

ση του έργου των εκπαιδευτικών, το οποίο άλλωστε συνιστά κομβική πτυχή των συνθηκών μάθησης των μαθητών, μπορούμε να σημειώσουμε τους εξής:

Οι εκπαιδευτικοί, όπως άλλωστε και όλοι οι εργαζόμενοι, θα πρέπει να εργάζονται σε σταθερό και ασφαλές περιβάλλον με κατοχυρωμένες προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης και επαρκείς αποδοχές για αξιοπρεπή διαβίωση.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν, να μορφώνονται/επιμορφώνονται διαρκώς, να αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν το συλλογικό έλεγχο των θεσμών στους οποίους εργάζονται, δεδομένου ότι μόνο άνθρωποι που έχουν αποφασιστικό λόγο για τα ζητήματα των συνθηκών και του περιεχομένου της εργασίας τους μπορούν να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης για το έργο που προσφέρουν.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει οπωσδήποτε να λειτουργούν σε πλαίσια συντροφικότητας, συναδελφικότητας και αλληλεγγύης, δεδομένου ότι μόνο τότε μπορούν να μοιράζονται μεταξύ τους τις ικανότητες και τις ιδέες τους, την αποκαλούμενη «κρυφή γνώση», η οποία προκύπτει από την ατομική σκέψη και εμπειρία.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να απολαμβάνουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη της κοινωνίας, πράγματα αναγκαία για την ανάπτυξη υψηλής αίσθησης του καθήκοντός τους απέναντι στην κοινωνία και τους μαθητές.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι το εκπαιδευτικό έργο, καθώς και κάθε μορφής δημιουργική επιστημονική, καλλιτεχνική, διανοητική εργασία, είναι εξ ορισμού αντίθετα προς πρακτικές κοινωνικού ανταγωνισμού και αλλοτρίωσης, προς τις ουσιώδεις σχέσεις της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας και κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Βαζιούλιν, Β.Α. (2004), *Η Λογική της Ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας*. Επ. και μτφ. Δ. Πατέλης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993), *Σκέψη και γλώσσα*. Μτφ. Α. Ρόδη. Αθήνα: εκδόσεις Γνώση.
- Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επ. Τ. Λιάμπας. Μτφ. Μ. Νταμπαράκης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Hargreaves, A. (2013), «Πρόλογος: Μια εργασία που έμεινε στη μέση». Στο: P. Sahlberg. *Φιλανδικά μαθήματα*. Μτφ. Ε. Κοτσουφού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Lightfoot, L. (2016, March). «Nearly half of England's teachers plan to leave in next five years», *The Guardian online*. Ανακτηθέν από: <https://www.theguardian.com/education/2016/mar/22/teachers-plan-leave-five-years-survey-workload-england>.

- Maslow, A. (2011), *Κίνητρα και προσωπικότητα*. Μτφ. Ρ. Καρακατσάνη. Αθήνα: Αιώρα.
- McMillen, A. (2013, August). «School's out early for overworked and undersupported young teachers». *The Guardian online*. Ανακτηθέν από: <https://www.theguardian.com/education/2013/aug/06/teachers-leave-profession-early>.
- Παυλίδης, Π. (2012), *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Pavlidis, P. (2010), «*Critical thinking as dialectics: a Hegelian Marxist Approach*». *Journal for Critical. Education Policy Studies*, 8(2), pp. 75–101.