

## Ποιο μορφωτικό ιδεώδες για ποιο Πανεπιστήμιο;\*

Κώστας Σταμάτης\*

### Περίληψη

Προτού να αρχίσουμε να ομιλούμε για τον δημόσιο ή μη χαρακτήρα του Πανεπιστημίου, για τη χρηματοδότησή του και τον τύπο διοίκησής του, απαιτείται προκαταρκτικά να σχηματίσουμε μία σαφή ιδέα για την αποστολή του. Τούτο σημαίνει πρωτίστως να συμφωνήσουμε σε γενικές γραμμές γύρω από το μορφωτικό ιδεώδες που δέον να υπηρετεί η ανώτατη εκπαίδευση. Το ιδεώδες αυτό δεν μπορεί να είναι άλλο από αυτό που η Διαφωτιστική παράδοση έχει στοχασθεί αδρομερώς, δηλαδή ένα μορφωτικό ιδεώδες αυτονομίας και ευθύνης τόσο για τους διδασκόμενους όσο και για τους ίδιους τους διδάσκοντες, ως μέλη εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πρόκειται για το ζητούμενο οι νέοι άνθρωποι να καταστούν ικανοί να διακρίνουν με αυτόνομη κρίση το αληθές από το εσφαλμένο στην επιστήμη που επιλέγουν, καθώς και το ηθικά και δεοντολογικά ορθό από το ανέντιμο κατά την άσκησή της, με ευθύνη έναντι της ανθρωπότητας ως προς τις πρακτικές χρήσεις της επιστήμης. Αυτό το ιδεώδες, ωστόσο, διαστρέφεται πλήρως από τον αγοραίο οικονομισμό της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, που κατατείνει σε ετοιμοπαράδοτη γνώση ή απλή κατάρτιση των νέων ανθρώπων στην υπηρεσία της κερδοφορίας του κεφαλαίου, δηλαδή για λογαριασμό άλλων, πρακτικά της άρχουσας τάξης.

\* Σε αισθητά απλούστερη μορφή το κείμενο δημοσιεύθηκε στην έκδοση του Ινστιτούτου Νίκος Πουλιαντζάς, *Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου*, β' έκδοση, Αθήνα, 2007, σ. 63-73.

\* Καθηγητής φιλοσοφίας του δικαίου στο Τμήμα Νομικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

## Εισαγωγή

Η δεύτερη παράγραφος του άρθρου 16 του ελληνικού Συντάγματος ορίζει ότι «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων (...) και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Δεν είναι τυχαίο ότι η *μορφωτική* αποστολή του συστήματος παροχής παιδείας *προτάσσεται*, λογικά και αξιολογικά, έναντι των άλλων τριών διαστάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή απέναντι στη διοικητική, την οικονομική και τη συμβολή στην κοινωνική αναπαραγωγή.

Η διάταξη αυτή, σε γενικές γραμμές εύστοχα<sup>1</sup>, αποπνέει ένα γενικό μορφωτικό ιδεώδες για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, άρα και για την τριτοβάθμια επίσης. Το ιδεώδες αυτό ανατρέχει στην ανθρωπιστική και ελευθεριακή παράδοση του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, καθώς και στην ακαδημαϊκή παράδοση τύπου Χούμπολτ. Ορίζει συνάμα ένα ευρύχωρο μετασυμβατικό πλαίσιο για τη συνύπαρξη και την αντιπαράθεση διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων, επιστημονικών θεωριών και πολιτικών ευαισθησιών, με πλήρη ακαδημαϊκή ελευθερία.

Φρονώ ότι ιδίως στη δική μας εποχή, η Αριστερά, είτε το συνειδητοποιούν τα μέλη της είτε όχι, διεθνώς αποτελεί πλέον τον κύριο υποστηρικτή αυτής της παράδοσης, διανοητικά και ηθικοπολιτικά. Η ίδια, εξ άλλου, είναι συγχρόνως το βασικό ανάχωμα διεθνώς για την υπεράσπιση της πολιτικής δημοκρατίας, του κράτους δικαίου και του κοινωνικού κράτους, απέναντι στον οδοστρωτήρα της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης του καπιταλισμού.

Η αποχαλινωμένη τροχιά του σύγχρονου καπιταλισμού, μαζί με τις κοινωνικές και τις οικολογικές βάσεις της αναπαραγωγής του, κατατρώγει και καταπατά βάνουσα και ό,τι καλύτερο είχε τυχόν ενσφηνωθεί θεσμικά στο αστικό Κράτος. Αν η Αριστερά καλείται να προασπίσει τις αξιακές προϋποθέσεις αυτών των θεσμίσεων, αυτό οφείλεται σε ότι ο λόγος ύπαρξης της είναι να αγωνίζεται κατ' αρχάς για τη διατήρηση των κοινών όρων αναπαραγωγής του κοινωνικού βίου, *ήδη στο εκάστοτε ιστορικό παρόν*. Όχι έτσι όπως οι όροι αυτοί όντως υφίστανται στον υπαρκτό καπιταλισμό, αλλά έτσι όπως *αξίζει* να υπάρξουν. Ανάμεσα στους όρους αυτούς, ακριβώς, συμπεριλαμβάνονται ιδεατά τόσο η πολιτική δημοκρατία, το κράτος δικαίου, το κοινωνικό κράτος, όσο και το δημόσιο, αυτοδιοικούμενο Πανεπιστήμιο, που παρέχει δωρεάν παιδεία ουσιαστική από άποψη φιλοσοφική, επιστημονική και βεβαίως επαγγελματική.

Παρευθύς ας διευκρινισθεί ότι οι αξιακές προϋποθέσεις αυτών των δικαιοπολιτικών αρχών ενέχουν ισχύ καθολική και, κατά μία έννοια, εμβέλεια οικουμενική. Πρόκειται για γενικεύσιμα συμφέροντα της κοινωνίας. Εάν το βάρος της προάσπισής τους σε ολόκληρη την υφήλιο πέφτει χονδρικά στις δυνάμεις της Αριστεράς, αυτό συμβαίνει απλούστατα, διότι κατ' εξοχήν αυτές εκφράζουν ένα πανανθρώπινο συμφέρον για διατήρηση των ουσιαστών του κοινωνικού βίου, καθώς και για ολόπλευρη χειραφέτηση. Εάν, τουναντίον, η νεοφιλελεύθερη διεθνοποίηση του καπιταλισμού αδυνατεί να εγγυηθεί –και μάλιστα αλλοιώνει κιόλας– τις παραπάνω κατακτήσεις, τότε η ίδια είναι που γεννά μία άσβεστη εστία απονομιμοποίησης του υπαρκτού καπιταλισμού.

Ως εκ τούτου, προτού καν αρχίσουμε να ομιλούμε σχετικά με τον δημόσιο ή μη χαρακτήρα του Πανεπιστημίου, μεθοδολογικά οφείλουμε προκαταρκτικά να θέσουμε το ζήτημα της μορφωτικής αποστολής του. Έτσι ώστε υπό το φως της τελευταίας να μπορέσουμε κατόπιν να τοποθετηθούμε και για τις υπόλοιπες παραμέτρους της ανώτατης εκπαίδευσης. Πρώτα και κύρια, λοιπόν, οφείλουμε να σχηματίσουμε σαφή ιδέα για το μορφωτικό ιδεώδες που αξιώνουμε από το Πανεπιστήμιο, για το είδος παιδείας στο οποίο προσβλέπουμε. Από αυτή θα εξαρτηθεί ακολούθως και συνάμα θα δικαιολογηθεί η απαίτησή μας: α) για αυτοδιοίκηση του Πανεπιστημίου, ως νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου, β) για δωρεάν παροχή παιδείας με κρατική χρηματοδότηση<sup>2</sup> και γ) για ορισμένη σχέση προς την αγορά εργασίας<sup>3</sup>, σχετικά αυτόνομη προς αυτήν και τα κερδοσκοπικά κριτήριά της.

