

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

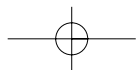
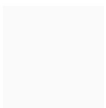
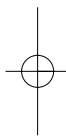
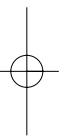
τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση

ΤΟΜΟΣ ΙΕ΄

Τεύχος 59

Φθινόπωρο 2010

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

SOCIAL SCIENCE TRIBUNE

Περιεχόμενα

Σπύρος Ράσης

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογισύνη
στην εμπορευματοποίησή της 7

Ιωάννης Πυργιωτάκης

Πανεπιστήμιο και ιδεολογία της αγοράς: Η μετεξέλιξη
του πανεπιστημίου στη σύγχρονη κοινωνία 41

Παντελής Κυπριανός

Φοιτητές και διεθνής αγορά πτυχίων 59

Κώστας Σταμάτης

Ποιο μορφωτικό ιδεώδες για ποιο Πανεπιστήμιο; 91

Νίκος Παναγιωτόπουλος

Υπεράσπιση ή κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος:
Ένα πλαστό δίλημμα 109

Γιώργος Σταμέλος

Πανεπιστήμιο και πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης:
Από την ένταση στην κρίση, προσπάθεια ανάλυσης 125

Παναγιώτης Κιμουρτζής

Καθητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου
στην Ελλάδα 145

Γεώργιος Πασιάς

«Λόγοι» και πολιτικές μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου
(2000-2010). Προς την «αλλαγή παραδείγματος» στο πλαίσιο των
επιδράσεων της διαδικασίας της Μπολόνια (ΕΧΑΕ) και της
στρατηγικής της Λισαβόνας (ΕΧΕ) 187

Γεώργιος Φλουρής


Η «οικολογία» των παιδαγωγικών τμημάτων. Μια αφήγηση
για αυτοκριτική και αναπροσανατολισμό 231

Κώστας Λάμνιαν

Πανεπιστήμιο, γνώση και κοινωνία 257

Summaries 283





Το τεύχος αυτό αφιερώνεται
στη μνήμη του αξέχαστου
Καθηγητή Σπύρου Ράση

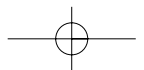
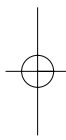
Ένας ΑΡΧΟΝΤΑΣ του ακαδημαϊκού χώρου και μεγάλος ΔΑΣΚΑΛΟΣ έφυγε και έφυγε νωρίς, πολύ νωρίς. Όσοι είχαμε την τύχη να μας τιμήσει με τη φιλία του αισθανθήκαμε με τρόπο οδυνηρό τη μεγάλη αυτή απώλεια. Ο ακαδημαϊκός χώρος έγινε πραγματικά φτωχότερος.

Η αίσθηση του χρέους απέναντι στην κοινωνία και την πανεπιστημιακή κοινότητα, καθώς και η επιστημονική εντιμότητα του Σπύρου ήταν αρετές που θα τις θυμούνται όλοι όσοι είχαν την τύχη να τον γνωρίσουν καλά. Όμως, ο Σπύρος ήταν πάνω απ' όλα ΔΑΣΚΑΛΟΣ. Μας δίδασκε όλους με τον καθαρό και λιτό λόγο του και είχε τον τρόπο να ενθαρρύνει το συνομιλητή του, ακόμη και όταν του ασκούσε την καλοπροαίρετη πάντα κριτική του. Η στάση του θα αποτελεί σημείο αναφοράς για όλους μας.

Τέλος, σημειώνουμε ότι το θέμα του συγκεκριμένου τεύχους, η επικαιρότητα του οποίου είναι σήμερα προφανής, το εμπνεύστηκε ο ίδιος. Ο ίδιος είχε αναλάβει την επιστημονική ευθύνη της έκδοσης του τεύχους αυτού και εξέφραζε μέχρι τις τελευταίες του στιγμές την επιθυμία να ολοκληρωθεί και να εκδοθεί. Η μοίρα όμως ήταν αδυσώπητη γι' αυτόν. Ελπίζουμε ότι εκπληρώσαμε επαρκώς την επιθυμία του.

Ο διευθυντής του περιοδικού
Πανταζής Τερλεξής
Ομότιμος Καθηγητής Κοινωνιολογίας

Για τη συντακτική επιτροπή
Κώστας Λάμνιας
Καθηγητής Κοινωνιολογίας
της Εκπ/σης



ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τόμος ΙΕ, τεύχος 59 Φθινόπωρο 2010

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιοσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

Σπύρος Ράσης*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή καταβάλλεται μια προσπάθεια να δείξουμε την ιστορική εξέλιξη του Ακαδημαϊκού Επαγγέλματος, ξεκινώντας από τον 12ο αιώνα, όταν εμφανίστηκαν τα πρώτα Πανεπιστήμια, και φτάνοντας στον 20ό αιώνα, παρουσιάζοντας όλους τους μετασχηματισμούς που αυτός ο θεσμός δέχθηκε και δέχεται ακόμη.

Εισαγωγή

Ο εικοστός αιώνας, ιδιαίτερα το δεύτερο μισό του, χαρακτηρίζεται από την εντυπωσιακή ερευνητική παραγωγή στις Κοινωνικές Επιστήμες, μεγάλο μερτικό στην οποία είχαν οι έρευνες και οι μελέτες γύρω από την Εκπαίδευση, και δη την Τριτοβάθμια. Ενώ όμως στις αναπτυγμένες δυτικές κοινωνίες καταναλώθηκαν μεγάλα χρηματικά ποσά και τεράστιος ανθρώπινος μόχθος για τη διερεύνηση ποικίλων εκπαιδευτικών ζητημάτων, στο ακαδημαϊκό επάγγελμα επιφυλάχθηκε ελάχιστη προσοχή και αφιε-

* Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

ρώθηκε πολύ μικρό μερίδιο μελέτης¹. Οι κοινωνικοί επιστήμονες, πανεπιστημιακοί ως επί το πλείστον, σπάνια χρησιμοποίησαν τα ερευνητικά τους εργαλεία για τη διερεύνηση του επαγγελματικού ρόλου των συναδέλφων τους και, κατ' επέκταση, του δικού τους.

Αν θελήσουμε να ερμηνεύσουμε την ερευνητική υστέρηση στο συγκεκριμένο πεδίο, θα επισημάνουμε ως βασικότερο λόγο την εκ των έσω γνώση της λειτουργίας και του ρόλου των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων καθώς και της πανεπιστημιακής, εν γένει, ζωής, που δεν άφηνε πολλά περιθώρια για την ανάπτυξη της επιστημονικής περιέργειας, την οποία προκαλεί το άγνωστο. Δεν μπορούμε, ωστόσο, να μην αναγνωρίσουμε και μια ιδιοτελή στάση των κοινωνικών επιστημόνων εκπορευόμενη από το φόβο ότι με τις μελέτες τους θα υπέβαλαν τα πανεπιστημιακά ήθη σε κριτική και θα εξέθεταν την ακαδημαϊκή ζωή σε δημόσιο έλεγχο, γεγονός που επέτεινε την απροθυμία τους να ασχοληθούν με τον ευαίσθητο τομέα του ακαδημαϊκού επαγγέλματος. Τη στάση αυτή προσδιόριζαν πρωτίστως η παραδοσιακή ελιτιστική αντίληψη ότι το ακαδημαϊκό έργο αποτελεί μία «de facto» δραστηριότητα μη επιδεχόμενη κριτική και δευτερευόντως η κακώς εννοούμενη συναδελφική αλληλεγγύη, στο όνομα της οποίας θυσιαζόταν ο έλεγχος της επαγγελματικής δράσης των Πανεπιστημιακών. Κυρίως όμως την υπαγόρευαν η συναίσθηση του αντίκτυπου που θα είχαν τέτοιου είδους έρευνες στους υψηλόβαθμους συναδέλφους τους και η αντικειμενική γνώση των συνεπειών του στη δική τους επαγγελματική εξέλιξη.

Η στάση αυτή αρχίζει να αλλάζει από τη δεκαετία του '70 και συνδέεται με τη μεταμόρφωση που υφίσταται το Πανεπιστήμιο από παραδοσιακό ελιτιστικό Ανώτατο Ίδρυμα σε μαζικό εκπαιδευτικό οργανισμό, απότοκο της μεγάλης εκπαιδευτικής έκρηξης που πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του '60 και της αναστάτωσης που προκάλεσε, κατά την ίδια δεκαετία, στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή της Ευρώπης και της Αμερικής το ισχυρό φοιτητικό κίνημα, φορέας μαχητικών διεκδικήσεων για ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση και ριζοσπαστικές τομές στην κοινωνία². Υπό την πίεση της ιδεολογικής, διανοητικής και κοινωνικής δυναμικής, οι πανεπιστημιακές διοικήσεις και η ακαδημαϊκή κοινότητα στρέφουν το ενδιαφέρον τους στα προβλήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών διαφορετικών ειδικοτήτων κατευθύνει τις έρευνες και τις μελέτες του στην εξέταση των διαφόρων πτυχών και εκφάνσεων της. Σ' αυτό το κλίμα έντονου προβληματισμού για τη λειτουργία και τον κοινωνικό ρόλο των Πανεπιστημίων, αίρεται το ακαδημαϊκό απόρρητο και αναστέλλονται όλες οι επιφυλάξεις που το συνόδευσαν, γε-

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

γονός που είχε ως αποτέλεσμα να εμφανισθεί ένα έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για το ρόλο του ακαδημαϊκού δασκάλου, εκφρασμένο σε μια σειρά επιστημονικών μελετών για την ιδιοσυστασία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού επαγγέλματος στη σύγχρονη εποχή³.

Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού επαγγέλματος, αν δεν παρακολουθήσουμε την ιστορική του εξέλιξη και δεν εξετάσουμε τις διάφορες μεταμορφώσεις που υπέστη κατά τη διάρκειά της, σε συσχετισμό πάντοτε με τις εκάστοτε επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες.

1. Πανεπιστήμια και πανεπιστημιακοί στον Ύστερο Μεσαίωνα και την Πρώιμη Αναγέννηση

Τα πρώτα στοιχεία επαγγελματικής ταυτότητας και τα πρώτα σπέρματα ακαδημαϊκής συνείδησης εντοπίζονται στις ομάδες των λογίων, που γύρω στα τέλη του 12ου αιώνα δημιουργούν, οργανωμένες σε συντεχνίες, τα πρώτα Πανεπιστήμια –υπό την επωνυμία *Studia Generalia**– ως μετεξέλιξη των Σχολείων των Πόλεων.

Τα τελευταία αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν τις πνευματικές και κοινωνικές δραστηριότητες μιας εξαιρετικά ενδιαφέρουσας εποχής, κατά την οποία τα σκοτάδια του Μεσαίωνα άρχιζαν να δείχνουν τα πρώτα σημάδια υποχώρησης, σε αντιστοιχία με την ισχυροποίηση των μεσαιωνικών πόλεων και την ενδυνάμωση των πρώτων αστικών στοιχείων τους⁴. Η ίδρυση, λοιπόν, των πρώτων Μεσαιωνικών Πανεπιστημίων, τα οποία συχνά δεν ήταν παρά ιδιωτικές επιχειρήσεις των σωματείων των λογίων, υπάκουε στην ανάγκη καλλιέργειας, συστηματοποίησης, προαγωγής και ευρύτερης διάδοσης των κοσμικών γνώσεων που χρειαζόταν η πρώιμη αστική τάξη για την ικανοποίηση των αναγκών της και την περαιτέρω

* Τα πρώτα αυτά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Ανωτάτων Σπουδών αποτελούσαν από τέσσερις αυτόνομες Σχολές επιφορτισμένες με τη μελέτη εκείνων των γνωστικών περιοχών οι οποίες απολάμβαναν μεγάλη εκτίμηση κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα: Των Νομικών, της Ιατρικής, της Θεολογίας και των Ελευθέρων Τεχνών, που αποτελούσαν το υποχρεωτικό προστάδιο των τριών προηγούμενων, καθώς παρείχαν σ' όλους τους σπουδαστές τη γενική παιδεία, απαραίτητο προαπαιτούμενο τόσο για τη σύμμετρη καλλιέργεια ψυχής και πνεύματός τους, όσο και για την επαγγελματική προετοιμασία τους.

ανάπτυξή της. Η άδεια λειτουργίας τους, ωστόσο, ήταν απόλυτα εξαρτημένη από την ευλογία της Εκκλησίας και την εύνοια του ηγεμόνα, γεγονός που προκάλεσε αρχικά συγκρούσεις ανάμεσα στους φοιτητές και την κοσμική εξουσία ή στους καθηγητές και τη θρησκευτική, οι οποίες όμως ξεπεράστηκαν γρήγορα χωρίς να τραυματίσουν το γόητρο των ηγεμόνων ή της Εκκλησίας. Τουναντίον, η τελευταία, καθώς αυξάνει τη δύναμή της κατά τον Ύστερο Μεσαίωνα, ασκεί όλο και μεγαλύτερο έλεγχο στην κοινωνική και πνευματική ζωή της εποχής, από τον οποίο δεν ξεφεύγουν και τα Πανεπιστήμια, όχι μόνον τα ήδη υπάρχοντα αλλά και τα νέα που ιδρύονται με την πρωτοβουλία βασιλιάδων ή επισκόπων. Από τα μέσα, λοιπόν, του 13ου αιώνα, και για έναν ολόκληρο αιώνα, η Καθολική Εκκλησία εμπλέκεται ενεργά στην οργάνωση και τη λειτουργία των Μεσαιωνικών Ανώτατων Ιδρυμάτων και ασκεί συστηματικό έλεγχο στην πανεπιστημιακή ζωή, επιβάλλοντας ως πανεπιστημιακούς δασκάλους κληρικούς, ταγμένους στην προάσπιση και την προαγωγή των συμφερόντων της⁵.

Με τη στελέχωση των Μεσαιωνικών Πανεπιστημίων από κληρικούς, οι οποίοι λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα σ' αυτά και την εκκλησιαστική εξουσία και αποτελούν, εξ ορισμού, φορείς της εκκλησιαστικής ιδεολογίας και εκφραστές του πνεύματος του σχολαστικισμού, φιλοσοφικού και ιδεολογικού όπλου της Καθολικής Εκκλησίας, τα Μεσαιωνικά Ανώτατα Ιδρύματα μεταβάλλονται, από οάσεις ελευθερίας για την καλλιέργεια των κοσμικών γνώσεων, σε μηχανισμούς προώθησης του θεολογικού πνεύματος και αναπαραγωγής της θεοκρατικής κοινωνίας. Προφανής στόχος αυτής της χειραγώγησης ήταν η διαιώνιση της εκκλησιαστικής και φεουδαρχικής εξουσίας, η οποία, ωστόσο, είχε μπει ήδη στην τροχιά μιας προϊούσας και μη αναστρέψιμης παρακμής. Έτσι, παρά τον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζουν στη διανοητική ζωή των Πανεπιστημίων οι ακαδημαϊκοί-κληρικοί, επιβάλλοντας και προάγοντας τη (σύμφωνα με τις επιλογές της Καθολικής Εκκλησίας) σχολαστικιστική γνώση και ασκώντας αυστηρό θεολογικό έλεγχο μέσα από τα Προγράμματα των Σπουδών, από τα μέσα του 14ου αιώνα και μέχρι τα μέσα του 16ου συντελείται στην πνευματική ζωή της Ευρώπης μια μεγάλη πνευματική άνθηση. Η άνθηση αυτή θα βάλει τις βάσεις για τη διαμόρφωση ενός πολιτισμού λιγότερο θεοκεντρικού και μιας κοινωνίας περισσότερο εξυπηρετικής για τον άνθρωπο, ενώ, παράλληλα, θα δημιουργήσει τα εχέγγυα για μια αργή αλλά αποφασιστική μεταμόρφωση των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων.

Η πνευματική αυτή άνθηση, γνωστή ως Αναγέννηση, που εμφανίζεται ως αντίδραση στη σκλήρυνση της σκέψης, το δύσκαμπο δογματισμό και

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

τη στείρα διαλεκτική που είχε καλλιεργήσει η σχολαστική φιλοσοφία, αποτελεί προϊόν των σημαντικών οικονομικών, κοινωνικών, διανοητικών και πολιτικών αλλαγών, οι οποίες άρχισαν να κυοφορούνται από τα μέσα του 13ου αιώνα σηματοδοτώντας την αρχή του τέλους του μεσαιωνικού κόσμου⁶. Εκφράζεται δε με μια συντονισμένη προσπάθεια λογίων, επιστημόνων και καλλιτεχνών να αποδευσιμούνται από την κυριαρχία της θεολογίας και να αυτονομηθούν από τη μεσαιωνική παράδοση, που ήταν ανίκανες να δώσουν απαντήσεις στα τρέχοντα προβλήματα της εποχής και να ικανοποιήσουν τις ανησυχίες των πνευματικών της ανθρώπων. Οι συγκεκριμένοι λόγιοι, επιδιώκοντας να συμβάλουν στη δημιουργία ενός νέου κόσμου προσαρμοσμένου στα μέτρα του ανθρώπου, εγκαταλείπουν, κατά πρώτο, το μεταφυσικό σχολαστικισμό και απορρίπτουν τις παραδοσιακές μεσαιωνικές αξίες, που θεωρούν υπεύθυνες για όλες τις παραμορφώσεις και τις δυσλειτουργίες της ύστερης μεσαιωνικής κοινωνίας. Κατά δεύτερο, στρέφονται στον κλασικό πολιτισμό, θεωρώντας τον πρότυπο για την απελευθέρωση και την ολοκλήρωση του ατόμου, προκειμένου να αντλήσουν απ' αυτόν στοιχεία για την ευόδωση των στόχων τους. Αγαπημένη ενασχόλησή τους γίνεται, λοιπόν, η συστηματική μελέτη της κλασικής σκέψης μέσα από τα κλασικά κείμενα, χάρη στην οποία έρχονται σ' επαφή με το κριτικό ορθολογικό πνεύμα της κλασικής αρχαιότητας και ενστερνίζονται τα ανθρωπιστικά της ιδεώδη, στη διάδοση των οποίων και στρατεύονται⁷.

Όλος, όμως, ο πνευματικός αυτός οργανισμός, που συντελείται στην Ευρώπη μεταξύ του δεύτερου μισού του 14ου και του 16ου αιώνα, πραγματοποιείται εκτός των πυλών των Πανεπιστημίων, που, παρά τη δυναμική της εξαιρετικά δημιουργικής αυτής εποχής, εξακολουθούν να διατηρούν την παραδοσιακή δομή κι οργάνωσή τους, και ερήμην των πανεπιστημιακών δασκάλων, οι οποίοι, εγκλωβισμένοι στη μονομέρεια της μεσαιωνικής θρησκευτικής σκέψης και ταγμένοι στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων της εκκλησιαστικής και της κοσμικής εξουσίας, εμμένουν πεισματικά στα παραδεδομένα. Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κατά συνέπεια, παραμένουν αδιάβροχα από το αναγεννησιακό πνεύμα, που διαποτίζει ένα μεγάλο μέρος της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής του 15ου αιώνα, εξακολουθώντας να διακονούν το σχολαστικισμό⁸, ο οποίος κυριαρχεί στα –δευσιμμένα από το πνεύμα του– προγράμματα Σπουδών τους. Αρνούνται λοιπόν να συναινέσουν στην αναζήτηση και προώθηση των νέων επιστημονικών γνώσεων, ώστε να επιτελέσουν την αποστολή για την οποία είχαν δημιουργηθεί: να προετοιμάσουν επαγγελματικά τους νέους προσφέροντάς τους τις κατάλληλες κοσμικές γνώσεις⁹ για

την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Διαιωνίζουν, ως εκ τούτου, τη στρέβλωση που είχε υποστεί, από την εποχή ακόμη της ίδρυσής τους, ο χαρακτήρας τους ως Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, που ήταν ταγμένα στην εξυπηρέτηση των αναγκών της ανερχόμενης αστικής τάξης, αφού συνέχιζαν να επικεντρώνουν τη λειτουργία τους στην προετοιμασία μελλοντικών κληρικών, νομικών, γιατρών και, βέβαια, διοικητικών υπαλλήλων για την ικανοποίηση των αναγκών της Εκκλησίας και της αριστοκρατικής κοινωνίας.

2. Αναμόρφωση των Πανεπιστημίων και αναπροσδιορισμός του ρόλου των ακαδημαϊκών υπό τη δυναμική της Προτεσταντικής Μεταρρύθμισης και του Διαφωτισμού

Τα πρώτα σημάδια των –αδιόρατων στην αρχή, εμφανέστερων στη συνέχεια– αλλαγών, κάνουν την εμφάνισή τους στα Πανεπιστήμια μετά την Προτεσταντική Μεταρρύθμιση, η οποία συγκλονίζει την Ευρώπη του 16ου αιώνα, συνεπιφέροντας καταλυτικές ανακατατάξεις στη θρησκευτική και κοινωνικο-πολιτική ζωή της.

Μέσα στη δίνη των θρησκευτικών διαμαχών και των πολιτικών συγκρούσεων, που οδηγούν την επιρροή της Καθολικής Εκκλησίας στην ευρωπαϊκή πνευματική ζωή σε δραματική συρρίκνωση, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα βιώνουν ένα κλίμα αναταραχής και έντασης, το οποίο αρχίζει να επηρεάζει την εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική τους.

Με την αποκρυστάλλωση των καθολικών και των προτεσταντικών χώρων, όσα ΑΕΙ εδράζονται στις τελευταίες, μετασχηματίζονται σε Προτεσταντικά και περιέρχονται στην άμεση δικαιοδοσία της κοσμικής εξουσίας, του ηγεμόνα της περιοχής ή της τοπικής αυτοδιοίκησής της, ενώ νέα Πανεπιστήμια συστήνονται στον ευρωπαϊκό χώρο ως φορείς του μεταρρυθμιστικού θρησκευτικού πνεύματος, μέσα προώθησης των συμφερόντων του κράτους και εργαλεία κατίσχυσης της προοδευτικά αναπτυσσόμενης αστικής τάξης¹⁰.

Εν τούτοις, παρά τις μεταβολές που υφίσταται η Ανώτατη Εκπαίδευση κατά την εποχή αυτή ως προς το πνεύμα που τη διέπει, τη φιλοσοφία που τη διακατέχει και την πολιτική που την υπαγορεύει, τα Προτεσταντικά Πανεπιστήμια διατηρούν, εν πολλοίς, αναλλοίωτη τη δομή των Καθο-

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

λικών Πανεπιστημίων, αμετάβλητα τα Προγράμματα Σπουδών και σταθερή τη βασισμένη στα μεσαιωνικά πρότυπα οργάνωση των Σχολών τους. Αν όμως η αδυναμία τους να αγνοήσουν την παράδοση, η οποία αναδεικνύεται σε πολύ ισχυρό ανασταλτικό παράγοντα αλλαγών, τα υποχρεώνει να μιμούνται σε πολλά σημεία τα Καθολικά, όπως λ.χ. στη διατήρηση των Θεολογικών Σπουδών ως κορωνίδας των γνωστικών περιοχών, η στράτευση τους στην προάσπιση των συμφερόντων της ενδυναμωμένης αστικής τάξης και του ισχυροποιημένου απολυταρχικού κράτους τα αναγκάζει να αναπροσανατολίσουν σταδιακά τους στόχους τους και να αναμορφώσουν το περιεχόμενο σπουδών τους. Στο πλαίσιο αυτό, αναλαμβάνουν να συμβάλουν στη νομιμοποίηση της κοσμικής εξουσίας και στη διάπλαση του αυτοδημιούργητου πολίτη, που είναι ικανός να αντιμετωπίζει, στηριγμένος στις δικές του και μόνο δυνάμεις, τις δυσκολίες του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και να το δαμάζει δίνοντας έκφραση στις απεριόριστες δυνατότητές του ως ιδιαίτερης οντότητας και σεβαστής προσωπικότητας, σύμφωνα με το αναγεννησιακό ιδεώδες της προβολής της ατομικότητας, το οποίο ενστερνίζονται οι ανερχόμενες κοινωνικο-πολιτικές δυνάμεις.

Μέχρι τότε, η πίστη στην αυθεντία των πανεπιστημιακών δασκάλων, τους επέτρεπε να αναλαμβάνουν τη διδασκαλία όλων των συναφών γνωστικών περιοχών που περιλαμβάνονταν στα Προγράμματα Σπουδών μιας Σχολής. Με την ανάπτυξη, όμως, των Επιστημών και το θρίαμβο της έρευνας, που είχαν ως αποτέλεσμα την παραγωγή νέας γνώσης, πληρέστερης, αυστηρότερης και περισσότερο συγκροτημένης, αλλά και τη διάχυσή της χάρη στις συχνές, πλέον, επαφές των διανοουμένων μεταξύ τους, γίνεται αισθητή η αδυναμία των ακαδημαϊκών, και μάλιστα των ακαδημαϊκών-κληρικών, να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις μιας ενδελεχούς προσπέλασης και διδασκαλίας ενός τόσο διευρυμένου, εκτενούς και γενικού γνωστικού πεδίου. Επιβάλλεται, συνεπώς, η κατάτμηση του τελευταίου σε σαφώς οροθετημένες γνωστικές περιοχές, η εμβριθής μελέτη αυτών και η σε βάθος διδασκαλία τους από εξειδικευμένους πανεπιστημιακούς –οι οποίοι δεν είναι υποχρεωτικό, πλέον, να ανήκουν στην τάξη των κληρικών– ώστε να καλλιεργηθεί η επιστημονική σκέψη και να προαχθεί περαιτέρω η επιστημονική γνώση, που, μεταφρασμένη σε πρακτικές εφαρμογές, θα συμβάλει στην εξέλιξη της κοινωνίας και την πρόοδο του ανθρώπου. Υπ' αυτές τις συνθήκες, στα τέλη του 17ου αιώνα αρχίζει να συντελείται η σύνδεση του Πανεπιστημίου με την κοινωνία με στόχο την εξέλιξη κι ανάπτυξή της και η στράτευση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στην ικανοποίηση των αναγκών της σύγχρο-

νης κοινωνικής ζωής και την πρόοδο του ανθρώπου, που θα βρουν την ολοκλήρωσή τους μέσα από μια μακρά και αργή πορεία, το 19ο αιώνα¹¹.

Το πρώτο Πανεπιστήμιο που αφουγκράζεται τις νέες πνευματικές, κοινωνικές και ιδεολογικές ανησυχίες της εποχής είναι αυτό της Hale, το οποίο σύντομα γίνεται υπόδειγμα για τα Πανεπιστήμια του Λέυντεν, του Εδιμβούργου και της Γοτίγγης. Τα εν λόγω Πανεπιστήμια, ευαίσθητα στα μηνύματα των καιρών, εμπλουτίζουν τα γνωστικά αντικείμενά τους, εισάγοντας τις Φυσικές, Βιολογικές και Κοινωνικές Επιστήμες, και «σπάζουν», πρώτα αυτά, τη μεσαιωνική παράδοση των τεσσάρων Σχολών και του στεγανού προγράμματος σπουδών τους, ανοίγοντας το δρόμο για τις εντυπωσιακές αλλαγές που θα υποστούν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα κατά το 19ο αιώνα ως αποτέλεσμα των καταλυτικών ανακατατάξεων τις οποίες θα επιφέρει, σε κοινωνικό, πολιτικό και πνευματικό επίπεδο, ο αιώνας του Ορθού Λόγου.

Κατά τη διάρκεια αυτού του αιώνα, γνωστού και ως αιώνα των Φώτων, τα Πανεπιστήμια, έχοντας ήδη περάσει μια περίοδο έντονης εσωτερικής και εξωτερικής κρίσης, απόρροια της αμφιταλάντευσής τους ανάμεσα στο παραδοσιακό και το προοδευτικό, που αντανάκλα την πορεία μετάβασης της Ευρώπης από το δογματισμό του Αρχαίου Καθεστώτος στην ελεύθερη σκέψη των Νέων Χρόνων, βρίσκονται αντιμέτωπα με μια τάση ισχυρής αμφισβήτησης του κοινωνικού τους ρόλου, που, καθώς ογκώνεται όλο και περισσότερο, διαδίδεται σ' όλη την ευρωπαϊκή ήπειρο. Υπό την πίεση αυτής της τάσης, του διαρκώς ογκούμενου κύματος επιστημονικών επινοήσεων και κυοφορούμενων ανατροπών και της συνεχώς αυξανόμενης επιρροής που ασκούν οι καινούριες αξίες –αμφισβήτηση κάθε αυθεντίας και απεριόριστη πίστη στο ανθρώπινο λογικό, εμπιστοσύνη στον απελευθερωτικό ρόλο των νέων επιστημονικών γνώσεων και αισιοδοξία για τη συνεχή πρόοδο του ανθρώπου– τα Πανεπιστήμια, διστακτικά –στην αρχή– και απρόθυμα να εγκαταλείψουν την «πεπατημένη», αναγκάζονται, τελικά, να αντιμετωπίσουν τη μεγάλη πρόκληση που τους απευθύνουν οι νέες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πνευματικές συνθήκες¹². Αποφασίζουν λοιπόν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αστικής τάξης και να προωθήσουν τα οράματά της για τη ριζική αναδιάρθρωση του κόσμου επιλέγοντας να γίνουν φορείς των ιδεών του Διαφωτισμού, οι οποίες θα κλονίσουν ανεπανόρθωτα τα θεμέλια του παλιού καθεστώτος και θα επιταχύνουν την εξέλιξη των πολιτικών πραγμάτων όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και στην Αμερική.

Πρωτοπόρο στο δραστικό μετασχηματισμό των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, που πραγματοποιείται το 19ο αιώνα, αναδεικνύεται το

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιосύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

νεοσύστατο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, γεγονός που οφείλεται τόσο στις ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες συντελείται η ίδρυσή του όσο και στους προσανατολισμούς που υιοθετεί στη δεδομένη ιστορική συγκυρία το Υπουργείο Παιδείας της Πρωσίας υπό την ηγεσία του εξαίρετου ανθρωπιστή Wilhelm Von Humboldt. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα εγκαινιάζει τη δράση του στα 1809, εποχή της κοινωνικής και πολιτικής ανασυγκρότησης της Πρωσίας στο πλαίσιο των Ναπολεόντειων πολέμων, που με το τέλος τους σφραγίζουν την κοινωνική και πολιτική ζωή της Ευρώπης, σηματοδοτώντας τη γένεση ενός καινούριου κόσμου, απελευθερωμένου μεν από τα προβλήματα που είχε σωρεύσει το Παλιό Καθεστώς, αντιμέτωπου δε με νέα, κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και ιδεολογικής χροιάς, τα οποία δεν αφήνουν ανεπηρέαστη και την εκπαιδευτική πραγματικότητα¹³.

3. Η δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των ακαδημαϊκών, στη βάση του δίπολου «λογιосύνη» και «επιστημονική έρευνα»

Υπ' αυτές τις συνθήκες της μετα-ναπολεόντειας εποχής, η εκπαίδευση δεν μπορεί, πλέον, να αγνοεί την πνευματική άνθηση και την επιστημονική έκρηξη που σημαδεύουν τις απαρχές του 19ου αιώνα, ανατρέπον την παγιωμένη αντίληψη ότι η γνώση είναι στατική και πεπερασμένη και ακυρώνουν την εκπαιδευτική τακτική που την αντιμετώπιζε ως ολοκληρωμένη και δεδομένη. Ούτε επίσης πρέπει να εμμένει αποκλειστικά στην πρακτική της επαγγελματικής προετοιμασίας κληρικών, γιατρών, νομικών και κρατικών λειτουργών, αδιαφορώντας για τη διάπλαση του ολοκληρωμένου, του θεωρητικά καλλιεργημένου και επιστημονικά οπλισμένου ατόμου, το οποίο είναι ικανό να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις σύγχρονες απαιτήσεις και να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις προκλήσεις των καιρών. Η εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να αναθεωρήσει τον προσανατολισμό της και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της μέσα από μια γενναία μεταρρυθμιστική προσπάθεια¹⁴.

Το παιδαγωγικό αυτό εγχείρημα βρίσκει την πρώτη του έκφραση στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου χάρη στον Wilhelm Von Humboldt, ο οποίος, ως επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας της Πρωσίας στη συγκεκριμέ-

νη ιστορική συγκυρία, θα αναλάβει τη μεταρρύθμιση της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεμελιώνοντάς τες πάνω σε μια Ανθρωπολογική Φιλοσοφία, που είναι διαποτισμένη με το πνεύμα του Νέο-ανθρωπισμού. Ο εξαιρετος αυτός διανοητής, πιστός στις αξίες του Διαφωτισμού, που το επερχόμενο κύμα του συντηρητισμού και της αντίδρασης δεν έχει καταστείλει ακόμη, αναγορεύει σε ύψιστη αποστολή των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων την κοινωνική προσφορά και σε μέγιστο μέλημά τους την αυτοπραγμάτωση των φοιτητών, στόχοι οι οποίοι δεν είναι δυνατό να υλοποιηθούν εφόσον εξακολουθούν να παραμένουν αγκυλωμένα στο στενό επαγγελματισμό των σπουδαστών τους.

Κατά τον Humboldt, τα Πανεπιστήμια επιβάλλεται να μετασχηματιστούν άμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικής και επιστημονικής μόρφωσης, που δεν αποκλείουν καμιά περιοχή της γνώσης από τα Προγράμματα Σπουδών τους, δε συρρικνώνουν το έργο τους στη μονόδρομη μεταβίβαση της από τον ακαδημαϊκό στο φοιτητή και δεν αγνοούν την «καθαρή» επιστημονική έρευνα ως παράγοντα ισάξιας σημασίας με τη διδασκαλία¹⁵.

Αυτή την παιδαγωγική –και κοινωνική, συνάμα– φιλοσοφία μεταφράζει σε εκπαιδευτική πολιτική ο Humboldt στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, καταρτίζοντας, πρωτίστως, ένα Πρόγραμμα Σπουδών στο οποίο έχουν ισότιμη θέση τόσο η Θεολογία και οι κλασικές και σύγχρονες Γλώσσες και Λογοτεχνίες, όσο και οι Επιστήμες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες, η Γεωγραφία και η Ιστορία. Την αναμόρφωση της ταξινόμησης και ιεράρχησης των γνωστικών περιοχών ενισχύει με την εισαγωγή μιας σημαντικότερης ακόμη παιδαγωγικής καινοτομίας –ως ικανής και αναγκαίας συνθήκης για την πνευματική και ηθική πρόοδο της κοινωνίας– εκφρασμένης στη ιδέα της *Wissenschaft* (Επιστήμης), της προαγωγής δηλαδή της γνώσης μέσω της επιστημονικής έρευνας, η οποία συντελεί στο ριζικό μετασχηματισμό του ακαδημαϊκού έργου και, κατ' επέκταση, του ακαδημαϊκού επαγγέλματος.

Σύμφωνα μ' αυτή, η κατάκτηση της ουσιαστικής επιστημονικής γνώσης, που εφοδιάζει τον άνθρωπο με τα κατάλληλα εργαλεία για την κατανόηση του αυθεντικού κόσμου και την ενεργή συμμετοχή του σ' αυτόν –απαραίτητο προαπαιτούμενο για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της βιομηχανικής κοινωνίας των αρχών του 19ου αιώνα, δεν επιτυγχάνεται με την απλή πρόσληψη κάποιων εγκυκλοπαιδικών γνώσεων και τη μηχανιστική αποστήθιση των απόλυτων και αποκεκαλυμμένων «αληθειών», τις οποίες πρόσφεραν μέχρι τότε οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι μέσω της διδασκαλίας τους¹⁶. Είναι απαραίτητη η ενεργή επέμβαση των φοιτητών

στα αντικείμενα μελέτης, η ουσιαστική εμπλοκή τους στη διαδικασία παραγωγής της νέας γνώσης και περαιτέρω προαγωγής της μέσα από ερευνητικές διεργασίες που θα τους οδηγήσουν στην ανακάλυψη της αλήθειας, βοηθώντας τους ταυτόχρονα να αναπτύξουν τις γνωστικές δομές τους, να καλλιεργήσουν ιδιαίτερες δεξιότητες και να αποκτήσουν τις απαραίτητες για τη χειραφέτησή τους ικανότητες. Σ' αυτή την πορεία προς τη διερευνητική μάθηση, η οποία θα πρέπει να συντελείται σ' ένα Πανεπιστήμιο-κέντρο έρευνας, κοινότητα μάθησης και εργαστήριο διάπλασης του δραστήριου πολίτη των καιρών-, χρειάζονται καθοδηγητές που θα τους μνήσουν στην πρωτογενή έρευνα, συνεργάτες που θα μοιράζονται τους κόπους και τις επιτυχίες τους, συμπαραστάτες, που θα τους ενισχύουν και θα τους στηρίζουν¹⁷.