Γίνεται φανερό ότι η τοποθέτηση αυτή εναντιώνεται ριζικά κατ' αρχάς στον φονταμενταλισμό της αγοραίας σκέψης. Αυτός, διακηρυκτικά τουλάχιστον, συρρικνώνει μονομερώς την πολυεπίπεδη λειτουργία του Πανεπιστημίου σε μόνη την οικονομική διάστασή της. Δείχνει να εκλαμβάνει την ανώτατη παιδεία απλώς ως ζήτημα οικονομικών εισροών και εκροών. Κατά βάθος, ωστόσο, η στόχευση της νεοφιλελεύθερης στρατηγικής διεθνώς για το Πανεπιστήμιο είναι περισσότερο σύνθετη και γι' αυτό άκρως επικίνδυνη. Αποσκοπεί να διεισδύσει ηγεμονικά και στις ίδιες τις συνειδήσεις των ανθρώπων, όπως θα δούμε.

Λιγότερο φανερό, αλλά πάντως εξ ίσου αληθές είναι ότι η τοποθέτηση που εισηγούμαι αντιτίθεται συνάμα προς ριζωμένες απόψεις ακόμη και στους κόλπους της Αριστεράς, οι οποίες ρέπουν προς έναν γενικευμένο κοινωνιολογισμό και τον οικονομισμό ενός κακοχωνεμένου μαρξισμού. Απόψεις που περιάγουν, μονοσήμαντα και πάλι, την πολυπρισματική λειτουργία του Πανεπιστημίου σε διαδικασία εγχάραξης της αστικής

ιδεολογίας. Σαν να μην ήταν το Πανεπιστήμιο τίποτε περισσότερο από ιδεολογικός μηχανισμός του αστικού Κράτους<sup>4</sup>, περίπου ανάξιος να τύχει θετικής προσοχής από έναν καθαρόαιμο μαρξιστή και επαναστάτη. Επίσης κυκλοφορούν απόψεις που, με ακόμη πιο πεζό τρόπο, εστιάζουν μονόπλευρα την καλώς νοούμενη αποστολή του Πανεπιστημίου σε πτυχιακή πιστοποίηση γνώσεων που συνεπάγεται απλώς κάποια εργασιακά δικαιώματα.

Ούτε επιστημονικά σοβαρό ούτε πολιτικά συνεπές φαίνεται να διδάσκουμε στη νεολαία ότι το Πανεπιστήμιο είναι βασικά ιδεολογικός μηχανισμός του αστικού κράτους και συγχρόνως να την παρακινούμε να κατέβει στους δρόμους, για να διαδηλώσει υπέρ αυτού του «αστικού», πλην όμως δημόσιου, Πανεπιστημίου<sup>5</sup>. Εκτός κι αν τρέφουμε την αυταπάτη ότι το καλό Πανεπιστήμιο της κοινωνίας που οραματιζόμαστε θα προκύψει με παρθενογέννηση.

## 1. Ένα μορφωτικό ιδεώδες αυτονομίας και ευθύνης

- A. Σε τι μπορεί να συνίσταται ακριβέστερα το μορφωτικό ιδεώδες που οι προοδευτικοί άνθρωποι θα ήθελαν να κατισχύσει, τόσο στην παρούσα όσο και στην καθ' υπόθεση καλύτερη κοινωνία του μέλλοντος; Γιατί είναι καλό να μορφώνονται οι άνθρωποι, με ποιο βασικό αξιακό πρόσημο και με ποιο γενικό πνεύμα δέον να διεξάγεται η εκπαιδευτική διεργασία; Αυτά είναι κατ' ουσίαν ερωτήματα πρακτικής φιλοσοφίας και αξιολογικώς φορτισμένα, που αρμόζει να τίθενται και να απαντώνται ως *τέτοια*<sup>6</sup>.

Ας ξεκινήσουμε με μερικές κεφαλαιώδεις παραδοχές. Η γνώση εν γένει δεν εξαντλείται στα στενά πλαίσια της αυτοσυντήρησης. Ούτε σε τεχνικά εφόδια για τις τρέχουσες ανάγκες της παραγωγής και ανταλλαγής. Επεκτείνεται πολύ πέρα από αυτά, ανοίγεται στα μεγάλα ζητήματα της ανθρώπινης ζωής, της φύσης, της κοινωνίας, του κόσμου, αλλά και της ίδιας της γνώσης. Η γνώση και η μάθηση αξίζουν για κάτι περισσότερο από το να συνεισφέρουν στην ικανοποίηση άμεσων βιοτικών αναγκών ή στην αναπλήρωση της φυσικής ένδειας. *Διαμορφώνουν ορίζοντα νοήματος και επιτρέπουν στα πρόσωπα να αναπτύξουν τον εαυτό τους εν κοινωνία και με ενδιαφέρον για τους άλλους*<sup>7</sup>.

Η γνώση έχει εκδηλωθεί και ως ευρύτερη πνευματική διάπλαση των ανθρώπων, ως συστατικός όρος μιας σοφίας περί τον βίο, η οποία υπερακοντίζει το επίπεδο μιας παθητικής προσαρμογής στις εξωτερικές συνθήκες της ζωής. Η εμπλοκή των ανθρώπων στον κοινωνικό βίο ήδη από τις απαρχές των ιστορικών χρόνων άρχισε να ψηλαφεί όρους για δράση ορθολογική ως προς τους σκοπούς της. Αναζήτησε δράση πρόσφορη για ενεργητική προσαρμογή των ανθρώπων στις κοινωνικές συνθήκες, αντεπιδρώντας σ' αυτές, καλλιεργώντας αντίστοιχες μορφές συνείδησης, ατομικά και ομαδικά.

Διαμέσου των εννοιακών κατασκευών και της γλώσσας εκφράζεται η κοινωνικότητα των διανθρώπινων σχέσεων. Αποτυπώνονται οι αφαιρετικές συλλήψεις και στοχαστικές διεργασίες με τις οποίες τα ανθρώπινα υποκείμενα προσπαθούν να γνωρίσουν τον φυσικό κόσμο και να κατανοήσουν την κοινωνία. Τα πρόσωπα εγκοινωνίζονται, αλλά και σκέπτονται μέσα σε έναν κόσμο με προσυνεστημένες δομές, κοινωνικές, γλωσσικές και επικοινωνιακές. Μέσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα ήδη συγκροτημένα, προσπαθούν να στοχασθούν τα δεδομένα της συγκρότησης του κόσμου, κατά κάποιον τρόπο εκ των υστέρων, με την ελπίδα να τα τροποποιήσουν και να τα βελτιώσουν. Αναπτύσσουν έτσι όρους για αναστοχασμό πάνω στο υπάρχον, με την ιδέα ότι αυτό θα μπορούσε και θα όφειλε να είναι αλλιώς καμωμένο, με σχέσεις λιγότερο άδικες, περισσότερο ελεύθερες και ισωτικές.

Το τελευταίο σημείο αξίζει να προσεχθεί ιδιαίτερα. Ο ευρωπαϊκός Διαφωτισμός αξίωσε *άρρηκτη συνάρτηση μεταξύ γνώσης, ελευθερίας και ευθύνης*<sup>8</sup>. Προκειμένου οι άνθρωποι να απαλλαγούν από τους καταναγκασμούς που κηδεμονεύουν την ύπαρξή τους, καλούνται να προαγάγουν αληθινή γνώση γύρω από τα πράγματα και τις καταστάσεις. Ο σχηματισμός της γνώσης, αυτός καθ' εαυτόν, καθίσταται έτσι και ο ίδιος μια πράξη ελευθερίας, εφόσον έγκειται σε απεμπλοκή των ανθρώπινων υποκειμένων από εξωτερική και ετερόνομη καθοδήγηση τόσο στον θεωρητικό στοχασμό όσο και στη δράση τους. Με άλλα λόγια, στο μέτρο που καθιστάμεθα κάτοχοι πραγματικής γνώσης, γινόμαστε ικανοί να πορευτούμε με βάση αυτήν<sup>9</sup>. Εφόσον μάθουμε να *σκεπτόμαστε* αυτόνομα, αυτό μας οδηγεί στις αρχές χάρη στις οποίες μπορούμε και να *πράττουμε* αυτόνομα<sup>10</sup>.

Ως εκ τούτου, ήδη η σύλληψη της ενότητας μεταξύ Λόγου και ελευθερίας, θέτει εξ υπαρχής ένα ζήτημα ευθύνης των υποκειμένων. *Οι άνθρωποι υπέχουν ευθύνη για το γεγονός ότι ανέχονται να διαιωνίζονται καταστάσεις και δομές που καθηλώνουν την ανθρωπότητα σε ανωριμότητα, σε ετεροκαθορισμό της σκέψης και της πράξης, του βίου τους τελικά*. Επομένως, βαρύνονται με το ηθικό χρέος να *τολμούν* να προάγουν τη γνώση

(*sapere aude*) γύρω από την πραγματική ζωή και τη φύση της κοινωνίας, προκειμένου να μπορέσουν να τη *μετασχηματίσουν* προς το καλύτερο.

Η απολυταρχική ιδεολογία της αγοράς πρεσβεύει ότι σκοπός της παιδείας είναι να πλάθει άτομα που παρωθούνται αποτελεσματικά από την επιδίωξη κέρδους ή τίθενται αποδοτικά στην υπηρεσία της κερδοφορίας του κεφαλαίου άλλων, για την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων. Μεταξύ των επιχειρήσεων σώνει και καλά συγκαταλέγονται εφεξής και τα ίδια τα Πανεπιστήμια. Η αντίληψη αυτή αντιστρατεύεται τη χειραφετητική φιλοσοφία του Διαφωτισμού, καθόσον αναιρεί την αυτονομία των προσώπων.

Αποστολή της παιδείας είναι να διαπαιδαγωγούμεστε οι άνθρωποι *χάριν ημών των ιδίων και του κοινού καλού, όχι προς εξυπηρέτηση κάποιου αυθέντη ή αφεντικού*. Ιδεατά η αποστολή της συνίσταται σε καλλιέργεια των θεωρητικών, των ηθικοπρακτικών και των αισθητικών δυνάμεων των ανθρώπων<sup>11</sup>. Δηλαδή την επιδίωξη, πρώτον, να καταστούμε ικανοί για θεωρητικό λογισμό, μπορώντας να διακρίνουμε το αληθές από το ψευδές, το εύλογο από το παραπλανητικό. Αυτό, όμως, αξιώνει σταθερά να δεσμευόμαστε από την αναζήτηση της αλήθειας, ως κανονιστική αρχή της γνώσης, διατηρώντας συγχρόνως το πρακτικό ενδιαφέρον η γνώση να αποβεί και επωφελής στον κοινωνικό βίο<sup>12</sup>. Δεύτερον, αιτούμενο είναι να καταστούμε επίσης ικανοί για έλλογη δράση ηθική, πολιτική και δικαιοική, πετυχαίνοντας να διακρίνουμε το ηθικό από το ανήθικο, το δίκαιο από το άδικο<sup>13</sup>. Και τρίτον, να γίνουμε δεκτικοί αισθητικής απόλαυσης, μπορώντας να διακρίνουμε το ωραίο από το άσχημο ή το ακαλαίσθητο.

Αποστολή της παιδείας και της αγωγής, συνεπώς, δεν μπορεί να είναι άλλη από την εκλέπτυνση της ανθρώπινης κοινωνικότητας. Είναι η καλλιέργεια ως εξευγενισμένη ικανότητα πραγμάτωσης σκοπών, η παρακίνηση των εκπαιδευομένων να ανασυγκροτούν δημιουργικά, να επινοούν και όχι απλώς να μαθαίνουν την επιστήμη και τη φιλοσοφία. Είναι να καλλιεργούνται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης συνεκτικά πλέγματα ευρύτερων γνώσεων, ώστε να διασφαλίζεται στον καθέναν ένα μορφωτικό κεκτημένο ικανό για ανανέωση και περαιτέρω εμπλουτισμό του στον ενεργό βίο καθενός.

Παρά ταύτα, στην εκπαιδευτική διαδικασία παρεμβάλλονται οι διδάσκοντες, οι παιδαγωγοί, οι καθηγητές, όσοι ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους, δηλαδή πρόσωπα με ιστορική υπόσταση, τα οποία έχουν και τα ίδια ανάγκη να διαπαιδαγωγηθούν. Η εκπολιτιστική αποστολή της παιδείας, συνυφασμένη με ορισμένο μορφωτικό ιδεώδες, φαίνεται ατέρμονη και αενάως ανεκπλήρωτη, μία αείροη διαδικασία συνεχών

προσαρμογών και διαδοχικών επαναπροσεγγίσεων, όχι πάντοτε επιτυχημένων. Ωστόσο ο παιδαγωγικός και επιστημονικός ορίζοντας των εκπαιδευτών και του εκπαιδευτικού οικοδομήματος είναι εκ των πραγμάτων πεπερασμένος, καθότι ιστορικά και κοινωνικά εγγεγραμμένος.

Άραγε, το εκάστοτε ενεργό επίπεδο ανάπτυξης της παιδείας αξίζει της εμπιστοσύνης των πολιτών σε κάθε περίπτωση και στο σύνολό του; Επί παραδείγματι, γιατί να δείχνει κανείς εμπιστοσύνη ή ακόμη και να προασπίζει, αν απαιτηθεί, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς της αστικής κοινωνίας, το εκπαιδευτικό προσωπικό τους και –τουλάχιστον μερικά από– τα εκάστοτε καλλιεργούμενα μορφωτικά περιεχόμενα; Στην αστική κοινωνία διενεργείται εκ της λογικής του συστήματος εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, γεννάται κοινωνική –και όχι μόνο– ανισότητα και αδικία<sup>14</sup>, θεσμικά επικυρωμένη από το αστικό κράτος και το νομικοπολιτικό του συγκρότημα. Γιατί τότε να επιδειχθεί εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, αν αυτοί λειτουργούν βασικά ως ιδεολογικοί μηχανισμοί του αστικού κράτους;

Το ζήτημα είναι τεράστιο και φυσικά χρήζει ενασχόλησης σε βάθος και σε έκταση. Καταδεικνύει πάντως την ανάγκη για κριτική θεωρία της αστικής κοινωνίας, η οποία να διαλαμβάνει και μία *κανονιστική* θεώρηση των όρων νομιμοποίησής της. Ας μας επιτραπεί αντ' αυτού να αρκεσθούμε σε μία πολύ γενική, αλλά πάντως απαραίτητη εκτίμηση. Πιστεύω ότι *οι γενικευτικές μορφές ηθικής, δικαίου και πολιτικής στη νεωτερικότητα δεν είναι απλή ιδεολογική εκλογίκευση του καπιταλισμού*. Εγκλείουν ένα κανονιστικό δυναμικό πολύ ευρύτερο από τις ιστορικά συντελεσμένες πραγματώσεις τους.

Αυτό το δυναμικό δεν μπορεί να κριθεί ότι απορροφάται εξ ολοκλήρου από την τεχνική και εργαλειακή ορθολογικότητα που διαπερνά την ανάπτυξη της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας. Εμπεριέχει κανονιστικές δυνατότητες συλλογικής μάθησης προς μία στοιχειωδώς έστω ελεύθερη απόλαυση της ατομικής και της συλλογικής αυτονομίας από υπεύθυνους δρώντες. Οποτεδήποτε εκδηλωθεί εγχείρημα για δημοκρατικό κοινωνικό μετασχηματισμό της αστικής κοινωνίας, θα χρειαστεί να στηρίζεται σε ενσυνείδητη και ενάρετη άσκηση των ατομικών και των συλλογικών ελευθεριών, να ενεργοποιεί το παιδαγωγικό και χειραφετητικό τους απόθεμα.