Τον παραπάνω συγκεκριμένο ρόλο αναλαμβάνουν, για πρώτη φορά στην ιστορία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι διδάσκοντες στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου εγκαινιάζοντας το δίπολο «λογιουσύνη» και «επιστημονική έρευνα». Στο εξής, το δίπολο αυτό θα γίνει το επαγγελματικό ζητούμενο του ακαδημαϊκού δασκάλου, αφενός μέσω της διεύρυνσης του Προγράμματος Σπουδών, αφετέρου μέσω της εισαγωγής της έρευνας ως βασικής συνιστώσας του ακαδημαϊκού έργου, την οποία διεξάγουν σε ερευνητικά κέντρα με τη συνεργασία των βοηθών και των φοιτητών τους.

Με τις πρωτοποριακές αυτές παιδαγωγικές αλλαγές, που υπακούουν στους στόχους στους οποίους προσανατολίζει τη λειτουργία του, το εν λόγω Πανεπιστήμιο ενστερνίστηκε τις δημοκρατικές και φιλελεύθερες ιδέες του Διαφωτισμού, ενώ οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι απέκτησαν, κατ' αρχήν, τη δυνατότητα να καλλιεργούν την ευρυμάθεια σ' όλες τις περιοχές της γνώσης. Ταυτόχρονα, τους δόθηκε η ελευθερία να επιδίδονται στην έρευνα, απαλλαγμένοι από τους περιορισμούς που μέχρι πρότινος επέβαλλαν στο έργο τους τόσο η κοσμική όσο και η εκκλησιαστική εξουσία, και να μεταδίδουν τα αποτελέσματά της με την ελεύθερη διδασκαλία τους (Lehrfreiheit), συμβάλλοντας στην εύρεση της αλήθειας και την προαγωγή της νέας γνώσης χωρίς πρακτικό ή ωφελιμιστικό αντίκρισμα¹⁸.

Το νέο πνεύμα που, συνδυάζοντας τη θεωρητική γνώση με την επιστημονική έρευνα, διαποτίζει την οργάνωση και τη λειτουργία του Πανεπιστημίου του Βερολίνου επηρεάζει και άλλα γερμανικά Πανεπιστήμια, ενώ, παράλληλα, εντυπωσιάζει πολλά ανήσυχα νεαρά άτομα, όχι μόνο από τη Γερμανία αλλά και από διάφορες άλλες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, τα οποία σπεύδουν να ενταχθούν στο σώμα των φοιτητών αυτών των ΑΕΙ, δρομολογώντας –χωρίς να το συνειδητοποιούν– με την πράξη τους αυτή το ριζικό μετασχηματισμό των Ανώτατων Εκπαιδευτι-

κών Ιδρυμάτων, που θα μείνει γνωστός στην ιστορία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως η *Πρώτη Μεταμόρφωση των Πανεπιστημίων*.

4. Επιστημονικά, κοινωνικά και ιδεολογικά παράγωγα της επαγγελματοποίησης των ακαδημαϊκών στο Δυτικό κόσμο (19ος αιώνας)

Η δυναμική μετεξέλιξη των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στο δυτικό κόσμο, δεν ήταν μια εύκολη υπόθεση ούτε πραγματοποιήθηκε χωρίς κοινωνικό κόστος. Οι νεωτερικές ιδέες –που μετέφεραν με την επιστροφή τους ο καθένας στην πατρίδα του οι γερμανοσπουδαγμένοι φοιτητές– για ένα Πανεπιστήμιο προσανατολισμένο στην παραγωγή και διάχυση της επιστημονικής γνώσης, με στόχο την κοινωνική εξέλιξη και πρόοδο, δεν μπορούσαν παρά να προκαλέσουν την αντίδραση των κατεστημένων κοινωνικών ομάδων, που αντιστάθηκαν σθεναρά σε οποιαδήποτε αλλαγή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία θα έθετε σε κίνδυνο τα επενδυμένα συμφέροντά τους, με την ανατροπή των παραδοσιακών ακαδημαϊκών παραδόσεων και πρακτικών¹⁹.

Οι νεωτεριστές, από την πλευρά τους, εκφραστές των νέων οικονομικών και πολιτικών συνθηκών της εποχής που πιέζουν για αλλαγές σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής, δε διστάζουν να εμπλακούν σε έντονες διαμάχες μαζί τους (οι οποίες μεταβάλλονται συχνά σε οξείες αντιπαράθεσεις και σκληρές συγκρούσεις), διεκδικώντας μαχητικά την πλήρη αναμόρφωση του Πανεπιστημίου και το ριζικό επαναπροσδιορισμό του ρόλου του πανεπιστημιακού δασκάλου. Γι' αυτούς το Πανεπιστήμιο οφείλει να μην περιορίζεται στην καλλιέργεια και τη μεταβίβαση της Γενικής Παιδείας ως της μόνης κατάλληλης και άξιας για τον άνθρωπο γνώσης, αλλά να επεκτείνεται και στην παροχή γνώσεων επίκαιρων και λειτουργικών για την αντιμετώπιση των αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας. Ένα τόσο όμως δραστικό επαναπροσανατολισμό των στόχων και του ρόλου των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων δεν μπορούν, εκ των πραγμάτων, να υπηρετήσουν οι κληρικοί-διδάσκοντες της Οξφόρδης και του Κάιμπριτζ με την ασθενή ακαδημαϊκή συνείδηση, που είναι φορείς της ιδεολογίας των παλιών αριστοκρατών και του ανώτερου κλήρου και που ήθελαν πάση θυσία να διατηρήσουν τον έλεγχό τους επί της Ανώτα-

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

της Εκπαίδευσης. Ούτε, βέβαια, θα μπορούσαν να το υπηρετήσουν οι Γάλλοι πανεπιστημιακοί με το στιλ ζωής ενός κοσμικού τύπου των σαλονιών και της πολιτικής, παντελώς ξένου προς την απαιτούμενη –λόγω της θέσης τους– ιδιότητα του πνευματικού ανθρώπου, λόγιου ή επιστήμονα²⁰. Ήταν απαραίτητος, συνεπώς, ένας «άλλος» τύπος ακαδημαϊκού δασκάλου, αυτός δηλαδή που θα ήταν αφοσιωμένος στο επιστημονικό και διδακτικό έργο του και προσανατολισμένος στην κοινωνική προσφορά.

Πρώτη η Αγγλία επηρεάζεται από τις νεωτερικές αυτές ιδέες. Αυτό έγινε για πολύ συγκεκριμένους λόγους, που σχετίζονται με την αναπτυξιακή πολιτική της ως πρωτοπόρου βιομηχανικής χώρας και τις οικονομικές κι εμπορικές ανάγκες της αναπτυσσόμενης αστικής της τάξης, τις οποίες, καθώς αναπτύσσεται και ισχυροποιείται η ίδια, επιβάλλει ως εθνικής προτεραιότητας. Υπό τις δεδομένες αυτές συνθήκες αρχίζουν σταδιακά από τα μέσα του 19ου αιώνα να εφαρμόζονται στην πράξη οι προωθούμενες παιδαγωγικές καινοτομίες τόσο στα παραδοσιακά Πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ όσο και στα νέα που δημιουργούνται την εποχή αυτή με την ενεργό συμμετοχή ισχυρών οικονομικών παραγόντων της αγγλικής κοινωνίας, οι οποίοι –άλλοτε σε συλλογικό και άλλοτε σε ατομικό επίπεδο– συναγωνίζονται τις κρατικές πρωτοβουλίες υποστηρίζοντας μ' όλους τους τρόπους και χρηματοδοτώντας την ίδρυση των νέων Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Όχι ανιδιοτελώς, βέβαια²¹.

Το έμπρακτο ενδιαφέρον των αγγλικών επιχειρηματικών κύκλων για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που θα βρει πολύ σύντομα πιστούς θιασώτες στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, στις Η.Π.Α. για τους ίδιους ακριβώς λόγους, εκπορεύεται από μια βαθιά ριζωμένη στον αγγλοσαξονικό κόσμο παράδοση φιλανθρωπίας, εκφρασμένη όμως σε σύγχρονη μορφή. Ενώ, δηλαδή, η φιλανθρωπία παλιότερα εξυπηρετούσε την προβολή της ατομικότητας και του γοήτρου των δωρητών, στο πλαίσιο των θρησκευτικών τους καθηκόντων και των ηθικών τους υποχρεώσεων, κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα προσλαμβάνει και πραγματιστική διάσταση και τάσσεται στην υπηρεσία των οικονομικών και ιδεολογικών συμφερόντων των επιχειρηματιών, συμβατών τόσο με την ανάπτυξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων όσο και με την ορθολογιστική οργάνωση της κοινωνίας, που αποτελούν τα ειδοποιά γνωρίσματα του αναδυόμενου –κατά την εποχή αυτή– βιομηχανικού πολιτισμού²².

Τα νέα πρότυπα του «Πανεπιστημίου» και του «πανεπιστημιακού δασκάλου» υιοθετούνται πολύ γρήγορα κι από άλλες βιομηχανικά αναπτυσσόμενες χώρες, με αποτέλεσμα στις δυο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώ-

να να τείνουν να γίνουν πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Και, παρά το γεγονός ότι διαπιστώνονται αρκετές διαφορές ανάμεσα στις δυτικές αστικές δημοκρατίες τόσο ως προς το status και τις αμοιβές των ακαδημαϊκών όσο και ως προς τις συνθήκες εργασίας και τον κοινωνικό τους ρόλο, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων συντελείται η επαγγελματοποίησή τους (Professionalization) αλλά και η αυτοσυνειδητοποίησή τους ως «επαγγελματιών». Το αποδεικνύει, κατ' αρχήν, η συστηματοποίηση των σπουδών τους και η εξειδίκευσή τους σε συγκεκριμένους γνωστικούς κλάδους, που αντανakλούν τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουν πλέον τις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού έργου²³. Το πιστοποιούν η συγκρότησή τους σε εθνικές επιστημονικές ενώσεις και η επιθυμία τους να παράγουν και να προάγουν τη νέα γνώση σε επικοινωνία με τους συναδέλφους τους μέσα από εξειδικευμένα επιστημονικά περιοδικά και βιβλία, που αρχίζουν να εκδίδουν νεοσύστατοι πανεπιστημιακοί οίκοι, οι οποίοι ιδρύονται ως λειτουργικά συμπληρώματα των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων²⁴. Και, βέβαια, το τεκμηριώνει η καθιέρωση ιδιαίτερου κώδικα επαγγελματικής ηθικής, στη βάση της οποίας διαμορφώνεται στο εξής ο επαγγελματικός τους ρόλος, που, φέρνοντάς τους πολλές φορές, στο εξής, αντιμέτωπους με τα συμφέροντα των οικονομικών κύκλων και της πολιτικής εξουσίας, δημιουργεί ανυπέρβλητα, κάποτε, εμπόδια στην άσκηση του ακαδημαϊκού τους έργου.

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι πανεπιστημιακοί στην επιτέλεση του επαγγελματικού τους καθήκοντος σχετίζεται με τα όρια της ελευθερίας τους να επιδίδονται -απεγκλωβισμένοι από περιορισμούς και απαλλαγμένοι από δεσμεύσεις- στην έρευνα και τη διδασκαλία, με στόχο την ανακάλυψη της «αλήθειας» και την προαγωγή της νέας γνώσης. Η ιδέα της ακαδημαϊκής ελευθερίας στους τομείς αυτούς, που είχε εισαγάγει ο Humboldt καταρρίπτοντας παραδόσεις και υπερβαίνοντας αγκυλώσεις, διωκόταν από το συντηρητικό και αυταρχικό πολιτικό κατεστημένο τόσο στην πατρίδα της όσο και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες από την αυγή του 19ου αιώνα²⁵. Οδεύοντας προς το τέλος του, τα πράγματα επιδεινώνονται, καθώς η βιομηχανική κοινωνία αναπτύσσεται και η μεγαλοαστική τάξη εδραιώνει τη δύναμή της σε βάρος της εργατικής, η οποία ζει και εργάζεται σε καθεστώς οικονομικής και κοινωνικής εξαθλίωσης. Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, η ελευθερία των πανεπιστημιακών να εκφράζουν μέσα από το επιστημονικό τους έργο αντιλήψεις και θέσεις που έρχονται σε αντίθεση με τις ιδεολογικές αρχές της νέας άρχουσας τάξης και αντιστρατεύονται τα οικονομικά της συμφέροντα, καθίσταται όχι μόνον ενοχλητική αλλά και επικίνδυνη για τη διατήρηση

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

της κοινωνικής ισορροπίας. Κρίνεται, συνεπώς καταδικαστέα τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Η.Π.Α., παρά το γεγονός ότι οι τελευταίες θεωρούνται προπύργιο της ελευθερίας, και κατά την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα αρχίζουν να καταβάλλονται συστηματικές προσπάθειες περιστολής της, οι οποίες μετατρέπονται σύντομα σε έντονες συγκρούσεις μεταξύ εκπροσώπων του κεφαλαίου και εκείνων των ακαδημαϊκών που εκφράζουν ριζοσπαστικές θέσεις και διατυπώνουν αριστερές απόψεις²⁶.

5. Πανεπιστήμια και ακαδημαϊκό επάγγελμα στην πορεία μετασχηματισμού τους κατά τον 20ό αιώνα

Η άρνηση των τελευταίων να συμβιβαστούν και να μετατραπούν από ελεύθερα επιστημονικά πνεύματα σε χειραγωγημένους από τους οικονομικούς κύκλους επαγγελματίες, επισύρει τις απροκάλυπτες επεμβάσεις της πολιτείας αλλά και των διοικήσεων των Πανεπιστημίων τους τόσο στο επιστημονικό και διδακτικό όσο και στο γενικότερο κοινωνικό έργο τους, οι οποίες μεταφράζονται σε επιβολή σοβαρών κυρώσεων, που φθάνουν μέχρι σημείου διώξεων και απολύσεων των προοδευτικών και δημοκρατικά σκεπτόμενων ακαδημαϊκών. Δεν εκτονώνουν, ωστόσο, την κρίση. Αντίθετα, προκαλούν δραστικές αντιδράσεις, αρχικά στις Η.Π.Α. και στη συνέχεια στην Αγγλία, οι οποίες, στην αυγή του 20ου αιώνα, μορφοποιούνται στη συγκρότηση επαγγελματικών ενώσεων: της «*Αμερικανικής Ένωσης Πανεπιστημιακών Καθηγητών*» (American Association of University Professors), το 1915²⁷, και της «*Ένωσης Πανεπιστημιακών Δασκάλων*» (University Teachers Association), το 1919. Βασικός στόχος και των δύο ήταν η προάσπιση των ακαδημαϊκών δικαιωμάτων και η προστασία των ακαδημαϊκών από πάσης φύσεως αυθαιρεσίες και αυταρχισμούς²⁸.

Η συγκεκριμένη ενέργεια των ανώτατων εκπαιδευτικών λειτουργιών παρουσιάζει ένα ενδιαφέρον στοιχείο, που εντοπίζεται στη φιλοσοφία και το χαρακτήρα των συσπειρώσεών τους. Ενώ στη βάση τους αυτές συνιστούν συνδικαλιστικές ενώσεις που αποσκοπούν στην προώθηση συντεχνιακών αιτημάτων και απαιτήσεων, στην πράξη διαφοροποιούνται σαφώς από το μαχητικό συνδικαλισμό άλλων ομάδων εργαζομένων και ως προς το πνεύμα από το οποίο διέπονται και ως προς τις διεκδικήσεις που προβάλλουν. Οι διεκδικήσεις αυτές εστιάζονται κυρίως στις συνθήκες εργασίας τους μέσα στους ακαδημαϊκούς χώρους και στην εξασφάλιση

της ακαδημαϊκής ελευθερίας σε θέματα έρευνας, συγκρότησης προγράμματος σπουδών και συμμετοχής τους στις διοικήσεις των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Η απουσία ευρύτερων κοινωνικών αιτημάτων από τις διεκδικήσεις των ακαδημαϊκών όχι μόνον εκφράζει μιαν ελιτιστική αντίληψη, εκπορευόμενη, προφανώς, από μια τάση διάκρισης και μια αίσθηση ανωτερότητας, σε αναφορά με τους υπόλοιπους επαγγελματίες, αλλά και αντανακλά μια στάση αδιαφορίας απέναντι στα πιεστικά κοινωνικά προβλήματα. Η στάση αυτή γίνεται εμφανέστερη με την κατοχύρωση της ακαδημαϊκής ελευθερίας, στο πλαίσιο της δημοκρατικής διακυβέρνησης, και την απαλλαγή των πανεπιστημιακών δασκάλων από εξωτερικές επεμβάσεις στην άσκηση του έργου τους, οπότε οι τελευταίοι, με τη βοήθεια και των συγκυριών, υιοθετούν μια απόλυτα νομιμόφρονα συμπεριφορά, η οποία τους οδηγεί αρχικά στην αγκαλιά του κράτους και, στη συνέχεια, στα δίκτυα των βιομηχάνων.

Την αφετηρία της εξομάλυνσης των σχέσεων Πανεπιστημίων και ακαδημαϊκών με την πολιτική εξουσία και τους βιομήχανους σηματοδοτεί ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος, κατά τη διάρκεια του οποίου οι πανεπιστημιακοί, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική, θέτουν τις επιστημονικές τους γνώσεις στην υπηρεσία των κυβερνήσεών τους και του στρατού, προκειμένου να επιτευχθεί η νίκη με τα παρεπόμενά της στον οικονομικό και πολιτικό τομέα των χωρών τους και την κοινωνική ζωή των συμπατριωτών τους²⁹. Αυτή όμως η δυναμική ενεργοποίηση των ακαδημαϊκών δασκάλων, στην οποία –τελικά– οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό η επικράτηση της Αντάντ επί των αντιπάλων της, επέτρεψε στους επιχειρηματίες να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης για τη μεγιστοποίηση του κέρδους και την προώθηση των συμφερόντων τους. Έσπευσαν λοιπόν να «ανακαλύψουν» τη στενή σχέση που συνδέει την κοινωνία με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στο όνομα αυτής άρχισαν σταδιακά να αλώνουν τα Πανεπιστήμια προς όφελος των επιχειρηματικών τους δραστηριοτήτων, χρηματοδοτώντας ερευνητικά προγράμματα που ενέπιπταν στους τομείς των ενδιαφερόντων τους³⁰. Οι ενέργειές τους αυτές βρήκαν την πρόθυμη ανταπόκριση ορισμένων ακαδημαϊκών δασκάλων, που άρχισαν να πλαθαίνουν προϊόντος του χρόνου, συντείνοντας έτσι στην περαιτέρω σύσφιξη των σχέσεων Πανεπιστημίων και βιομηχανίας. Βαθμιαία και μάλιστα εθελούσια ήταν η απεμπόληση εκ μέρους των πανεπιστημιακών της περιβόητης ακαδημαϊκής ελευθερίας τους, για την οποία τόσο αγώνας έγινε και τόσο μελάνι ξοδεύτηκε στο παρελθόν, όταν έθεταν τις επιστημονικές και τεχνολογικές τους γνώσεις, που καλλιεργούνταν, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο, στα Ανώτα-

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιосύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, στην υπηρεσία του κεφαλαίου. Έτσι τα Πανεπιστήμια μεταβλήθηκαν σταδιακά σε επιχειρηματικά κέντρα και ο κοινωνικός ρόλος αυτών και των λειτουργών τους άρχισε να διαστρεβλώνεται.

Ωστόσο, η μεγάλη τομή σ' αυτή την πορεία μετασχηματισμού των Πανεπιστημίων, των πανεπιστημιακών και του ακαδημαϊκού έργου, συντελείται τη δεκαετία του '40, κατά τη διάρκεια της μεγαλύτερης ανθρωποσφαγής την οποία γνώρισε η ανθρωπότητα, περίοδο κατά την οποία μια πιθανή νίκη του φασισμού θα καταδίκαζε τις αστικές δημοκρατίες στην απόλυτη πολιτική υποταγή, την οικονομική λεηλασία, την κοινωνική κατάρρευση, την πνευματική ασφυξία και την ιδεολογική εξόντωση.

Καθώς επρόκειτο για αγώνα ζωής ή θανάτου και των δύο συνασπισμών, η συστράτευση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και των ακαδημαϊκών σ' αυτόν αλλά και η εκμετάλλευση της επιστημονικής γνώσης για την ισχυροποίηση της πολεμικής μηχανής τους, στην προσπάθεια υπερίσχυσής τους των αντίπαλων δυνάμεων, κρίθηκαν ύψιστο καθήκον και επιβεβλημένο χρέος. Και έφεραν τα αποτελέσματά τους. Οι δυνάμεις των Συμμάχων κέρδισαν τον πόλεμο κατά ένα ποσοστό χάρη στις υπηρεσίες που τους πρόσφεραν Ακαδημαϊκά Ιδρύματα και ακαδημαϊκοί, και μάλιστα των Η.Π.Α., οι οποίες με το τέλος της παγκόσμιας σύρραξης αποκτούν την πρωτοπορία σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας και πρωταγωνιστούν στις ριζικές αλλαγές που συντελούνται με ραγδαίους ρυθμούς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αλλαγές οι οποίες μεταφράζονται, ως προς το πρακτικό επίπεδο, στη στενότερη σύνδεση της Ανώτατης Εκπαίδευσης με την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση και την ευρύτερη χρηματοδότησή της απ' αυτή, όσον αφορά δε το κοινωνικό, στην αύξηση του γοήτρου των Πανεπιστημίων και των πανεπιστημιακών και την υπαγωγή της επιστημονικής γνώσης σε πολιτικούς σχεδιασμούς³¹, παρά το σκεπτικισμό και τα ηθικά διλήμματα που προκάλεσε η χρησιμοποίησή της κατά τον πόλεμο για την παραγωγή όπλων μαζικής καταστροφής³².

6. Τα Πανεπιστήμια κι οι πανεπιστημιακοί μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο

Η λήξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, βρίσκει αναμφίβολα τα Πανεπιστήμια και τους πανεπιστημιακούς ισχυροποιημένους, ενώ οι οικονομικοπολιτικές ανακατατάξεις και οι ταχύτατοι κοινωνικοί μετασχηματισμοί

που τον συνοδεύουν συντείνουν στην περαιτέρω ενίσχυσή τους. Επιπλέον, η εκπαιδευτική έκρηξη που συντελείται στο μεταπολεμικό κόσμο ως απότοκο της προσπάθειας ανασυγκρότησής του μετά τις τρομακτικές σε έκταση καταστροφές που τον σημάδεψαν, σε συνδυασμό με την κοσμολογική αλλαγή σε επίπεδο διεθνούς πολιτικής ισορροπίας και συσχετισμού των δυνάμεων που διαμορφώνει μια νέα παγκόσμια πραγματικότητα οικονομικού, πολιτικού και ιδεολογικού ανταγωνισμού ανάμεσα στο αστικό και το σοσιαλιστικό πρότυπο κοινωνίας, προσδίδουν στα Ανώτατα Ιδρύματα ιδιαίτερο κύρος και επιφυλάσσουν στους ακαδημαϊκούς δασκάλους ιδιαίτερο ρόλο. Με νωπές τις μνήμες της προσφοράς τους κατά τη διάρκεια του πολέμου και με επιτακτική την ανάγκη απόκτησης οικονομικής και στρατιωτικής υπεροπλίας έναντι του σοβιετικού στρατοπέδου, καθώς μάλιστα το χάσμα ανάμεσα στους δυο συνασπισμούς διευρύνεται γρήγορα καθιστώντας την παγκόσμια ειρήνη πιο εύθραυστη και επισφαλής από ποτέ άλλοτε, τα Δυτικά κράτη εγκολπώνονται την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θέτοντάς την αναφανδόν στην υπηρεσία της πολιτικής, του στρατού και της οικονομικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, επιδιώκοντας, στο πλαίσιο της αναπτυξιακής τους πολιτικής, να καλύψουν την αυξανόμενη ζήτηση για άτομα με εξειδικευμένες επιστημονικές και τεχνολογικές γνώσεις, αναγνωρίζουν ως πρώτη προτεραιότητά τους τον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της.

Ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της Ανώτατης Εκπαίδευσης, προϊόν κι απάντηση, ταυτόχρονα, στις οικονομικές και κοινωνικο-πολιτικές ανάγκες των μεταπολεμικών κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών, ενισχύεται σε θεωρητικό επίπεδο από την οικονομική θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», η οποία «εισδύει» δυναμικά στην εκπαιδευτική πολιτική τους κατά τη δεκαετία '50-'60. Σύμφωνα μ' αυτή, το σημαντικότερο κεφάλαιο που διαθέτουν τα κράτη απ' όλες τις γνωστές πηγές πλούτου τους είναι ο άνθρωπος, και ιδιαίτερα οι διανοητικές ικανότητές του, η κατάλληλη αξιοποίηση των οποίων αποτελεί την πιο συμφέρουσα και αποδοτική επένδυση όχι μόνο για την οικονομική τους ανάπτυξη, αλλά και γι' αυτή την ίδια την επιβίωσή τους³³.

Η ανάδειξη του παράγοντα «άνθρωπος» ως απεριόριστης δύναμης για την οικονομική πρόοδο των αναπτυσσόμενων βιομηχανικά κρατών πείθει τις πολιτικές ηγεσίες τους να «εκμεταλλευτούν» σωστά τους διανοητικούς πόρους των χωρών τους, ώστε να προσποριστούν διπλά οφέλη: κατά πρώτο, να κερδίσουν τα «ταλέντα» που η μέχρι τώρα ελιτιστική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στερούσε από τα κράτη, μη επιτρέποντας την πρόσβαση όλων των παιδιών σ' αυτή, και κατά δεύτερο, να αντιμετωπίσουν

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

την αυστηρή κριτική που τους ασκούσε ο σοσιαλιστικός συνασπισμός, όσον αφορά στην εκπαιδευτική ανισότητα η οποία χαρακτήριζε τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά τους Ιδρύματα και ήταν προέκταση και αντανάκλαση της κοινωνικής, η οποία διέκρινε τις καπιταλιστικές κοινωνίες. Αυτό είχε ως συνέπεια η εκπαιδευτική πολιτική για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να υποστεί ριζικές αλλαγές που δρομολόγησαν τη μετάβαση από την ελιτιστική πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη μαζική και συντέλεσαν στην υλοποίηση της «*Δεύτερης Μεταμόρφωσης των Πανεπιστημίων*». Ειδοποιά γνωρίσματα της «μεταμόρφωσης» αυτής αποτελούν το άνοιγμα των πυλών των υπάρχοντων Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων σ' όλα τα ικανά παιδιά και η ίδρυση εκατοντάδων νέων σ' όλον τον κόσμο, γεγονός που επέφερε θεαματική αύξηση τόσο του φοιτητικού πληθυσμού όσο και του διδακτικού προσωπικού, κυρίως όμως η πλούσια χρηματοδότηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από πολλές και διαφορετικές πηγές: κυβερνήσεις, κρατικούς φορείς και στρατό, βιομηχανίες και Φιλανθρωπικά Ιδρύματα³⁴.

Με το ριζικό αναπροσανατολισμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση ικανοποίησης των επείγουσών αναγκών των αναπτυσσόμενων κεφαλαιοκρατικών κρατών και ανταπόκρισης στα πιεστικά οικονομικά και κοινωνικο-πολιτικά προβλήματά τους, συνεπιφέρονται βαθιές μεταβολές σ' όλα τα επίπεδα της ακαδημαϊκής ζωής, οι οποίες, προϊόντος του χρόνου, επηρεάζουν καταλυτικά το ρόλο των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, αρχής γενομένης από αυτά των Η.Π.Α.. Τα Πανεπιστήμια μετασχηματίζονται βαθμιαία, από εκπαιδευτικά ιδρύματα παραγωγής και προώθησης των ουσιαστικών για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της κοινωνίας γνώσεων, σε κέντρα παραγωγής εργαλειακής γνώσης, κατάλληλης και απαραίτητης -συνάμα- για την ικανοποίηση των αναγκών συγκεκριμένων κέντρων εξουσίας και την προαγωγή των συμφερόντων επιχειρηματιών και βιομηχάνων. Μετατρέπονται, μ' άλλα λόγια, σε *Βιομηχανίες Γνώσεων*, σύμφωνα μ' έναν ευφυή νεολογισμό που εμφανίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο στις αρχές της δεκαετίας του '60 και στο εξής, αφενός, χρησιμοποιείται ως έννοια-κλειδί για τα τεκταινόμενα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κι αφετέρου, προβάλλεται ως πανάκεια για την επίλυση όλων των προβλημάτων που ταλανίζουν τις μεταπολεμικές κοινωνίες.

Ο δραστικός μετασχηματισμός της φυσιογνωμίας των Πανεπιστημίων δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το ακαδημαϊκό έργο, το οποίο απεμπολεί σταδιακά τον παιδαγωγικό του ρόλο, αρχίζοντας να προσλαμβάνει επιχειρηματικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία, η οποία έως τώρα αποτελούσε την ψυχή του παιδαγωγικού έργου, υποβαθμίζεται, όπως αποδεικνύει η ανάθεση αυτής κατά το μεγαλύτερο ποσοστό της σε βοηθούς

διδασκαλίας ή μεταπτυχιακούς φοιτητές, και οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε ερευνητικές δραστηριότητες, μεταπηδώντας στη θέση του τεχνοκράτη-επιχειρηματία υψηλού επιπέδου, κύρια μέριμνα του οποίου καθίσταται η εξασφάλιση οικονομικών πόρων για την υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο επιχειρηματικών συμβολαίων που συνάπτει με την κυβέρνηση ή τις «βαριές» βιομηχανίες³⁵.

Η νέα ακαδημαϊκή πραγματικότητα όμως, την οποία επιχειρούν να νομιμοποιήσουν θεωρητικά εξέχοντες φιλελεύθεροι διανοούμενοι στο όνομα της κοινωνικής προσφοράς των Πανεπιστημίων προβάλλοντας ως πρόσχημα τη σύνδεση της Ανώτατης Εκπαίδευσης με την κοινωνία³⁶, δε βρίσκει καθολική αποδοχή στους πανεπιστημιακούς κύκλους. Εκείνοι οι καθηγητές που παραμένουν πιστοί στην ακαδημαϊκή τους αποστολή ανακαλύπτουν πίσω από το ιδεολογικό προκάλυμμα την προώθηση συμφερόντων συγκεκριμένων κέντρων εξουσίας και όχι την κοινωνική προσφορά, καθώς μάλιστα το νέο πνεύμα αρχίζει πλέον να εισχωρεί ανεμπόδιστα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα όλων των αναπτυγμένων χωρών με την προκλητική επέλαση των τεχνοκρατών και τεχνοκρατούμενων συναδέλφων τους. Την αλήθεια αυτή εισπράττουν, εξάλλου, και οι πολιτικά συνειδητοποιημένοι φοιτητές, οι οποίοι βιώνουν καθημερινά στα Πανεπιστήμια την εμπορευματοποίηση της γνώσης και τη διαστρέβλωση του αυθεντικού κοινωνικού ρόλου των ακαδημαϊκών στο όνομα των θεωριών της *Αντικειμενικότητας της Έρευνας* και της *Αξιολογικής Ουδετερότητας του Επιστήμονα*, που προβάλλονται με επίταση ως σύνθημα σε κατάχρηση, προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων του κατεστημένου έναντι αυτών της κοινωνίας ως συνόλου³⁷.

Η όλη κατάσταση προσβάλλει τον ιδεαλισμό των τελευταίων και θίγει την κοινωνική ευαισθησία που διακρίνει την ηλικία τους, προκαλώντας την έντονη αντίδρασή τους. Τάσσονται αλληλέγγυοι των ακαδημαϊκών που, αγνοώντας εμπαιθείς κριτικές και αήθεις συκοφαντίες, αγωνίζονται σε πείσμα των καιρών και ενάντια στο κυρίαρχο ρεύμα να διασώσουν τον ανθρωπιστικό και κοινωνικό χαρακτήρα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και, μέσα από το μεγαλειώδες κίνημά τους της δεκαετίας του '60, διεκδικούν μαχητικά τη χειραφέτησή της από τα διάφορα κέντρα εξουσίας και την αποκατάσταση του αυθεντικού ρόλου της, απαιτώντας ρηξικέλευθες λύσεις. Αγώνας, δυστυχώς, χωρίς αποτέλεσμα³⁸. Η άδοξη κατάληξη του φοιτητικού κινήματος, που σφράγισε τη σύντομη αλλά ενδιαφέρουσα αυτή περίοδο των κοινωνικών προβληματισμών, των δραματικών αναζητήσεων και των ριζοσπαστικών αιτημάτων, ακυρώνει με τον πιο δραστικό τρόπο τις ελπίδες για ανατροπή του υπάρχοντος κοινωνικού σκηνικού

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

και καταφέρει καίριο πλήγμα, το οδυνηρότερο στη σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης, στα Πανεπιστήμια ως αυτοδύναμων κέντρων ανθρωπιστικής παιδείας, επιστημονικής έρευνας και πολιτισμού. Κι αυτό, γιατί χάνεται και η τελευταία εστία αντίστασης στη νέο-φιλελεύθερη οικονομική πολιτική, η οποία, μετά από μια μακρά περίοδο μεθοδικού σχεδιασμού και συστηματικής προετοιμασίας, εισβάλλει απρόσκοπτα, πλέον, στις αναπτυγμένες χώρες ως συνοδό στοιχείο της δυναμικής επανόδου του νεοσυντηρητισμού στην κοινωνική και πολιτική ζωή τους³⁹. Στη νέα πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από την επανεμφάνιση του ατομικιστικού πνεύματος στη θέση την οποία κατείχε μέχρι πρότινος η εκφρασμένη στο Κράτος Πρόνοιας κοινωνική αλληλεγγύη, το Πανεπιστήμιο αρχίζει να αντιμετωπίζεται, αποκάλυπτα πλέον, ως οργανισμός που οφείλει να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη και ολοκλήρωση της κρατικής οντότητας και την ανάσχεση των κοινωνικών αντιδράσεων που προκαλεί η αποδόμηση του Κοινωνικού Κράτους. Γι' αυτό οφείλει να υποτάσσεται στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς και του άκρατου ανταγωνισμού, επαναπροσδιορίζοντας ολικά τη φιλοσοφία και την πολιτική του και αποκτώντας καθαρά εργαλειακή διάσταση⁴⁰.

7. Τα Πανεπιστήμια στη μεταβιομηχανική εποχή: Παρεκκλίσεις από την αποστολή τους και διαστρεβλώσεις του ρόλου τους

Την αφετηρία του ριζικού αυτού μετασχηματισμού των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και του επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους εντοπίζουμε στις Η.Π.Α. στις αρχές της δεκαετίας του '70 με την επανεκλογή του Νίxon στην Προεδρία της Αμερικής. Με την ανάληψη της εξουσίας από τους Ρεπουμπλικάνους, ο περιορισμός -αν όχι η εξαφάνιση- του πολιτικού ριζοσπαστισμού που ενδημεί στα Πανεπιστήμια, καθοδηγεί τη σκέψη φοιτητών κι ακαδημαϊκών δασκάλων και εκφράζεται στη δράση τους, ανάγεται σε πρώτης προτεραιότητας στόχο της νέας κυβέρνησης, η οποία, εκμεταλλεόμενη τις δυσμενείς οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη δεδομένη ιστορική συγκυρία, επιτεταμένες κι από την πετρελαϊκή κρίση η οποία πλήττει την παγκόσμια οικονομία, προκρίνει ως αποτελεσματικότερο μέσο για την ικανοποίησή του τις περικο-

πές δαπανών και τη μείωση της οικονομικής ενίσχυσης που παρεχόταν έως τότε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση⁴¹. Σε συνέχεια της επιλεγμένης κρατικής πολιτικής, οι Διοικήσεις των Πανεπιστημίων, χρησιμοποιώντας ως πρόφαση τις οικονομικές δυσχέρειες που προκαλεί η συρρίκνωση των κρατικών κονδυλίων, προβαίνουν αφενός σε περικοπές των παρεχόμενων μέχρι πρότινος υποτροφιών κι αμοιβών σε μεταπτυχιακούς φοιτητές για την άσκηση βοηθητικού διδακτικού ή ερευνητικού έργου, και αφετέρου στη μείωση του διδακτικού προσωπικού τους μέσω των απολύσεων ακαδημαϊκών, ακόμη κι εκείνων που έχουν κατοχυρώσει μονιμότητα. Το αξιοσημείωτο στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι, κατά έναν περιέργο τρόπο, τη μεν στέρση της οικονομικής βοήθειας υφίστανται οι πολιτικοποιημένοι και κοινωνικά ευαίσθητοποιημένοι φοιτητές με ικανότητες κριτικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας και τάσεις ενεργούς δράσης, τις δε απολύσεις εισπράττουν οι ριζοσπάστες πανεπιστημιακοί που υπερασπίζονται την αυτοτέλεια των ιδρυμάτων τους, κατανοούν τα προβλήματα των σπουδαστών τους και συμμερίζονται τις ανησυχίες και τα αιτήματά τους⁴².

Παράλληλα με τα «εκφοβιστικά» αυτά μέτρα, τα οποία δοκιμάζουν στην ουσία τις αντοχές και τις αντιστάσεις των συνειδητοποιημένων φοιτητών και ακαδημαϊκών απέναντι στον κρατικό αυταρχισμό και τις διοικητικές αυθαιρεσίες, τα αμερικανικά Πανεπιστήμια, κρατικά κι ιδιωτικά, με το πρόσχημα των οικονομικών δυσκολιών εγκαινιάζουν δυο νέες στρατηγικές με καταλυτικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική, κυρίως, όμως, στην κοινωνική ζωή. Κατά πρώτον, προβαίνουν σε αύξηση των διδάκτρων τους, καταφέροντας ισχυρό πλήγμα στους οικονομικά ασθενέστερους φοιτητές, για τους οποίους η παρακολούθηση των πανεπιστημιακών σπουδών καθίσταται τις περισσότερες φορές απαγορευτική, και, κατά δεύτερον, κατευθύνουν τους πανεπιστημιακούς προς εύρεση ιδίων πόρων για την υλοποίηση των ερευνητικών προγραμμάτων τους, βάζοντας τα θεμέλια για το δραστικό αναπροσανατολισμό των αρχών και των στόχων της Ανώτατης Εκπαίδευσης και το ριζικό μετασχηματισμό των Πανεπιστημίων, που θ' αρχίσει να συντελείται από τη δεκαετία του '80 και συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας. Κι αυτό γιατί, ενώ η χρηματοδότηση των πανεπιστημιακών ερευνών από εξωπανεπιστημιακούς φορείς υπακούει, φαινομενικά, στο σκεπτικό της οικονομικής ενίσχυσης του εκπαιδευτικού ιδρύματος με την ταυτόχρονη οικονομική βελτίωση των πόρων των διδασκόντων του και την αναβάθμιση της θέσης τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα, στην πραγματικότητα, δεσμεύει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το προσωπικό της στη νεοφιλελεύθερη λογική και τους υποτάσσει στα

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιισύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

ενδιαφέροντα βιομηχάνων κι επιχειρηματιών⁴³. Και μάλιστα, με τις ευλογίες των Διοικήσεων των Πανεπιστημίων, οι οποίες προς στιγμὴν λύνουν το οικονομικό πρόβλημα της μειωμένης κρατικής επιχορήγησης, δρομολογούν, όμως, την ακύρωση του ρόλου της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως μορφωτικού αγαθού και δημόσιου δικαιώματος και τη διαστρέβλωση της κοινωνικής αποστολής της⁴⁴.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 Πανεπιστήμια και πανεπιστημιακοί προωθούσαν τη βασική έρευνα για την παραγωγή και εφαρμογή της «νέας» γνώσης, έχοντας ως στόχους την καλύτερη επιστημονική κι αποτελεσματικότερη επαγγελματική συγκρότηση των φοιτητών τους και την προαγωγή του συλλογικού αγαθού, παρά τα συνεχή αιτήματα επιχειρηματιών και βιομηχάνων, που από χρόνια πίεζαν για την εκπόνηση ερευνών με πρακτικό περιεχόμενο και θετικό αντίκρισμα στα συμφέροντά τους. Ακόμη κι αυτά τα ερευνητικά προγράμματα τα σχετιζόμενα με το στρατό και τις πολεμικές βιομηχανίες, που πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια των φοιτητικών κινητοποιήσεων (1964-1972), περιορίστηκαν δραστικά χάρη στο ριζοσπαστικό φοιτητικό δυναμισμό και κάτω από την πίεση της καθολικής φοιτητικής κατακραυγής⁴⁵. Στο δεύτερο όμως μισό της δεκαετίας του '70 κατεστάλη, ως γνωστόν, το φοιτητικό κίνημα ως έκφραση μαζικής μαχητικής αντίστασης στη σταδιακή αλλοίωση της μορφωτικής και κοινωνικής αποστολής των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων που είχε αρχίσει στα μέσα της δεκαετίας του '60. Η καταστολή αυτή αποκατέστησε την «ηρεμία» στην ακαδημαϊκή ζωή και οι πανεπιστημιακές αρχές αφέθηκαν ανενόχλητες να διαμορφώσουν το χαρακτήρα του «σύγχρονου» Πανεπιστημίου, έτσι ώστε αυτό να είναι συμβατό με τις πιεστικές ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς και σύμφωνο με το τεχνοκρατικό πνεύμα που κυριαρχούσε στην αμερικανική κοινωνία στη δεδομένη ιστορική συγκυρία⁴⁶.

Αυτή την εργαλειακής διάστασης βαθμιαία μεταστοιχείωση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε επιχειρηματικά κέντρα, πριμοδοτεί σε μεγάλο βαθμό το πράσινο φως που δίνεται από τις Διοικήσεις τους για την πραγματοποίηση χρηματοδοτούμενων από το κεφάλαιο ερευνών, γεγονός που σπεύδουν να εκμεταλλευτούν οι βιομήχανοι μπαίνοντας δυναμικά κι απρόσκοπτα πλέον στο παιχνίδι της εμπορευματοποίησης των επιστημονικών ερευνών και της εκμετάλλευσης των πορισμάτων τους προς ίδιον όφελος. Και δε μιλούμε μόνο για βιομηχανίες ταγμένες στην υπηρεσία της Εθνικής Άμυνας, οι οποίες στο κάτω-κάτω αντιμετωπίζονται με κάποια ευαισθησία, καθώς το έργο τους εξασφαλίζει ένα βαθμό συναίνεσης μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα, παρ' όλες τις αντιδράσεις των

υπερασπιστών της μορφωτικής και κοινωνικής αποστολής του Πανεπιστημίου, καθηγητών και φοιτητών. Το άνοιγμα των πυλών των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στα ιδιωτικά κονδύλια προσελκύει βιομηχανίες παραγωγής πάσης φύσεως προϊόντων, ηλεκτρονικών, χημικών, φαρμάκων και, ιδιαίτερα, βιοτεχνολογίας, που αναδεικνύονται στους σημαντικότερους χρηματοδότες πανεπιστημιακών ερευνητικών προγραμμάτων, συντείνοντας στη θεαματικότερη άνθηση των εμπειρικών ερευνών που γνώρισε μέχρι τις μέρες μας η ανθρωπότητα. Αυτή η άνθηση θα σηματοδοτήσει την *Τρίτη Μεταμόρφωση των Πανεπιστημίων*, με την ενεργή συμμετοχή ακαδημαϊκών πρόθυμων να θέσουν, με το αζημίωτο εννοείται, τις επιστημονικές γνώσεις τους, θεωρητικές κι εφαρμοσμένες, στην υπηρεσία οικονομικών και πολιτικών κύκλων⁴⁷.

Οι έρευνες οι οποίες πραγματοποιούνται από τα μέσα της δεκαετίας του '70 στα αμερικανικά Πανεπιστήμια, διαφοροποιούνται σαφώς από εκείνες των προηγούμενων ετών, όχι μόνον ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους τους αλλά και –κυρίως– ως προς τα πλαίσια εφαρμογής και χρήσης των πορισμάτων τους. Το αντικείμενό τους προσδιορίζεται από πρακτικής φύσεως αναμενόμενα αποτελέσματα, οι στόχοι τους καθορίζονται αποκλειστικά από την κυβέρνηση και τις χρηματοδοτούσες επιχειρήσεις ερήμην των ερευνητών και σε διάσταση με τα επιστημονικά ενδιαφέροντα και, το χειρότερο, τα πορίσματά τους συνιστούν ιδιοκτησία του χρηματοδότη φορέα, στη διακριτική ευχέρεια του οποίου επαφίεται η δημοσιοποίηση και η κοινοποίησή τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα και, κατ'έπекταση, στην ίδια την κοινωνία. Όσο για την εφαρμογή κι αξιοποίησή τους, αυτές αποτελούν μοναδικό δικαίωμα της χορηγού επιχείρησης ή, στην καλύτερη περίπτωση, συνδικαίωμα αυτής, του πανεπιστημιακού ιδρύματος που αναλαμβάνει την πραγματοποίησή των ερευνών και των πανεπιστημιακών ερευνητών που τις υλοποιούν⁴⁸.

Τα νέα αυτά δεδομένα, πρωτόγνωρα στην πανεπιστημιακή ζωή και παντελώς «ξένα» στα έως τότε ακαδημαϊκά ήθη, ανατρέπουν τους μέχρι τώρα υφιστάμενους κανόνες λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, δημιουργούν ρωγμές στη σχέση τους με την ευρύτερη κοινωνία και θεμελιώνουν μια νέα σχέση, συνεταιρικής μορφής, με τη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις με όλα τα συναφή αρνητικά επακόλουθά της στο μορφωτικό ρόλο και την κοινωνική αποστολή του Πανεπιστημίου. Ενδεικτικό στοιχείο των ανατροπών που σηματοδοτεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής κουλτούρας, παιδαγωγικών αρχών, ηθικής τάξης και κοινωνικής πραγματικότητας η εγκαθίδρυση της συγκεκριμένης στενής επιχειρηματικής σχέσης τους, συνιστά η κυνική αντίληψη και νεοφιλελεύθερης

λογικής απόφαση της συντηρητικής κυβέρνησης του Reagan, που θεσμοθετήθηκε με το νόμο Bayh-Dole του 1983, και σύμφωνα με την οποία παρέχεται στα Πανεπιστήμια η δυνατότητα να πωλούν σε ιδιωτικές επιχειρήσεις τα δικαιώματα εμπορικής χρήσης ευρεσιτεχνιών-προϊόντων δημόσια χρηματοδοτούμενων ερευνητικών προγραμμάτων⁴⁹. Με τη συγκεκριμένη, θεσμικά νομιμοποιημένη απόφαση, Κυβέρνηση, Βιομηχανίες και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα συνδέονται, πλέον, σε μια αρραγή σχέση «τριπλής έλικας», που αντανακλά αλλά και επιτείνει τη σταδιακή αποδόμηση του Κράτους Πρόνοιας, μιας κατάκτησης των λαών που επιτεύχθηκε με μεγάλους αγώνες και πολλές θυσίες, αφού εκχωρεί χωρίς ενδοιασμούς στο ιδιωτικό κεφάλαιο και τους πιστούς πανεπιστημιακούς υπηρέτες του ακόμη και τον εθνικό πνευματικό πλούτο στο όνομα της κυρίαρχης νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας και στο βωμό της αναπτυξιακής κρατικής πολιτικής⁵⁰.

Διο δεκαετίες μετά, το Πανεπιστήμιο, έχοντας προσαρμοστεί στις πραγματιστικές κι ωφελιμοκρατικές τάσεις των σύγχρονων αστικών κοινωνιών αλλά και υποταχθεί στο τεχνοκρατικό πνεύμα της εποχής, που υπαγορεύεται από τις αρχές του επιστημονικού ορθολογισμού, της πολιτικής αναγκαιότητας και της βιομηχανικής αποτελεσματικότητας, έχει απολέσει οριστικά τα γνωρίσματα του ανεξάρτητου εκπαιδευτικού ιδρύματος, που είναι ταγμένο στην αναζήτηση της αλήθειας, τη διάπλαση του ενεργού δημοκρατικού πολίτη και την πρόοδο και βελτίωση της κοινωνίας, σύμφωνα με τις αρχές και τα ιδεώδη του Διαφωτισμού. Αντ' αυτού, έχει προσλάβει το χαρακτήρα ενός οργανισμού δημόσιου συμφέροντος, εμπλεκόμενου, εκ των πραγμάτων, σε κρατικά ζητήματα, που τα διαχειρίζονται σε κεντρικό επίπεδο και μόνο, και έχει μεταβληθεί, αναντίρρητα, σε επιχειρηματικό κέντρο πλήρως ενσωματωμένο στο κοινωνικό σύστημα, ολοκληρωτικά υποταγμένο στα κέντρα εξουσίας του και ευλαβικά αφοσιωμένο στα οικονομικά και κοινωνικά προνόμια. Στο πλαίσιο του νέου ρόλου του, το Πανεπιστήμιο έχει υπαγάγει ολοκληρωτικά την επιστήμη στο κεφάλαιο, προωθώντας τη στενή εξειδίκευση των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και συνδέοντας άμεσα την επιστημονική έρευνα με την κρατική πολιτική και την παραγωγική διαδικασία⁵¹. Τα αποτελέσματα της νέας πανεπιστημιακής πραγματικότητας, η οποία διακρίνεται για την εμπορευματοποίηση της γνώσης και τη θεοποίηση της εργαλειακής έρευνας, είναι ευδιάκριτα τόσο στην ποιότητα των σπουδών που παρέχονται στα ακαδημαϊκά ιδρύματα όσο και στη νέα κουλτούρα που διαμορφώνεται σε επίπεδο πανεπιστημιακής ζωής και ακαδημαϊκού έθους. Ο φετιχισμός των εμπειρικών ερευνών αλλά και τα σύμφυτα μ' αυτόν οι

κονομικό και κοινωνικό δέλεαρ δεν επηρεάζουν μόνον τους ακαδημαϊκούς των θετικών επιστημονικών κλάδων αλλά κι ένα μεγάλο τμήμα συναδέλφων τους των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, οι οποίοι παρασύρονται από τη γοητεία των ερευνητικών μεθόδων των Φυσικών Επιστημών και την ψευδαίσθηση της επιστημονικότητας των «αντικειμενικών» μετρήσεων και της «αξιολογικής ουδετερότητας» που αυτές συνεπάγονται. Άμεση συνέπεια των παραπάνω είναι η μετάθεση του ενδιαφέροντός τους από τη ζωή των ανθρώπων –ως ατόμων και κοινωνικών όντων– και τα προβλήματά τους, στην κατάθεση προτάσεων για την εκπόνηση χρηματοδοτούμενων ερευνητικών προγραμμάτων συζητήσιμης επιστημονικής αξίας και αμφιβόλου κοινωνικής προσφοράς, που αποβαίνει σε βάρος της σπουδής και της διδασκαλίας των γνωστικών περιοχών τους, οι οποίες στο παρελθόν υπηρετούσαν πρωταρχικά τη διανοητική καλλιέργεια, την ολόπλευρη ανάπτυξη, την ηθική χειραφέτηση και την κοινωνική αυτοπραγμάτωση των φοιτητών⁵².

8. Διαπιστώσεις

Σήμερα, στην αυγή του 21ου αιώνα, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι βιώνουμε τη μεταστροφή του χαρακτήρα του Πανεπιστημίου. Κάποτε ήταν εκπαιδευτικό ίδρυμα αφιερωμένο αποκλειστικά στην παροχή παιδείας και στην παραγωγή και τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης, που συνδέεται με υπαρκτά κοινωνικά προβλήματα και είναι ταγμένη στην προαγωγή της ζωής του κοινωνικού συνόλου, στη βάση μιας ανώτερης ηθικής εδρασμένης σε μια αυθεντική δημοκρατική παράδοση. Το Πανεπιστήμιο όμως του σήμερα είναι ένας τεχνοκρατικός οργανισμός ποικιλότροπα συνδεδεμένος, στο όνομα των πιεστικών οικονομικών και πολιτικών αναγκών των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών, με εθνικούς και υπερεθνικούς οικονομικούς και πολιτικούς μηχανισμούς, την ιδιωτική πρωτοβουλία και το εταιρικό κεφάλαιο⁵³. Δεν το αποδεικνύουν μόνον οι νεοεισαγμένες πρακτικές οργάνωσης και λειτουργίας του, ο ποιοτικός μετασχηματισμός τον οποίο έχει υποστεί η παρεχόμενη απ' αυτό γνώση ή ο εμφανής αναπροσανατολισμός του προς την κατεύθυνση του ατομοκεντρικού ανταγωνισμού, της επαγγελματικής αποδοτικότητας και της παραγωγικής αποτελεσματικότητας. Είναι, επιπλέον, ο ριζικός αναπροσδιορισμός του ρόλου των διδασκόντων του, ένας μεγάλος αριθ-

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

μός των οποίων αναλαμβάνει θέσεις ευθύνης σε βιομηχανίες, χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, υπουργεία και άλλα κέντρα εξουσίας. Με αυτόν τον τρόπο μεταφέρουν τις κυρίως δραστηριότητές τους εκτός του ακαδημαϊκού ιδρύματος, την εργασία τους στο οποίο αντιμετωπίζουν ως πάρεργο ή χρησιμοποιούν ως εφιαλτήριο για την οικονομική και κοινωνική προώθησή τους. Θέτουν έτσι συνειδητά τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στην υπηρεσία του κατεστημένου⁵⁴. Οι πρακτικές αυτές συντείνουν στην υιοθέτηση μιας νοοτροπίας κι ενός τρόπου ζωής που διαστρεβλώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, αλλοιώνουν το ακαδημαϊκό τους ήθος και αναιρούν τον κοινωνικό τους ρόλο. Παράλληλα, συντελούν στη διάσπαση της συνοχής του πανεπιστημιακού σώματος και επιφέρουν τη διαταραχή της απαραίτητης για την ποιοτική αναβάθμιση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συναίνεσης, διαφοροποιώντας τους δραστικά από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, που έχουν ως αποκλειστική απασχόληση το έργο τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και πρωταρχική μέριμνά τους την προαγωγή της μορφωτικής και κοινωνικής αποστολής τους. Ταυτόχρονα, υλοποιούν και δικαιώνουν την «προφητεία» του Alvin Gouldner, που εδώ και πενήντα χρόνια προέβλεψε τη διάσπαση του ακαδημαϊκού σώματος σε πανεπιστημιακούς «τοποκεντρικούς» (Locals) και «κοσμοπολίτες» (Cosmopolitans), με απόλυτη διάσταση απόψεων και ιδεολογίας και σαφώς διακριτό ρόλο⁵⁵.

Οι δυο αυτές κατηγορίες Πανεπιστημιακών δασκάλων όχι μόνον έχουν υπόσταση στις μέρες μας αλλά και στεγανή θέση στην πανεπιστημιακή ιεραρχία. Οι «κοσμοπολίτες» ακαδημαϊκοί έχουν υιοθετήσει την εργαλειακή λογική του αναπτυσσόμενου καπιταλισμού, στη βάση της οποίας το διδακτικό τους έργο, που δεοντολογικά έπρεπε να είναι η πρωτεύουσα επαγγελματική υποχρέωσή τους, έχει μεταβληθεί σε δευτερεύουσα απασχόληση. Η εκτροπή αυτή, αντί να στηλιτεύεται ως ξένη προς την αποστολή του ακαδημαϊκού δασκάλου, τυγχάνει δυστυχώς επιστημονικής και κοινωνικής αναγνώρισης από την εξουσία και τα Μ.Μ.Ε. και οι «κοσμοπολίτες» ακαδημαϊκοί προβάλλονται ως πρότυπα προς μίμηση. Αντίθετα, οι «τοποκεντρικοί» δάσκαλοι, που αφιερώνονται αποκλειστικά στο επιστημονικό και διδακτικό τους έργο και επιμένουν στο να βλέπουν το ρόλο του Πανεπιστημίου ως κοινότητας μάθησης και κέντρου έρευνας για την κατανόηση του κόσμου και της βελτίωσης της ανθρώπινης ζωής, που επιμένουν δηλαδή να θεωρούν το Πανεπιστήμιο ως κοιτίδα πολιτισμού, όχι μόνο δεν επιβραβεύονται, αλλά αντιμετωπίζονται με εφεκτική ανεκτικότητα και συγκρατημένη επιείκεια.

Σημειώσεις

1. Στην πρωτοπόρα εργασία του Logan Willson, *The Academic Man*, New York, Oxford University Press, 1942, που για χρόνια αποτελούσε το κλειδί για τη μελέτη του ακαδημαϊκού επαγγέλματος, προστίθενται σταδιακά κατά την επόμενη εικοσαετία, εμπλουτίζοντας το πεδίο, οι επόμενες: David Riesman, *Constraint and Variety in American Education*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1956 (ειδικά οι σελίδες 5-40), Theodore Caplow & Reece Mc Gee, *The Academic Marketplace* New York, Basic Books, 1958, Joseph Ben David & Awraham Zloczower, "The idea of the University and the Academic Marketplace", *European Journal of Sociology*, τ. 2, 1961, σσ. 303-314, Των Ίδιων, "Universities and Academic Systems in Modern Societies", *European Journal of Sociology*, τ. 3, 1962, σσ. 45-84 και Robert Knapp, "Changing Functions of the College Professor" στο Nevitt Sanford (ed.) *The American College: A Psychological and Social Interpretation of the Higher Learning*, New York, John Wiley & Sons, 1962, σσ. 290-312.

2. Για το φοιτητικό κίνημα της εποχής, τις συνιστώσες και τη δυναμική του βλ. ενδεικτικά τις παρακάτω μελέτες: Seymour M. Lipset (ed.) *Student Politics*, New York, Basic Books, 1967, Seymour M. Lipset & Philip G. Altbach (eds) *Student in Revolt*, Boston, Beacon Press, 1969, Daniel Bell & Irving Kristol (eds) *Confrontation: The Student Rebellion and the Universities*, New York, Basic Books, 1968, Alexander Cockburn & Robin Blackburn (eds) *Student Power*, Harmondsworth, Penquin, 1969 και Christopher Driver, *The Exploding University*, Indianapolis, The Bobbs-Merrill, 1971.

3. βλ. A. H. Halsey and M. A. Trow, *The British Academics*, London, Faber & Faber, 1971, Charles H. Anderson & John D. Murray (ed.) *The Professors: Work and Life-Styles among Academicians*, Cambridge Mass., Schenkman Co, 1971, Everett C. Ladd Jr. & Seymour M. Lipset *The Divided Academy: Professors and Politics*, New York, W.W. Norton & Co, 1976, Philip G. Altbach (ed.) *Academic Profession*, New York, Praeger, 1977, Martin J. Finkelstein, *The American Academic Profession*, Columbus, Ohio State University Press, 1984, Burton R. Clark (ed.) *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*, Berkeley, University of California Press, 1987 και Philip G. Altbach & Martin G. Finkelstein (eds), *The Academic Profession: The Professoriate in Crisis*, New York, Garland Publishing, 1997.

4. βλ. Robert L. Benson & Giles Constable (eds) *Renaissance and Renewal in the Twelfth Century*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1982.

5. Σπ. Ράσης, *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2004, σσ. 58-64.

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

6. Eugene F. Rice Jr. *The Foundations of Early Modern Europe*, New York, W.W. Norton & Co, 1970, σσ. 93-105 και Donald J. Wilcox, *In Search of God and Self: Renaissance and Reformation Thought*, Boston, Houghton Mifflin Co, 1975, σσ. 11-29.

7. Για το κίνημα του Ανθρωπισμού βλ. Roberto Weiss, *The Renaissance Discovery of Classical Antiquity*, Oxford, Basic Blackwell, 1969 και Paul Oscar Kristeller, "The Humanist Movement" στο βιβλίο του, *Renaissance Thought*, New York, Harper & Row, 1961, σσ. 3-23.

8. Βλ. Anthony Grafton & Lisa Jardine, *From Humanism to the Humanities*, London, Duckworth, 1986, σσ. 58-82.

9. Την επαγγελματική διάσταση της παρεχόμενης από τα μεσαιωνικά Πανεπιστήμια γνώσης βλέπουμε με ενάργεια στη μελέτη του Hasting Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Oxford, Oxford University Press, 1936, τ. II, σσ. 707-713.

10. Σπ. Ράσης, ό.π. σσ. 83-86.

11. Σπ. Ράσης, ό.π. σσ. 93-107.

12. Βλ. John Gascoigne, "The University and the Enlightenment" στο βιβλίο του, *Science, Politics and Universities in Europe 1600-1800*, Albeschot, Ashgate, 1998 και W. B. Brockliss, *French Higher Education in Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Cultural History*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

13. Charles Mc Clelland, *State, Society and University in Germany 1700-1914*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980, σσ. 101-122.

14. Βλ. Herman Rohrs, "The classical idea of the University: Its Origins and Significance as conceived by Humboldt" Herman Rohrs (ed.) *Tradition and Reform of the University under an International Perspective Frankfurt*, Verlag Peter Lang, 1987, σσ. 13-28 και Charles Mc Clelland, ό.π. σσ. 122-132.

15. Οι παιδαγωγικές ιδέες του Humboldt σχετικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εκτίθενται λεπτομερώς στην εργασία του, "On the relative merits of Higher Institutions of Learning", η οποία περιλαμβάνεται στην ανθολογία του έργου του, *W. Von Humboldt, Humanist without Portfolio*, Detroit, Wayne State University Press, 1963, σσ. 132-140. Για το μεγάλο αυτό διανοητή και παιδαγωγό βλ. επίσης, Laetitia Boehm "Wilhelm Von Humboldt (1367-1835) and the University: Idea and Implementation" *C.P.E.-Information*, 62, 1983, σσ. 89-101 και Ιωάννης Πυργιωτάκης, «Το Πανεπιστήμιο των αξιών: Η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm Von Humboldt και η θέση της στο σύγχρονο κόσμο», *Επιστήμη και Κοινωνία*, 13, 2004, σσ. 1-16.

16. Βλ. Joseph Ben David, *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971, σσ. 116-7 και Carl Jasper, *The Idea of the University*, London, Peter Owen, 1960, σσ. 54-61.

17. *W. Von Humboldt*, ... ό.π. σ. 133.
18. Charles Mc Clelland, ... ό.π. σσ. 122-132.
19. Edward Shils & John Roberts, "The Diffusion of European Model Outside Europe" στο Walter Ruegg ed.) *A History of the University in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, τ. III, σσ. 163-177, W. H. G. Armytage, *The German Influence on English Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1969, σσ. 26-47 και Joseph Ben David, *Centers of Learning*, New Brunswick, Transaction, 2002, σσ. 19-24.
20. Σπ. Ράσης, ό.π. σσ. 162 και 209.
21. W. H. G. Armytage, *Civic Universities: Aspects of a British Tradition*, London, Ernest Benn, 1955, σσ. 219-242 και David R. Jones, *The Origins of Civic Universities*, London, Routledge, 1988.
22. Βλ. Σπ. Ράσης, ό.π. σσ. 171-193.
23. Βλ. Matti Klinge, "Teachers" στο Walter Ruegg (ed.) *A History of the University ...*, τ. III, ό.π. σσ. 123-160 και Burton R. Clark (ed.) *The Academic Profession ...*, ό.π.
24. Roger L. Geiger, *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities 1900-1940*, New York, Oxford University Press, 1986, σσ. 21-33.
25. Βλ. Wolfgang J. Mommsen, "The Academic Profession in the Federal Republic of Germany στο Burton R. Clark (ed.) *The Academic Profession ...*, ό.π. σσ. 60-4, Max Weber, *On Universities: The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*, Chicago, The University of Chicago Press, 1974 και Walter P. Metzger, "The German Contribution to the American Theory of Academic Freedom", *American Association of University Professors*, Bulletin 41, 1955, σσ. 214-230.
26. Για την ακαδημαϊκή ελευθερία στα αμερικανικά Πανεπιστήμια του τέλους του 19ου αιώνα, βλ. Walter P. Metzger, *Academic Freedom in the Age of University*, New York, Columbia University Press, 1955, σσ. 109-133 και Clarence Karier, *Shaping the American Educational State: 1900 to the Present*, New York, The Free Press, 1975, σσ. 11-47.
27. Για τη συγκρότηση της «Αμερικανικής Ένωσης Πανεπιστημιακών Καθηγητών» και τους στόχους της, πλήρως κατατοπιστική είναι η ομιλία του πρώτου προέδρου της, του John Dewey, με την οποία εγκαίνιασε και τυπικά την ίδρυση του συνδικαλιστικού αυτού οργάνου κηρύσσοντας την επίσημη έναρξη της λειτουργίας του. Η ομιλία αυτή περιλαμβάνεται στο πρώτο επιστημονικό τεύχος της Ένωσης. Βλ. John Dewey, "Annual Address of the President", *The American Association of University Professors*, Bulletin 1, 1915, σσ. 9-19 και John Dewey & Arthur O. Lovejoy, "General Declaration of Principles, ό.π. σσ. 20-43.

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

28. Harold Perkin, *The History of the Association of University Teachers*, New York, Augustus M. Kelley, 1969.

29. Report of Committee on Academic Freedom in Wartime, *The American Association of University Professors Bulletin*, IV, 1918, σσ. 29-47 και Carol S. Gruber, *Mars and Minerva: World War I and the uses of the Higher Learning in America*, Baton Rouge, Louisiana State University, 1975.

30. Βλ. την πρώτη εμπειριστατωμένη κριτική του εξαιρέτου Αμερικανού Κοινωνιολόγου Veblen για τα αμερικανικά Πανεπιστήμια, όπως διαμορφώνονται αυτά από τη στιγμή που αρχίζει να εδραιώνεται -τη ανοχή ή, ακόμη χειρότερα, τη συμμετοχή των πανεπιστημιακών- η σχέση τους με το βιομηχανικό κατεστημένο και τα επιχειρηματικά συμφέροντα τα οποία εισδύουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Thorstein Veblen, *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, New York, Hill and Wang, 1968 (α' έκδ. 1918).

31. Βλ. Roger L. Geiger, *Research and Relevant Knowledge*, New York, Oxford University Press, 1993, σσ. 3-13.

32. Αυτή τη διάσταση της επιστημονικής γνώσης πραγματεύονται η Alice Kimball Smith, *A Peril and a Hope: The Scientists Movement in America 1945-1947*, Chicago, The University of Chicago Press, 1965 και ο Robert Jungk, *Brighter than a Thousand Suns: A Personal History of the Atomic Scientists*, New York, Harcourt Brace, 1958

33. Theodore Schultz, "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51, 1961, σσ. 1-17 και Theodore Schultz, *Η Οικονομική Αξία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1972.

34. Σπ. Ράσης, ό.π. σσ. 362-370.

35. Βλ. James Ridgeway, *The Closed Corporation: American Universities in Crisis*, New York, Random House, 1968.

36. Clark Kerr, *The Uses of the University*, New York, Harper & Row, 1973 (α' έκδ. 1963) και James A. Perkins, *The University in Transition*, Princeton, University Press, 1966.

37. Στην κατάσταση αυτή αντιδρούν με το έργο τους όχι μόνο ριζοσπάστες κοινωνικοί επιστήμονες, όπως οι Mitchell Cohen & Dennis Hale (eds) *The New Student Left*, Boston, Beacon Press, 1967, σσ. 215-289 και Michael V. Miller & Susan Gilmore (eds) *Revolution at Berkeley: The Crisis in American Education*, New York, Dell Publishing, 1965 αλλά, ακόμη, κι ο συντηρητικός κοινωνικός στοχαστής, Robert A. Nisbet, *The Degradation of the American Dogma*, New York, Basic Books, 1971, σσ. 71-111.

38. Immanuel Wallerstein & Paul Starr (eds) *The University Crisis Reader: Confrontation and Counterattack*, τ. Α' και *The University Crisis Reader: The Li-*

beral University Under Attack, τ. Β', New York, Vintage Books, 1971.

39. Τη συντηρητική αντεπίθεση των οργανωμένων βιομηχανικών κοινωνιών βιώνουμε ως καθημερινή πρακτική όλοι μας. Στην προκειμένη περίπτωση, αναφερόμαστε στην προσπάθεια των Η.Π.Α., του Καναδά, της Μ. Βρετανίας, της Γαλλίας, της Δ. Γερμανίας, της Ιταλίας και της Ιαπωνίας να ελέγξουν την κοινωνική εξέλιξη μετά την κρίση του 1968. Βλ. Michael J. Crozier, Samuel P. Huntington, Joji Watanuki, *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*, New York, New York University Press, 1975, Keith Dixon, *Οι Ευαγγελιστές της Αγοράς*, Αθήνα, Πατάκης, 2000 και Γιάννης Βούλγαρης, *Φιλελευθερισμός, Συντηρητισμός, Κοινωνικό Κράτος 1973-1990*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1994.

40. Βλ. Sheila Slaughter, *The Higher Learning and the High Technology*, Albany, State University of New York Press, 1990 και Eric Ashby, *Adapting Universities to a Technological Society*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.

41. W. Lee Hansen & Jacob O. Stampen "Economics and Financing of Higher Education: The Tension Between Quality and Equity" στο Philip G. Albach, Robert O. Berdahl, Patricia Gumpert, *Higher Education in American Society*, Amherst, Prometheus Books, 1994, σσ. 106-108.

42. Βλ. Walter P. Metzger, "The American Academic Profession in 'Hard Times'", *Daedalus*, 104, Winter 1975, σσ. 27-30 και Committee A' "Academic Freedom and Tenure: City University of New York: Mass Dismissals under Financial Exigency", *American Association of University Professors Bulletin*, 63, 1977, σσ. 237-260. Ειδικά για τη συντονισμένη επίθεση των νεοσυντηρητικών εναντίον των μαχητικών προοδευτικών πανεπιστημιακών, βλ. τη μελέτη του Roger Kimball, *Tenured Radicals: How Politic Has Corrupted Our Higher Education*, New York, Harper Collins, 1990.

43. Βλ. Sheila Slaughter & Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1997 και Σταύρος Δ. Μαυρουδέας, *Οι τρεις εποχές του Πανεπιστημίου: Το Πανεπιστήμιο στον Καπιταλισμό*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2005, σσ. 101-178.

44. Βλ. Marjorie Reeves, *The Crisis in Higher Education*, Milton Keynes, SRHE/Open University Press, 1988, Michael Berube & Cary Nelson (eds) *Higher Education Under Fire: Politics, Economics and the Crisis of the Humanities*, London, Routledge, 1995 και Ronald Barnett, *Higher Education: A Critical Business*, Buckingham, SRHE/Open University Press, 1997.

45. Για το συγκεκριμένο θέμα βλ. John T. Wilson, *Academic Science, Higher Education and the Federal Government 1950-1983*, Chicago, The University of Chicago Press, 1983, David Dickson, *The New Politics of Science*, Chicago, The

Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιουσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης

University of Chicago Press, 1984, σσ. 56-106, αλλά και μια παλιότερη εργασία, σύγχρονη των γεγονότων Daniel S. Greenberg, *The Politics of Pure Science*, New York, New American Library, 1967, σσ. 266-293.

46. Βλ. Robert M. Rosenzweig & Barbara Turlington, *The Research Universities & Their Patrons*, Berkeley, University of California Press, 1982, Derek Bok, *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1982, σσ. 136-194 και Barbara J. Culliton, "Pajaro Dunes: The Search of Consensus", *Science*, v. 216, 9 April 1982, σσ. 155-158.

47. Βλ. Bernard D. Reams Jr., *University-Industry Research Partnerships*, Westport, Greenwood Press, 1986, σσ. 3-45, Henry Etzkowitz, "Entrepreneurial Science in the Academy: A Case of the Transformation of Norms", *Social Problems*, v. 31, 1989, σσ. 14-29 και Barbara J. Culliton, "The Academic-Industrial Complex", *Science*, v. 216, May 28, 1982, σσ. 960-2.

48. Bernard D. Reams Jr., ό.π. σσ. 47-103.

49. Βλ. Sheila Slaughter & Larry L. Leslie, *Academic Capitalism:...*, ό.π. σσ. 45-7.

50. Βλ. Henry Etzkowitz & Loet Leyderdorff (eds) *Universities and Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Government Relations*, London, Continuum, 1997.

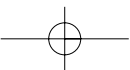
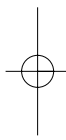
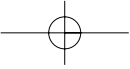
51. Βλ. Κώστας Μ. Σταμάτης, *Η Αβέβαιη Κοινωνία της Γνώσης*, Αθήνα, Σαββάλας, 2005, σσ. 205-228 και Ronald Barnett, *Realizing the University in a Age of Supercomplexity*, Birmingham, SRHE/Open University Press, 2000, σσ. 84-110.