Εφοδιασμένοι με αυτή τη γενική εκτίμηση, ας εστιάσουμε το ενδιαφέρον σε ένα ειδικότερο ζήτημα. Πώς η κατάσταση της παιδείας στο εκάστοτε ιστορικό παρόν, με δεδομένους ιστορικούς και κοινωνικούς περιορισμούς της, μπορεί να παράσχει ερείσματα για εκλέπτυνση της ανθρωπίνης φύσης μέσω της αγωγής; Αν αυτό είναι απλώς κάτι το ιδεώδες, δεν



παραπέμπεται σε μία διαδικασία δίχως τελειωμό και μονίμως εκκρεμής; Αν επιδειχθεί εμπιστοσύνη στην εκάστοτε υπάρχουσα κατάσταση παιδείας και εκπαίδευσης, πώς μπορεί να συσταθεί κριτική των κακώς κειμένων σ' αυτήν; Πώς είναι δυνατόν οι εκπαιδευτές να επιτελέσουν τέτοια ευγενή αποστολή, όταν οι ίδιοι απέχουν από ένα μονίμως άφθαστο ιδεώδες, το οποίο υποτίθεται ότι διακονούν; Μήπως, λοιπόν, εδώ ανακύπτει ένας φαύλος κύκλος, αφού ο όρος λύσης του προβλήματος φαίνεται να αποτελεί μέρος του προβλήματος;

Ήδη ο Καντ είχε διαισθανθεί ότι η έξοδος από μια κυκλική τροπή του προβλήματος δεν μπορεί να λάβει χώρα χωρίς την *παράκαμψη της οπτικής γωνίας του ατόμου ως μεμονωμένου υποκειμένου*, είτε εκπαιδευτή είτε εκπαιδευόμενου. Εάν η αποστολή της παιδείας εκτείνεται επ' άπειρον, τότε υπερφαλαγγίζει καταφανώς την πεπερασμένη υπόσταση των μεν και των δε. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο μονάχα στην προοπτική διηνεκούς αναπαραγωγής του ανθρώπινου γένους *συνολικά* μπορεί να αναζητηθεί, μακροπρόθεσμα, η προαγωγή της παιδείας και γενικότερα του πολιτισμού. Τούτο προσπερνά κατά πολύ τις δυνάμεις, τις αδυναμίες και το μήκος ζωής των μεμονωμένων προσώπων<sup>15</sup>.

Η προοπτική της οικουμένης στην ανθρώπινη ανάπτυξη συναρτάται με τη σειρά της με τη *δημόσια χρήση του Λόγου*, με τη δημόσια διάσταση των διανθρώπινων σχέσεων, τη συναναστροφή και τη σύμπραξη καθενός με τους άλλους κοινωνούς για ευρύτερους σκοπούς. Αποτελεί εντέλει την έδρα στην οποία αναπτύσσεται ο πλούτος της ανθρώπινης συμπαρουσίας, όπως αντανακλάται και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μακροϊστορική προοπτική της ανάπτυξης του ανθρώπινου γένους είναι συνθήκη αναγκαία, όχι όμως και επαρκής για τη διάχυση των αγαθών του πολιτισμού και της παιδείας σε περισσότερους ανθρώπους. Προσ απαιτείται μία θετικότερη απαίτηση. Αυτή δεν σταματά στην τυπική αναγνώριση της αμοιβαιότητας των εμπλεκόμενων υποκειμένων στην εκπαιδευτική σχέση. Επεκτείνεται στην ετοιμότητά τους να αλληλοσυγκροτηθούν ως *συμμέτοχοι στη μορφωτική διαδικασία, σε σχέση αμφίπλευρης διαπαιδαγώγησης*.

Σε αυτή τη διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας διαπαιδαγώγησης αποδεικνύεται ότι *η γνώση δεν είναι απλώς κάτι το μεταδόσιμο από τη μία πλευρά προς την άλλη*. Το ζητούμενο είναι, αρνητικά διατυπωμένο, να βρεθεί κοινή ατραπός για την απαλλαγή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων από την άγνοια, το παγιωμένο ψεύδος, τον σκοταδισμό και τις προκαταλήψεις. Θετικά εκπεφρασμένο, έγκειται στην αμοιβαίως επωφελή και τερπνή αναζήτηση της αλήθειας, της ορθότητας, του ωραίου.



Σε αμφότερα τα σκέλη του, το αίτημα αυτό αξιώνει την κινητοποίηση της προσωπικής σκέψης καθενός, *τη χρήση της ίδιας διανοίας*. Ως *εξάσκηση αυτονομίας*, τόσο στην κατάκτηση της θεωρητικής γνώσης όσο και στο ακόνισμα του ηθικού κριτηρίου στα ζητήματα του πρακτέου. Εάν ως διδάσκων οφείλω να σέβομαι την ανθρωπότητα τόσο στο δικό μου πρόσωπο όσο και στο πρόσωπο οποιουδήποτε άλλου, τότε οφείλω να σέβομαι επίσης το μαθητικό και φοιτητικό κοινό. Οφείλω να αναγνωρίζω στα μέλη του την ιδιότητα προσώπων που γυρεύουν αυτοβούλως να γίνουν μορφωμένοι άνθρωποι, ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες, απλώς με δική μου υποβοήθηση.

Β. Προαπαιτούμενο για αυθεντική γνώση της φύσης, του κόσμου, του ανθρώπινου βίου, της κοινωνίας και της οικονομίας δεν μπορεί να είναι η καθυπόταξη της –είτε τακτικής είτε δια βίου– εκπαίδευσης στην «οικονομία», δηλαδή εντέλει στις επιταγές της καπιταλιστικής συσσώρευσης. Απεναντίας, είναι επάναγκες η εκπαίδευση να ανακτήσει τη σχετική αυτονομία της απέναντι στις εικαζόμενες ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής και ανταλλαγής. Η αποστολή της δεν αναλύσκειται στην προετοιμασία των παιδιών και των νέων για την επαγγελματική ένταξή τους στην «παραγωγή», δηλαδή, ακριβέστερα, στις οικονομικές διαδικασίες που συμφύονται στον καπιταλιστικό καταμερισμό εργασίας, όπως αυτός αναπτύσσεται ιστορικά.

Κατά παράδοξο τρόπο στο αντίθετο φαίνεται να συγκλίνουν τόσο οι ιδαλγοί της νεοφιλελεύθερης υπαλληλίας της εκπαίδευσης στην «αγορά» όσο και κάποιο τμήμα της Αριστεράς που απλώς μετατοπίζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε κάτι το διακριτό και λογικά ύστερο προς αυτήν, στην προοπτική «εργασιακών δικαιωμάτων» για τους αποφοίτους, με την έννοια συγκεκριμένων επαγγελματικών διεξόδων. Το αξιακό υπόβαθρο γι' αυτό το πολιτικά ετερόκλητο σμίξιμο είναι *μία λίγο-πολύ κοινή οικονομιστική προαπόφαση, μία εργαλειακή και χρησιμοθηρική αντίληψη για την παιδεία*. Κατ' αυτούς ό,τι αξίζει στην εκπαίδευση είναι ότι παρασκευάζει επαγγελματίες, ικανούς να απορροφηθούν στην αγορά εργασίας, και τίποτε άλλο πέραν αυτού. Ειδάλλως περίπου στερείται νοήματος<sup>16</sup>.

Και όμως, η αποστολή της εκπαίδευσης είναι διττή. Το ένα σκέλος της, ιδίως στα ανώτερα σκαλοπάτια της, αναφέρεται ασφαλώς σε εκπαίδευση ειδική, ενώ το άλλο σκέλος της σε εκπαίδευση γενική. Αφενός, λοιπόν, ως ανώτατη εκπαίδευση αποβλέπει στη δημιουργική παροχή ενός συνεκτικού συμπλέγματος γνώσεων πάνω σε ορισμένη βασική επι-

στήμη, τόσο στις θεωρητικές της συντεταγμένες όσο και στις πρακτικές της διαστάσεις. Αφετέρου, όμως, σε όλες τις βαθμίδες της, επεκτείνεται στην καλλιέργεια ουσιαστικής μόρφωσης, ικανής να αναδείξει τους νέους ανθρώπους σε «ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», εγκρατείς μίας καλής βασικής παιδείας.

Ζητείται, λοιπόν, εκπαίδευση που επιτρέπει στους ανθρώπους να καταστούν κοινωνικοί, δημιουργικοί, ικανοί για έντιμη συνεργασία, *μέσα στους επαγγελματικούς χώρους, αλλά και έξω από αυτούς, στον ελεύθερο χρόνο τους, καθώς και στην επικοινωνιακή δράση τους*. Για όλους τους ανθρώπους και όχι μόνο για ένα κλάσμα τους, που θα ήταν το απολύτως αναγκαίο για τη στελέχωση των διάφορων κλάδων της «οικονομίας», με τους υπόλοιπους ανθρώπους ριγμένους στην αθλιότητα της μακρόχρονης ανεργίας, στον κυκεώνα του κοινωνικού αποκλεισμού<sup>17</sup>.