52. Βλ. Alvin Kernan (ed.), *What's Happened to the Humanities?*, Princeton, Princeton University Press, 1997, Σπ. Ράσης, *Η Ανθρωπιστική Παιδεία στη σύγχρονη Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2007, σσ. 130-3 και Bill Readings, *The University in Ruins*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1996.

53. Βλ. Anthony Smith & Frank Webster (eds) *The Postmodern University: Contested Visions of Higher Education in Society*, Buckingham, SRHE/Open University Press, 1997 και Peter Scott (ed.), *The Globalization of Higher Education*, SRHE/Open University Press, 1998.

54. Βλ. Ricard Stankiewicz, *Academics and Entrepreneurs: Developing University-Industry Relations*, New York, St. Martins, 1987.

55. Alvin W. Gouldner "Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles", *Administrative Science Quarterly*, v. 1, 1957, σσ. 281-306 και v. 2, 1958, σσ. 444-479.



Πανεπιστήμιο και ιδεολογία της αγοράς: Η μετεξέλιξη του πανεπιστημίου στη σύγχρονη κοινωνία

Ιωάννης Πυργιωτάκης*

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση της διαφοροποίησης του ρόλου των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη κοινωνία. Όπως προκύπτει από την προσέγγιση αυτή το σύγχρονο Πανεπιστήμιο φαίνεται να κατευθύνεται σήμερα σε μια πορεία διαφορετική από αυτήν που γνώρισε αρχικά. Για να διαφανεί μάλιστα αυτή η μετάλλαξη επιχειρείται στην αρχή μια αναψηλάφηση της πορείας από την οποία πέρασε ιστορικά το Πανεπιστήμιο και επισημαίνονται κατόπιν οι κυριότερες αλλαγές που παρατηρούνται σήμερα. Προκύπτει έτσι ότι ο ιδεότυπος περί Πανεπιστημίου που καλλιεργήθηκε από τον W. von Humboldt δέχτηκε σοβαρές εξελικτικές επιδράσεις και μεταβλήθηκε δια μέσου των αιώνων, χωρίς όμως να απομακρύνεται από αρχικό ακαδημαϊκό πνεύμα που εισηγήθηκε ο εμπνευστής του W. von Humboldt. Ωστόσο κατά τα τελευταία χρόνια στο μαζικό Πανεπιστήμιο του σύγχρονου κόσμου συντελούνται ουσιώδεις διαφοροποιήσεις, που μεταβάλλουν την αρχική του ταυτότητα. Ο σημερινός «προντοκτιβισμός» και η ανταγωνιστικότητα στηρίζονται κυρίως σε ένα νέο τεχνο-οικονομικό υπόδειγμα, το οποίο με τη σειρά του στηρίζεται στη γνώση, στην ταχύτατη και την άμεση πληροφόρηση και προφανώς στην τεχνολογία. Τα στοιχεία αυτά της σύγχρονης κοινωνίας επιφέρουν ουσιώδεις αλλαγές και στο ρόλο του Πανεπιστημίου και ο αρχικός του ιδεότυπος μεταβάλλεται άρδην.

* Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σκοπός της παρούσας προσέγγισης είναι κυρίως να τονισθεί ότι το Πανεπιστήμιο οφείλει να μην αποβάλει τον ακαδημαϊκό του χαρακτήρα και επισημαίνονται μερικά από τα σημεία στα οποία πρέπει να δοθεί έμφαση για το σκοπό τούτο.

Εισαγωγή

Όπως θα φανεί και στην παρούσα εργασία το σύγχρονο Πανεπιστήμιο φαίνεται να κατευθύνεται σήμερα σε μια άλλη πορεία, διαφορετική από αυτήν που γνώρισε ιστορικά. Η παρούσα εργασία αποβλέπει στην κριτική προσέγγιση αυτής ακριβώς της μετάλλαξης. Ωστόσο, για να διαφανεί η μετάλλαξη αυτή καλύτερα, κρίνεται σκόπιμο να αναψηλαφήσουμε πρώτα την πορεία από την οποία πέρασε ιστορικά το Πανεπιστήμιο, προκειμένου να καταδειχθούν τα σημεία από τα οποία φαίνεται να απομακρύνεται σήμερα. Σκοπός της κριτικής αυτής ανασκόπησης είναι κυρίως να τονισθεί ότι το Πανεπιστήμιο οφείλει να μην αποβάλει τον ακαδημαϊκό του χαρακτήρα. Με την έννοια αυτή η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει τρία μέρη. Στο πρώτο αναδεικνύεται το «Πανεπιστήμιο των αξιών», όπως λειτούργησε στο πνεύμα του Γερμανού μεταρρυθμιστή W. von Humboldt. Στο δεύτερο περιγράφεται ο νέος ιδεότυπος περί Πανεπιστημίου, όπως αναδεικνύεται κυρίως με βάση το αμερικάνικο πρότυπο και στο τρίτο επιχειρείται η ανάδειξη των σημείων εκείνων που οφείλουν να μην εγκαταλειφθούν και προτείνονται κάποια εκπαιδευτικά μέτρα για το ελληνικό Πανεπιστήμιο.

1. Το Πανεπιστήμιο των αξιών: Ο ιδεότυπος του W. von Humboldt

Στο σημείο αυτό γίνεται επίκαιρη μια φράση που λέγεται συχνά από έναν διακεκριμένο ακαδημαϊκό δάσκαλο, τον Δημ. Θεμ. Τσάτσο, έναν διανοούμενο που έχει ανατραφεί με την γερμανική ακαδημαϊκή κουλτούρα και έχει βιώσει το γερμανικό Πανεπιστήμιο όσο λίγοι: «*Τι θα ήταν το Πανεπιστήμιο χωρίς τον W. von Humboldt και τι θα ήταν αν έμενε ακόμη σ' αυτόν*». Η φράση αυτή αποκαλύπτει με τον πιο ανάγλυφο τρόπο τη δυναμική που περικλείει η εξέλιξη του Πανεπιστημίου στη διαδρομή των 1000

περίπου χρόνων της ζωής του. Ταυτόχρονα επισημαίνεται το πανεπιστημιακό πρότυπο που αναδείχθηκε μέσα από την πρόταση του *W. von Humboldt* ως ο κορυφαίος και καταλυτικός σταθμός της πορείας εκείνης.

Τα πρώτα «πανεπιστημιακά ιδρύματα» ξεκινώντας ιστορικά από τα «σχολεία των πόλεων» και την μετέπειτα κάπως διαφορετική εκδοχή τους με τα «*studia generalia*» –τα οποία για πολλούς μελετητές θεωρούνται ως τα πρώτα πανεπιστήμια της Ευρώπης– έφτασαν εξελικτικά στα Πανεπιστήμια (*universitas*), που αντικατέστησαν μέσες σχολές κατά κανόνα. Η ίδρυσή τους έγινε είτε με παπική βούλα, είτε με εντολή του αυτοκράτορα. Τα πρώτα Πανεπιστήμια είναι της Μπολόνια 1086 και των Παρισίων 1095. Ανάμεσα στα 1200 και 1215 ιδρύονται και άλλα Πανεπιστήμια, όπως της Οξφόρδης, του Μονπελλιέ, της Χαϊδελβέργης, κ.λ.π.¹

Περί το τέλος του 18ου αιώνα, τα Πανεπιστήμια της Ευρώπης εισέρχονται σε κρίση. Οι διανοούμενοι που διαμορφώνουν το πνευματικό κλίμα της Ευρώπης, διαμαρτύρονται για τον τρόπο της λειτουργίας τους, για την ημι-φεουδαρχική τους δομή και τη διδασκαλία τους που ήθελε τον καθηγητή απλώς να διδάσκει και τον μαθητή απλώς να μαθαίνει. Ενστάσεις εστιάζονται επίσης στην απολιθωμένη γνώση που καλλιεργούν και μεταδίδουν, στην χαμηλή πνευματική τους κατάσταση και τα προνόμια που διαιωνίζουν για συγκεκριμένες ομάδες. Πρόκειται για μια κριτική που ασκείται έντονα και στον γερμανικό χώρο.

Το 1806 ο αυτοκράτορας της Πρωσίας ηττημένος από τον Ναπολέοντα αναγκάστηκε να συνθηκολογήσει παραλαμβάνοντας μια Πρωσία στερημένη από τα εδάφη της και αναγκασμένη να καταβάλλει σκληρούς φόρους. Ο ηττημένος βασιλιάς διεκήρυξε, πως ό,τι χάθηκε στο πεδίο των υλικών και εδαφικών καταστροφών έπρεπε να διεκδικηθεί στο πεδίο του πνεύματος και του πολιτισμού. Και μέσα σ' αυτόν το πνεύμα ανέθεσε το Υπουργείο Παιδείας στον γνωστό Γλωσσολόγο, Φιλόσοφο και διανοούμενο *W. von Humboldt*.² Ο *Humboldt*, γνωστός οπαδός του νεο-ανθρωπισμού επιδόθηκε με απaráμιλλο ζήλο στη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Οι ιδέες του ανάγονται στην κλασική-ιδεαλιστική εποχή από τις οποίες διακατέχεται ήδη από τη νεανική του ηλικία. Ως προς τούτο, το μεγάλο πρότυπό του αποτελούσαν οι αρχαίοι Έλληνες. Αυτοί εκπροσωπούσαν για τον *Humboldt* τον γνήσιο ανθρωπισμό, την καθολικότητα της μόρφωσης, το ελάχιστο και το άπαν. Το γεγονός αυτό εξηγεί από μόνο του την έντονη στροφή προς την κλασική αρχαιότητα και τους λόγους για τους οποίους ίδρυσε τα κλασσικά γυμνάσια της Γερμανίας, με μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών.

Για να κατανοηθεί το βαθύτερο πνεύμα των μεταρρυθμίσεών του, είναι ανάγκη να ανατρέξουμε σε παλαιότερα κείμενά του, που απεικονίζουν τις βαθύτερες πεποιθήσεις και τις ιδέες του για τη μόρφωση. Έτσι σε μια πρώτη νεανική του γραφή αναφέρει: «*Ο αληθής σκοπός του ανθρώπου ... είναι (η μετουσίωση) της ύψιστης ... μόρφωσης των δυνάμεών του σε ένα Όλο*».³ Επιδιώκει τη γνήσια μόρφωση του ανθρώπου μέσα από την εσωτερική καλλιέργεια των δυνάμεών του και όχι ένα ανθρώπινο παρασκεύασμα γεμισμένο με γνώσεις. Επιμένει δηλαδή στη στροφή του ανθρώπου προς τα ένδον, προς τον εσωτερικό του κόσμο και όχι μόνο προς στον «Καθαρό Λόγο», όπως είχε διακηρύξει ο διαφωτισμός. Βαθύτερη πεποίθησή του είναι επίσης ότι σ' αυτήν τη μόρφωση «*η ελευθερία αποτελεί την πρώτη προϋπόθεση*». Για τούτο ήδη από τα νεανικά του χρόνια επιμένει ότι ο ρόλος του κράτους πρέπει να είναι περιορισμένος. Το κράτος οφείλει κυρίως να εξασφαλίζει την ελευθερία στη μόρφωση και όχι να παρεμβαίνει με σκοπό να προσδιορίζει το περιεχόμενό της.

Οι δύο αυτές βασικές αρχές οι οποίες διαπερνούν τη βαθύτερη φιλοσοφία του W. von Humboldt για την παιδεία, υποδηλώνουν μια τρίτη αρχή, την αρχή της ατομικότητας, δηλ. της ελεύθερης μόρφωσης του ίδιου του προσώπου, υπό την μόνη και αποκλειστική ευθύνη του ίδιου του προσώπου. Η μόρφωση νοείται μόνο ως αυτομόρφωση (Selbstformung). Όμως δεν περιορίζεται στην «ατομικότητα». Η αληθής και σωστή μόρφωση οφείλει να έχει εύρος. Ο καθένας πρέπει να μεταβληθεί σε ανθρωπότητα μόνος του, να διατηρήσει την ιδιαιτερότητά του, αλλά χωρίς μονομέρεια. «*Εν τούτοις, γράφει, όπως στο έργο τέχνης, έτσι κι εδώ, μέσα στην πολλότητα πρέπει να παραμένει ευδιάκριτη η ενότητα. Τούτο σημαίνει ότι το Εγώ πρέπει να είναι ένα όσο το δυνατό πολυμερέστερο σύνολο, μια ολότητα*».⁴ Έτσι η αληθής μόρφωση οδηγεί στην οικουμενικότητα και την ολότητα.

Μέσα στη γενικευμένη κρίση των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων ο W. von Humboldt με τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό του οίστρο δεν ήταν δυνατό να μείνει αδιάφορος για το πανεπιστήμιο, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν η ανασυγκρότηση του νέου κράτους είχε επενδύσει πολλά σ' αυτό. Θεωρώντας μάλιστα ακόμη και τον όρο «Πανεπιστήμιο» (Universität) ως φορτισμένο τον αποφεύγει ο ίδιος χρησιμοποιώντας στο αντίστοιχο τίτλο της μελέτης του τον όρο «Ανώτατο Επιστημονικό Ίδρυμα» (Hoehere Bildungswanstalt), όρος που δεν επικράτησε τελικά. Για την εφαρμογή λοιπόν των ιδεών και των αντιλήψεών του, που είχαν αρχίσει να συνδιαμορφώνονται από πολλούς φιλοσόφους και διανοούμενους και άλλων ακόμη ιδεολογικών ρευμάτων, όπως ο Johann Gottlieb Fichte

(1762-1814) και ο ομόχρονός του Friedrich Schleiermacher (1768-1834), ίδρυσε το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου το 1809, το οποίο φέρει τιμητικά το όνομά του και σήμερα.

Για την επικράτηση και την εμπέδωση αυτών των αρχών ο Humboldt θέσπισε ως βασικές προϋποθέσεις, δύο ζεύγη μεταβλητών: Einsamkeit und Freiheit («Μοναξιά» και Ελευθερία) και ενότητα έρευνας και διδασκαλίας (Einheit von Forschung und Lehre).

Το πρώτο ζεύγος αφορά κυρίως τον ακαδημαϊκό δάσκαλο, το δεύτερο τις διαδικασίες έρευνας και διδασκαλίας. Ο W. von Humboldt επιζητούσε για τον ακαδημαϊκό δάσκαλο τις δύο αυτές προϋποθέσεις, ελευθερία στη σκέψη και μοναξιά, με την έννοια της ηρεμίας, για να μπορεί να στοχάζεται ελεύθερος και απερίσπαστος, απαλλαγμένος από κάθε είδους δεσμεύσεις και παραχωρήσεις. Είναι προφανές ότι το θέμα της ελευθερίας αποτελούσε ζήτημα κεφαλαιώδους σημασίας για τον διανοούμενο, όπως τον οραματίστηκε ο W. von Humboldt. Και επειδή στη νέα αναδιάρθρωση της Πρωσίας τον κυριότερο ρόλο έμελλε να έχει το κράτος, το Πανεπιστήμιο ως ο κατεξοχήν χώρος της επιστήμης, που απέβλεπε στην καλλιέργεια του ανθρώπου και την όξυνση της σκέψης και της λογικής, όφειλε αναπόφευκτα να αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της κρατικής δραστηριότητας. Εξάλλου η καλλιέργεια του ήθους και των πνευματικών αξιών και η ανύψωση του πνευματικού επιπέδου που επρόκειτο να επέλθει από τη συμβολή του Πανεπιστημίου, θα επέφεραν σημαντικά ανταποδοτικά οφέλη στο κράτος. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το κράτος θα έπρεπε να επηρεάζει αυτή την προσπάθεια του Πανεπιστημίου. Η μόνη υποχρέωσή του συνίσταται στην εξασφάλιση των δύο θεμελιακών προϋποθέσεων για την αδέσμευτη λειτουργία του ακαδημαϊκού δασκάλου, δηλαδή Einsamkeit und Freiheit (Μοναξιά και Ελευθερία) ή «Freier Geist, (Ελεύθερο Πνεύμα) κατα τον Fichte.⁵

Σε ό,τι αφορά την Einheit von Forschung und Lehre (ενότητα έρευνας και διδασκαλίας), τα πράγματα είναι επίσης σαφή. Ο W. von Humboldt επιζητούσε καταρχήν τη συμμετοχή του ίδιου του προσώπου στη διαδικασία της μόρφωσής του, που όπως τονίστηκε παραπάνω όφειλε να είναι περισσότερο διαδικασία αυτομόρφωσης. Και η αρχή αυτή είχε τονιστεί από άλλους σύγχρονούς του. Έτσι π.χ. ο Fichte προς το τέλος του 1807 διακήρυξε ότι «δεν είναι μόνο ο δάσκαλος αλλά και μαθητής που πρέπει να έχει την άνεση να εκφράζεται, έτσι ώστε η αμφίδρομη διδασκαλία τους να ανάγεται σε μια διαρκή συνομιλία, στην οποία κάθε λέξη του δασκάλου θα είναι μια απάντηση σε προγενέστερη ερώτηση του μαθητή και ταυτόχρονα μια νέα ερώτηση για τον μαθητή, την οποία αυτός οφείλει

να σκεφθεί και να απαντήσει. Έτσι ο δάσκαλος να οδηγεί τον μαθητή στην πλήρη διαλεύκανση του θέματος. Με τον τρόπο αυτό η επιστημονική διδασκαλία μετατρέπεται από μια ρητορική διάλεξη που μπορεί να βρει ο μαθητής και στο βιβλίο του, σε μια αληθινή διαλογική αναζήτηση». ⁶ Οι αντιλήψεις αυτές του Fichte συμπίπτουν απόλυτα με τις ιδέες του W. von Humboldt, ο οποίος τώρα έχει την ευκαιρία να τις δοκιμάσει στην πράξη, αφού μέσα από την συνεργασία δασκάλου-μαθητή με τους εναλλασσόμενους ρόλους, όπως προκύπτει από τις θέσεις του Fichte, μπορεί να δώσει την ουσιαστική συμμετοχή στην αυτομόρφωσή του. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία και η έρευνα μπορούν να συνυπάρχουν και να συμπορεύονται μέσα στο Πανεπιστήμιο, ώστε η μια να τροφοδοτεί την άλλη και οι δύο μαζί να επιδιώκουν τη βαθιά μόρφωση (Bildung) του ανθρώπου, την έρευνα, την συνέρευνα δασκάλου-μαθητή για την προαγωγή και την εξέλιξη της επιστήμης.

Μέσα από τις βασικές αυτές αρχές προκύπτει αβίαστα μια τρίτη, εξίσου βασική και αναγκαία, η ενότητα της επιστήμης υπέρ της οποίας τάχθηκε ο W. von Humboldt. Από τη στιγμή που ο W. von Humboldt μετά την μόρφωση της ατομικότητας με όλες τις ιδιαιτερότητες και τις δυνάμεις που περικλείει, επιδιώκει την υπέρβασή της και την ταύτιση με την ολότητα, δεν μπορούν να υπάρχουν κατακερματισμένες γνώσεις. Είναι ακριβώς, γράφει, όπως το έργο τέχνης που αποτελείται και περιέχει πολλά επιμέρους στοιχεία, όλα μαζί όμως συνθέτουν μια ενότητα και του προσδίδουν μία μορφή. Κατά τον ίδιο τρόπο η μορφή του ανθρώπου επιδιώκει την ολότητα και την πληρότητα. Τούτο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ολότητα της επιστήμης και όχι μέσα από τον κατακερματισμό της.

Από τα βασικά αυτά μορφωτικά χαρακτηριστικά συνάγεται ότι «το όραμα του W. von Humboldt αφορούσε ένα αυτόνομο σώμα διανοούμενων αυτο-διοικούμενων επαγγελματιών, υπόλογο και ελεγχόμενο από το ίδιο το Πανεπιστήμιο». Παράλληλες εξελίξεις σημειώνονται και στη Βρετανία κυρίως στην Oxford, Cambridge, όπου ιδρύονται τα Πανεπιστήμια-Οικοτροφεία για να μπορούν να συνυπάρχουν καθηγητές και φοιτητές, μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας και αναζήτησης της αλήθειας. Η μορφή αυτή του Πανεπιστημίου, καθώς εξέφραζε τις απόψεις πολλών συγχρόνων του προβλήθηκε ως ο νέος ιδεότυπος περί Πανεπιστημίου και το παράδειγμά του ακολούθησαν και τα γερμανικά και τα λοιπά ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και επηρέασαν τα Πανεπιστήμια των νέων χωρών (Αμερικής), τα οποία λειτούργησαν επίσης κατά το ίδιο πρότυπο.

2. Ο εξ Αμερικής νέος ιδεότυπος περί Πανεπιστημίου

Ο ιδεότυπος που καλλιεργήθηκε από τον W. von Humboldt δέχτηκε βεβαίως τις εξελικτικές επιδράσεις και μεταβλήθηκε δια μέσου των αιώνων, όπως υπονοεί και η φράση του Δημ. Θεμ. Τσάτσου που αναφέρθηκε παραπάνω.⁷ Έτσι από κλειστό ερευνητικό πανεπιστήμιο μιας μικρής ελίτ, μετεξελίχθηκε σε μαζικό Πανεπιστήμιο και μέσα σ' αυτή τη μαζικότητα έχασε συχνά τον ερευνητικό του χαρακτήρα για την πλειοψηφία των φοιτητών. Παρέμεινε όμως πάντα ένα Πανεπιστήμιο κοντά στο αρχικό πνεύμα. Κατά τα τελευταία όμως χρόνια στο μαζικό Πανεπιστήμιο του σύγχρονου κόσμου συντελούνται ουσιώδεις διαφοροποιήσεις, που μεταβάλλουν την αρχική του ταυτότητα. Ο σημερινός «προντοκτιβισμός» και η ανταγωνιστικότητα στηρίζονται κυρίως σε ένα νέο τεχνο-οικονομικό υπόδειγμα, το οποίο με τη σειρά του στηρίζεται στη γνώση, στην ταχύτητα και την άμεση πληροφόρηση και προφανώς στην τεχνολογία. Ως κεντρική πηγή πλούτου αναδεικνύεται μέσα από το παράδειγμα αυτό η υψηλή τεχνολογία, η καινοτομία και η δυνατότητα επινοήσης νέων τρόπων παραγωγής, εκλεπτυσμένων και πρωτότυπων αγαθών.

Με την έννοια αυτή η νέα γνώση, οι δεξιότητες και οι ικανότητες, η καινοτομία, η πρωτοτυπία και η τεχνολογία αιχμής περιέρχονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Μοιάζει να βρισκόμαστε στα πρόθυρα μιας ήπιας επανάστασης κατά την οποία «η γνώση» αντικαθιστά τους φυσικούς πόρους. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ΟΟΣΑ μεταξύ του 1985 και του 1997, συμβολή των βιομηχανιών που συνδέονται με τη γνώση αυξήθηκε στη συνολική προστιθέμενη αξία από το 51% στο 59% για τη Γερμανία και από το 45% στο 51% για τη Βρετανία. Οι μεγαλύτερες εταιρείες διαθέτουν σήμερα περί το 1/3 των επενδύσεών τους στη γνώση.⁸

Με τον τρόπο αυτό το Πανεπιστήμιο όχι απλώς εμπλέκεται στη διαδικασία των εξελίξεων, αλλά περιέρχεται στο επίκεντρό τους και οι προσδοκίες που επενδύονται σ' αυτό είναι υψηλές. Το ίδιο μάλιστα το πανεπιστήμιο μετατρέπεται κατά πολλούς σε επιχείρηση, στην επιχείρηση γνώση. Είναι γνωστή η μελέτη του The Economist, με τον τίτλο «Επιχείρηση Γνώση» (The brains business). Όμως, αν στο Πανεπιστήμιο τεθούν σε εφαρμογή «οι οργανωτικές αρχές του οικονομικού πράττειν», δηλαδή εργαλειακή ορθολογικότητα, η παραγωγικότητα και η μεγιστοποίηση του κέρδους, οι αρχές αυτές επιβάλλουν στον ερευνητή να δρα ως «επιχειρηματίας της επιστήμης» και αναγκάζουν τα Πανεπιστήμια και τα ερευνητικά κέντρα να λειτουργούν ως επιχειρήσεις. Με τον τρόπο αυτό η αυ-

τονομία της ακαδημαϊκής ζωής διασαλεύεται βάνουσα, το πανεπιστήμιο υποτάσσεται σε εξω-ακαδημαϊκούς στόχους και επιδιώξεις και διαποτίζεται από την ιδεολογία της αγοράς.

Το πρότυπο που προβάλλεται εδώ κατά κόρον είναι το αμερικάνικο Πανεπιστήμιο. Σ' αυτό συνέβαλε και η έρευνα του Ινστιτούτου Ανώτατης Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Jiao Tong της Σαγκάης. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή τα 17 από τα 20 πρώτα Πανεπιστήμια είναι αμερικάνικα. Επίσης τα 35 από τα 50 πρώτα είναι αμερικάνικα. Ας σημειωθεί ακόμη ότι τα αμερικάνικα πανεπιστήμια απασχολούν το 70% των κατόχων βραβείων Νόμπελ, ενώ σύμφωνα με μια άλλη έρευνα του 2001 το 30% των μηχανολογικών επιστημονικών άρθρων και το 40% των δημοσιευμάτων στα οποία γίνονται πυκνές αναφορές στη βιβλιογραφία προέρχονται από αμερικάνικα Πανεπιστήμια.⁹

Εδώ βέβαια πρέπει να τονιστεί ότι η Αμερική ξοδεύει ανά φοιτητή ποσό διπλάσιο και πλέον του μ.ο. των χωρών του ΟΟΣΑ (περίπου 22000 δολάρια έναντι 11000). Πέραν τούτου υπάρχει ένα πλήθος γενναιοδωρων ευεργετών που προσφέρουν μεγάλες δωρεές καθώς επίσης και η χρηματοδότηση των Πανεπιστημίων από τους φοιτητές τους, είτε με τη μορφή διδάκτρων είτε με τις νοσταλγικές προσφορές παλαιών αποφοίτων. Μόνο το 2004 οι ιδιώτες προσέφεραν 24,4 δισ. δολάρια.¹⁰ Παρ' όλα αυτά το ειδικό αφιέρωμα αποδίδει την επιτυχία αυτή των αμερικάνικων Πανεπιστημίων όχι τόσο στις ιδιωτικές και τις σημαντικές κρατικές επιχορηγήσεις, αλλά κυρίως σε τρεις διαφορετικούς λόγους:

1. Στην οργάνωση

Τα πανεπιστήμια της Αμερικής έχουν απαλλαγεί εν πολλοίς από την κρατική επίβλεψη. Δεν ακολουθούν έναν κεντρικό σχεδιασμό κοινό για όλα και οι ακαδημαϊκοί δεν αντιμετωπίζονται κάπως σαν δημόσιοι υπάλληλοι όπως συμβαίνει στην Ευρώπη. Κυρίαρχο πρόσωπο είναι ο πρόεδρος ο οποίος και ασκεί την εξουσία και μπορεί να συνάπτει συμφωνίες με εταιρείες, που αποφέρουν συνήθως πολλά κέρδη.¹¹

2. Στον ανταγωνισμό

*«Τα Πανεπιστήμια συναγωνίζονται για τα πάντα, από φοιτητές και καθηγητές μέχρι τους αστέρες του Μπάσκετ. Οι καθηγητές συναγωνίζονται για ομοσπονδιακές ερευνητικές επιχορηγήσεις. Οι φοιτητές συναγωνίζονται για πανεπιστημιακές και ερευνητικές υποτροφίες. Αυτό σημαίνει ότι τα επιτυχημένα πανεπιστήμια δεν μπορούν να επαναπαυθούν στις δάφνες τους».*¹²

3. Στην πρακτική χρησιμότητα των πανεπιστημίων.

Ο Henry Steel Commager ιστορικός του 19ου αιώνα έχει γράψει ότι για τον μέσο Αμερικάνο του 19ου αιώνα η «εκπαίδευση είναι η θρησκεία του» αρκεί «να είναι πρακτική και να αποφέρει κέρδη». ¹³ Αυτή η έμφαση στο να αποφέρει κέρδη παραμένει το κύριο χαρακτηριστικό της ακαδημαϊκής κουλτούρας. «Η Αμερική είναι πρωτοπόρος στην τέχνη σύναψης δεσμών μεταξύ του ακαδημαϊκού κόσμου και της βιομηχανίας». Τα αμερικανικά Πανεπιστήμια κερδίζουν περισσότερο από 1 δις. δολάρια ετησίως από δικαιώματα και ανταποδοτικά τέλη. Περισσότερα από 170 πανεπιστήμια διαθέτουν ένα είδος «επιχειρηματικού φυτωρίου» και δεκάδες Πανεπιστημίων διαχειρίζονται δικά τους επιχειρηματικά κεφάλαια.

Η ίδια αυτή μελέτη βλέπει ότι τα Πανεπιστήμια της Ευρώπης μένουν πίσω. Αιτία είναι ούτε λίγο ούτε πολύ το κράτος. Η κεντρική διοίκηση και ο ενιαίος σχεδιασμός που καταπνίγει τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Αναγνωρίζεται ότι υπήρχαν πανεπιστήμια στη Μπολόνια και το Παρίσι πριν ακόμη η Αμερική αρχίσει να απεικονίζεται στο χάρτη του κόσμου. Αναγνωρίζεται επίσης ότι η Ευρώπη δημιούργησε το σύγχρονο ερευνητικό Πανεπιστήμιο και έδωσε αυτό το πρότυπο στην Αμερική, με βάση το Πανεπιστήμιο του Humboldt, της Oxford και του Cambridge που επέδρασαν καθοριστικά στη διαμόρφωση του αμερικανικού Πανεπιστημίου. Όμως η παραπάνω μελέτη βλέπει το ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο να υστερεί σήμερα. Επικαλείται μάλιστα ως παράδειγμα υστέρησης το παλαιάτο Πανεπιστήμιο του Humboldt, δηλαδή το Πανεπιστήμιο εκείνο που γέννησε τον νέο τότε ιδεότυπο περί Πανεπιστημίου. Ως επιχείρημα επικαλείται μεταξύ των άλλων τη φθίνουσα πορεία των βραβείων Nobel που απονέμονται σ' αυτό. Έτσι:

- Κατά τη δεκαετία 1900 έως 1909 έδωσε 8 νομπελίστες
- Κατά τη δεκαετία 1910 έως 1919 έδωσε 6 νομπελίστες
- Κατά τη δεκαετία 1920 έως 1929 έδωσε 4 νομπελίστες
- Κατά τη δεκαετία 1930 έως 1939 έδωσε 6 νομπελίστες
- Κατά τη δεκαετία 1940 έως 1949 έδωσε 1 νομπελίστα
- Κατά τη δεκαετία 1950 έως 1956 (έτος διχοτόμησης) έδωσε 4 νομπελίστες.

Σήμερα με την αξιολόγηση της Σαγκάης κατέχει την 95η θέση στην παγκόσμια κατάταξη. Η γενική εκτίμηση της μελέτης αυτής είναι ότι το

ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο αποτελεί μακροπρόθεσμα απειλή για την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης στην παγκόσμια αγορά και στο σημείο αυτό ενοχοποιείται το κράτος. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή το κράτος είναι εχθρός του Πανεπιστημίου, αφού με το πλαίσιο της λειτουργίας που επινοεί και με τους κανόνες που θεσπίζει, θέτει εμπόδια στην ανάπτυξη του Πανεπιστημίου και δεν του επιτρέπει να αναπτυχθεί.

Έτσι το Πανεπιστήμιο των αξιών που οραματίστηκε ο W. von Humboldt, αλλοιώνεται και τον Χουμπλτιανό ιδεότυπο περί Πανεπιστημίου, διαδέχεται ένας άλλος ιδεότυπος, ο ιδεότυπος του επιχειρησιακού Πανεπιστημίου. Στο νέο αυτό Πανεπιστήμιο το πρότυπο του σοφού ακαδημαϊκού δασκάλου που επιζητούσε τη μοναξιά και την ηρεμία, την ελευθερία και την απουσία δεσμεύσεων, παίρνει πλέον ο καθηγητής-μάνατζερ που ξέρει να κινείται με ευκολία στην αγορά, να διασυνδέεται με κέντρα και επιχειρήσεις, να συμπληρώνει τεχνικά δελτία, να κερδίζει ανταγωνιστικά προγράμματα και να φέρνει χρήματα στο Πανεπιστήμιο. Φαίνεται μάλιστα ότι οι χώρες της Ασίας, που για την ανάπτυξή τους επενδύουν πολύ κατά τα τελευταία χρόνια στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ασπάζονται περισσότερο τον επιχειρησιακό ιδεότυπο, το Αμερικάνικο πρότυπο. Αυτό κατά τους μελετητές αποτελεί ένα ακόμη πλήγμα για το ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο, που καθώς βλέπει όλα τα υπόλοιπα να αλλάζουν γύρω του, προβληματίζεται αναστοχάζεται μικρο-προσαρμόζεται, αλλά με εξαίρεση τη Μεγάλη Βρετανία, δεν φαίνεται να έχει πάρει ακόμη τις μεγάλες αποφάσεις.

3. Διαπιστώσεις-προτάσεις για το Ελληνικό Πανεπιστήμιο

Από όσα ελέχθησαν παραπάνω συνάγεται, η αδιαμφισβήτη διαπίστωση ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες το Πανεπιστήμιο βρίσκεται σε μετασχηματισμό. Βιώνει έντονες μεταλλάξεις και από το Πανεπιστήμιο των ηθικών και πνευματικών αξιών –κατά την πρόταση του W. von Humboldt– μετασχηματίζεται σε ένα Πανεπιστήμιο που διασυνδέεται με τις μονάδες της παραγωγής και της αγοράς και εν πολλοίς υποτάσσεται στις ανάγκες τους και υπηρετεί τους σκοπούς τους. Η κατάσταση αυτή οδηγεί μάλιστα συχνά σε μια αντιστροφή των ρόλων. Και αντί οι επιχειρήσεις να στρέφουν τα βλέμματα προς τα Πανεπιστήμια για να μελετήσουν πώς μπορούν να αξιοποιήσουν όλη αυτήν την γνώση και την καινοτομία που

παράγεται σε αυτά, συχνά στρέφονται οι ίδιοι οι ερευνητές προς τον χώρο των επιχειρήσεων, προκειμένου να εντοπίσουν τις ανάγκες τους και να τις καλύψουν ανάλογα. Προσπαθούν δηλαδή οι ίδιοι να εξασφαλίσουν «αγορά» για τα δικά τους ερευνητικά προϊόντα.¹⁴ Κι εδώ βεβαίως ανακύπτουν πολλά ερωτήματα για τη σχέση αυτή.¹⁵

Η κατάσταση αυτή εισέρχεται και στην Ελλάδα κυρίως μέσα από τις σχετικές προκηρύξεις των ανταγωνιστικών προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όχι μόνο. Όμως το ελληνικό Πανεπιστήμιο ασχολείται συνήθως με τις καταλήψεις, και τις αποχές, χωρίς να προβληματίζεται πάνω στα ουσιώδη αυτά θέματα. Όμως μέσα από τις επιρροές και τις επιδράσεις αυτές που με ανυποψίαστο τρόπο εισέρχονται και διαποτίζουν τις αντιλήψεις και τη λειτουργία του Πανεπιστημίου, συντελείται με τρόπο λανθάνοντα μια αθέατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αυτή η άτυπη και αθέατη μεταρρύθμιση που τόσο αβασάνιστα αφήνεται στην τύχη είναι κατά κανόνα η πιο δραστική και η πιο ουσιαστική, η μόνη ίσως που επηρεάζει το Πανεπιστήμιο στην ουσία του. Γι' αυτό θεωρούμε βασικό να υπάρξει κάποτε ένας πλούσιος και ελεύθερος διάλογος γύρω από τα θέματα αυτά. Μια τέτοια συζήτηση και ένας πρώτος προβληματισμός, όσο ανεπαρκής και αν ήθελε κριθεί, θεωρούμε ότι δεν μπορεί να απουσιάσει από την παρούσα μελέτη. Και ο προβληματισμός αυτός δεν θα μπορούσε να αγνοήσει τα ακόλουθα σημεία:

Κανόνες διεκδίκησης προγραμμάτων και διεξαγωγής της έρευνας

Είναι κατ' αρχήν γνωστό ότι μέσω των προγραμμάτων ενισχύονται τα οικονομικά των Πανεπιστημίων και βελτιώνεται συχνά η υλικο-τεχνική τους υποδομή. Ο εξοπλισμός των εργαστηρίων και των Τμημάτων εμπλουτίζεται και εκσυγχρονίζεται, ενώ σε μερικές περιπτώσεις όπου λόγω της φύσεως της επιστήμης τα απαιτούμενα αναλώσιμα έχουν υψηλό κόστος, η έρευνα χωρίς τις χρηματοδοτήσεις αυτές θα μπορούσε να είχε οδηγηθεί ακόμη και σε διακοπή. Πέραν τούτου οι ερευνητικές μονάδες ενθαρρύνονται στην πρόσληψη νέων ερευνητών και αυτό δρα θετικά στην προαγωγή της επιστήμης και της έρευνας.

Ωστόσο στο ελληνικό τουλάχιστον Πανεπιστήμιο οι αρνητικές επιδράσεις δεν είναι σπάνιες με άμεσες επιπτώσεις μάλιστα την ίδια την ακαδημαϊκή ζωή. Έτσι συχνά στις κρίσεις και τις εξελίξεις των μελών ΔΕΠ, θε-

ωρείται ως το δεσπόζον κριτήριο όχι μόνο η υψηλή επιστημονική κατάρτιση των υποψηφίων, αλλά κυρίως η ικανότητά τους να κερδίζουν ανταγωνιστικά προγράμματα. Έχει αρχίσει λοιπόν να μεταβάλεται το στερεότυπο του ακαδημαϊκού δασκάλου και τα αυστηρώς ακαδημαϊκά κριτήρια υπονομεύονται στις ίδιες τις ακαδημαϊκές κρίσεις και από τους ίδιους τους ακαδημαϊκούς. Συχνά επίσης αναπτύσσονται ομάδες συμφερόντων και δίκτυα σχέσεων με αμοιβαία στήριξη και υποστήριξη σε διάφορα επίπεδα.¹⁶ Δεν μπορεί λοιπόν να διακριβωθεί, τότε η επιλογή και η χρηματοδότηση μιας πρότασης στηρίζεται σε καθαρά αξιοκρατικά κριτήρια και πότε σε υποκειμενικές κρίσεις ή πελατειακές σχέσεις. Ωστόσο αν υποθεθεί ότι η αξιολόγηση στηριχθεί περισσότερο σε κριτήρια που συνδέονται με την ανάθεση και την διεξαγωγή τέτοιων προγραμμάτων, οι ομάδες αυτές ενισχύονται περισσότερο εντός και εκτός του ακαδημαϊκού χώρου.

Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι το ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν έχει διαμορφώσει ένα σύνολο κανόνων και αρχών, τόσο ως προς το επιδιωκόμενο ερευνητικό αποτέλεσμα, όσο και ως προς τους κανόνες δεοντολογίας που οφείλουν να διέπουν την έρευνα.¹⁷ Δεν τίθενται έτσι οι αναγκαίοι κανόνες και δεν υπάρχει κανένας φραγμός ως προς τα ερευνητικά προϊόντα που νομιμοποιείται να επιδιώκει το Πανεπιστήμιο. Όλα επαφίενται στην κρίση των ερευνητών και καθένας μπορεί να δρα ανεξέλεγκτα. Γνωρίζω βεβαίως τους κινδύνους που είναι δυνατόν να ελλοχεύουν στον οποιοδήποτε έλεγχο, αφού κανείς δεν μπορεί να αποκλείσει τον έλεγχο σκοπιμότητας. Όμως κάποτε η ακαδημαϊκή κοινότητα πρέπει να θεσπίσει κριτήρια και από τα κριτήρια αυτά δεν μπορεί να απουσιάσει η ανθρωπιστική διάσταση των πραγμάτων και η διατήρηση των κανόνων δεοντολογίας και του ακαδημαϊκού πνεύματος.

Μεταπτυχιακές σπουδές

Ένα άλλο ζωτικό θέμα αποτελούν οι μεταπτυχιακές σπουδές. Σήμερα οι μεταπτυχιακές σπουδές, όπως προωθούνται φαίνεται να έχουν αλλάξει σκοπό. Αποβλέπουν στην εξειδίκευση πτυχιούχων σε μια πολύ συγκεκριμένη περιοχή, προκειμένου να αναλάβουν εξειδικευμένο έργο στην αγορά εργασίας. Αυτό υποδηλώνει και η αλλαγή της ονομασίας τους. Ο παραδοσιακά καθιερωμένος όρος «μεταπτυχιακές σπουδές», έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών», που δεν χρησιμοποιείται πλέον μόνο από την επίσημη γλώσσα της γραφειοκρατίας, αλλά έχει επιβληθεί και βρίσκεται σε χρήση στα ίδια τα Πανεπιστήμια,

στις ίδιες τις ακαδημαϊκές μονάδες στις οποίες καλλιεργούνται. Ο όρος αυτός θεωρείται μάλιστα σήμερα τόσο αυτονόητος και καθιερωμένος, ώστε χρησιμοποιείται πλέον κατά συγκοπή, «Π(ου) Μ(ου) Σ(ου)». Αυτή και μόνο η προσωνυμία υποκρύπτει μια απλή κοινοτυπία και συντελεί στην υποβάθμιση του ζητήματος. Αλλά πέραν τούτου η διαφορά ανάμεσα στον όρο Μεταπτυχιακές Σπουδές και τον όρο «Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών» είναι ουσιώδης και σαφής: Μεταπτυχιακές σπουδές σημαίνει κάτι βαθύτερο ουσιαστικότερο χωρίς αρχή και τέλος. Μια αέναη προσπάθεια και μια συνεχής αναζήτηση της επιστήμης και της «αλήθειας». Το πρόγραμμα, αντίθετα, είναι πολύ συγκεκριμένο. Έχει αρχή και τέλος και είναι αμφότερα απολύτως προδιαγεγραμμένα, εξυπηρετούν έναν πολύ συγκεκριμένο σκοπό, τον εκπληρώνουν και παύουν να υπάρχουν.

Συχνά μάλιστα γίνεται λόγος για τη δημιουργία ενός διαπανεπιστημιακού κέντρου μεταπτυχιακών σπουδών στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο θα ορίζει τις αναγκαίες θέσεις και τις ειδικεύσεις στις οποίες θα λειτουργούν Μεταπτυχιακά Προγράμματα και θα προσλαμβάνονται οι μεταπτυχιακοί φοιτητές. Δεσμεύονται έτσι οι μεταπτυχιακές σπουδές ακόμη περισσότερο προς την αγορά εργασίας και περιορίζεται η ελευθερία του ακαδημαϊκού δασκάλου να προσλαμβάνει μαθητές στην επιστημονική του ειδικότητα. Γίνεται λοιπόν προφανές ότι και αυτές ακόμη οι μεταπτυχιακές σπουδές χάνουν τον ακαδημαϊκό τους χαρακτήρα και εμπλέκονται στο «παίγνιο» της αγοράς. Αυτό, στα πλαίσια του επιχειρησιακού Πανεπιστημίου, είναι πλέον αναπόδραστη ανάγκη και δεν έχει συνεπώς κανένα νόημα να καταγγέλλει ή να διαμαρτύρεται κανείς για τις νέες εξελίξεις, μολονότι με τον τρόπο αυτό υπάρχει κίνδυνος το Πανεπιστήμιο να απωλέσει τον ακαδημαϊκό του χαρακτήρα.¹⁸ Αυτό που θα μπορούσε όμως να αξιώσει κανείς, είναι να αποσαφηνιστεί το πλαίσιο, ο σκοπός και η δράση των μεταπτυχιακών σπουδών και να υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στις σπουδές με ακαδημαϊκό χαρακτήρα και τα μεταπτυχιακά προγράμματα επαγγελματικής εξειδίκευσης. Στο βαθμό μάλιστα που γίνεται λόγος για διαπανεπιστημιακό κέντρο μεταπτυχιακών προγραμμάτων, αυτό θα μπορούσε να θέσει υπό την εποπτεία του όλα τα μεταπτυχιακά προγράμματα επαγγελματικής κατεύθυνσης, να αφήσει όμως απελευθερωμένες από κάθε άλλη εξάρτιση τις μεταπτυχιακές σπουδές ακαδημαϊκού χαρακτήρος. Με άλλα λόγια είναι ανάγκη να διαφυλαχθεί ανέπαφη η ακαδημαϊκή ελευθερία του Πανεπιστημίου και του πανεπιστημιακού δασκάλου.

Πρόταγμα των Θετικών και Τεχνολογικών έναντι των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών

Οι κοινωνίες ενδιαφέρονται σήμερα περισσότερο, για τις Τεχνολογικές και τις θετικές Επιστήμες γεγονός που επιτείνει τη στροφή προς τον τεχνολογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Μολονότι τα όρια μεταξύ βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας δεν είναι τόσο σαφή και ευδιάκριτα, διαπιστώνει κανείς ότι η έρευνα που περισσότερο χρηματοδοτείται και συνεπώς δεσπόζει διεθνώς, είναι η εφαρμοσμένη έρευνα, αυτή δηλαδή που έχει στενότερη σχέση με την παραγωγή. Έτσι όμως οι Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες παραγκωνίζονται σταδιακά και αυτή η ασυμμετρία έχει άμεσες αρνητικές επιπτώσεις σε πολλές κοινωνικές πτυχές. Μια τέτοια εξέλιξη δεν είναι συμβατή με την ελληνική παράδοση και τον ελληνικό πολιτισμό και ούτε συμβαδίζει με τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Γ' αυτό θεωρούμε ότι πρέπει να αποφευχθεί.

4. Επίλογος

Πριν κλείσουμε αυτή την εργασία θεωρούμε σκόπιμο μια σύντομη αναφορά στην επίκαιρη διεθνή κατάσταση. Σήμερα πλέον έχει ξεσπάσει η παγκόσμια οικονομική κρίση. Μια κρίση που οι οπαδοί του νέο-φιλελευθερισμού δεν φαίνεται να είχαν προβλέψει. Και μέσα σ' αυτήν την κρίση οι ίδιοι οι επικριτές του κράτους προσβλέπουν αναγκαστικά στη βοήθεια του κράτους. Αυτό λοιπόν το επάρατο κράτος, που πολλοί το έβλεπαν ως τον εχθρό των Πανεπιστημίων και της ανάπτυξης γενικότερα, φαίνεται να αποτελεί σήμερα μian ελπίδα, ίσως και τη μοναδική. Έτσι το ίδιο το Τραπεζικό σύστημα, ο κορμός του Φιλελευθερισμού, τείνει χείρα ικεσίας και ζητά από το κράτος να αγοράσει γιγαντιαίες Τράπεζες, για να διευκολύνει την έξοδο από την κρίση. Αποδείχθηκε δηλαδή ότι οι «νόμοι της αγοράς» που είχαν θεοποιηθεί περίπου δεν λειτούργησαν τελικά όπως ανέμεναν οι οπαδοί της σχετικής θεωρίας και η θεωρία της αγοράς δέχεται πλήγμα. Και το ερώτημα που αναδύεται είναι το πλήγμα αυτό θα επεκταθεί και στους συνεργάτες της αγοράς; Και αν ναι ποιες θα είναι οι συνέπειες για τον νέο πανεπιστημιακό ιδεότυπο, δηλαδή για το επιχειρησιακό Πανεπιστήμιο στο οποίο στηρίχθηκε η αγορά εν πολλοίς;

Σημειώσεις

1. Βλ. Σπύρος Ράσης, Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα, Παπαζήσης, Αθήνα 2004, σελ. 15 κ.ε.
2. Για τις ιδέες και τις αντιλήψεις καθώς και για τη δράση του Wilhelm von Humboldt βλ. αναλυτικότερα, Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο, στο «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ» επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας, τεύχ. 13, Φθινόπωρο-Χειμώνας 2004, 1-17, όπου και η σχετική βιβλιογραφία.
3. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt, όπ. παρ., σελ. 5.
4. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο, στο «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ» επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας, τεύχ. 13, Φθινόπωρο-Χειμώνας 2004, 1-17, όπου και η σχετική βιβλιογραφία.
5. Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Πανεπιστήμιο, έρευνα και μεταπτυχιακές σπουδές, στο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, 55 κ.ε.
6. Βλ. P. Berglar, Wilhelm von Humboldt. Roworth monografien, herausgegeben von Kurt Kusenberg, 1979, σελ. 91,
7. Βλ. κεφ. 2, την αρχική πρόταση
8. The Economist, Η επιχείρηση Γνώση, Έρευνα πάνω στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 10 Σεπτεμβρίου 2005
9. The Economist, Η επιχείρηση Γνώση, Έρευνα πάνω στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 10 Σεπτεμβρίου 2005, σελ. 6
10. The Economist, Η επιχείρηση Γνώση, Έρευνα πάνω στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 10 Σεπτεμβρίου 2005, σελ. 6
11. The Economist, Η επιχείρηση Γνώση, Έρευνα πάνω στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 10 Σεπτεμβρίου 2005, σελ. 8
12. The Economist, Η επιχείρηση Γνώση, Έρευνα πάνω στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 10 Σεπτεμβρίου 2005, σελ. 7
13. The Economist, Η επιχείρηση Γνώση, Έρευνα πάνω στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 10 Σεπτεμβρίου 2005, σελ. 8
14. Βλ. περισσότερα στο Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Πανεπιστήμιο, έρευνα και μεταπτυχιακές σπουδές, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Τομέας Φιλοσοφίας, Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σελ. 55 κ. ε. ιδιαίτερα το κεφ. Η αντιστροφή των ρόλων.

Ιωάννης Πυργιωτάκης

15. Μερικά από τα καίρια αυτά ερωτήματα βλ. Ερατ. Καψωμένος, Το Πανεπιστήμιο ανάμεσα στην κοινωνία της εργασίας και την «κοινωνία της κουλτούρας», στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων –Τομέας Φιλοσοφίας, Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σελ. 77 κ. ε.

16. Βλ. Σχετικά Αθ. Ε. Γκότοβος, Ανατομία και πελατειακά δίκτυα στα ελληνικά πανεπιστήμια: Η άλωση του δημόσιου χώρου και η αξιολόγηση της Ανώτατης εκπαίδευσης, στο: περιοδ. ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ειδικό αφιέρωμα για τα Πανεπιστήμια ΙΙ, τεύχ. 14, σελ. 33 - 83

17. Μια προσπάθεια που ξεκίνησε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης δεν φαίνεται να είχε τη συνέχειά της. Βλ. Μ. Χαρίτου-Φατούρου, Οι όροι διεξαγωγής της έρευνας στο πεδίο του Πανεπιστημίου, στο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Φιλοσοφίας, Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται, (Πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο -Πρακτικά), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 44 κ.ε.

18. Χαρακτηριστικό της εξέλιξης αυτής είναι Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα οποία αναπτύχθηκαν μέσα σ' αυτό το πνεύμα και με σκοπό να καταρτίσουν του μαθητές τους σε συγκεκριμένα τεχνικά επαγγέλματα, καλλιεργώντας τους συγκεκριμένες ικανότητες. Ανάλογη μορφή σε πολύ υψηλότερο βέβαια επίπεδο, απειλούνται να πάρουν οι μεταπτυχιακές σπουδές. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα τελευταία χρόνια η λέξη κατάρτιση έχει γίνει «ειδικός όρος» και συμπεριλαμβάνεται σε εγχειρίδια της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Εισαγωγή ..., όπ. παρ. σελ. 62 κ.ε.

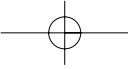
Βιβλιογραφία

Δημ. Βεργίδης, Ελ. Πρόκου, Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων των Εκπαίδευσης Εληλίκων, τόμ. Α', εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 2003.

Άγγ. Γιαννακόπουλος, Κων. Μάρας, Το δίλημμα του γερμανικού Πανεπιστημίου: Η ανώτατη παιδεία κοινό κοινωνικό αγαθό ή ιδιωτική υπόθεση; Στο: : περιοδ. ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ειδικό αφιέρωμα για τα Πανεπιστήμια Ι, τεύχ. 13, Σάκκουλας 2005.

Τάσ. Γιαννίτσης, Παγκοσμιοποίηση και ο μεταβαλλόμενος ρόλος του κράτους, στο: Ηλίας Κατσούλης, Μπλάνκα Ανανιάδη, Σταύρος Ιωαννίδης (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 6).

- Αθ. Ε. Γκότοβος, Ανατομία και πελατειακά δίκτυα στα ελληνικά πανεπιστήμια: Η άλωση του δημόσιου χώρου και η αξιολόγηση της Ανώτατης εκπαίδευσης, στο: περιοδ. ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ειδικό αφιέρωμα για τα Πανεπιστήμια ΙΙ, Σάκουλας 2005.
- Διον. Γράβαρη, Ν.Παπαδάκη, Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κρατους και αγοράς, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2005.
- Ηλίας Κατσούλης, Μπλάνκα Ανανιάδη, Σταύρος Ιωαννίδης, Παγκοσμιοποίηση: Οικονομικές, Πολιτικές, Πολιτισμικές όψεις, εκδ. Ι. Σίδερης, Αθήνα 2003.
- Κώστας Λάβδας, Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: Θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών στο: Διον. Γράβαρης, Νικ. Παπαδάκης (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 7).
- Ν. Μουζέλης Κράτος, κοινωνία και αγορά στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα στο: Διον. Γράβαρης, Νικ. Παπαδάκης (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 7).
- Σ. Μπουζάκης, Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση, στο: Διον. Γράβαρης, Ν. Παπαδάκης (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 7).
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Φιλοσοφίας, Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται, (Πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο – Πρακτικά), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990.
- Παπαδάκης, Ν. Η παλίμψηστη Εξουσία: Κράτος Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, Guttenberg 2004.
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999 (8η έκδ. 2005).
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Πανεπιστήμιο και Ιδεολογία της αγοράς, στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκη Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλακτες συγκρούσεις, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2001.
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλακτες συγκρούσεις, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Το Πανεπιστήμιο των αξιών: Η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt, στο: περιοδ. ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ειδικό αφιέρωμα για τα Πανεπιστήμια Ι, τεύχ. 13, Σάκουλας 2005.
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Νέα Πανεπιστημιακά Τμήματα: Προς μία νέα γενιά επιστημόνων; στο: Διον. Γράβαρη, Ν.Παπαδάκη Εκπαίδευση(βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 7).
- Σπύρος Ράσης, Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα, Παπαζήσης, Αθήνα 2004.
- Δημ. Θεμ. Τσάτσος, Τα μεγάλα θεσμικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Σαββάλας, Αθήνα 2005.
- Μ. Χαρίτου-Φατούρου, Οι όροι διεξαγωγής της έρευνας στο πεδίο του Πανεπιστημίου, στο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 10).

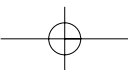
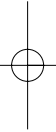
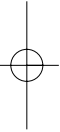


Ιωάννης Πυργιωτάκης

St. Hall, Dav. Held, Ant. McGrew, Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός, Σαββάλας, β' έκδ. Αθήνα 2004.

St. Hall, Br. Gieben, Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός, Σαββάλας, Αθήνα 2003.

David Held & Anthony McGrew, Παγκοσμιοποίηση/Αντι- Παγκοσμιοποίηση, ελλην. Μετάφραση, Κατ. Κιτίδη, εκδ. ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ Αθήνα 2004.



Φοιτητές και διεθνής αγορά πτυχίων (19ος-20ος αιώνες)

Παντελής Κυπριανός*

Περίληψη

Αντικείμενο της μελέτης είναι η παράλληλη εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών στα δυτικά πανεπιστήμια, συμπεριλαμβανομένων και των ελληνικών, όπως επίσης και του αριθμού των φοιτητών «εξωτερικού», από τις αρχές του 19ου αιώνα ως τις μέρες μας. Θα επιχειρήσουμε ειδικότερα να εντοπίσουμε τους σταθμούς της εν λόγω εξέλιξης, να κατανοήσουμε τα αίτια των αλλαγών και να δούμε την ελληνική περίπτωση υπό το φως της διεθνούς.

Η εργασία συντίθεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος δίνεται διαχρονική εικόνα του αριθμού των φοιτητών διεθνώς και στην Ελλάδα. Στο δεύτερο μέρος εστιάζουμε στη διεθνή αγορά πτυχίων, τις ροές δηλαδή των ξένων φοιτητών στα πανεπιστήμια των χωρών υποδοχής. Από τη συγκριτική μελέτη συνάγεται ότι η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθεί διαφορετικό βηματισμό από εκείνον των άλλων δυτικών χωρών γεγονός που εξηγεί εν μέρει τον συγκριτικά υψηλό αριθμό φοιτητών εξωτερικού, ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

* Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Εισαγωγή

Το ζήτημα των φοιτητών αγγίζει πολλές πτυχές της εκπαίδευσης μίας χώρας και της εκπαιδευτικής της πολιτικής αλλά και ζητήματα έξω-εκπαιδευτικά όπως η συγκρότηση των ιθνουσών ομάδων. Θα μπορούσαν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία παραπέμπει στο πόσοι εισάγονται στο πανεπιστήμιο, ποιοι και που. Το πρώτο ζήτημα άπτεται της εκπαιδευτικών επιλογών μίας κυβέρνησης, την εικόνα της για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις προσδοκίες της από αυτήν. Το ποιοι και το που παραπέμπει στο πολυσυζητημένο, κυρίως στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, θέμα της κοινωνικής σύνθεσης των φοιτητών και πτυχών του, όπως το θέμα της «αξιοκρατίας», της σχολικής επένδυσης των παιδαγωγούμενων και της κοινωνικής κινητικότητας.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη ζωή και τη μάθηση στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η διαβίωση των φοιτητών και των σπουδαστών, οι μεταξύ τους σχέσεις, οι πολιτικοί και ιδεολογικοί τους προσανατολισμοί, οι σχέσεις τους με τους διδάσκοντες, προσωπικές και παιδαγωγικές, αλλά και η φοίτησή τους, δηλαδή το τι μαθαίνουν, πόσο και πώς.

Η τρίτη κατηγορία αγκαλιάζει τις μετά τη λήψη πτυχίου πτυχές: το βάρος του πτυχίου στη μετέπειτα πορεία του κατόχου του, από την επαγγελματική του διαδρομή και τις οικονομικές απολαβές μέχρι το κοινωνικό του στάτους.

Στο κείμενό μας θα καταπιαστούμε μόνο με κάποιες από τις προαναφερθείσες πτυχές. Θα εστιάζουμε στην εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών και των σπουδαστών, «εσωτερικού» και «εξωτερικού» από τις αρχές του 19ου αιώνα μέχρι στις μέρες μας στην Ελλάδα και στις «μεγάλες» δυτικές χώρες ώστε να σχηματίσουμε συγκριτική εικόνα. Δεν θα μείνουμε στους αριθμούς, θα επιχειρήσουμε να πάμε πέρα από αυτούς και να κατανοήσουμε τους λόγους που ώθησαν στη μία ή στην άλλη κατεύθυνση.

Η εργασία συντίθεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος δίνουμε μία διαχρονική εικόνα του αριθμού των φοιτητών και των σπουδαστών διεθνώς και στην Ελλάδα. Στο δεύτερο μέρος πραγματευόμαστε αυτό που αποκαλούμε διεθνή αγορά πτυχίων, με άλλα λόγια τις ροές των αλλοδαπών φοιτητών στα πανεπιστήμια των χωρών υποδοχής. Για να σχηματίσουμε συγκριτική εικόνα της εξέλιξης εντός και εκτός Ελλάδας κάθε μέρος χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους δίνουμε μία εικόνα των φοιτητών διεθνώς και στο δεύτερο των φοι-

τητών στην Ελλάδα. Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους εστιάζουμε σε αυτό που αποκαλούμε διεθνή αγορά πτυχίων και κατόπιν καταπιανόμαστε με τους Έλληνες φοιτητές εξωτερικού.

1. Μαζικοποίηση και επιμήκυνση των σπουδών

Οι φοιτητές διεθνώς: σταθμοί και αριθμοί

Στη μελέτη του για τους φοιτητές της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ, ο Laurence Stone έκανε λόγο για «εκπαιδευτική επανάσταση» από το 1550 έως το 1630. Υποστήριξε ότι στο εν λόγω διάστημα ο αριθμός των φοιτητών ανέβαινε διαρκώς έτσι που, γύρω στο 1630, το 2,5% των νέων Άγγλων φοιτούσε στα δύο πανεπιστήμια. Αντίθετα, μετά το 1670 και μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα, ο αριθμός τους υποχώρησε και έκτοτε βαίνει αυξανόμενος. Ο Stone απέδωσε την αρχική άνοδο σε δύο παράγοντες οι οποίοι εξέλειψαν στη συνέχεια: στην εξιδανίκευση της μόρφωσης από τους Ουμανιστές και από χριστιανικούς κύκλους· και στις ευκαιρίες απασχόλησης που προσέφεραν η Εκκλησία και οι συγκροτούμενοι κρατικοί μηχανισμοί.¹

Η τάση που ανέδειξε ο Stone φαίνεται να ισχύει σε αρκετές χώρες, ιδιαίτερα της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης, όπως η Σουηδία, τα γερμανικά κράτη και η Ολλανδία. Δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται στη νότια Ευρώπη, όπου ο αριθμός των φοιτητών αλλού, όπως η Ισπανία και η Γαλλία, αυξάνει αργά αλλά σταθερά μέχρι τα τέλη του 18ου αιώνα και αλλού γνωρίζει αυξομειώσεις, όπως στην Ιταλία.²

Η κρίση που μαστίζει τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια στο λυκόφως του 18ου αιώνα ξεπερνιέται στη διάρκεια του 19ου. Έκτοτε και μέχρι τις μέρες μας παρατηρείται, σε γενικές γραμμές, αύξηση του αριθμού των φοιτητών χάρη στην ίδρυση νέων ιδρυμάτων, στην εγγραφή των γυναικών και τη διεύρυνση του θεσμού είτε με τη δημιουργία τμημάτων που θεραπεύουν νέα γνωστικά αντικείμενα είτε με την ένταξη «ανώτερων» σχολών στον πανεπιστημιακό τομέα. Η πολύ γενική αυτή διαπίστωση, χρήζει διευκρινίσεων, καθώς η τάση είναι ασυνεχής: κατά περιόδους, ιδιαίτερα οικονομικών κρίσεων ή ιδεολογικών αναπροσανατολισμών, συνήθως πρόσκαιρα, ανακόπτεται.

Με βάση τους αριθμούς των φοιτητών μπορούμε να διακρίνουμε πέντε περιόδους από τις απαρχές του 19ου αιώνα μέχρι σήμερα. Η πρώτη, από τις απαρχές του 19ου αιώνα μέχρι το 1860-1870 μπορεί να χαρακτηριστεί ως περίοδος της σταθεροποίησης του θεσμού των πανεπιστημίων στην Ευρώπη και της επέκτασης σε νέες χώρες. Οι επόμενες έξι-εφτά δεκαετίες, από το 1860 κοντά έως και το 1930, σφραγίζονται από την καθολική όσο και εντυπωσιακή αύξηση του αριθμού των φοιτητών. Η ίδια τάση συνεχίζεται εντονότερα μετά το 1930 και κυρίως μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και οδηγεί στην μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τη δεκαετία του 1970, τέλος, και μετά μπορούμε να διακρίνουμε μία νέα περίοδο η οποία σημαδεύεται από την επιμήκυνση των σπουδών και τη ραγδαία αύξηση των μεταπτυχιακών φοιτητών.

- i. Στις αρχές του 19ου αιώνα διαμορφώνονται τα δύο ευρωπαϊκά μοντέλα: το γαλλικό των επαγγελματικών σχολών υπό αυστηρό κρατικό έλεγχο και το γερμανικό με παραδειγματικό υπόδειγμα το πανεπιστήμιο του Βερολίνου, το οποίο ιδρύεται το 1810 από τον Wilhelm von Humboldt. Τα γερμανικό μοντέλο, παρά την μερική ακύρωση των αρχών του από τις πρωσικές αρχές, κυριαρχεί στην Ευρώπη· το γαλλικό διαδίδεται στην Ισπανία και την Ιταλία.

Πέρα από τα δύο προαναφερθέντα μοντέλα αξίζει να μνημονεύσουμε δύο παράλληλες τάσεις. Το 1828, χάρη σε ενέργειες κυρίως Φιλελεύθερων διανοητών επιχειρηματιών, ιδρύεται υπό την εποπτεία του James Mill το τρίτο αγγλικό πανεπιστήμιο, και το πρώτο κοσμικό, το University College³, μετά από τα «μεσαιωνικά» της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ. Από την άλλη πλευρά, μετά την πτώση του Ναπολέοντα και ως αντίδραση στη γαλλική κυριαρχία και τον άτεγκτο κρατικό έλεγχο ιδρύονται ιδιωτικά πανεπιστήμια, υπό κρατική εποπτεία, το 1834 στο Βέλγιο και το 1848 στην Ολλανδία. Το ίδιο γίνεται το 1877 και στη Σουηδία.⁴

- ii. Οι επόμενες έξι με εφτά δεκαετίες, από το 1860 ως το 1930, σημαδεύονται από αξιοσημείωτες αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνοψίζονται στον τίτλο του συλλογικού τόμου που επιμελήθηκε ο Konrad J. Jarausch, το 1983, *The Transformation of Higher Learning 1860-1930. Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*. Όπως υποδηλώνει ο τίτλος ο αριθμός των φοιτητών αυξάνει, εξέλιξη η οποία συμβαδίζει με την ίδρυση νέων πανεπιστημίων, τη δημιουργία

Φοιτητές και διεθνής αγορά πτυχίων (19ος-20ος αιώνες)

τμημάτων που θεραπεύουν νέα γνωστικά αντικείμενα και την αλματώδη ανάπτυξη, τέλος, της τριτοβάθμιας μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης η οποία είναι περισσότερο επαγγελματικά προσανατολισμένη από την πανεπιστημιακή.

Αφήνουμε κατά μέρος το πολυσυζητημένο ερώτημα του αν και κατά πόσο η αύξηση του αριθμού των φοιτητών συνοδεύτηκε από το άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε νέες κοινωνικές ομάδες πέρα από τις θύνουςες. Σημειώνουμε μόνο, όπως εμφανίζεται στους δύο παρακάτω πίνακες, ότι ο αριθμός των πανεπιστημίων αυξήθηκε κατά πολύ μετά το 1860, ιδιαίτερα σε χώρες με λίγα ιδρύματα, όπως η Αγγλία και η Ρωσία. Η αύξηση τροφοδοτείται και από την εγγραφή των γυναικών η οποία ξεκινά στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1860 και «ολοκληρώνεται» στις αρχές του 20ου αιώνα στα γερμανικά πανεπιστήμια.

Πίνακας 1. Οι φοιτητές στα ΑΕΙ σε Αγγλία, Γερμανία, Ρωσία και ΗΠΑ (1860-1930)

Χώρα Έτος	Αγγλία		Γερμανία		Ρωσία		ΗΠΑ (ΑΕΙ + Κολέγια)	
	Φοιτητές	Παν/μια	Φοιτητές	Παν/μια	Φοιτητές	Παν/μια	Φοιτητές	Παν/μια κολλέγια
1860/1	3.383	5	12.188	20	5.000	9	22.464	
1870/1	5.560		13.206		6.538		31.900	560
1880/1	10.560		21.209		8.045		49.300	
1890/1	16.013		28.621		13.169		72.250	
1900/1	17.839		33.739		16.357		100.000	
1910/1	26.414		53.364		37.901		144.800	
1920/1	34.591		86.367		109.200		251.750	
1930/1	37.255	16	97.692	23	43.600	21	489.500	1.400
Αύξηση	11 φορές		8 φορές		9-22 φορές		22 φορές	

Πηγή: Κ. J. Jarausch, 1983, σ. 13, πίνακας I.

Σημείωση: Στα στοιχεία για την Αγγλία περιλαμβάνονται τόσο τα παλιά όσο και τα νέα περιφερειακά πανεπιστήμια. Τα στοιχεία για τη Γερμανία αφορούν την Αυτοκρατορία στο σύνολό της (με εξαίρεση το Στρασβούργο μετά τον Α΄ Παγκόσμιο

Πόλεμο) και αναφέρονται μόνο στα πανεπιστήμια. Τα δεδομένα για τη Ρωσία εγκλείουν και τη Βαρσοβία και το Ντόρπατ μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ελλείψει αντιστοιχίας ανάμεσα στα αμερικανικά τριτοβάθμια ιδρύματα και τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, για τον κατά προσέγγιση υπολογισμό των φοιτητών στις ΗΠΑ συμπεριλήφθηκαν, με βάση τα στοιχεία του C. B. Burke, οι μισοί εγγεγραμμένοι στα κολέγια και τα πανεπιστήμια και όλοι οι εγγεγραμμένοι στις ανώτερες επαγγελματικές σχολές μιας και αυτές έχαιραν ανάλογης με τα πανεπιστήμια αναγνώρισης. Μέχρι το 1860 οι φοιτητές στις ΗΠΑ ήταν αποκλειστικά άνδρες· στη συνέχεια και γυναίκες, γεγονός που εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τη ραγδαία αύξηση των φοιτητών.

Ακόμη πιο θεαματική είναι η διεύρυνση της μη πανεπιστημιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως εμφανίζεται στον πίνακα 2, ο αριθμός των σπουδαστών πολλαπλασιάζεται κατά 13 φορές στη Μεγάλη Βρετανία, 17 στη Γερμανία και 66 φορές στη Ρωσία και τις ΗΠΑ. Έτσι, το 1930, ο αριθμός των σπουδαστών στις ΗΠΑ και την τότε Σοβιετική Ένωση ξεπερνά κατά πολύ τον αντίστοιχο των φοιτητών και στη Μεγάλη Βρετανία τον προσεγγίζει. Μόνο στη Γερμανία διατηρείται η αναλογία υπέρ των φοιτητών, γεγονός που έχει να κάνει με τη διαβάθμιση των επαγγελματικών σχολών οι οποίες θεωρούνται δευτεροβάθμιες.

iii. Μετά το 1930 ξεκινά μία νέα περίοδος για τα πανεπιστήμια. Χαρακτηρίζεται από την πιο συστηματική οργάνωση τόσο της πανεπιστημιακής όσο και της μη πανεπιστημιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σταθμό από τη σκοπιά αυτή αποτελεί η προοδευτική ανάδυση και αποδοχή αμέσως μετά το Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο της έννοιας της εκπαιδευτικής ισότητας. Η εν λόγω αντίληψη, σε συνδυασμό με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είναι στη βάση δύο αποφάσεων που θα δώσουν νέα ώθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: η κατάρτιση στα 1944 στις ΗΠΑ νομοσχεδίου, γνωστού ως G.I. Bill of Rights, με το οποίο διατίθενται 14.000.000 δολάρια σε επτά χρόνια για την αποπεράτωση των σπουδών 8.000.000 βετεράνων του πολέμου (Ράσης, 2004: 355) και η υιοθέτηση την ίδια χρονιά στη Μεγάλη Βρετανία της Butler Education Act με την, οποία, μεταξύ άλλων, καταργούνται τα εκπαιδευτικά τέλη σε όλες τις βαθμίδες.