Δεν αυταπατόμαστε, βεβαίως, ότι παρόμοια αποστολή της παιδείας μπορεί όντως να εξυπηρετηθεί με πληρότητα, ενόσω η παιδεία διαπνέεται από πνεύμα ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευομένων, ως προείκασμα του ανταγωνισμού που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους μετά τη λήξη της εκπαίδευσής τους. Έτσι επηρεάζεται δυσμενώς και η ίδια η παιδεία, καθόσον επικαθορίζεται από την προτεραιότητα οι νέοι άνθρωποι να εντάσσονται ακολούθως σε εργασιακές συνθήκες που λειτουργούν ετερόνομα. Στην ίδια την παιδεία προσδένεται ένα βαρίδιο, προερχόμενο εκτός αυτής, από το γεγονός ότι τα ανθρώπινα υποκείμενα στον ενεργό βίο τους καταλαμβάνονται από σχέσεις εκμετάλλευσης και αλλοτρίωσής τους, ωθούμενα σε τούτο μόνο και μόνο προκειμένου να εξασφαλίσουν όπως-όπως τα προς το ζην αναγκαία για τους ίδιους και τις οικογένειές τους<sup>18</sup>.

Η αποστολή αυτή, δηλαδή η καλλιέργεια της γενικής ικανότητας για ελεύθερη αυτοπραγμάτωση των ανθρώπων, θα μπορούσε να θεραπεύεται κατ' εξοχήν, τουλάχιστον σε μακρά κλίμακα, σε κοινωνία δίχως εκμετάλλευση, χωρίς καταπίεση των κλίσεων και των αναγκών<sup>19</sup>. Θα μπορούσε να προάγεται σε κοινωνία στην οποία η πλειονότητα των μελών της θα νοιαζόταν πραγματικά, με αγωνιστικούς και αλληλέγγυους τρόπους, να μειώσει την κοινωνική δραστηριότητα της εκμετάλλευσης και της συνεπακόλουθης ανισότητας γενικώς στον βίο των ανθρώπων και ειδικότερα στις μορφωτικές προοπτικές καθενός.

Οι σκέψεις αυτές δεν υποδηλώνουν απλώς μια ιστορική δυνατότητα για το καλύτερο. Απηχούν μια ρυθμιστική ιδέα για την εκπαιδευτική και γενικότερα για την πολιτική δράση, που δεσμεύει *ήδη σήμερα αλλά και εσαεί* τους ανθρώπους, ως παιδαγωγούς, εκπαιδευόμενους, εργαζόμενους και πολίτες, προς τη χειραφετητική κατεύθυνση που αναφέρθηκε

προηγουμένως. Αυτή η ρυθμιστική ιδέα του πρακτικού Λόγου παριστά το έσχατο αξιακό κριτήριο για την αποτίμηση της εκάστοτε ιστορικής κατάστασης. Μόνο μέσα από παρόμοια προοπτική, διαλεκτική και συγχρόνως τελεολογική –με την καντιανή έννοια του όρου–, φαίνεται δυνατή η ικανοποιητική απάντηση σε εύλογα ερωτήματα του είδους: πώς και σε ποιον βαθμό μπορεί να δικαιώνεται η εκπαιδευτική πρακτική και τα περιεχόμενά της, *εδώ και τώρα*, σε ιστορικές κοινωνίες περιορισμένης ελευθερίας και μερικής ισότητας, μέσα στις οποίες, εντούτοις, δρούμε και στοχάζομαστε;

Η κατεύθυνση στην οποία μπορεί να αναζητηθεί η απάντηση είναι ότι η παιδεία δέον να προσανατολίζεται προς την καλύτερη δυνατή κατάσταση του ανθρώπινου γένους *προσεχώς* και όχι να προσκολλάται στην εκάστοτε ενεστώσα<sup>20</sup>. Μαζί με κατάλοιπα του παρελθόντος κουβαλά μέσα της και σπόρους του μέλλοντος. *Η παιδεία τού σήμερα μπορεί να δικαιώνεται, λοιπόν, στον βαθμό που αγωνίζεται να υπερβεί τον εαυτό της προς το καλύτερο, ως μία πτυχή της γενικότερης ευθύνης των παιδαγωγών ως πολιτών για να οδεύσει και η κοινωνία εν συνόλω, εθνική και παγκόσμια, προς το καλύτερο*<sup>21</sup>.

Γ. Αντιθέτως, η επικρατούσα ρητορεία για εκπαίδευση δια βίου εκπορεύεται από την ιδέα ότι σε κοινωνία στην οποία ο καθένας αφήνεται «ελεύθερος» να επιβιώσει, σε ανταγωνισμό προς την αντίρροπη επιδίωξη των άλλων, ο ίδιος επιφορτίζεται με το βάρος να φτιάξει για τον εαυτό του ένα «ανθρώπινο κεφάλαιο», καθαρά χρηστικού χαρακτήρα, προς αξιοποίηση ή εκμετάλλευσή του συνήθως από άλλους<sup>22</sup>. Όπως μπορεί και όσο μπορεί, σε συνθήκες κοινωνικού δαρβινισμού, όπου υπερισχύουν οι ισχυρότεροι ή απλώς οι πιο επιτήδαιοι. Ανάμεσα σε άλλα, πληρώνοντας ο καθένας για τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, εφόσον βεβαίως διαθέτει τους αναγκαίους πόρους ζωής, αλλιώς τόσο το χειρότερο για όποιον στερείται τέτοιων πόρων.

Ο καθεστωτικός κυνισμός καλεί τους ανθρώπους να παραιτηθούν από την ελπίδα για ένα μέλλον στο οποίο αυτοί θα μπορούν να είναι κοινωνικά ενεργοί δια βίου, σε κάποια θέση απασχόλησης με διάρκεια. Τους παροτρύνει να αρκεσθούν στην ευτελή και ταπεινωτική προσδοκία να μείνουν, με προσωπικές τους δαπάνες κιόλας, απλώς «απασχολήσιμοι», σύμφωνα με επαχθείς όρους εργασίας που θα επιβάλλονται μονομερώς από τον πρώτο τυχόντα εργοδότη, με εργασιακή και κοινωνική ασφάλεια γι' αυτούς. Η τρέχουσα ιδέα της «δια βίου εκπαίδευσης», κατά μεγάλο

μέρος, διερμηνεύει αυτήν την ανθρωποβόρα τάση στην αγορά εργασίας.

Κατά τα λοιπά ο κυρίαρχος λόγος θεωρεί ως εντελώς αυτονόητο η συντριπτικά μεγάλη πλειονότητα των ανθρώπων να μην έχει άλλη δυνατότητα να αναπαραχθεί κοινωνικά παρά μόνο πωλώνοντας το «ανθρώπινο κεφάλαιο», που ο καθένας και η καθεμία με κόπους έχει συγκροτήσει, στην εξυπηρέτηση του κεφαλαίου του *court*. Το «ανθρώπινο κεφάλαιο», επομένως, δεν είναι τίποτε περισσότερο παρά μια μετωνυμία της «εργατικής δύναμης» ως εμπορεύσιμης ικανότητας, προκειμένου οι στερούμενοι ιδίων μέσων παραγωγής και εργασίας<sup>23</sup> να εξασφαλίσουν τα χρεώδη του βίου, αν δεν επιθυμούν να πεθάνουν από ανέχεια.

Ιδού λοιπόν η διπλή όψη της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για την εκπαίδευση. Αφενός απόσυρση του κράτους από την υποχρέωση παροχής παιδείας για όλους, με επαρκή δημόσια χρηματοδότηση, αντλούμενη κυρίως από αναλογική φορολογία εις βάρος των ευπορότερων κοινωνικών στρωμάτων, αφετέρου έφοδος του ιδιωτικού κεφαλαίου στο εναπομένον κενό<sup>24</sup>.