Φοιτητές και διεθνής αγορά πτυχίων (19ος-20ος αιώνες)

Πίνακας 2*: Σπουδαστές σε μη πανεπιστημιακά ανώτερα ιδρύματα σε Αγγλία, Γερμανία, Ρωσία και ΗΠΑ (1860-1930)

Χώρα Έτος	Μεγάλη Βρετανία			Γερμανία			Ρωσία			ΗΠΑ			
	Τεχν.	Π.Α.	Συν.	Τεχν.	Π.Α.	Συν.	Τεχν.	Π.Α.	Συν.	Κολ./Παν.	Εκπ.	Συν.	
1860/1				2.187	(3.610)		(3.750 εκτ.)				8.300	2.000	10.300
1870/1				3.957	(5.008)						20.000	9.900	29.900
1880/1				4.822	(9.892)		7.120				27.000	41.000	68.000
1890/1				6.594	(10.553)						39.750	45.500	85.250
1900/1				13.970	(11.648)		9.538				52.000	76.000	128.000
1910/1	3.024	12.257		14.884	(17.854)		30.990				78.800	131.300	210.100
1920/1	5.434	21.882		23.089	(9.039)	40.433	180.800				184.750	161.000	364.250
1930/1	8.030	20.924	28.954	22.890	3.200	37.199	247.300				391.300	293.600	684.900
Αύξηση			13 φορές			17 φορές					66 φορές		66 φορές

*Σημείωση: Στα στοιχεία για τη Μ. Βρετανία περιλαμβάνονται και η τεχνική εκπαίδευση σε ινστιτούτα μερικά από τα οποία πιθανόν να μετράθηκαν σε κολέγια και Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Π.Α.). Τα δεδομένα για τη Γερμανία αφορούν κυρίως Ανώτερα Τεχνικά Ιδρύματα (Hochschulen) αλλά και τα τεχνικά ιδρύματα που αναγνωρίστηκαν επίσημα ως ανώτερα. Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και το 1930/31 και καλλιτεχνικά και μουσικά σχολεία. Οι αριθμοί σε παρένθεση (συνολογή και επεξεργασία του H. Titze) περιλαμβάνουν τους φοιτητές στα σεμινάρια κατάρτισης δασκάλων στην Πρωσία τα οποία αναγνωρίστηκαν ως ανώτερα το 1925. Τα στοιχεία για τη Ρωσία αναφέρονται σε ινστιτούτα ανώτερης τεχνικής κατάρτισης· ο αριθμός των σπουδαστών το 1860 εκτιμήθηκε με βάση το 10% των ιδρυμάτων που θεωρούνταν ανώτερα, το 1920 και το 1930 υπολογίστηκε μετά την αφαίρεση των φοιτητών του πανεπιστημίου από το σύνολο των εγγεγραμμένων στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Τα δεδομένα για τις ΗΠΑ υπολογίστηκαν με βάση τους μισούς εγγεγραμμένους στα κολέγια και τα πανεπιστήμια και όλους τους εγγεγραμμένους στις σχολές δασκάλων και νηπιαγωγών καθώς τα προγράμματα σπουδών στα μισά χονδρικά κολέγια/πανεπιστήμια αντιστοιχούσαν με σπουδές μη πανεπιστημιακού επιπέδου (όπως στις επιστήμες του μηχανικού και τη νοσοκομειακή περίθαλψη) στην Ευρώπη ενώ και τα ιδρύματα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη ήταν μη πανεπιστημιακά.

Πίνακας 3. Οι φοιτητές στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ σε χιλιάδες (1810-1950)

Έτος	Μεγάλη Βρετανία	Γερμανία	Ρωσία	ΗΠΑ	Γαλλία	Βέλγιο	Ολλανδία	Αυστρία	Ιταλία	Ισπανία
1810		4,9		1,2						
1820		9,8					0,7			
1830		15			7,4	1,0	1,6			
1840						1,4	1,4			
1850		11				1,7	1,4	3,1		
1860	3	12	5	22	8	2,4	1,3		6,5	7,6
1870	5	13	6	31	11	2,6	1,2	5,6	12	
1880	10	21	8	49	12	4,5	1,5	5,5	12,4	
1890	16	28	13	72	20	5,6	2,5	7,1	17,5	
1900	17	44,2	16	100	29	5,3			26	8
1910	26	66,8	37	144	41	7	4,2	12,6	29	16
1920	34	120,7	109	251	49	9		22,0	53	23,5
1930	37	134	43	489	78	10	10	21,4	44	35,7
1950	106	246			145	20,7	29,7	24,8	145	55

Πηγή: Charle – Verger : 2007: 121.

Η διεύρυνση των αριθμού των φοιτητών ενισχύεται στη δεκαετία του 1950 από δύο διαφορετικά αλλά ομόρροπα δεδομένα. Διατυπώνεται από οικονομολόγους της εκπαίδευσης, κυρίως τον Theodore Schultz, η λειτουργιστικού χαρακτήρα θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου» σύμφωνα με την οποία η επένδυση στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα παραγωγική και ως τέτοια, προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας χώρας. Η εκτόξευση, από την άλλη πλευρά του δορυφόρου Σπούτνικ από τη Σοβιετική Ένωση, το 1957, προσλαμβάνεται στις ΗΠΑ ως απτή απόδειξη της εκπαιδευτικής, βλέπε τεχνο-επιστημονικής, υστέρησής της έναντι του «εχθρού» και ωθεί τις ομόσπονδες αρχές να επενδύσουν περισσότερο στην έρευνα και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη συνθήκη αυτή η τριτοβάθμια εκπαίδευση ανασυγκροτείται. Στις ευρωπαϊκές χώρες συγκροτείται γύρω από δύο πυλώνες: την πανεπιστημιακή και τη μη πανεπιστημιακή.⁵ Ιδρύονται νέα πανεπιστήμια, αυξάνει

γοργά ο αριθμός των πανεπιστημιακών και ακόμη περισσότερο των φοιτητών. Η εν εξέλιξη αυτή ξαναφέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Πρόκειται για απλή μαζικοποίηση ή για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης; Οι έρευνες, τόσο στην Ευρώπη όσοι στην Αμερική, θα δείξουν ότι το άνοιγμα ωφέλησε κυρίως τα μεσαία στρώματα και η ισότητα μένει παντα ζητούμενο. Σε κάθε περίπτωση, μπορούμε να κρατήσουμε δύο πράγματα. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970 ο αριθμός των φοιτητών αυξάνει γεωμετρικά σχεδόν σε όλες τις χώρες, και σε ορισμένες όπως στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Ιαπωνία φτάνει και ξεπερνά το 50% τη δεδομένης ηλικιακής ομάδας. Η θεαματική αύξηση των φοιτητών σε συνδυασμό με ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες κατέστησε εκ νέου τα πανεπιστήμια χώρους αμφισβήτησης και ζυμώσεων και τους φοιτητές κοινωνική δύναμη η οποία πρωτοστάτησε σε κινήσεις και κινητοποιήσεις, κυρίως στη δεκαετία του 1960 και ειδικότερα στα γεγονότα που συγκλόνισαν τον κόσμο το 1968.

iv. Η αύξηση του αριθμού των φοιτητών συνεχίζεται, με ορισμένα πισωγυρίσματα, μετά την οικονομική κρίση του 1973 μέχρι τις μέρες μας. Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τα στοιχεία του National Center for Education Statistics, από 4.145.065 το 1961 και 8.948.644 το 1971, ο αριθμός των φοιτητών έφτασε το 2005 τους 17.487.475. Από 106.000 το 1950 οι φοιτητές στην Μεγάλη Βρετανία έφτασαν το ακαδημαϊκό έτος 2006/7 τους 2.478.425. Στη Γαλλία αντίστοιχα από 155.475 το 1950, 288.415 το 1960 και 843.735 το 1971⁶ οι εγγεγραμμένοι σε κάθε είδους τριτοβάθμια ιδρύματα έφταναν το 2007 τους 2.258.000.

Παράλληλα με την μαζικοποίηση των σπουδών συντελείται και η επιμήκυνσή τους με τη ραγδαία αύξηση των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών. Ήδη το 1973 ο Daniel Bell θεματοποιούσε τη γνώση ως ένα από τα θεμέλια της *μετα-βιομηχανικής κοινωνίας*. Σημείωνε την αύξηση του αριθμού των διδασκόντων στις ΗΠΑ οι οποίοι ανέρχονταν τότε σε 111.000.⁷ Έκτοτε ο αριθμός τους έχει πολλαπλασιαστεί. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της ευρωπαϊκής στατιστικής υπηρεσίας Eurostat, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος σε ορισμένες χώρες όπως η Γερμανία, το Λουξεμβούργο, η Σλοβενία και οι Σουηδία άγγιζαν το 2007 το 1% του πληθυσμού ηλικίας 25 έως 64 ετών.⁸

Για να σχηματίσουμε σαφέστερη εικόνα της προαναφερθείσας τάσης ας σταθούμε στη σύνθεση των φοιτητών ανά κύκλο σπουδών. Από τους 17.487.475 φοιτητές το 2005 στις ΗΠΑ, οι 2.186.477 (12,5%) ήταν μετα-

πτυχιακοί. Από τους 2.478.425 εγγεγραμμένους στα βρετανικά πανεπιστήμια το 2006, οι μεταπτυχιακοί ανέρχονται σε 559.390 (22,6%). Ασφαλώς, οι διαφορές οφείλονται στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι προπτυχιακές σπουδές στη Μεγάλη Βρετανία είναι τριετείς, στις ΗΠΑ τετραετείς. Ακόμη, στις δύο χώρες μεγάλο μέρος των μεταπτυχιακών φοιτητών είναι αλλοδαποί, δεδομένο που μεγαλώνει το σχετικό τους ποσοστό. Σε κάθε περίπτωση, ο αριθμός των μεταπτυχιακών αυξάνεται γοργά έτσι που σήμερα σε πολλές χώρες ξεπερνά τον αριθμό των προπτυχιακών μισό αιώνα νωρίτερα.

Ο κανόνας και η εξαίρεση: Οι φοιτητές στην Ελλάδα

Ο όρος πανεπιστήμιο εισάγεται στον ελληνόφωνο χώρο γύρω στο 1800⁹ σε μία περίοδο δηλαδή που έχει χάσει διεθνώς αρκετά από την παλιά του λάμψη. Μετά από συζητήσεις, αναφορικά κυρίως με τη δυνατότητα σύστασης και λειτουργίας του σε ένα μικρό και φτωχό Βασίλειο, ιδρύεται το 1837 στην Αθήνα το Οθώνιο Πανεπιστήμιο, το πρώτο στα Βαλκάνια.

Έκτοτε και μέχρι τις μέρες μας, το πανεπιστήμιο της Αθήνας όπως και τα μεταγενέστερα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, αναφέρονται διαρκώς στα δυτικά και υποτίθεται πώς λειτουργούν με βάση αυτά. Κι όμως. Πάρα τις πυκνές αναφορές, η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά βάση μέχρι πρόσφατα πανεπιστημιακή, λειτουργεί διαφορετικά από τα υποτιθέμενα δυτικά πρότυπα. Αναντίρρητα, κανένας θεσμός, πουθενά δεν λειτουργεί όπως ο αντίστοιχος σε μία άλλη χώρα. Δεν πρόκειται, όμως, γι' αυτό. Στην περίπτωση των φοιτητών η ελληνική εκπαίδευση όχι μόνο δεν ακολουθεί τα υποτιθέμενα πρότυπα αλλά βρίσκεται στον αντίποδα.

Για να δώσουμε μία συγκροτημένη εικόνα της εξέλιξης των φοιτητών διακρίνουμε τέσσερις περιόδους. Η πρώτη, από το 1837 έως το 1890, χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη, για τα δεδομένα της εποχής, αύξηση των φοιτητών, έτσι που η Ελλάδα, με βάση τον πληθυσμό της, έχει τους περισσότερους φοιτητές από κάθε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Η δεύτερη, έως το 1940, σημαδεύεται από τη μειωμένη, συγκριτικά με τις δυτικές χώρες, ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έτσι που ο αριθμός των φοιτητών παραμένει συγκριτικά στάσιμος. Στην τρίτη, έως το 1981, συνεχίζεται η προπολεμική πολιτική με αποτέλεσμα η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση να γίνει εξαιρετικά δυσχερής και ο αριθμός των φοιτητών να μένει σε χαμηλά επίπεδα. Στην τέταρτη, τέλος, περίοδο, μέ-

χρι σήμερα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση διευρύνεται και ο αριθμός των φοιτητών αυξάνει σημαντικά.

- i. Διακηρυγμένος στόχος του Οθώνειου πανεπιστημίου από την ίδρυσή του το 1837 είναι να συμβάλλει στη συγκρότηση του Έθνους, να υπηρετήσει τη Μεγάλη Ιδέα και να λειτουργήσει ως πνευματικός φάρος του Ελληνισμού και των απανταχού Ελλήνων. Προϋπόθεση για την επίτευξη των εν λόγω στόχων είναι η προσέλκυση φοιτητών, εντός και εκτός Βασιλείου. Για το σκοπό αυτό επιστρατεύονται ποικίλα μέσα (ατέλεια διδάκτρων, ελαχιστοποίηση των κριτηρίων εγγραφής, χαλαρές εξετάσεις...).

Μέχρι το 1860 η επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων είναι συζητήσιμη. Αντίθετα, μετά την εκθρόνιση του Όθωνα, το 1862, οι φοιτητές πληθαίνουν. Δύο είναι οι βασικοί λόγοι: το υψηλό επαγγελματικό αντίκρισμα του πτυχίου και η αξιοδότηση του Πανεπιστημίου και των τίτλων του.

Η ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και ο τρόπος συγκρότησής του¹⁰ κατέστησαν το πανεπιστημιακό πτυχίο αποτελεσματικό μέσο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Η αποτελεσματικότητα τροφοδοτείται από δύο θεμελιώδη γνωρίσματα της ελληνικής κοινωνίας της εποχής: τη σπανιότητα των κατόχων σχολικών τίτλων και τον αγροτικό της χαρακτήρα. Το πρώτο ανεβάζει την αξία των πτυχίων· το δεύτερο καθιστά επίζηλο το καθεστώς του μισθωτού και το «σίγουρο μισθό» εφόσον η αγροτική ζωή, με δεδομένο το μικρό μέγεθος του κλήρου, το στοιχειώδη εξοπλισμό και τον αυτό-καταναλωτικό της χαρακτήρα, είναι ανασφαλής και επισφαλής. Το επαγγελματικό αντίκρισμα του πτυχίου συντηρεί και η αγορά των Ελλήνων της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και της διασποράς, ιδιαίτερα σε ορισμένους τομείς όπως οι γιατροί και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας.

Την αξιοδότηση, τέλος, του Πανεπιστημίου και των τίτλων του τροφοδοτούν τρεις πρόσθετοι λόγοι. Η επιβίωση μέχρι τη δεκαετία του 1880 διαφωτιστικών αντιλήψεων οι οποίες θεωρούν τη γνώση όχημα τόσο για την απελευθέρωση του ατόμου όσο και για την είσοδο της χώρας στον αστερισμό των προηγμένων πνευματικά χωρών. Η θεώρηση διαπερνά γνωστά εκπαιδευτικά κείμενα της εποχής, ιδιαίτερα εκείνα που απευθύνονται σε μη Έλληνες αναγνώστες, όπως αυτά του Πέτρου Μωραϊτίνη, του Γιώργου Χασιώτη και του πρώτου αμερικανού πρεσβευτή στην Αθήνα, Charles Tuckerman. Στην ίδια κατεύθυνση οδηγεί και η ενεργή συμ-

βολή των φοιτητών στην εκθρόνιση του Όθωνα· καθιστά το Πανεπιστήμιο σύμβολο ενάντια στην «τυραννία». Τέλος, όπως θα δούμε, μέχρι το 1890 και τη συγκρότηση της διεθνούς αγοράς πτυχίων, το Πανεπιστήμιο αναδεικνύεται στον κατεξοχήν μηχανισμό συγκρότησης των ιδιουσιών ομάδων, ιδιαίτερα των κρατικοδίαιτων.

- ii. Στις φωνές που καταμαρτυρούν έλλειμμα στις παρεχόμενες σπουδές προστίθενται μετά το 1870 εκείνες που θυμίζουν ότι το Βασίλειο έχει τους περισσότερους, συγκριτικά με τον πληθυσμό του, φοιτητές. Η πρώτη θεώρηση νομιμοποιεί την αποστολή υποτρόφων, από δημόσιους και μη φορείς, στα πανεπιστήμια του εξωτερικού και την εγγραφή προοδευτικά όλο και περισσότερο εύπορων Ελλήνων σ' αυτά.

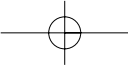
Η δεύτερη θεώρηση κυριαρχεί μετά και την αποστολή, το 1888, από την Σύγκλητο, των καθηγητών Θ. Αρεταίου και Α. Κρασά στη Μπολόνια για την επέτειο των 800 χρόνων του εκεί πανεπιστημίου κατά την οποία επισκέφτηκαν 9 ιταλικά πανεπιστήμια. Στην έκθεσή του στον Πρύτανη ο Αρεταίος συγκρίνει τα πανεπιστημιακά πράγματα στην Ελλάδα με τα αντίστοιχα στην Ιταλία και τη Γερμανία: «Εάν δε ποιήσωμεν την σύγκρισιν ταύτην και προς το ημέτερον Πανεπιστήμιον αριθμούν κατά μέσον όρον 2050 ημεδαπούς και 650 εκ της υποδούλου Ελλάδος φοιτητάς, βλέπομεν ότι εις φοιτητής ημεδαπός αναλογεί προς 985 κατοίκους· δυσαναλογία μεγίστη προς τα δύο προηγούμενα κράτη. Εάν τις αναλογίση τον αριθμόν των ημετέρων φοιτητών επί τη βάσει του πληθυσμού προς τα δύο προηγούμενα κράτη, ευρίσκει, ότι κατά μεν την ιταλικήν αναλογίαν έδει το ημέτερον Πανεπιστήμιον να έχη 1030 φοιτητάς, κατά δε την γερμανικήν 1200».¹¹ Για τη μείωση του αριθμού των φοιτητών και την τακτική του φοίτησης εισηγείται την επιβολή διδάκτρων: «(...) ουδείς οργανισμός του Πανεπιστημίου θέλει ευδοκιμήσει, αν μη κυρίως και πρωτίστως επιβάλλη διδάκτρα άμεσα, υπό των φοιτητών τοις καθηγηταίς αποτιόμενα· αν μη αυξήση τον χρόνον της σπουδής, ιδίως της ιατρικής, εις εξαετή τουλάχιστον· αν μη τροποποιήση τας εξετάσεις κατά το υπόδειγμα, όπερ η ιατρική Σχολή υπέβαλε τω παρελθόντι έτει εις την Κυβέρνησιν· αν μη κανόνιση την διάρκειαν της διδασκαλίας εκάστου μαθήματος κατά το εφικτόν· αν μη συντελέση προς κανονικήν λειτουργίαν των διαφόρων εργαστηρίων των φυσικών επιστημών και της ιατρικής και άσκησιν των φοιτητών εν αυτοίς, δαπανώσης και της Κυβερνήσεως προς συντήρησιν και βελτίωσιν αυτών· αν μη, δια την ιατρικήν σχολήν, φροντίση περι νοσοκομείου επαρκούς δια την κλινικήν διδασκαλίαν, δαπανώσι και αύτη ουχί

ευκαταφρόνητον ποσόν προς τον σκοπόν τούτον, ως πράττουσι πάσαι εν γένει αι Κυβερνήσεις· τέλος, αν μη προβλέψη να εξευρεθή τρόπος, όπως οι φοιτηταί καταστώσιν όσον δει επιμελείς και μη εγκαταλίπωσι τας Αθήνας οι πλείστοι είτε καθ' όλον το έτος, είτε κατά τους τελευταίους μήνας, προσέρχωνται δ' εγκαίρως κατά την αρχήν του σχολικού έτους».¹²

Έκτοτε, ένας από τους βασικούς στόχους, κυρίως των Τρικούπικών, είναι η μείωση των φοιτητών. Πέρα από την «ανάγκη» προσαρμογής στα δεδομένα των «προηγμένων» χωρών, για την επίτευξη του στόχου επιστατεύονται κυρίως δύο νέα επιχειρήματα τα οποία συμπυκνώνονται στις διαδεδομένες μέχρι το 1940 εκφράσεις «άνεργοι θεσιθήρες»¹³ και «πνευματικό προλεταριάτο». Ο δεύτερος όρος εισάγεται από τη Γερμανία¹⁴ και τρέφεται από τις σοβαρές πια δυσκολίες επαγγελματικής απορρόφησης των πτυχιούχων τόσο στο Βασίλειο όσο και πέρα από αυτό.¹⁵ Στην ανησυχία για την ανεργία των πτυχιούχων προστίθεται τον Μεσοπόλεμο και η, μάλλον υπερβολική, φοβία των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων για τον υποτιθέμενο πολιτικό ριζοσπαστισμό των φοιτητών.

Τόσο η επιβολή διδάκτρων το 1892 όσο και η προοδευτική θέσπιση εισαγωγικών εξετάσεων από το 1887 η οποία κορυφώνεται το 1922¹⁶, δεν μειώνουν δραστικά τον αριθμό των φοιτητών. Έχουν, ωστόσο, σοβαρές επιπτώσεις στη συνολική πρόσληψη και λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ιδιαίτερα σε μία περίοδο αξιοσημείωτων μεταβολών διεθνώς. Ελάχιστα πράγματα γίνονται μέχρι το 1940. Το εγχείρημα της ίδρυσης πανεπιστημίου στη Σμύρνη το 1919 από τον Ε. Βενιζέλο και τον Κ. Καραθεοδωρή, η αναβάθμιση του ΕΜΠ το 1917 από τον Α. Παπαναστασίου και η ίδρυση από τη βραχύβια κυβέρνηση του ίδιου το 1924, με τη συνδρομή του Δ. Γληνού, του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης συνιστούν τις εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον κανόνα. Όλα τα νέα τριτοβάθμια ιδρύματα που δημιουργούνται στην εικοσαετία 1920-1940, κυρίως από βενιζελικές κυβερνήσεις, (σημερινά Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Γεωπονικό, Πάντειο και Πανεπιστήμιο Πειραιά) δεν είναι τίποτε περισσότερο από «ανώτερα» σχολεία με πολλά προβλήματα στη λειτουργία και λίγους σπουδαστές.

Αντίθετα, λοιπόν, από τη διεθνή τάση διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαφοροποίησης και μαζικοποίησής της, δημιουργούνται λίγα νέα ιδρύματα τα οποία ουσιαστικά υπολειτουργούν και δέχονται λίγους φοιτητές. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει ο Κ. Τσουκαλάς, το 1889 η χώρα αριθμεί 2.187.000 κατοίκους και το Πανεπιστήμιο 3.331 φοιτητές (εκ των οποίων 2.440 από το Βασίλειο).¹⁷ Το 1936, οι φοιτητές σε όλα τα εγχώρια «ανώτερα» ιδρύματα ανέρχονται σε 10.561 (10.524



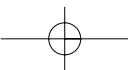
από το Βασίλειο) και ο συνολικός πληθυσμός σε 6.973.200. Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των φοιτητών αυξήθηκε ελάχιστα.¹⁸

Λίγες οι φωνές ενάντια στο ρεύμα. Ανάμεσα στις πρώτες αυτή του Νικολάου Πολίτη. Στη λογοδοσία της πρυτανικής του θητείας, το ακαδημαϊκό έτος 1906-07, αφορμώμενος κυρίως από τα δρώμενα στη Γαλλία, απορρίπτει τη θέση που θέλει το Πανεπιστήμιο «κορεσμένο», σημειώνει τη διεθνή τάση διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ζητεί αναδιαρθρώσεις στο περιεχόμενο των σπουδών.¹⁹ Στο ίδιο πνεύμα ακούγονται ορισμένες νέες φωνές στη δεκαετία του 1920 αλλά μένουν χωρίς αντίκρισμα.

iii. Παρά τις ραγδαίες αλλαγές διεθνώς μετά το 1930, η κατάσταση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταπολεμικά μένει ουσιαστικά ως είχε. Η μόνη αξιοσημείωτη διαφοροποίηση έγκειται στη δημιουργία νέων τμημάτων στα δύο πανεπιστήμια, Αθήνας και Θεσσαλονίκης (μεταξύ άλλων της Πολυτεχνικής Σχολής το 1955) και στις έξι «ανώτατες» σχολές.

Η στασιμότητα έχει να κάνει και με τις καταστροφικές συνέπειες της Κατοχής και του Εμφυλίου. Περισσότερο, όμως, οφείλεται στην εικόνα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το ρόλο της. Η παραδοσιακή καχυποψία των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων για τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς των φοιτητών διατηρείται αλλά εκλείπει το υπόβαθρο του ιδεολογήματος του *πνευματικού προλεταριάτου*, η ανεργία των πτυχιούχων.

Στη δεδομένη συνθήκη, σηματοδομημένη και από το ειδικό βάρος των γερμανοσπουδαγμένων, διατυπώνονται κάποιες ιδέες για βαθμιαία διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη και η πρόταση του Π. Κανελλόπουλου, το 1957, για τη δημιουργία 3-4 νέων μικρών πανεπιστημίων στην επαρχία (ανακαλεί τις ευρωπαϊκές συζητήσεις στο γύρισμα του 19ου αιώνα) φαντάζει αιρετική: «Μια παρατήρησι θα ήθελα να κάνω σε όσα είπε ο κ. Λούρος, η σκέψις του η σχετική με την Ιατρική σχολή και με την ίδρυσιν των παραρτημάτων εις τας επαρχίας είναι απολύτως σωστή. Αυτό πρέπει να γίνη οπωσδήποτε αλλά εκτός τούτου σκέφτομαι, ότι είναι ανάγκη, ίσως παραξενευτήτε που θα το ακούσετε, να πληθυνθούν τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα. Το πλήθος των Πανεπιστημίων, και βλέπω έναν φίλον και συνάδελφόν μου τον τέως Βουλευτήν Φλωρίνης, τον κ. Μόδη να κάνη μια χειρονομία· η οποία δείχνει ότι παραξενεύτηκε πολύ που το είπα, το πλήθος των Πανεπιστημίων, και όταν λέω πλήθος δεν εννώ 100, εννώ 3-4, το πλήθος δεν σημαίνει και πλήθος σπουδαστών».²⁰



Διόλου παράξενο λοιπόν που στα τέλη της δεκαετίας του 1950 η Ελλάδα συγκατάλεγεται στις χώρες με τα χαμηλότερα, αναλογικά με τον πληθυσμό της, ποσοστά φοιτητών (20.948 το ακαδημαϊκό έτος 1958-59) και ακόμη περισσότερο σπουδαστών. Καταλύτη για τη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν η εκτόξευση το 1957 του Σπούντικ από τους Σοβιετικούς και η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», δεδομένα που διαπερνούν τον πολιτικό λόγο, ιδιαίτερα του Γεωργίου Παπανδρέου.

Έτσι, από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (επί κυβερνήσεων Κ. Καραμανλή) εγκαινιάζεται μία διαδικασία αύξησης των εισακτέων, η οποία επιταχύνεται στη διετία της Ένωσης Κέντρου και συνεχίζεται, με χαμηλότερους ρυθμούς, την περίοδο της χούντας (1967-1974) και της διακυβέρνησης του Κ. Καραμανλή (1974-1981). Έτσι, από 25.658 το 1960, ο αριθμός των φοιτητών φτάνει τους 43.411 το 1963, τους 58.000 το 1965, τους 72.269 το 1970 και τους 87.476 το 1981, ενώ ο αριθμός των σπουδαστών στα ανώτερα τεχνολογικά ιδρύματα παραμένει ιδιαίτερα χαμηλός.

Παρά τον τετραπλασιασμό των φοιτητών στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, η Ελλάδα συνεχίζει να έχει συγκριτικά χαμηλό ποσοστό φοιτητών καθώς η αύξηση στις άλλες δυτικές χώρες είναι ταχύτερη. Επιπλέον, η αύξηση δεν καλύπτει τη «ζήτηση», γεγονός που εκτρέφει τη *φοιτητική μετανάστευση*. Σε μία ιστορική περίοδο ιδεολογικής κατίσχυσης του κρατικού παρεμβατισμού και του κράτους πρόνοιας διεθνώς, το ελληνικό κράτος, κυρίως για λόγους πελατειακούς, αναδεικνύεται στον κατεξοχόν εργοδότη πτυχιούχων. Πέρα από τη διαιώνιση ενδημικών αδυναμιών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι τουλάχιστον το 1981, η μαζική απορρόφηση πτυχιούχων ξαναδίνει στους σχολικούς τίτλους μέρος από την παλιά τους αίγλη, τροφοδοτεί τη ζήτησή τους και ζωντανεύει τον παλιό μύθο της «αγάπης των Ελλήνων για τα γράμματα». Ο μύθος, τέλος, συντηρείται από το προαναφερθέν κλείσιμο των ΑΕΙ και την απόκλιση ανάμεσα στην προσφορά θέσεων και τη ζήτηση.

iv. Με την άνοδό του στην εξουσία το 1981, το ΠΑΣΟΚ επιχειρεί να διευθετήσει τρία μείζονα εκπαιδευτικά ζητήματα: να απαντήσει στη ζήτηση σπουδών, να ικανοποιήσει το γενικευμένο αίτημα της εποχής περί ισότητας και να εκπληρώσει, ως σοσιαλιστικό κόμμα, την επαγγελία του για το καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση. Πιέσεις και ιδεολογικοί προσανατολισμοί το οδηγούν στον τετραπλασιασμό των εισαχθέντων σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Από λιγότερους από 20.000 στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ο αριθμός των εισακτέων έφτασε το 2004 τους 82.200.

Αναμφίβολα η εν λόγω αύξηση έγινε πρόχειρα, με γνώμονα συχνά τοπικές πιέσεις και το εκλογικό όφελος. Ενδεικτικά, ενώ τα μεταπτυχιακά φαίνεται να αποτελούν προτεραιότητα από το 1982, δημιουργούνται δέκα χρόνια αργότερα και μάλιστα από την κυβέρνηση Μητσοτάκη. Τα πολλά προβλήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα δώσουν λαβή στις συντηρητικές κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας, να προβούν, για λόγους ιδεολογικούς, στην περικοπή του αριθμού των εισαγομένων, με αποτέλεσμα τη μείωση του αριθμού των φοιτητών στα δημόσια ιδρύματα.

Ακόμη περισσότερο ταχεία είναι η αύξηση του αριθμού των μεταπτυχιακών φοιτητών. Παρά τις διακηρύξεις οι μεταπτυχιακές σπουδές οργανώνονται μόλις στα μέσα της δεκαετίας του 1990 αλλά έκτοτε ο αριθμός των φοιτητών αυξάνει γοργότατα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του υπουργείου Παιδείας το ακαδημαϊκό έτος 2005/06 οι φοιτητές στα ελληνικά τριτοβάθμια ιδρύματα ήταν 402.393: 33.234 μεταπτυχιακοί, 28.493 υποψήφιοι διδάκτορες και 340.766 προπτυχιακοί, (573.996 με τους επί πτυχίω). Κατά συνέπεια, οι μεταπτυχιακοί, (61.627 συνολικά), αντιπροσωπεύουν το 15,3% του συνόλου των φοιτητών, ποσοστό που δεν απέχει από τα αντίστοιχα δυτικά, ιδιαίτερα αν σκεφτούμε ότι πολλοί Έλληνες κάνουν μεταπτυχιακά στο εξωτερικό και ότι τα μεταπτυχιακά ιδρύθηκαν πρόσφατα στα ΑΕΙ και μόλις που ξεκίνησαν στα ΑΤΕΙ.

2. Η διεθνής αγορά πτυχίων

Οι αλλοδαποί φοιτητές: ιστορική εξέλιξη και γεωγραφική διασπορά

Από τις εργασίες κυρίως του Jacques LeGoff γνωρίζουμε ότι το πανεπιστήμιο, από τη γέννησή του στα τέλη του 12ου αιώνα και στις αρχές του 13ου, σημαδεύεται από την έντονη γεωγραφική κινητικότητα των φοιτητών. Η εν λόγω κινητικότητα υποχωρεί δραστικά από τον 16ο αιώνα και μετά ως συνέπεια της Μεταρρύθμισης και της επιταχυνόμενης συγκρότησης των εθνικών κρατών. Στην ίδια κατεύθυνση συντείνει και η ανυποληψία στην οποία πέφτει το Πανεπιστήμιο μετά τα μέσα του 17ου αιώνα και στη διάρκεια του 18ου, ιδιαίτερα στα μάτια των Φιλελευθέρων.

Χωρίς να εξαλειφθεί τελείως, η γεωγραφική κινητικότητα των φοιτη-

τών δυναμώνει μετά το 1860 και ακόμη περισσότερο μετά τη γερμανική ενοποίηση, το 1870. Καθοριστική είναι η αίγλη του χουμπολτιανού πανεπιστημίου και γενικότερα της γερμανικής εκπαίδευσης στην οποία αποδίδεται διεθνώς η θεαματική γερμανική οικονομική και πνευματική ανάπτυξη. «Ασφαλώς και με ευχαριστεί πολύ που με διαβάζουν οι Άγγλοι», γράφει σε επιστολή του το 1866 ο επιφανής γάλλος ιστορικός Ernest Renan, «αλλά δεν θα έκανα κάτι παραπάνω γι' αυτό ούτε για τους Άγγλους ούτε για κανένα άλλο έθνος του κόσμου. Η Γερμανία, είναι αλλιώς· εκεί βρίσκονται οι δάσκαλοί μου· εκεί οι συνάδελφοί μου, εκεί οι ευρυμαθείς για τους οποίους γράφω».²¹

Μετά το 1870 συγκροτείται λοιπόν μία διαρκώς διευρυνόμενη διεθνής αγορά πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν πρόκειται, βέβαια, για κανενός είδους μετανάστευση, όπως αφελώς επικράτησε να λέγεται στην Ελλάδα²². Για διαφορετικούς λόγους, όλο και πιο πολλοί νέοι αφήνουν τη χώρα τους για να σπουδάσουν σε μία άλλη. Αυτονόητα, με το χρόνο και όσο το φαινόμενο παίρνει διαστάσεις, τα διακυβεύματα αποκτούν βαρύνουσα σημασία για όλους τους εμπλεκόμενους, άτομα και έθνη. Πέρα από την οικονομική πτυχή, επισημαίνουμε δύο άλλες, πάντα εξαιρετικά επίκαιρες: για τους ξένους φοιτητές, ανάλογα, βέβαια, με τη χώρα και το πανεπιστήμιο υποδοχής αλλά και τη χώρα προέλευσης, το πτυχίο είναι όχημα κοινωνικής ανόδου· για τις χώρες υποδοχής η εγγραφή αλλοδαπών φοιτητών είναι θεμελιώδες μέσο άσκησης επιρροής, πολιτισμικής και μη, καθώς πολλοί από τους εν λόγω φοιτητές προέρχονται από τις ιθύνουσες ομάδες της χώρας προέλευσης ή ενδέχεται να ενταχθούν σ' αυτές.

Αναμφίβολα η «υποδοχή» ξένων φοιτητών είναι πιο σύνθετη και δύσκολη από ότι φαίνεται σε μία πρώτη ματιά. Σήμερα φαντάζει απλή, αλλά στο παρελθόν υπήρξε κατά καιρούς πολύπλοκη διαδικασία. Πέρα από τους πολέμους, όπως τους δύο παγκόσμιους, πρέπει να συνυπολογίσουμε την πολιτική κατάσταση σε κάθε χώρα καθώς και την αγορά εργασίας, πρόξενος όχι σπάνια προστριβών ανάμεσα στους γηγενείς και τους αλλοδαπούς φοιτητές. Στη Γερμανία, ενδεικτικά, λόγω της αντίδρασης των γερμανών φοιτητών το 1905 στον ανταγωνισμό των αλλοδαπών σε τομείς αιχμής, όπως στη χημική βιομηχανία, ορίζεται ότι οι δεύτεροι δεν μπορούν να υπερβαίνουν το 12% των γηγενών· το 1912, στην Πρωσία, ως αντίδραση στην ευπρόσωπη παρουσία ρώσων φοιτητών στις Ιατρικές σχολές, θεσπίζεται ανώτατο όριο για τους αλλοδαπούς οι 900 φοιτητές ανά χώρα.²³ Λίγο αργότερα, στη δεκαετία του 1920, μπροστά στο φάσμα της επαπειλούμενης ανεργίας, οι γαλλικές αρχές έβαλαν ποικιλότροπους φραγμούς στην είσοδο των ξένων φοιτητών.

Για να δώσουμε μία σχηματική συνολική εικόνα της εξέλιξης της διεθνούς αγοράς πτυχίων μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις περιόδους: μία πρώτη, από το 1870 έως κοντά το 1910, κατά την οποία κυριαρχούν τα γερμανόφωνα πανεπιστήμια, γερμανικά κατά πρώτον. Η δεύτερη περίοδος ολοκληρώνεται στα μέσα της δεκαετίας του 1930 και σημαδεύεται από την ανάδειξη των γαλλικών πανεπιστημίων στο βασικότερο πόλο έλξης των ξένων φοιτητών. Η τρίτη περίοδος, από το 1945 ως το 1995, σημαδεύεται από την μεγάλη αύξηση των αλλοδαπών φοιτητών και τον ανταγωνισμό των δυτικο-ευρωπαϊκών πανεπιστημίων με τα βορειο-αμερικανικά. Η τέταρτη τέλος, περίοδος, από το 1995 μέχρι σήμερα σημαδεύεται από την ραγδαία αύξηση των αλλοδαπών φοιτητών και την κυριαρχία των αγγλόφωνων πανεπιστημίων.