Υπό τις συνθήκες αυτές, τα ζητήματα της εκπαίδευσης προσλαμβάνουν ένα δραματικό, τετραπλό ενδιαφέρον στον σύγχρονο ιστορικό ορίζοντα. α) *Μορφωτικό και αξιακό*, ως προς τα ενδεδειγμένα περιεχόμενα σπουδών και τον εξαναγκαστικό αναπροσανατολισμό τους στην αναπαραγωγή των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής και ανταλλαγής με λεόντειους όρους υπέρ του κεφαλαίου. β) *Διοικητικό*, με όρους ιδιωτικής οικονομίας, με συγκεντρωτική και ιεραρχική λήψη αποφάσεων. γ) *Οικονομικό*, ως προς την υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά και σχετικά με τη δημιουργία και τη διεύρυνση μιας «αγοράς παιδείας». δ) *Πολιτικό*, ως προς την αξίωση ισχύος μιας ελάχιστης κοινωνικής μειοψηφίας, προκειμένου να επιβάλλει –και μάλιστα, ει δυνατόν, χωρίς θεσμικούς μετριασμούς και τις συμπαραρομαρτούσες διαμεσολαβήσεις– την κοινωνικοοικονομική και την ιδεολογική εξουσία της στην υπόλοιπη ανθρωπότητα.

## 2. Αντί συμπεράσματος

Άραγε τι από όλα τα παραπάνω, σχετικά με το μορφωτικό ιδεώδες της ανώτατης παιδείας, θα αποτελεί προσεχώς αντικείμενο αξιολόγησης του πανεπιστημιακού έργου, έτσι όπως την προωθούν οι κρατούντες εν Αθήναις και εν Βρυξέλλαις, πίσω από ένα αθώο τεχνοκρατικό προσώπειο και τα ποσοτικά κριτήριά τους;

Τι από τα παραπάνω καταλαβαίνουν και τι συμμερίζονται οι μερίδες του εγχώριου και διεθνούς κεφαλαίου, οι αυτοαποκαλούμενοι κολλεγιάρχες<sup>25</sup>, υπαρκτοί ή επίδοξοι, που φλέγονται να ιδρύσουν ιδιωτικές σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου στην Ελλάδα; Σε τι είδους μόρφωση και γνώση θα στοχεύουν οι επιχειρήσεις παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών πανεπιστημιακού επιπέδου, προφανώς έναντι αδρών διδασκτρων από τους πελάτες τους; Με ποια αυτοδιοικητική λειτουργία της σχετικής εκπαιδευτικής μονάδας και με ποια ακαδημαϊκή ελευθερία των διδασκόντων θα διεξάγονται οι ακαδημαϊκές διαδικασίες; Ποιος θα καταρτίζει τα προγράμματα σπουδών και με ποια μορφωτική φιλοσοφία; Ατυχώς με ανάλογο τρόπο θα τίθενται πλέον τα ανωτέρω αμειλικτα ερωτηματικά και για τα μέχρι τούδε δημόσια πανεπιστήμια, εάν αυτά εξωθηθούν να καταντήσουν επιχειρήσεις ταχύρρυθμης παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και κατάρτισης επί πληρωμή.

Οι ιθύνοντες της νέας εκπαιδευτικής τάξης δεν ενδιαφέρονται ασφαλώς για τη διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα των φοιτητών και φοιτητριών, με τη σφαιρική και κριτική αφομοίωση των επιτευγμάτων του πολιτισμού. Δεν νοιάζονται για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων επιστημόνων, που να είναι συνάμα ελεύθεροι, ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Αποβλέπουν πρωτίστως στον σχηματισμό αποφοίτων χαμηλής και φθαρτής επιστημονικής υποστάθμης, ετοιμοπαράδοτης και άμεσα αξιοποιήσιμης για τις πρακτικές ανάγκες των επιχειρήσεων.

Ιδεολογικό συμφραζόμενο της απόβλεψης αυτής είναι να μετατραπεί ανοιχτά και αποφασιστικά η ανώτατη παιδεία σε μηχανισμό κοινωνικής πειθάρχησης. Όστε να εκπαιδεύει ανθρώπους μη εξασκημένους στην κριτική σκέψη και σε συνολική πρόσληψη της πραγματικότητας. Νοιάζεται το «ανθρώπινο προϊόν» (sic) της εκπαίδευσης να είναι άτομα αφενός με χαμηλές προσδοκίες και αναλώσιμοι ως εργατικό δυναμικό, αφετέρου ευχειραγώγητοι ως υπήκοοι, χωρίς ιστορική μνήμη και πολιτική κρίση. Τι σόϊ «κοινωνία της γνώσης»<sup>26</sup> και «διασφάλιση ποιότητας» ευαγγελίζονται οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις, όταν απεργάζονται ποικιλότροπα την απαξίωση της *μάθησης* και της *μόρφωσης*<sup>27</sup>;

Η νεοφιλελεύθερη στρατηγική για το «ελάχιστο Κράτος» δεν αρκείται να αποσύρει την ευθύνη για κρατική χρηματοδότηση από την πανεπιστημιακή παιδεία. Ο πρωτόγονος οικονομισμός της δεν αρκείται καν να ρυμουλκήσει τα προγράμματα σπουδών αποκλειστικά προς το συμφέρον της αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και ανταλλαγής. Διότι δεν αποτελεί απλώς μια οικονομική θεωρία, δίπλα σε άλλες. Αποτελεί, πολύ περισσότερο, *ιδεολογία ωμής ταξικής κυριαρχίας μιας οι-*

κοινωνικής ολιγαρχίας, αδιαμεσολάβητης πλέον από τους θεσμούς του δημοκρατικού και κοινωνικού κράτους δικαίου. Πρόκειται για αντικοινωνική ιδεολογία, που εννοεί να μην αφήσει την παραμικρή πτυχή προσωπικού και κοινωνικού βίου, καμία μορφή συνείδησης ή ανθρώπινη εκδήλωση έξω από την κερδοφόρα εμβέλειά της και την αξίωση επιβολής της.

## Σημειώσεις

1. Προβληματική είναι, απεναντίας, η προσθήκη στην ίδια διάταξη, ότι η παιδεία που το Κράτος παρέχει σκοπό έχει *επίσης* την ανάπτυξη *θρησκευτικής συνείδησης*, αφού κάτι τέτοιο αντιβαίνει στη θρησκευτική ελευθερία, όπως κατοχυρώνεται στο άρθρο 13 του Συντάγματος. Με πρακτική ερμηνευτική εναρμόνιση των δύο συνταγματικών διατάξεων δέον να νοηθεί ότι το Κράτος, καθότι κοσμικό και ουδετερόθρησκο, μεριμνά απλώς για *θρησκευτιολογική εκπαίδευση όλων* των μαθητών και μαθητριών, προσφέροντας συγχρόνως τη δυνατότητα, αλλά σε καθαρά προαιρετική βάση, και για ειδικότερη μάθηση επί συγκεκριμένων θρησκευμάτων.

2. Ήδη ο Άνταμ Σμιθ, όπως κατόπιν και άλλοι κλασικοί της πολιτικής οικονομίας, είχε θεωρήσει τη δημόσια παιδεία ως προτεραιότητα της *res publica*, χρηματοδοτούμενη από δημόσιο σύστημα γενικής φορολογίας, ως κεντρική κρατική λειτουργία. Βλ. την έξοχη μελέτη του Διονύση Γράβαρη, *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία. Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A.Smith, J.S.Mill και A.Marshall*, εκδ. Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1994.

3. Βλ. Κώστα Σταμάτη, «Πανεπιστημιακή γνώση/έρευνα και αγορά. Η ελληνική περίπτωση», εις: Δ.Κλάδη, Ξ.Κοντιάδη, Γ.Πανούση (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2007, σ. 293-319.

4. Σύμφωνα με την πασίγνωστη αλτουσεριανή θέση.