- i. Κατά την πρώτη περίοδο, τα γερμανόφωνα, γερμανικά κατά πρώτον, πανεπιστήμια αποτελούν την γη της επαγγελίας. Είναι μια από τις σπάνιες ιστορικές στιγμές όπου οι ανά τον κόσμο ιθύνουσες ομάδες συρρέουν σε ένα δεδομένο τόπο για να γευτούν τους καρπούς της γνώσης και, μέσω αυτής, να ενεργήσουν ως εντεταλμένοι φορείς της. Ανάμεσα στις ομάδες αυτές ξεχωρίζουν οι νέοι βόρειο-Αμερικανοί που θα αλλάξουν ριζικά σε λίγα χρόνια τα πανεπιστήμια στις ΗΠΑ και οι, συγκριτικά ολιγάριθμοι Γάλλοι, που θα συμβάλουν στην κατοπινή μεταρρύθμιση των γαλλικών πανεπιστημίων.

Πράγματι, το ακαδημαϊκό έτος 1835-36 οι αλλοδαποί φοιτητές στα γερμανικά πανεπιστήμια ανέρχονταν σε 475, ήτοι στο 4,02% του συνόλου. Το ακαδημαϊκό έτος 1870-71 έφτασαν τους 735, αλλιώς το 6,1% του συνόλου των φοιτητών. Έκτοτε ο αριθμός τους αυξάνει ραγδαία. Φτάνουν τους 1.129 το 1880-81 και τους 6.284 το 1899²⁴ σε ένα σύνολο αλλοδαπών φοιτητών που κυμαίνεται τη χρονιά αυτή στις 12.000. Με άλλα λόγια, στο γύρισμα του 19ου αιώνα πάνω από τους μισούς αλλοδαπούς φοιτητές σπουδάζουν σε γερμανικά τριτοβάθμια ιδρύματα. Μετά το 1900 η έλξη των γερμανικών πανεπιστημίων βαίνει μειούμενη. Ενδεικτικά, το ακαδημαϊκό έτος 1991-92 οι αλλοδαποί ανέρχονται σε 4.555 σε σύνολο 105.774 φοιτητών στα τριτοβάθμια γερμανικά ιδρύματα (79.245 σε πανεπιστήμια και 26.021 στα μη πανεπιστημιακά), που σημαίνει μόλις το 4,3%.²⁵

Ανάμεσα στους αλλοδαπούς ξεχωρίζουν ορισμένες εθνικές ομάδες. Ολιγάριθμοι συγκριτικά μέχρι το 1860 (από το 1781 έως το 1850 εκτιμώνται σε λίγο πάνω από τους 100) οι Αμερικανοί αναδεικνύονται στην πλέον πολυάριθμη ομάδα ξένων μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα. Ενδεικτικά,

το 1892 ανέρχονταν σε 415 και αντιπροσώπευαν το 22% του συνόλου των ξένων φοιτητών.²⁶ Οι περισσότεροι από αυτούς, αρκετοί από τους οποίους είναι διδάκτορες (όλοι άνδρες καθώς οι γυναίκες δεν γίνονται ακόμη δεκτές) πρωτοστατούν στην ίδρυση και λειτουργία νέων πανεπιστημίων στις ΗΠΑ ή στην ανασυγκρότηση των υφιστάμενων, όπως το Harvard.

Από τις αρχές του 20ου οι Αμερικανοί λιγοστεύουν και υποκαθίστανται από τους Ρώσους, κυρίως Εβραίους, οι οποίοι παραμένουν για καιρό η πιο μεγάλη αριθμητική ομάδα αλλοδαπών φοιτητών στα γερμανικά πανεπιστήμια. Παράλληλα συγκροτούνται νέες ομάδες αλλοδαπών, κυρίως από τα νεοσύστατα βαλκανικά κράτη. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν οι Ρουμάνοι και οι Σέρβοι αλλά και, σε μικρότερο βαθμό θα δούμε στη συνέχεια, οι Έλληνες.

ii. Με το χρόνο, ωστόσο, η υπεροχή των γερμανικών πανεπιστημίων υποσκελίζεται από τη συστηματική, μετά το 1890, μέριμνα των γαλλικών να προσελκύσουν αλλοδαπούς φοιτητές. Το εγχείρημά τους τελεσφορεί λίγα χρόνια αργότερα. Χάρη στην κυριαρχία της γαλλικής γλώσσας στην Ευρώπη και στη Μεσόγειο και την ισχυρή διπλωματική θέση της χώρας, τα γαλλικά πανεπιστήμια αναδεικνύονται για τριάντα χρόνια, μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στον κύριο τόπο προορισμού των αλλοδαπών φοιτητών.

Η γαλλική υπεροχή δεν είναι ανάλογη με τη γερμανική ή, αργότερα, την βόρειο-αμερικανική. Τα γαλλικά πανεπιστήμια δεν θα θεωρηθούν ως πρότυπα και ως υποδειγματικοί τόποι προαγωγής της γνώσης. Θα προσελκύσουν φοιτητές από όλες τις χώρες σε όλα ανεξαιρέτως τα γνωστικά αντικείμενα αλλά θα έχουν πάντα να ανταγωνιστούν τα γερμανόφωνα και τα βορειοαμερικανικά τα οποία από λίγο πριν τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο προσελκύουν όλο και πιο πολλούς φοιτητές.

iii. Η διεθνής αγορά τριτοβάθμιων τίτλων διευρύνεται γοργά μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σ' αυτό συμβάλλουν, η μείωση των αποστάσεων χάρη στα νέα μέσα μεταφοράς, η ηγεμονική παρουσία των ΗΠΑ στους τομείς της έρευνας και της εκπαίδευσης και, βεβαίως, δύο νέα στοιχεία, η προαναφερθείσα μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η εντυπωσιακή μεταπολεμική οικονομική απογείωση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΟΥΝΕΣΚΟ το 1950 οι αλλοδαποί φοιτητές ανέρχονταν σε 107.589, σε 237.503 το 1960²⁷, σε 508.811 το 1970,²⁸ σε 1,2 εκατομμύρια το 1990 και σε 1,3 το 1995.²⁹

Οι περισσότεροι αλλοδαποί φοιτητές προέρχονται από τις αναπτυσσόμενες χώρες. Το 1962, σε σύνολο 266.118 αλλοδαπών φοιτητών, 167.207 (62,8%) προερχόταν από αναπτυσσόμενες χώρες και 91.848 (34,5%) από τις αναπτυσσόμενες. Περίπου ίδια είναι και η αναλογία (63,3% έναντι 31,6%) το 1968. Αυτονόητα, η συντριπτική πλειονότητα των αλλοδαπών φοιτητών στρέφεται στις ανεπτυγμένες χώρες. Μόνο η Ευρώπη, οι ΗΠΑ και ο Καναδάς απορροφούν κοντά στο 80% των αλλοδαπών φοιτητών. Γύρω στο 10% προσελκύουν εύπορες χώρες όπως η Αυστραλία και η Ιαπωνία. Με δύο λόγια δύο κοντά στους τρεις αλλοδαπούς φοιτητές προέρχονται από αναπτυσσόμενες χώρες και κατευθύνονται στις πλούσιες χώρες, την Ευρώπη και τις ΗΠΑ κατά πρώτο λόγο.³⁰

Στο διάστημα αυτό οι παραδοσιακές ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής αλλοδαπών φοιτητών συνεχίζουν να αποτελούν αξιοσημειώτους προορισμούς. Η Ευρώπη, (με τη Σοβιετική Ένωση), προσελκύει μέχρι το 1960 τους μισούς κοντά ξένους φοιτητές (117.125 σε σύνολο 237.503). Το ποσοστό της πέφτει το 1968 στο 38,4% για να ανέβει το 1973 στο 43,8%. Τη μερίδα του λέοντος στις Ευρωπαϊκές χώρες έχει η Γαλλία η οποία δέχεται το 1973 το 11% κοντά του συνόλου των αλλοδαπών φοιτητών (66.473 σε σύνολο 637.530). Το ίδιο διάστημα τα ποσοστά της βόρειας Αμερικής (ουσιαστικά ΗΠΑ και Καναδάς) μετά από ένα άλλα τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια κυμαίνονται σταθερά ανάμεσα στο 33 με 34%. Από αυτά γύρω στο 25% του συνόλου των αλλοδαπών φοιτητών κατευθύνεται στις ΗΠΑ και 7 με 8% στον Καναδά.

Για να αποκτήσουν νόημα οι προαναφερθέντες αριθμοί χρήζουν ασφαλώς περαιτέρω διερεύνησης. Ενδεικτικά, το 1968 το 64,9% των Ευρωπαίων που αφήνει τη χώρα για να σπουδάσει εκτός πηγαίνει σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Από την άλλη πλευρά, πέρα από τους αριθμούς, σημασία έχουν ο χρόνος σπουδών, το αντικείμενο, το επίπεδο σπουδών και, βεβαίως, η μετέπειτα διαδρομή των πτυχιούχων. Σε κάθε περίπτωση αξίζει να κρατήσουμε δύο δεδομένα. Η πλειονότητα των φοιτητών μεταπολεμικά προέρχεται από τις αναπτυσσόμενες χώρες και κατευθύνεται στις ανεπτυγμένες, κυρίως τη δυτική Ευρώπη και τις ΗΠΑ. Οι ΗΠΑ, το διάστημα αυτό, αναδεικνύονται σε πρώτο πόλο υποδοχής των αλλοδαπών φοιτητών με το 25% κοντά του συνόλου.

- iv. Μετά το 1995 ο αριθμός των αλλοδαπών φοιτητών αυξάνει ραγδαία. Από 1,3 εκατομμύρια το 1995, φτάνει το 1,8 το 2000 και τα 2,73 το 2005. Με δύο λόγια σε μία μόλις δεκαετία ο αριθμός τους υπερδιπλασιάζεται. Οι λόγοι της έκρηξης είναι πολλοί και ποικίλοι: η συστηματι-

κή προσπάθεια χωρών όπως η Κίνα και η Κορέα να εισάγουν και να αναπτύξουν τεχνολογία, τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα, η κινητικότητα φοιτητών ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο διεθνής ανταγωνισμός στην έρευνα και την τεχνολογία, και, last but not least, οι αναταράξεις και αναδιατάξεις στην παγκοσμιοποιούμενη αγορά εργασίας.

Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της νέας αγοράς: Η μεγαλύτερη κινητικότητα των Ευρωπαίων, η κατίσχυση των αγγλόφωνων χωρών ως χωρών υποδοχής, το αυξανόμενο βάρος των Ασιατών, κυρίως Κινέζων, Κορεατών και Ινδών, ως τόπου «εξαγωγής» φοιτητών.

Το πρώτο χαρακτηριστικό έχει να κάνει με την φοιτητική κινητικότητα στο πλαίσιο της συγκρότησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και τον εντεινόμενο οικονομικό και επιστημονικό ανταγωνισμό ανάμεσα στις προηγμένες οικονομικά και τεχνολογικά χώρες. Στη συνθήκη αυτή αυξάνει σημαντικά, ο μέχρι τώρα περιορισμένος, αριθμός των Γερμανών και Γάλλων φοιτητών στα ξένα πανεπιστήμια, ιδιαίτερα βρετανικά και βορειοαμερικανικά.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό συνδέεται άμεσα με την ηγεμονία των ΗΠΑ και την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας στη διεθνή σκηνή. Διόλου τυχαίο ότι τρεις αγγλόφωνες χώρες, οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Αυστραλία προσέλκυσαν το 2002 το 52% του 1,78 εκατομμυρίου αλλοδαπών φοιτητών στις χώρες του ΟΟΣΑ.

Αν μείνουμε μόνο στους αριθμούς (οι οποίοι χρήζουν πάντα ενδελεχέστερης ανάγνωσης), οι ΗΠΑ συνεχίζουν να προσελκύουν το ίδιο λίγο πολύ ποσοστό αλλοδαπών φοιτητών. Μάλιστα μετά το 2000 το ποσοστό τους φαίνεται ότι μειώνεται: από το 26,1% των το 2000, προσέλκυσαν το 2005 μόλις το 21,6%. Δίπλα στις ΗΠΑ αναδύθηκαν νέοι πόλοι, σ' ένα βαθμό ανταγωνιστικοί. Τις τελευταίες δεκαετίες το Ηνωμένο Βασίλειο κατάφερε να προσπεράσει τους δύο βασικότερους ευρωπαίους ανταγωνιστές του, τη Γαλλία και τη Γερμανία και να προσελκύσει το 12% των αλλοδαπών φοιτητών. Αξιοσημείωτα είναι το 2005 και τα μερίδια της Αυστραλίας (6%) και της Νέας Ζηλανδίας (3%) οι οποίες κινήθηκαν δραστήρια τις τελευταίες δεκαετίες αντίθετα με τον Καναδά που κινείται σε μάλλον χαμηλά επίπεδα (3%). Στις Αγγλόφωνες, τέλος, χώρες, να προσθέσουμε και τη Νότια Αφρική (2%).

Με δύο λόγια, οι προαναφερθείσες αγγλόφωνες χώρες προσέλκυσαν το 2005 λίγο λιγότερο από τους μισούς αλλοδαπούς φοιτητές. Στην πραγματικότητα το ποσοστό αυτό είναι υψηλότερο αν συνυπολογίσουμε ότι αρκετές χώρες, ευρωπαϊκές και μη, όπως η Ολλανδία και οι Σκανδι-

ναβικές χώρες, παρέχουν κυρίως μεταπτυχιακά προγράμματα στα αγγλικά. Από τις υπόλοιπες χώρες, μόνο η Γερμανία (10%) και η Γαλλία (9%) συνεχίζουν να αποτελούν υπολογίσιμους προορισμούς αλλοδαπών φοιτητών. Η Ιαπωνία προσελκύει το 5%, η Ρωσία το 3% και η Ισπανία, το Βέλγιο και η Ιταλία από 2%.³¹

Όσον αφορά τις χώρες προέλευσης των φοιτητών τα τελευταία χρόνια αυξάνει το ειδικό βάρος των Ασιατών. Ενδεικτικά, ο αριθμός των φοιτητών εξωτερικού παγκόσμια υπολογιζόταν το 2002 σε 1,9 εκατομμύρια εκ των οποίων 1,78 στις χώρες του ΟΟΣΑ. 4,4% από τους φοιτητές στις χώρες του ΟΟΣΑ ήταν Κορεάτες, 3,3% Ιάπωνες, 3% Γερμανοί, 2,7% Γάλλοι, 2,6% Έλληνες και 2,5% Τούρκοι.³² Αυτό σημαίνει ότι, αναλογικά με τον πληθυσμό τους, η Ελλάδα και η Κορέα ήταν, ανάλογα με τον πληθυσμό τους, οι δύο χώρες με το μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό. Η μεγάλη αύξηση των φοιτητών εξωτερικού τα τελευταία χρόνια έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του ποσοστού των Ελλήνων και την αντίστοιχη αύξηση των Ασιατών φοιτητών. Οι μισοί κοντά (48,7%) από τα 2,74 εκατομμύρια αλλοδαπούς φοιτητές το 2005 ήταν Ασιάτες. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν οι Κορεάτες, οι Ιάπωνες, οι Ινδοί και όλο και περισσότερο οι Κινέζοι οι οποίοι το 2005 είχαν τη μερίδα του λέοντος.

Οι Έλληνες φοιτητές εξωτερικού

Η εικόνα για τους Έλληνες στα πανεπιστήμια του εξωτερικού μέχρι την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους είναι αποσπασματική. Ο Κ. Κούμας γράφει το 1832: «Κατά τούτο το χρονικόν διάστημα (1817-1819) εκινείτο θαυμασίως η Ελλάς εις τα πρόσω της παιδείας. Εκατοντάδες νέων Ελλήνων διεσπαρμένοι εις Ιταλίαν και Γαλλίαν και Γερμανίαν, εσπούδαζαν εις τα πανεπιστήμια διαφόρους επωφελείς γνώσεις».³³ Το 1877 ο Π. Μωραϊτίνης κάνει λόγο για 150 Έλληνες σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια το 17ο αιώνα.³⁴ Πιο πρόσφατα η Α. Σιδέρη απέγραψε στο πανεπιστήμιο της Πίζας από το 1806 μέχρι το 1861 840 Έλληνες, αριθμό εξαιρετικά υψηλό για τα δεδομένα της εποχής.³⁵

Για τους λόγους που είδαμε, με την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Αθήνας, το 1837, ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό μειώνεται. Το εγχείρημα ανάδειξης του πανεπιστημίου σε *alma mater* του ελληνισμού θαμπώνει αρκετά μετά το 1870. Όλο και περισσότεροι έξω-Έλληνες, ιδιαίτερα μετά το 1890, στρέφονται στα διάσπαρτα στην οθωμανική αυτοκρατορία αμερικανικά κολέγια.³⁶ Διεργασίες συντελούνται και στο

Βασίλειο. Το έλλειμμα κυρίως σε τεχνικούς και σε παιδαγωγούς και η συγκρότηση της διεθνούς αγοράς πτυχίων φέρνει αρκετούς Έλληνες (πολλοί είναι υπόστροφοι κρατικών οργανισμών) στα ευρωπαϊκά τριτοβάθμια ιδρύματα, κυρίως γερμανόφωνα.

Ενώ αρχικά οι Έλληνες στρέφονται σχεδόν αποκλειστικά στα γερμανόφωνα πανεπιστήμια, μετά το 1900 εγγράφονται όλο και περισσότεροι στα γαλλικά. Λίγες δεκάδες το 1890, φτάνουν τους 200 μία δεκαετία μετά, τους 300 το 1914 και τους 1000 στα τέλη της δεκαετίας του 1920. Η οικονομική κρίση του 1929 και η επικράτηση του Ναζισμού λειτουργούν ανασχετικά. Έτσι, λίγο πριν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι Έλληνες φοιτητές εξωτερικού δεν ξεπερνούν τους 300.

Οι στατιστικές υπηρεσίες των χωρών υποδοχής απογράφουν 32 Έλληνες φοιτητές στο Βέλγιο το 1909, 83 το 1911 στα γερμανικά πανεπιστήμια και 134 το 1913 στα γαλλικά. Όσον αφορά, τις δύο κυριότερες χώρες υποδοχής τη Γερμανία και τη Γαλλία, οι υψηλότεροι αριθμοί καταγράφονται το 1928 στην πρώτη (176, 125 στα πανεπιστήμια και 51 στις Ανώτερες Σχολές) και το 1930 στη δεύτερη (474 φοιτητές). Αξίζει να σημειώσουμε ακόμη ότι το ακαδημαϊκό έτος 1930-31 είναι εγγεγραμμένοι στα πανεπιστήμια των ΗΠΑ 99 Έλληνες φοιτητές.³⁷

Ο αριθμός των Ελλήνων στα πανεπιστήμια του εξωτερικού εκτινάσσεται μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σύμφωνα με τα στοιχεία της UNESCO το 1960 φτάνουν τους 8.717, το 1970 τους 14.147 και το 1980 τους 31.509.³⁸ Για μία δεκαετία ο αριθμός τους μεταβάλλεται λίγο (το 1990 υπολογίζονται σε 32.184). Η κατάσταση αλλάζει μετά το 1995. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, οι Έλληνες στις χώρες-μέλη του (καλύπτουν το σύνολο σχεδόν των Ελλήνων φοιτητών) ανερχόταν το 1995 σε 36.638. Τέσσερα χρόνια μετά, το 1999, φτάνουν τους 57.825³⁹ και έκτοτε παραμένουν στα ίδια, λίγο πολύ, επίπεδα.

Μέχρι το 1990, δημοφιλέστεροι προορισμοί των Ελλήνων αποτελούν η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και οι ΗΠΑ (βλ. πίνακα 4). Μετά το 1968 προστίθεται και η Ιταλία. Έκτοτε, και όσο μεγαλώνει ο αριθμός τους προστίθενται νέες χώρες προορισμού, «φθηνές» κατά τεκμήριο, Βαλκανικές στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τις αρχές του 1980, Ανατολικοευρωπαϊκές στη συνέχεια. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, τέλος, συγκροτείται ένα μεγάλο ρεύμα προς το Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο μέχρι τότε προσέλκυε λιγότερο από το 10% των Ελλήνων φοιτητών. Από τους 28.879 Έλληνες φοιτητές εξωτερικού το 1994, 10.929, δηλαδή πάνω από το 41%, μεταβαίνει στη χώρα αυτή. Το σχετικό ποσοστό με το χρόνο ανεβαίνει και εκτινάσσεται από το 1997: από τους

55.064 Έλληνες φοιτητές σε χώρες του Ο.Ο.Σ.Α το 2001, 28.860 (52,4%) οδηγούνται στη χώρα αυτή.

Πίνακας 4. Οι βασικές χώρες προορισμού των Έλληνες φοιτητών εξωτερικού 1960-2001

Χώρα	Έτος					
	1960	1970	1980	1990	1997	2001
Σύνολο	8.717	14.147	31.509*	32.184	53.999	55.064*
Ηνωμένο Βασίλειο	180	795	1.993	3.115	17.073	28.860
Ιταλία	1.096	6.752	12.435	5.432	6.994	8.874
Γερμανία	2.834	1.942	5.417	6.434	8.283	8.017
ΗΠΑ	1.200	1.968	4.220	3.904	3.365	2.401
Γαλλία	435	528	4.037	2.659	2.931	2.566
Αυστρία	2.258	1.075	661	423	354	310
Ελβετία	299	409	406	401	300	262
Βέλγιο	77	220	305	1.103	928	616
Γιουγκοσλαβία		60	556	3.168		
Βουλγαρία				1.960	5.173	
Ρουμανία		19		1.517	4.865	
Τουρκία					430	1.304
Ουγγαρία					967	457
Τσεχία					430	426
Σλοβακία					235	262

Πηγή: Για το 2001, Ο.Ε.Κ.Δ., 2002. Για τα άλλα έτη UNESCO, Statistical Years Book.

* Ενδέχεται οι αριθμοί του UNESCO να υποεκτιμούν ελαφρά ως το 1990 τον αριθμό των Ελλήνων φοιτητών εξωτερικού εφόσον παραλείπουν ορισμένες βαλκανικές χώρες στις οποίες υπάρχουν Έλληνες φοιτητές. Το ίδιο ισχύει και για τα στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. που αναφέρονται μόνο στις χώρες-μέλη του οργανισμού.

Η εκρηκτική αύξηση του αριθμού των Ελλήνων φοιτητών στο Ηνωμένο Βασίλειο έθρεψε το μύθο για τις στρατιές των Ελλήνων φοιτητών στα βρετανικά πανεπιστήμια.⁴⁰ Κι όμως. Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των

Ελλήνων φοιτητών στη Μεγάλη Βρετανία βαίνει μάλλον μειούμενος, ιδιαίτερα στα μεταπτυχιακά, παρά τον υπερδιπλασιασμό των αλλοδαπών φοιτητών τη δεκαετία 1995-2005. Σύμφωνα με τις βρετανικές αρχές οι Έλληνες φοιτητές το 2004 δεν ξεπερνούσαν τις 23.000 από τους οποίους 14.000 μεταπτυχιακοί.⁴¹

Οι αριθμοί αποκτούν νόημα αν τα δούμε με το φακό τριών μεταβλητών: τη σύνθεση των φοιτητών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών (προπτυχιακοί / μεταπτυχιακοί), την αναλογία με τους φοιτητές στο εσωτερικό και με την εξέλιξη των αλλοδαπών φοιτητών όπως την εκθέσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Μέχρι το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο δεν έχουμε στοιχεία για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές. Ορισμένοι μεταβαίνουν στο εξωτερικό για να «συμπληρώσουν» τις σπουδές, χωρίς αυτό να απολήγει πάντα στη λήψη διδακτορικού διπλώματος. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται σχεδόν όλοι οι γνωστοί παιδαγωγοί του Μεσοπολέμου. Σε κάθε περίπτωση, οι φοιτητές της κατηγορίας αυτής πρέπει να ανέρχονται σε λίγες δεκάδες.

Ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών εξωτερικού αυξάνει μεταπολεμικά. Υπολογίζονται σε 793 το 1962 και σε 1368 το 1970.⁴² Μέχρι, συνεπώς, το 1976 οι μεταπτυχιακοί, αντιπροσωπεύουν γύρω στο 7 με 9% του συνόλου των φοιτητών εξωτερικού. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 αντιπροσωπεύουν το 15% και προσεγγίζουν το 1994, σύμφωνα με τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος, το 20%: 5.610 σε σύνολο 28.879.⁴³ Σήμερα το ποσοστό είναι λογικά πολύ πιο ψηλό. Θυμίζω ότι το 2004 από τους 23.000 Έλληνες φοιτητές στην Μεγάλη Βρετανία οι 14.000 ήταν μεταπτυχιακοί. Με δύο λόγια, μετά το 1980 μειώνεται ο αριθμός των προπτυχιακών και αυξάνει ραγδαία αυτός των μεταπτυχιακών.

Οι μεταπτυχιακοί κατευθύνονται σε λίγες δυτικοευρωπαϊκές χώρες και τις ΗΠΑ. Από τους 5.610 μεταπτυχιακούς φοιτητές το 1994, οι 4.834 πήγαν σε τρεις χώρες: 3.476 στο Ηνωμένο Βασίλειο, 714 στις ΗΠΑ και 644 στη Γαλλία. Ακόμη ψηλότερη είναι η αναλογία των φοιτητών που περατώνουν το διδακτορικό τους δίπλωμα στις χώρες αυτές ή που κάνουν ειδικότητα σε τομείς αιχμής όπως η ιατρική. Ενδεικτικά, 597 Έλληνες εκπόνησαν διδακτορικό δίπλωμα σε πανεπιστήμια των ΗΠΑ από το 1985 ως το 1989 και 1.223 από το 1990 ως το 1996⁴⁴, αριθμοί εντυπωσιακοί τόσο σε σχέση με τον αριθμό των Ελλήνων φοιτητών στη χώρα αυτή όσο και γιατί ξεπερνάνε τα εκπονηθέντα διδακτορικά στα ελληνικά πανεπιστήμια το ίδιο χρονικό διάστημα.

Όσον αφορά την αναλογία των φοιτητών εξωτερικού/εσωτερικού μέχρι το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οι πρώτοι αντιπροσωπεύουν πολύ λιγότερο

από το 10% των δευτέρων. Προσεγγίζουν το 10% μόνο στα τέλη της δεκαετίας του 1920 όταν πλησιάζουν τους 1000. Η αναλογία αλλάζει μεταπολεμικά. Οι φοιτητές εσωτερικού ήταν 20.855 το 1955, 25.658 το 1960, 72.269 το 1970 και 85.718 το 1980. Οι φοιτητές εξωτερικού, κατά συνέπεια, ανέρχονταν στο 1/3 των φοιτητών εσωτερικού το 1960· το ποσοστό τους πέφτει το 1970 (λόγω της αύξησης του αριθμού των φοιτητών εσωτερικού) αλλά το 1980 ξεπερνάει το 35%. Μετά από μία αξιοσημείωτη πτώση μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1995, το 2001 αντιπροσωπεύει λιγότερο από το 15% των φοιτητών και σπουδαστών εσωτερικού, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών.

Η τρίτη μεταβλητή αφορά το μερίδιο των Ελλήνων φοιτητών στο σύνολο των αλλοδαπών φοιτητών τόσο σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά όσο και σε σχέση με τον πληθυσμό της χώρας. Καθόλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες με τους περισσότερους φοιτητές εξωτερικού. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την τριακονταετία 1950-1980 και σε μικρότερο βαθμό μέχρι το 2002.

Πριν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών εξωτερικού ήταν υψηλός αλλά δεν ξεπερνούσε τον αντίστοιχο άλλων χωρών κυρίως Βαλκανικών όπως η Βουλγαρία, η Ρουμανία και η Σερβία. Από την άλλη πλευρά είδαμε ότι παρά την τεράστια αύξηση των αλλοδαπών φοιτητών τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των Ελλήνων μένει σταθερός έτσι που το ποσοστό της χώρας αναλογικά μειώνεται. Αν και είναι νωρίς, μπορούμε να υποθέσουμε, ενάντια στην κυρίαρχη δοξασία, ότι ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών εξωτερικού στο σύνολό του δεν αυξάνει: μειώνεται των προπτυχιακών και αυξάνει των μεταπτυχιακών.

Η ερμηνεία του φαινομένου των Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό ξεπερνά τα όρια του παρόντος κειμένου. Μπορούμε, ωστόσο, να κρατήσουμε τρεις διαπιστώσεις: το φαινόμενο είναι διαχρονικό, παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις όταν το ελληνικό πανεπιστήμιο είναι κλειστό (κυρίως το διάστημα 1950-1981) και αφορά σε μεγάλο βαθμό γνωστικά αντικείμενα που έχουν επαγγελματικό αντίκρισμα στην αγορά εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι η «μετανάστευση» συνδέεται σ' ένα βαθμό με την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ειδικότερα με το κατά πόσο μπορεί να σπουδάσει κανείς σε αυτό και κατά δεύτερον αν μπορεί να γραφτεί σε τμήματα με υψηλό επαγγελματικό αντίκρισμα.

Η ερμηνεία αυτή είναι ελλιπής. Η μετάβαση σε ιδρύματα της αλλοδαπής σχετίζεται με την παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης. Όπως και άλλες, οι ελληνικές αρχές στέλνουν στη δεκαετία του 1870 υποτρόφους στη Γερμανία, με στόχο τη μεταφορά γνώσης και ει δυνατόν την

εγχώρια παραγωγή της. Η πρακτική ακολουθείται έκτοτε με τη χορήγηση υποτροφιών. Ενδεικτικά, μόνο το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), χορήγησε το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000 223 υποτροφίες για μεταπτυχιακούς υποτροφίες εξωτερικού.⁴⁵ Τουλάχιστον άλλες τόσες υποτροφίες χορηγούνται από μη κρατικά ιδρύματα.⁴⁶

Οι σπουδές στο εξωτερικό, ιδιαίτερα σε ένα γνωστό πανεπιστήμιο μιας προηγμένης οικονομικά χώρας, εκτός από την πρόσβαση στη γνώση προσδίδουν κύρος και αναγνώριση. Αποτελούν, αλλιώς, θεμελιώδες μέσο κοινωνικής διάκρισης: το πτυχίο αποτελεί εχέγγυο γνώσης, ο τόπος προορισμού εχέγγυο ποιότητας και η ομιλούμενη γλώσσα (Γαλλικά στο παρελθόν Αγγλικά τώρα) διαβατήριο συμμετοχής στο υπερεθνικό γίνεσθαι. Κοντολογίς, για λόγους συναφείς με την ιστορία των αστικών στρωμάτων στην Ελλάδα, από το 1890 και μετά, πολλοί γόνοι της ομάδας αυτής «σνομπάρουν» τα ελληνικά πανεπιστήμια και στρέφονται στα «καλά» του εξωτερικού.

Σημειώσεις

1. Stone, 1975: 3-119.
2. Di Simone, 1996: 302-311, Charle-Verger, 2007: 40-47.
3. Ράσης, 2004: 151.
4. Charle, 2004: 39-40. Η ιστορία των δημόσιων (συχνά κρατικών) πανεπιστημίων και ιδιωτικών είναι σύνθετη για να αποδοθεί εν συντομία. Θυμίζω ότι τα μεσαιωνικά πανεπιστήμια είναι αρχικά ενώσεις είτε διδασκόντων είτε διδασκομένων και συνιστούν αντικείμενο διαμάχης, προσεταιρισμού ή ελέγχου της κοσμικής και της θρησκευτικής εξουσίας. Με το χρόνο η κοσμική εξουσία έχει τον πρώτο λόγο στην Ευρώπη αλλά αρκετά πανεπιστήμια μένουν υπό θρησκευτικό έλεγχο όπως τα αγγλικά. Στις ΗΠΑ, υπό την επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού επιχειρείται στις αρχές του 19ου αιώνα η υπαγωγή των θρησκευτικών πανεπιστημίων σε δημόσιο-πολιτειακό έλεγχο αλλά η απόπειρα δεν επιτυγχάνει.
5. Η μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση συντίθεται από μία ιδρύματα τεχνολογικού και επαγγελματικού περιεχομένου όπως οι Hochschulen στη Γερμανία, τα Polytechnics στην Αγγλία, τα Arts et Métiers στη Γαλλία.
6. Boudon, 1979: 103
7. Bell 1976: 274

8. Eurydice, 2007: 153.
9. Λάππας, 2004: 25 κ. έ.
10. Όπως έδειξε ο Κ. Τσουκαλάς (1981) πέρα από το μεγάλο αριθμό υπαλλήλων αξιοσημείωτη είναι και διάρθρωση των ιεραρχιών η οποία χαρακτηρίζεται από την παρουσία πολλών υψηλόβαθμων και αναλογικά λίγων χαμηλόβαθμων.
11. Αρεταίος, 1888: 7
12. Αρεταίος, 1888: 30-1
13. Μπουρνάζος, χ.χ.ε: 193 κ.έ,
14. Muller, 1987: 38
15. Πιζάνιας, 1985: 61
16. Δημαράς, 2008: 44
17. Τσουκαλάς, 1979: 435.
18. Από 11,2 φοιτητές ανά 10.000 κατοίκους έφτασε τους 15,1. Ωστόσο, οι αριθμοί είναι ολίγον πλασματικοί. Το 1889 είναι μία χρονιά με λίγους συγκριτικά φοιτητές. Αν πέρναμε ως έτος αναφοράς το 1890 ή το 1891, οπότε σημειώνεται μεγάλη αύξηση των εισαγομένων, η διαφορά θα ήταν πολύ μικρότερη. Να συνυπολογήσουμε ακόμη ότι οι γυναίκες μπορούν να γραφτούν στο πανεπιστήμιο μετά το 1891 και ότι το 1926, 40 χρόνια μετά το αίτημα της Ιατρικής, οι σπουδές στην Ιατρική και την Οδοντοϊατρική επιμηκύνονται κατά ένα χρόνο, από 5 και 3 σε 6 και 4 αντίστοιχα.
19. Πολίτης, 1908: 42 κ.έ.
20. Κανελλόπουλος, 1957: 54.
21. Renan, 1866: 443
22. Στη γλώσσα των διεθνών οργανισμών, όπως του ΟΟΣΑ, επικράτησε τα τελευταία χρόνια ο όρος κινητικότητα αντί του προηγούμενου περιγραφικού οι φοιτητές εξωτερικού ή αλλοδαποί φοιτητές. Η γλωσσική μετάθεση δείχνει πώς οι όροι αναπροσαρμόζονται στο ιδεολογικό στίγμα των καιρών. Εννοείται ότι ο όρος κινητικότητα δεν φωτίζει ικανοποιητικά μία πραγματικότητα πολύ πιο σύνθετη.
23. Weill, 1996: 82-83
24. King, 1925: xv.
25. Karady, 1992: 160
26. King, 1925: 9.
27. Unesco, 1972: 19.
28. Unesco, 1976: 25.
29. OECD, 2007: 303.
30. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι οι προερχόμενοι από τις αναπτυσσόμενες χώρες φοιτητές είναι και φτωχοί. Η προσέλευση αλλοδαπών φοιτητών είναι ένα διακύβευμα στο οποίο συμπλέκονται ποικίλοι υπολογισμοί και ενεργοποιούνται διάφορα μέσα: υποτροφίες από τα εμπλεκόμενα κράτη και τους διε-

θνείς οργανισμούς, διακρατικά προγράμματα ανταλλαγής.... Θυμίζω ότι μόνο ο οργανισμός Fulbright, από τη θέσπισή την 1η Αυγούστου του 1946, από τον Πρόεδρο των ΗΠΑ Χάρυ Τρούμαν, έως την Άνοιξη του 1985 παρείχε 152.371 υποτροφίες, 52.371 σε πολίτες των ΗΠΑ και 99.414 σε αλλοεθνείς. (Dudden – Dunes, 1987: 4).

31. OECD, 2007: 304.
32. OECD, 2004: 298.
33. Κούμας, 1832: 596.
34. Moraitinis, 1877: 74
35. Σιδέρη, 1989: 84-98
36. Κίριανος, 2007: 19-20.
37. Bois, 1956: 4.
38. Κυριανος, 1995: 606.
39. OECD, 2002: 115.
40. Το μύθο επικαλούνται, ρητά ή άρρητα, οι υπέρμαχοι των ιδιωτικών πανεπιστημίων και της νομιμοποίησης των Κέντρων Ελευθέρων Σπουδών.
41. Η μείωση ίσως να επιταχύνθηκε μετά την αύξηση, το 2005, των ετήσιων διδάκτρων στη Μεγάλη Βρετανία σε πάνω από 4.500 ευρώ.
42. Ψαχαρόπουλος, Καζαμιάς, 1985: 211.
43. Kontogiannopoulou-Polydorides, Papadiamantaki, Stamelos, 1999: 3.
44. Κιμουρτζής, 2005
45. Kontogiannopoulou-Polydorides, Papadiamantaki, Stamelos, 1999: 15.
46. Η πρακτική ακολουθείται από όλες τις χώρες. Ορισμένες, όπως η Κίνα και η Κορέα, εισάγουν συστηματικά μέσω των φοιτητών τους σε ξένα πανεπιστήμια, κυρίως των ΗΠΑ, τεχνογνωσία.