5. Η αντίφαση αίρεται, εφόσον αναγνωρίσουμε στη λειτουργία του Πανεπιστημίου το σύνολο των συνισταμένων που το προσδιορίζουν, κατ' αρχάς ως ιστορικό μόρφωμα της νεωτερικότητας. Μόνο που τέτοια θεώρηση δεν μπορεί να μένει αποκλειστικά σε κοινωνιολογικό επίπεδο και μάλιστα *λειτουργιστικό*. Αλλά προσήκει να θέτει και όρους αξιακής συγκρότησης της *αποστολής* του Πανεπιστημίου.

6. Για όλα αυτά, βλ. προχείρως Κώστα Σταμάτη, *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, 2005, 3ο κεφάλαιο.

7. Για τον Καντ ο άνθρωπος αξίζει να μορφώνεται, ώστε να μπορεί να ζει

ως ον που είναι σε θέση να αυτοσυντηρείται κι ακόμη περισσότερο να ενεργεί ελεύθερα, ως συνειδητό μέλος της κοινωνίας, με εσωτερική αξία για τον ίδιο του τον εαυτό, σε συνάρτηση με ολόκληρο το ανθρώπινο γένος, *Περί Παιδαγωγικής*, ελλ. μετ. εκδ. αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2004, ιδίως σ. 41.

8. Βλ. μεταξύ πολλών άλλων, Λυκ Βινσεντί, *Αγωγή και ελευθερία. Καντ και Φίχτε*, ελλ. μετ. εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1997, σ. 14, 19 και 108 επ.

9. Ο καλλιεργημένος άνθρωπος γίνεται φωτισμένος, δηλαδή ικανός να βλέπει υπό άπλετο φως τα μονοπάτια της ζωής, Josi Ortega Y Gasset, *Η αποστολή του Πανεπιστημίου*, ελλ. μετ. εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, σ. 93.

10. Καντ, *ό.π.*, σ. 33.

11. Βλ. και Γρηγόρη Καραφύλλη, *Αξιολογία και Παιδεία*, εκδ. Γ.Δαρδανός, Αθήνα, 2005, ιδίως το 4ο κεφάλαιο, σ. 145 επ.

12. Βλ. αντιθέτως μία επικίνδυνη *αντιστροφή της προτεραιότητας της αλήθειας* στην επιστήμη και τη φιλοσοφία, στην τοποθέτηση της Μαρίας Δαμανάκη, ότι τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών οφείλουν εφεξής να γίνουν συμβατά με τα προτάγματα της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας –δηλαδή, πιο συγκεκριμένα, του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού; Οπότε, κατά τη γνώμη της, η αποστολή της εκπαίδευσης κρίνεται όχι από τη δέσμευση να «αποκαλύψει την αλήθεια», αλλά μάλλον από τη δυνατότητά της να λύνει «πρακτικά προβλήματα». Βλ. Μαρίας Δαμανάκη και άλλων, *Το πραγματικό και το κεκτημένο. Το Πανεπιστήμιο σε μετάβαση*, πρόλογος Γ.Α. Παπανδρέου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, σ. 174. Εάν σύρουμε αυτή την επιστημολογικά και ηθικά διαβλητή τοποθέτηση μέχρι την ακραία λογική (;) της συνέπεια, τότε ακόμη και η παραχάραξη της αλήθειας, ως σοφιστικό τέχνασμα και προπαγάνδα, θα καθίστατο ανεκτή, αν όχι επιθυμητή, αρκεί να λύνει «πρακτικά προβλήματα», προφανώς για πολιτική επιβολή επί των άλλων.

13. Ένας από τους λόγους για τον οποίο ο Καντ τασσόταν αναφανδόν υπέρ της *δημόσιας* αγωγής και όχι της κατ' οίκον αγωγής ήταν ότι μονάχα στην πρώτη *κάνεις δεν απολαμβάνει προνόμια*. Επειδή στο δημόσιο εκπαιδευτήριο ο καθείς αισθάνεται αντίσταση από τους άλλους, σχηματίζει βαθμηδόν φρόνημα αυτοπεριορισμού του, σεβόμενος τα δικαιώματα των άλλων. Ακόμη μαθαίνει να διακρίνεται μονάχα χάρη στη δική του αξία και όχι χάρη στην κοινωνική θέση των γονιών του. Χωρίς δημόσια αγωγή τα παιδιά, ιδίως των ευγενών ή των πλουσίων, κινδυνεύουν να μείνουν κακομαθημένα, ανίκανα να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες, *ό.π.*, σ. 39. Άλλος λόγος υπέρ της δημόσιας αγωγής είναι ότι μονάχα σ' αυτήν οι διδάσκοντες όλων των βαθμίδων μπορούν να εργάζονται και να πειρατίζονται σε συνθήκες *ελευθερίας της διδασκαλίας και της έρευνας*, σ. 35.

14. Περί της οποίας βλ. Κώστα Σταμάτη, *Αστική κοινωνία, δικαιοσύνη και κοινωνική κριτική*, εκδ. Ιδρύματος Σάκη Καραγιωργα, Αθήνα, 1995, ιδίως το 2ο



κεφάλαιο.

15. Καντ, στη δεύτερη πρόταση της «Ιδέας μιας γενικής ιστορίας με πρίσμα κοσμοπολιτικό», *Δοκίμια*, ελλ. μετ. εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Ιωάννινα, 1971, σ. 26. Η ίδια σκέψη εκτίθεται και στο καντιανό δοκίμιο «Απόκριση στο ερώτημα: τι είναι Διαφωτισμός», στο ίδιο, σ. 43. Για καθέναν άνθρωπο χωριστά είναι δύσκολο, με αποκλειστικά δική του προσπάθεια, να εξέλθει από την ανωριμότητα που του έχει γίνει δεύτερη φύση. Θα χρειαζόταν να διεκδικήσει ανεξαρτησία της σκέψης, κάτι που οι κρατούντες «ποτέ δεν τον άφησαν να το δοκιμάσει». Εν τούτοις, αυτό που για το μεμονωμένο άτομο είναι δυσχερές, γίνεται ευχερέστερο για ένα κοινό προσώπων που νοιάζεται να διαφωτίσει τον εαυτό του. Βεβαίως, η ιδέα ενός διαφωτισμένου κοινού είναι απλώς μια ιστορική δυνατότητα, ωστόσο είναι σφόδρα πιθανή, εφόσον δοθεί σ' αυτό κάποιο περιθώριο ελευθερίας. Ο Καντ εξέφρασε την αισιόδοξη θέση, ότι πάντα θα βρίσκονται κάποιοι πρόθυμοι να αποτινάξουν τον ζυγό της ανωριμότητας, αποκτώντας και ακτινοβολώντας γύρω τους πνεύμα έλλογης εκτίμησης της αξίας και της αποστολής τους.

16. Άρα, πανεπιστημιακό τμήμα που δεν εγγυάται επαρκώς επαγγελματικές προοπτικές στους/στις πτυχιούχους του δεν έχει καν λόγο ύπαρξης; Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η προσδοκία ζήτησης στην αγορά εργασίας θα ήταν το μόνο κριτήριο για την κατάφαση της επιστημονικής γνώσης που αξίζει να καλλιεργείται στην ανώτατη εκπαίδευση. Εάν όμως είναι έτσι, τότε π.χ. ένα ΤΕΙ κομμωτικής τέχνης, γευσιγνωσίας, γιατί όχι και αστρολογίας, αναβαθμισμένο πιθανώς σε ΑΕΙ, έχει λόγο ύπαρξης. Όχι όμως και ένα πανεπιστημιακό τμήμα Φιλοσοφίας!

Παρόμοια αντίληψη υποβόσκει εν σπέρματι στην ανάλυση των Χρήστου Κάτσικα και Παναγιώτη Σωτήρη, *Η αναδιάρθρωση του ελληνικού πανεπιστημίου. Από την Μπολόνια στην Πράγα και το Βερολίνο*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, 2003, σ. 35. Φαίνεται οι συγγραφείς να θεωρούν, κάπως υποτιμητικά, μία άποψη για το περιεχόμενο της παιδείας όπως η εκτιθέμενη στο κείμενό μου ως «ουμανιστικό πρότυπο» ή «γενικευτικό λόγο περί μόρφωσης». Χωρίς όμως οι ίδιοι να επεξεργάζονται ή έστω να υπονοούν τη δυνατότητα ενός διαφορετικού –άραγε μη ουμανιστικού;– προτύπου εκπαίδευσης. Χωρίς, δηλαδή, να γίνεται κάποια απόπειρα από την πλευρά τους να απαντηθεί το ερώτημα: τι, τέλος πάντων, αποτελεί το περιεχόμενο μιας καλής εκπαίδευσης;

Η αντίθεσή τους στα τεκταινόμενα στον χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης εκδηλώνεται ως γενική στάση *ιδεολογικής* κριτικής καταστάσεων, τάσεων και προθέσεων. Τούτο είναι απαραίτητο. Επειδή, όμως, η ανάλυσή τους επιφυλάσεται να αντιπροτείνει ένα εναλλακτικό μορφωτικό ιδεώδες απέναντι σε εκείνο του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού, η κριτική των συγγραφέων, καί-

τοι ενδιαφέρουσα, μένει κολοβή, ανολοκλήρωτη. Από ορισμένες πλευρές, μάλιστα, κατά αναπάντεχο τρόπο δείχνει να συμπλέει με την *οικονομιστική* θεώρηση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας συνολικότερα, την οποία αποπνέει και η κυρίαρχη σήμερα ιδεολογία στην πιο επιθετική της εκδοχή. Η στάση αυτή κατ' αποτέλεσμα εκπέμπει έναν *ιδιότυπο ρεφορμισμό της επιβίωσης, ένα φρόνημα προσαρμογής*, αντί μία αγωνιστική αντίληψη για καλύτερη ζωή, με καλύτερη μόρφωση, με πληρέστερη δυνατότητα αντίληψης των πραγμάτων, άρα και επανεπίδρασης πάνω σ' αυτά.

17. Καθώς γράφει παραστατικά ο Μαρξ στα *Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα*, 1844, ελλ. μετ. εκδ. Γλάρος, Αθήνα, 1975, σ. 108, «ο αγύρτης, ο μικροαπατεώνας, ο ζητιάνος, ο άνεργος, ο πεινασμένος, ο άπορος, ο εργαζόμενος που [εξωθείται να] παραβαίνει τον ποινικό νόμο είναι φυσιογνωμίες που δεν υπάρχουν για την πολιτική οικονομία, αλλά μόνο για άλλα μάτια, για τα μάτια των ιατρών, των δικαστών, των νεκροθαφτών, των φιλόπτωχων επιτροπών της ενορίας κ.λπ. Πρόκειται για νεφελώδη πρόσωπα, που δεν υπάρχουν στην επικράτεια της πολιτικής οικονομίας». Με άλλα λόγια, υπάρχουν ως ελλειμματικά οικονομικά υποκείμενα, απλώς ως καταναλωτές για τα απολύτως χρειώδη της επιβίωσης. Καθότι στερούμενοι βασικών πόρων ζωής, *πρακτικά τους αφαιρείται επίσης η δυνατότητα επανεκπαίδευσης, αν αυτή πρόκειται να γίνεται ιδίως αναλώμασιν*.

18. Ενόσω δηλαδή η ποιότητα της ατομικής ζωής και συνακόλουθα η εκπαίδευση, «παρά το υψηλό επίπεδο ανάπτυξης της τεχνολογίας, εξακολουθεί να καθορίζεται από τις υπαγορεύσεις της επαγγελματικής εργασίας, από την ηθική του ανταγωνισμού των επιδόσεων, από την πίεση των κοινωνικών αντιθέσεων, από την πραγματοποιημένη αξία του κατέχειν και την προσφορά υποκατάστατων ικανοποιήσεων», με τα λόγια του (παλαιότερου) J. Habermas, *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*, ελλ. μετ. εκδ. Πλέθρον, Αθήνα, 1990, σ. 168.

19. «Μόνο τότε θα απελευθερωθούν τα επιμέρους άτομα από τους διάφορους εθνικούς και τοπικούς φραγμούς, θα έρθουν σε πρακτική επαφή με την υλική και πνευματική παραγωγή όλου του κόσμου και θα είναι σε θέση να αποκτήσουν την ικανότητα να απολαμβάνουν την ολόπλευρη παραγωγή όλης της γης, τις δημιουργίες του ανθρώπου», Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς, *Η Γερμανική Ιδεολογία*, ελλ. μετ. εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1979, Α' τόμ., σ. 84. Έτσι θα επιτυγχανόταν η επανιδιοποίηση, με έλλογο και συνειδητό τρόπο, δυνάμεων που, μολονότι έχουν συσταθεί από την ιστορική διάδραση των ανθρώπων μεταξύ τους, ωστόσο μέχρι σήμερα κυριαρχούν επάνω τους «ως δυνάμεις τελείως ξένες προς αυτούς».

20. Απερίφραστα έτσι ο Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σ. 29.

21. Ας υπογραμμισθεί ότι ένας από τους δείκτες αξιολόγησης της κοινωνικής προόδου γενικώς, άρα και της εκπαιδευτικής διαδικασίας ειδικότερα, είναι για τον Καντ η *καταπολέμηση της ανισότητας, στο ίδιο, σ. 102*. Παραπλήσια η έγνοια του Ορτέγκα Υ Γκάσσετ για *κοινωνική μεταρρύθμιση* που θα επέτρεπε ισότιμη πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία για τα παιδιά της εργατικής τάξης, *ό.π., σ. 47-48*.

22. Η αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική αφενός συσχετίζει εκπαίδευση και απασχόληση ως εξατομικευμένο πρόβλημα καθενός, αφετέρου εισηγείται νέο περιεχόμενο στην εκπαίδευση, προσαρμοσμένο σε «ευέλικτη εξειδίκευση», υπό μορφές επιμόρφωσης που υποκαθιστούν εν μέρει και την ίδια την επαγγελματική εκπαίδευση. Προσλαμβάνει έτσι χαρακτήρα απολογητικής θεωρίας υπέρ ενός ανήμερου καπιταλισμού, όπως καταφαίνεται ιδίως στα δρώμενα στις ΗΠΑ. Βλ. τις αναπτύξεις του Θανάση Αλεξίου, *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2002, τέταρτο μέρος.

23. Και δεν είναι λίγοι αυτοί, αφού στις προηγμένες καπιταλιστικές οικονομίες ανέρχονται στο 85% του ενεργού πληθυσμού.

24. Ειδικά για την ανώτατη εκπαίδευση, το ενδιαφέρον του ιδιωτικού κεφαλαίου εξηγείται από το γεγονός ότι το 1960 υπήρχαν σε ολόκληρο τον κόσμο μόλις 15 εκατομμύρια φοιτητές και φοιτήτριες, ενώ σήμερα ο αριθμός αυτός έχει ξεπεράσει κατά πολύ τα 100 εκατομμύρια. Εννοείται ότι η αύξηση αυτή δεν είναι καθόλου ομοιόμορφα κατανομημένη στον κόσμο. Στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική κάτι λιγότερο από το μισό των νέων ανθρώπων έχει κάποια πρόσβαση –ολοένα περισσότερο επί πληρωμή πάντως– στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ, π.χ., σε «αναπτυσσόμενη» κοινωνία, όπως η Βραζιλία, το ποσοστό αυτό καταβυθίζεται στο πενιχρό 8%.

25. Ας σημειωθεί, με την ευκαιρία, ότι η έννοια κολλεγιάρχης ενέχει αντίφαση στους όρους που τη συνθέτουν. «Collegium» σημαίνει κοινό συναδέλφων που μερμινούν οι ίδιοι για τις ακαδημαϊκές υποθέσεις. Συνεπώς από τη φύση του είναι ασύμβατο με διοίκηση που βασίζεται στο διευθυντικό προνόμιο του εργοδότη και επιχειρηματία εκπαιδευτικών προϊόντων!

26. Κριτική της συναφούς προβληματικής επιχειρεί το βιβλίο μου, *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»*, *ό.π.,* ιδίως σ. 111 επ., 195 επ., 279 επ.

27. Βλ. την οξυδερκή ανάλυση του Ζαν-Κλωντ Μισεά, *Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της*, ελλ. μετ. εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2002.