Βιβλιογραφία

- Αρεταίος Θ, (1888), *Περί των εν Ιταλίαν Πανεπιστημίων Επιστημονικών Φροντιστηρίων, Θεραπευτηρίων Κ.Τ.Λ. υπό Θεοδώρου Αρεταίου, Επί τη ευκαιρία της εις Βονωνίαν αποστολής αυτού υπό της Ακαδημαϊκής Συγκλήτου κατά Ιούλιον 1888*, Αθήνησιν εκ του Τυπογραφείου Αδελφών Περρής.
- Bell D., (1973), *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*, New York: Basic Books (χρησιμοποιήθηκε η γαλλική μετάφραση, *Vers la socirtu post-industrielle*, Paris: Robert Laffont, 1976).
- Boudon R., (1979), *Effets pervers et ordre social*, PUF, Παρίσι.

- Bois Cora du (1956) *Foreign Students and Higher Education in the United States*, American Council on Education, Washington D.C. by Carnegie Endowment for International Peace.
- Charle, Ch., (2004), «Patterns», στο W. Ruegg, (ed.) *A History of the University in Europe, vol. III, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*, Cambridge: Cambridge University Press: 33-80
- Charle, Ch., Verger, J., (1994), *Histoire des universités*, Paris: PUF.
- Δημαράς Α. (2008), «Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Η ώρα της στοχαστικής ανάγνωσης», στο Α. Δημαράς, Αναγόρευση σε επίτιμο Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα: Γ. Πικραμένος, 33-46.
- Di Simone M. R., (1996), «Admission», στο W. Ruegg, (ed.) *A History of the University in Europe, vol. II, Universities in early modern Europe (1500-1800)*, Cambridge: Cambridge University Press: 285-325.
- Dudden A. P., Dunes R.R. (1987) (ed.), *The Fulbright Experience, 1946-1986. Encounters and Transformations*, (Foreword by J. W. Fulbright), New Brunswick: Transaction Books.
- Eurydice, Eurostat, (2007), *Key Data on Education in Europe 2007*, Luxembourg
- Jarausch K.H., (1983), «Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives» στο K. H. Jarausch (ed.). *The Transformation of Higher Learning (1860-1930). Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*, Stuttgart: Klett Cotta, 9-36.
- Κανελλόπουλος Π., (1957), «Ομιλία» στο *Η ελληνική παιδεία*, Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικών Σπουδών: 52-56.
- Κιμουρτζής Π., (2005), «Φοιτητική κινητικότητα και ροή ειδικευμένου προσωπικού: Η περίπτωση της Ελλάδας στα τέλη του 20ου αιώνα», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 5, Φθινόπωρο: 48-92.
- Κούμας Κ., (1832), *Ιστορία των ανθρωπίνων πράξεων, τόμος 12^{ος}*, Βιέννη: (ανατύπωση Αθήνα, εκδόσεις Ν. Καραβίας, 1998).
- Κυπριανός Π., (2004), *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδόσεις Βιβλιόραμα.
- Karady V., (1992), *Rapports inter-universitaires et rapports culturels en Europe (1871-1945). Rapport de fin d'étude*, Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture, EHESS et CNRS.
- King H. H., (1925), «Outline History of Students Migrations» in *The Foreign Study in America. A Study by the Commission on Survey of Foreign Students in the United States of America*, Under the Auspices of the Friendly Relations Committees of the Young Men's Christian Association and the Young Women's Christian Association, edited by W. R. Wheeler, H. H.

- King, and A. B. Davidson, with a foreword by Robert E. Speer, New York: Association Press: 3-38
- Kontogiannopoulou-Polydorides G, Papadiamantaki Y., Stamelos G., (1999), *Higher Education Admissions and Student Mobility within the EU*, «AD-MIT, Project funded by the European Community under the Targeted Socio-Economic Research Programme (TSER).
- Kiprianos P., (2007), «*La formation des élites grecques dans les universités occidentales (1837-1940)*», *Histoire de l'Education*, 113: 3-30.
- Kyprianos P., (1995). «Diplômes et Etat: sur la passion de l'école dans la Grèce contemporaine», *Revue Tiers Monde*, 143: 598-619.
- Λάμπας, Κ., (2004), *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς – Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε. Αθήνα.
- Μπουρνάζος Στ., (χχ. [1999]), «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», στο Χατζηϊωσήφ Χρ., (επιστημονική επιμέλεια), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι Απαρχές 1900-1922*, τ. Α', μέρος 2ο, Αθήνα: Βιβλιόραμα: 189-281.
- Moraitinis P. A., (1877) *La Grèce telle qu'elle est*, Αθήνα: (ανατύπωση Αθήνα εκδόσεις Ν. Καραβίας, 1986).
- Muller D. K., (1987), «The process of systematization: the case of German secondary education», στο D. K. Muller, F. Ringer and B. Simon, *The Rise of the Modern Educational System*, Cambridge, Paris: Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press: 15-52
- OECD, (2007), *Education at a Glance*, Paris.
- OECD, (2004), *Education at a Glance*, Paris.
- OECD, (2002), OECD, (2002), *Education Policy Analysis*, Paris.
- Πιζάνιας Π., (1985), *Μισθοί και εισοδήματα στην Ελλάδα (1842-1923) – Το παράδειγμα της Εθνικής Τραπέζης*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Πολίτης Ν. Γ., (1908), *Τα κατά την πρυτανείαν Νικολάου Γ. Πολίτου, τακτικού καθηγητού της Μυθολογίας και της Ελληνικής Αρχαιολογίας, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1906-1907*, Εν Αθήναις εκ του τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου.
- Ράσης Σ., (2004), *Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης: Η Αγγλοσαξονική εμπειρία*, Αθήνα: Παπαζήσης,
- Renan E., (1961). *Oeuvres complètes de Ernest Renan*, t. X, *Correspondance 1845-1892*, Paris: Calmann-Livy.
- Σιδέρη Α., (1989), «Εν Εσπερία τα φώτα», στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία. Ιδεολογική διάσταση και προοπτικές*, Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ, τ. Α', σσ. 84-98.
- Στατιστική της Εκπαιδεύσεως,

Παντελής Κυπριανός

- Stone L., (1975), «The size and composition of the Oxford student body, 1580-1910, στο L. Stone (ed.), *The University in Society*, I, Princeton: Princeton University Press, 3-119
- Τσουκαλάς Κ., (1979), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα: Θεμέλιο, 1976.
- Τσουκαλάς Κ., (1981), *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος. Η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Unesco, (1972) *Statistics of students abroad, 1962-1968*, Paris.
- Unesco, (1976), *Statistics of students abroad, 1969-1973*, Paris.
- Unesco, *Statistical Years Book*, 1990-1997, Paris.
- Ψαχαρόπουλος Γ.,- Καζαμίας Α.Μ., (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Weill, C., (1996), *Etudiants Russes en Allemagne, 1900-1914. Quant la Russie frappait aux portes de l'Europe*, Paris : l'Harmattan.



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 εύστοχα¹, 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 ύπαρξής 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, εμβέλικια 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 χρηματοδότηση² και γ) για ορισμένη σχέση προς την αγορά εργασίας³, 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 Κράτους⁴, 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, Πανεπιστημίου⁵. 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*⁶.

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*⁷.

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*⁸. 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 αυτήν⁹. Εφόσον μάθουμε να *σκεπτόμαστε* αυτόνομα, αυτό μας οδηγεί στις αρχές χάρη στις οποίες μπορούμε και να *πράττουμε* αυτόνομα¹⁰.

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 ανθρώπων¹¹. 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 βίο¹². 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 άδικο¹³. 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 αδικία¹⁴, 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 προσώπων¹⁵.

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 νοήματος¹⁶.

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 αποκλεισμού¹⁷.

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 τους¹⁸.

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 αναγκών¹⁹. 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 ενεστώσα²⁰. 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*²¹.

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 άλλους²². 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 πωλώντας 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 εργασίας²³ 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 κενό²⁴.

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 συμπαρομαρτούσες 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 κολλεγιάρχες²⁵, 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»²⁶ και «διασφάλιση ποιότητας» ευαγγελίζονται οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις, όταν απεργάζονται ποικιλότροπα την απαξίωση της *μάθησης* και της *μόρφωσης*²⁷;

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 *θρησκευσιολογική 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 επιφυλάσσει 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 ιδίοις 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.

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τόμος ΙΕ, τεύχος 59 Φθινόπωρο 2010

Υπεράσπιση ή κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος: Ένα πλαστό δίλημμα

Νίκος Παναγιωτόπουλος*

Περίληψη

Ποια και πώς να ασκήσεις κριτική σήμερα στο Πανεπιστήμιο, όταν στην παρούσα συγκυρία η άνευ όρων υπεράσπιση του Πανεπιστημίου ταυτίζεται, αντικειμενικά, με την άνευ όρων υπεράσπιση σημαντικών κεκτημένων της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού; Στο παρόν κείμενο ο συγγραφέας επιχειρεί να αναλύσει ορισμένους όρους παραγωγής της δυσεπίλυτης αυτής αντίφασης και στη συνέχεια διατυπώνει ορισμένες προτάσεις με στόχο την υπέρβαση του κοινωνικά θεμελιωμένου αυτού του κοινωνικού διαζεύγματος.

Εισαγωγή

Κάθε έλλογη και ορθολογική προσέγγιση της σημερινής κατάστασης του Πανεπιστημίου της χώρας μας, στη σημερινή συγκυρία, αντιμετωπίζει μια ιδιαίτερη δυσκολία. Η δυσκολία αυτή απορρέει, σε μεγάλο βαθμό, από μια πραγματικά δομική αντίφαση: τη στιγμή που θα έπρεπε να ασκήσουμε την πιο σφοδρή κριτική στον τρόπο λειτουργίας και στις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος (ΕΣ) της χώρας μας είμαστε υποχρεωμένοι να το υπερασπιστούμε με κάθε τρόπο ενάντια στην ιδεολογία

* Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

της αγοράς που τείνει να το αλώσει μέσω των επιπτώσεων της γενικευμένης εγκαθίδρυσης σε ολόκληρο τον κοινωνικό χώρο μιας πολιτικοοικονομικής κυριαρχίας νεοφιλελεύθερης έμπνευσης. Πράγματι, ποια μορφή κριτικής και πώς να την ασκήσεις, στο Πανεπιστήμιο τη στιγμή που είμαστε, σήμερα, απολύτως υποχρεωμένοι να το υπερασπιστούμε με κάθε τρόπο, να υπερασπιστούμε την αυτονομία του, το δημόσιο χαρακτήρα του και ό,τι αυτό προϋποθέτει και συνεπάγεται., τη στιγμή που κάθε πρόταση κριτικής κινδυνεύει να αποτελέσει ένα επιπλέον όπλο στο ρητορικό οπλοστάσιο εκείνων που επιχειρούν, μέσω της αύξησης της ετερονομίας που επιτρέπουν οι διάφοροι, λιγότερο η περισσότερο κεκαλυμμένοι, μηχανισμοί εμπορευματοποίησης της γνώσης και της παιδείας, να περιορίσουν, αν όχι να καταργήσουν την αυτονομία του ΕΣ, και του πανεπιστημίου ειδικότερα; Ποια και πώς να ασκήσεις κριτική σήμερα στο Πανεπιστήμιο, όταν στην παρούσα συγκυρία η άνευ όρων υπεράσπιση του Πανεπιστημίου ταυτίζεται, αντικειμενικά, με την άνευ όρων υπεράσπιση σημαντικών κεκτημένων της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού¹;

Στο παρόν κείμενο θα αναφέρουμε ορισμένους όρους παραγωγής της δυσεπίλυτης αυτής αντίφασης προκειμένου να προτείνουμε, στη συνέχεια, ορισμένες προτάσεις με στόχο την υπέρβαση του κοινωνικά θεμελιωμένου αυτού του κοινωνικού διαζεύγματος, του οποίου η δημόσια αντιμετώπιση, όπως αυτή έλαβε χώρα στο τόπο μας το τελευταίο διάστημα αναφορικά με το μέλλον του ΕΣ, και ειδικότερα του πανεπιστημίου, οδήγησε, όπως κοινωνιο-λογικά, πάντα σχεδόν, συμβαίνει στον δημόσιο χώρο διαλόγου για την μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, σε αδιέξοδες, ριζοσπαστικά αντικρουόμενες, τοποθετήσεις.

1. Η υπεράσπιση του δημόσιου Πανεπιστημίου

Σύμφωνα με τον ένα πόλο του διαζεύγματος ο κίνδυνος που διατρέχει το Πανεπιστήμιο από τις γενικότερες αλλαγές² που δρομολογούνται για την εκπαίδευση και την έρευνα είναι παραπάνω από υπαρκτός και γνωστός. Οι μεταρρυθμίσεις που δρομολογούνται εδώ και καιρό σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποτελούν μια διάσταση μιας πολύ ευρύτερης κοινωνικής διαδικασίας αμφισβήτησης της αυτονομίας των πολιτισμικών πεδίων, η οποία αποσκοπεί να τα θέσει υπό τη δράση των ετερόνομων πιέσεων της οικονομίας και της πολιτικής. Οι κριτικές που ασκούνται στις επιχει-

ρούμενες μεταρρυθμίσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως και στη χώρα μας, είναι γνωστές και εύστοχες, και, κυρίως, αυτές οι οποίες καταδεικνύουν πως οι μεταρρυθμίσεις αυτές, μέσω των τεχνικών και οργανωτικών αλλαγών που επιφέρουν – οδηγώντας στην υπαγωγή των πανεπιστημίων σε ένα ιδιωτικοοικονομικό μοντέλο διαχείρισης, στην οργάνωση της εκπαίδευσης και της έρευνας με τέτοιο τρόπο ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες του κόσμου της οικονομίας, στη θεώρηση του φοιτητή ως επιχειρηματία, και στο μετασχηματισμό των αναγκαίων συνθηκών για την παραγωγή γνώσεων αμφισβητώντας τα πρωτεία της γνώσης –, δεν συνθέτουν, τελικά, τίποτα άλλο παρά μια πραγματικά «συντηρητική επανάσταση»³.

Η στροφή αυτή που επιχειρούν να νομιμοποιήσουν οι αλλαγές αυτές βασίζεται σε μια βαθύτατη άγνοια της ιδιαιτερότητας των δραστηριοτήτων που θεμελιώνουν τον ειδικό χώρο του Πανεπιστημίου (Π) και της έρευνας (Ε), άγνοια ειδικότερα της έννοιας της αυτονομίας, άγνοια, ακούσια και εκούσια, η οποία συνδέεται με τα ειδικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών δυνάμεων που υποστηρίζουν τις αλλαγές αυτές.

Πράγματι, αντίθετα με αυτή την επιχείρηση προγραμματισμένης αποσύνθεσης του Π και της Ε που προωθείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η πραγματική αυτονομία εδράζεται στην συνέχιση της κατασκευής ενός αυτόνομου πεδίου το οποίο θα ενσωματώνει το σύνολο των δραστηριοτήτων της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας. Αυτό δε σημαίνει τη τοποθέτηση αυτών των χώρων στο κοινωνικό κενό, εκτός του κοινωνικού χώρου όπως διατείνονται όσοι καταγγέλλουν, λιγότερο ή περισσότερο υποκριτικά, το αίτημα της διασφάλισης αυτής της ειδικής αυτονομίας. Σημαίνει απλώς πως για να μπορεί να υπάρξει παραγωγή γνώσης, πρέπει να πληρώνονται μια σειρά κοινωνικών συνθηκών που να επιτρέπουν στους φορείς, συλλογικούς και ατομικούς, του πεδίου αυτού να αποστασιοποιούνται από τους περιορισμούς των οικονομικών και κοινωνικών αναγκαιοτήτων και καταναγκασμών⁴. Γνωρίζουμε πως σε αυτή τη βάση αναπτύχθηκαν αυτόνομα πανεπιστημιακά ερευνητικά συστήματα με το δικό τους σύστημα προσλήψεων, εκπαίδευσης και αξιολόγησης, απωθώντας «στον κατώτερο κόσμο της οικονομίας την οικονομική διάσταση των καθαρά συμβολικών πράξεων και σχέσεων παραγωγής», όπως σημείωνε ο Πιερ Μπουρντιέ. Γνωρίζουμε, επίσης, πως τα συστήματα αυτά, όλο και περισσότερο ικανά να αρνούνται την άμεση προσαρμογή στις απαιτήσεις της πολιτικής και οικονομικής εξουσίας, αναγκάστηκαν, ταυτόχρονα, να αναπτύξουν, σταδιακά, κανόνες και κανονικότητες εντός των μικρόκοσμων τους οι οποίοι τους επέτρεψαν να διοικούνται από μια τέ-

τοιου είδους κοινωνική λογική η οποία να ευνοεί τη συστηματοποίηση και την ορθολογικοποίηση, καθώς και τη προώθηση διαφορετικών μορφών ουνιβερσαλισμού⁵. Γνωρίζουμε, τέλος, πως οι δρώντες του επιστημονικού πεδίου συγκρούονται μεταξύ τους μέσω συχνά πολύ βίαιων αγώνων, θεμελιωμένων μόνο στον κωδικοποιημένο από την ιστορία της κάθε πειθαρχίας ορθολογικό διάλογο, γεγονός που βρίσκεται στον ίδιο το πυρήνα της διαδικασίας η οποία επιτρέπει στην επιστήμη να περιγράψει τον κόσμο με αντικειμενικό τρόπο⁶.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, ο κόσμος του πανεπιστημίου και της έρευνας αποτελεί μια κοινωνική σφαίρα ανοικτή στη κοινωνία, στις ερωτήσεις που αυτή της θέτει ρητά ή όχι, και οι απαντήσεις που προσφέρει είναι κατάλληλες ακριβώς γιατί διατυπώνονται όχι μόνο με τρόπο αυτόνομο αλλά και γιατί αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τους εσωτερικούς κανόνες που διέπουν τον τρόπο λειτουργίας της κοινότητας των επιστημόνων⁷. Η σταθερότητα των κανόνων και των δομών που διασφαλίζουν την αυτονομία του επιστημονικού πεδίου αποτελεί την ικανή και αναγκαία προϋπόθεση ποιοτικής και αποτελεσματικής αντιμετώπισης των κοινωνικών μηνυμάτων που απορρέουν από τον τρόπο λειτουργίας των διαφόρων κοινωνικών πεδίων.

Ορίζοντας με τέτοιο τρόπο την αυτονομία, σημαίνει πως ορίζεται ένα ορθολογικός χώρος ο οποίος οργανώνεται στη βάση ρητών και συλλογικά αποδεκτών κανόνων με τρόπο ώστε η αυτονομία του πανεπιστημίου και της έρευνας να διασφαλίζει ένα μικρόκοσμο μέσα στον οποίο να αναγνωρίζονται όσοι επιθυμούν να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες αυτής της σφαίρας, δραστηριότητες οι οποίες διέπονται από έναν τόσο έντονο, ανελέητο, τόσο καθολικό και διεθνοποιημένο ανταγωνισμό που δύσκολα συναντούμε σε άλλη κοινωνική σφαίρα⁸. Σημαίνει, επίσης, πως η ικανότητα των επιστημών να επιλύουν όλο και δυσκολότερα προβλήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την άνοδο του 'δικαιώματος εισόδου' σε αυτό το μικρόκοσμο, δικαίωμα το οποίο με τη σειρά του συνδέεται με την ικανότητα, το ενσωματωμένο επιστημονικό κεφάλαιο και την «πίστη στο ίδιο το επιστημονικό παιχνίδι και στα διακυβεύματα του⁹. Με άλλα λόγια, όποιος θελήσει να λάβει μέρος στο επιστημονικό παιχνίδι οφείλει να υιοθετήσει ένα σύστημα προαπαιτουμένων, αξιών και αναφορών οι οποίες δεν ισχύουν στη ζωή άλλων κοινωνικών χώρων στους οποίους ενδεχομένως μετέχει¹⁰. Έτσι, ο καθένας μπορεί να εισάγει ενδιαφέροντα εξωγενή ως προς το κόσμο του πανεπιστημίου και της έρευνας υπό τον όρο να τα υποβάλει στους κανόνες που ισχύουν στους μικρόκοσμούς αυτούς, και αυτή η εργασία εισαγωγής προβλημάτων και ζητημάτων έχει ένα σημαίνοντα ρό-

λο στην διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ λόγιου κόσμου και κοινωνικού κόσμου, επιστημονικού κόσμου και του κόσμου της εξουσίας¹¹.

Με δυο λόγια, η σημερινή καταγγελλόμενη *περίκλιση* του επιστημονικού και πνευματικού πεδίου στον ίδιο του τον εαυτό αποτελεί την ιστορική αρχή της γένεσης του Λόγου και της άσκησης της κανονικότητάς του¹², καθώς η γνώση δεν προοδεύει μέσω της παράθεσης και της αύξησης του όγκου της αλλά μέσω μιας κριτικής αναθεώρησης της προηγούμενης κατάστασης της¹³. Η υπεράσπιση της αυτονομίας του πανεπιστημίου και γενικότερα των χώρων παραγωγής και διάχυσης της γνώσης, του «κλεισίματος» στον εαυτό τους ταυτίζεται με την υπεράσπιση του μόνου πραγματικού και ουσιαστικού «ανοίγματος» τους, του ανοίγματος, δηλαδή, που θα επιτρέψει στον κοινωνικό κόσμο να συνεχίσει, όπως πάντα συνέβη στην ιστορία του πολιτισμού μας, να κατασκευάζεται και να σκέφτεται τις κατασκευές του στη βάση των γνώσεων που αυτόνομοι ερευνητές θα επεξεργάζονται και θα αναθεωρούν¹⁴.

Αλλά ποιες είναι οι κοινωνικές δυνάμεις που υποστηρίζουν και νομιμοποιούν την εμφάνιση όλων αυτών των μεταρρυθμίσεων που τείνουν να επιβάλουν ένα *πολιτισμικό αυθαίρετο* προσαρμοσμένο στα οικονομικά και συμβολικά συμφέροντα των οικονομικά κυριάρχων τάξεων. Υπάρχουν τόσο οι γνωστές δυνάμεις που δρουν εξωγενώς του ΕΣ όσο και οι λιγότερο γνωστές των οποίων η δράση ασκείται στο εσωτερικό του ΕΣ¹⁵.

Πράγματι, δεν αρκεί να καταδειχθεί πως η ανάπτυξη μιας νεοφιλελεύθερης οικονομίας γύρω από την υπερβάλλουσα καταφυγή στα χρηματιστηριακά κεφάλαια και το δανεισμό δημιουργεί τους όρους της απαίτησης για μια πιο ευέλικτη και προσαρμοσμένη ανώτατη εκπαίδευση και έρευνα στις ανάγκες των επιχειρήσεων¹⁶. Δεν αρκεί, όπως έχει επίσης από πολλούς καταδειχθεί, να διαπιστώσουμε πως η διεθνοποίηση του κεφαλαίου επιβάλλει ένα νέο καταμερισμό της εργασίας και, συνεπαγωγικά, μια νέα διαφοροποίηση της κατάρτισης και αναδιοργάνωση της παραγωγής της γνώσης και του πολιτισμικού πεδίου προκειμένου να διασφαλισθούν αποτελεσματικότερα οι λειτουργίες νομιμοποίησης της νέας οικονομικής και κοινωνικής τάξης πραγμάτων που το ΕΣ μπορεί να επιτελέσει¹⁷. Δεν αρκεί ακόμα, να υποστηρίξουμε, οι μεταρρυθμίσεις αυτές υποστηρίζονται από όλα αυτά τα εθνικά κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα που διαθέτουν περισσότερο οικονομικό παρά πολιτισμικό κεφάλαιο, και τα οποία επιχειρούν μια ενίσχυση του βάρους του οικονομικού κεφαλαίου στο καθορισμό των στρατηγικών συγκέντρωσης ενός πολιτισμικού κεφαλαίου¹⁸. Δεν αρκεί, επίσης, να προστεθεί και το γεγονός πως μεγάλες κατηγορίες φοιτητών μέσα σε ένα πλαίσιο συρρίκνωσης των αναγκών

όρων που επιτρέπουν την απόσταση από την αναγκαιότητα, βασικός όρος δυνατότητας της αφοσιωμένης επένδυσης στη γνώση, τείνουν σε μια όλο και περισσότερο εργαλειακή, στενά οικονομικά αποδοτική σχέση με τη γνώση¹⁹. Δεν αρκεί, τέλος, να αναφέρουμε και τις καθαρά πολιτικές αιτίες καθώς είναι αναμφισβήτητο γεγονός πως η παραγωγή της γνώσης θέτει εξ' ορισμού σε αμφισβήτηση θεμελιώδεις διαστάσεις της καθυστικυίας τάξης πραγμάτων²⁰.

Και δεν αρκεί γιατί οι μεταρρυθμίσεις αυτές δεν θα έβρισκαν τους όρους νομιμοποίησης τους αν δεν στηριζόντουσαν και σε ενδογενείς δυνάμεις, σε δυνάμεις που δρουν στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεδομένου, πράγματι, πως το ακαδημαϊκό πεδίο δομείται από μια διαίρεση μεταξύ των διδασκόντων ερευνητών οι οποίοι τοποθετούνται στον εξωπανεπιστημιακό, εξω-επιστημονικό, κοσμικό πόλο και είναι προσανατολισμένοι σε δραστηριότητες διαχείρισης και διοίκησης, και αυτών οι οποίοι ανήκουν στον καθαρά επιστημονικό πόλο και επενδύουν περισσότερο στις ερευνητικές δραστηριότητες, οι μεταρρυθμίσεις αυτές προσφέρουν στους πρώτους την ευκαιρία να ενδυναμώσουν τις θέσεις τους και να βρουν τα εργαλεία προκειμένου να επιβάλουν στους πανεπιστημιακούς και τους ερευνητές που τοποθετούνται στον άλλο πόλο την δική τους αντίληψη για τη δουλειά και την τέχνη του πανεπιστημιακού²¹.

Οι κριτικές, λοιπόν, των μεταρρυθμίσεων αυτών θεμελιώνονται σταδιακά όλο και περισσότερο καθώς τα πρώτα αποτελέσματα αυτών των μεταρρυθμίσεων που προωθεί και οραματίζεται η «διαχειριστική διακυβέρνηση» είναι πλέον ορατά²². Μια σειρά από ερευνητικές εργασίες πάνω στην έρευνα που αφορούν όλο το φάσμα των επιστημών, καταδεικνύουν, το πώς έχουν επηρεάσει ήδη οι μεταρρυθμίσεις αυτές τον τρόπο εργασίας των πανεπιστημιακών, οδηγώντας τους σε μια αποθηκοποίηση, σε μια αποσταθεροποίηση του πανεπιστημιακού ήθους, σε ένα κατακερματισμό και σε μία υποβάθμιση της ποιότητας της εργασίας τους²³. το πώς οι αλλαγές στον τρόπο χρηματοδότησης και λειτουργίας των πανεπιστημιακών και μη ερευνητικών οργανισμών αφήνουν κάθε περιθώριο φόβων για τις επιπτώσεις μιας επιχειρηματικής λογικής και πρακτικών διαχείρισης επί της λογικής της παραγωγής γνώσεων²⁴. Πολλαπλασιάζονται συνεχώς τα παραδείγματα που δείχνουν ότι οι πιέσεις της οικονομίας οι οποίες εντείνονται κάθε μέρα και περισσότερο, ιδιαίτερα στις υψηλής αποδοτικότητας περιοχές της έρευνας, όπως στην ιατρική, στην βιοτεχνολογία, (ιδιαίτερα στο τομέα της γεωργίας), στην γενετική παράγουν καταστροφικά αποτελέσματα όχι μόνο για τη γνώση²⁵, αλλά και τελικά και για την ίδια τη οικονομική αποτελεσματικότητα των επιχειρήσε-

ων οι οποίες τείνουν να ελέγξουν την έρευνα²⁶. Όσο για τις κοινωνικές επιστήμες για τις οποίες θα μπορούσε κανείς να φανταστεί ότι, καθώς δεν είναι σε θέση να παράγουν προϊόντα άμεσης χρήσης, δηλαδή άμεσα εμπορεύσιμα, βρίσκονται λιγότερο εκτεθειμένες σε αυτού του είδους τις πιέσεις, η πραγματικότητα δεν είναι διαφορετική. Και πως θα μπορούσε να είναι άλλωστε καθώς, όπως σημείωνε ο Πιερ Μπουρντιέ²⁷ οι κοινωνικοί επιστήμονες, έχοντας ένα εξαιρετικά σημαντικό αντικείμενο (αντικείμενο που ενδιαφέρει τους πάντες, και όχι μόνο τους πιο ισχυρούς αφού αποτελεί σημαντικό κοινωνικό διακύβευμα), εξαιρετικά καυτό για να τους παραχωρηθεί η ελευθερία της αυτόνομης διαχείρισης τους²⁸, αποτελούν αντικείμενο μεγάλων πιέσεων, πιέσεων είτε θετικών – και συχνά με σημαντικά οικονομικά και συμβολικά οφέλη για όσους επιλέγουν να υπηρετήσουν τη κυρίαρχη ιδεολογία (έστω και από αμέλεια²⁹), είτε αρνητικών με συχνά καταστροφικές, συνέπειες για όσους κάνουν ή αγωνίζονται για να κάνουν απλώς την επιστημονική δουλειά τους.

Συνολικά, λοιπόν, η νομιμοποίηση του πρώτου πόλου της αντίφασης που αρχικά διατύπωσα βασίζεται στο πραγματικό γεγονός πως όλες αυτές οι μεταρρυθμίσεις απειλούν τις δομές που στοχεύουν να υπηρετήσουν.

2. Η κριτική του ΕΣ

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, όσοι υπερασπίζονται τις μεταρρυθμίσεις αυτές στο όνομα της κριτικής στην οποία οφείλει να υποβληθεί το σημερινό ΕΣ και ο χώρος της έρευνας απολαμβάνουν μια μερική νομιμοποίηση εξ αιτίας του γεγονότος πως ο τρόπος λειτουργίας του Π και της Ε στη χώρα μας, σε πολλούς τομείς, δεν χαρακτηρίζεται από τις ιδιότητες που διέπουν όλα τα αναπτυγμένα και αυτόνομα επιστημονικά πεδία. Χωρίς να μπορούμε εδώ να υπεισέλθουμε στις λεπτομέρειες του τρόπου λειτουργίας και των λειτουργιών που επιτελούν οι δύο αυτοί χώροι στον εθνικό κοινωνικό μας χώρο³⁰, περιορίζομαι να πω, με ένα γενικό τρόπο, πως μια σειρά από τα δομικά χαρακτηριστικά αυτών των δύο χώρων, χαρακτηριστικά που τους οδήγησαν στη σημερινή κρίση οφείλονται στο καθεστώς αυξημένης ετερονομίας που επικρατεί σε αυτές τις σφαίρες. Οι ίδιοι αυτοί παράγοντες που τη περίοδο της μεταπολίτευσης επέτρεψαν την ανάπτυξη του Π και της έρευνας και κυρίως έθεσαν τους όρους μιας σχετικά αυξημένης αυτονομίας σε σχέση με τις οικονομικές δυνάμεις,

δηλαδή το Κράτος και συλλογικοί φορείς άσκησης πολιτικής δράσης, μετατράπηκαν σε παράγοντες άμεσης εξάρτησης, παράγοντας ολέθρια αποτελέσματα για την ίδια την επιστημονική ανάπτυξη και την αυτονομία του ελληνικού Π και της έρευνας³¹.

Έτσι, ο φαινομενικά παράδοξος φαύλος κύκλος κλίνει και βρισκόμαστε μέσα σε αυτή την αντίφαση που την οροθετούν υπερασπιστές και επικριτές του Π και της έρευνας.

Η δυσεπίλυτη αυτή αντίφαση γίνεται ακόμα πιο σύνθετη όταν έχει κανείς να αντιμετωπίσει, παράλληλα, και τα δομικά φαινόμενα συλλογικής δομικής υποκρισίας. Κάθε προσπάθεια υπεράσπισης του πανεπιστημίου, του χώρου, δηλαδή, παραγωγής και διασφάλισης του *καθολικού*, έχει να αντιμετωπίσει όλους όσους στο όνομα του καθολικού και του «προοδευτισμού» υπερασπίζονται, αντικειμενικά και λιγότερο ή περισσότερο υποκειμενικά, τα ιδιοκεντρικά τους συμφέροντα: στην περίπτωση μας είναι όλοι όσοι έχουν πάρει εδώ και καιρό διαζύγιο από την επιστήμη, οι αποτυχημένοι και υποβιβασμένοι από τον κόσμο της επιστήμης, οι οποίοι συνήθως ανταγωνίζονται σε δημαγωγία και λαϊκισμό τις ακαδημαϊκές πριμαντόνες και τους λόγιους ευαγγελιστές της αγοράς καθώς με αφορμή τον υπαρκτό κίνδυνο της συντηρητικής παλινόρθωσης βρίσκουν μια ευκαιρία να υπερασπιστούν την ύπαρξη και το λόγο ύπαρξης τους, την κοινωνική αξία τους, τη μικρή αγορά τους και τα συμφέροντα που επενδύουν μέσα σε αυτή. Οι στρατηγικές τους ατομικής επιβίωσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος αυτές βασισμένες σε μια δομική υποκρισία νομιμοποιούν εξ αντικειμένου τα επιχειρήματα των μεταρρυθμίσεων περί «εκσυγχρονισμού» του κόσμου της εκπαίδευσης και της έρευνας³².

Μπροστά σε αυτή τη δομική αντίφαση για να αντιμετωπιστεί γόνιμα και αποτελεσματικά τόσο η αναγκαία μεταρρύθμιση του εθνικού μας ΕΣ όσο και να αναχαιτισθεί η συντηρητική επανάσταση που επιχειρεί να επιβάλει μια μονοδιάστατη, οικονομιστικού τύπου, κατεύθυνση σε αυτή την μεταρρύθμιση, θα πρέπει, αφ' ενός, η *«προοδευτική σκέψη»*, να πάψει να ικανοποιείται από έναν ιδεαλισμό χωρίς ιδέες, να πάψει να αποτελεί ένα είδος επαγγελματικής ιδεολογίας, η κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος να πάψει να αποτελεί (συχνά αποκλειστικό) συστατικό στοιχείο της επιστημονικής και ακαδημαϊκής ενσωμάτωσής στο ίδιο αυτό σύστημα, και, αφ' ετέρου, η *τεχνοκρατική αντίληψη* να πάψει να αποτελεί ένα για όλους και για όλα προκάτ σύνολο ιδεών χωρίς, τέχνη, σκέψη και αντικείμενο. Πρέπει να ριζοσπαστικοποιήσουμε το ριζοσπαστισμό της κριτικής σκέψης για το ΕΣ και το μέλλον του, να ασκήσουμε μια κριτική, όπως έλεγε ο Πιερ Μπουρντιέ, «χωρίς καμία υποχώρηση στο πρωτογενή συντηρη-

τισμό για να μην αφήσουμε περιθώρια στη σημερινή συντηρητική κριτική των ψευδο-επαναστατών του ΕΣ να υποκρίνεται αποτελεσματικά πως αποτελεί ριζοσπαστική επαναστατική προοπτική». Μια τέτοια κριτική οφείλει, μεταξύ άλλων:

- α. να θέσει και να αναζητήσει τους πρακτικούς όρους δυνατότητας αύξησης και διασφάλισης της αυτονομίας του ΕΣ. Στην προοπτική, μεταξύ πολλών άλλων, αυτή η κριτική οφείλει και να υπερβεί το διάζευγμα φιλελευθερισμού και κρατισμού. Θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε την προοπτική αναζήτησης πρακτικών τρόπων και μέσων τα οποία θα μας επιτρέψουν και να χρησιμοποιήσουμε το Κράτος για να αυξήσουμε και να διασφαλίσουμε την αυτονομία μας αλλά και να απελευθερωθούμε από αυτό.
- β. να επιχειρήσει με όλα τα μέσα την επιβολή αυτών όρων. Στον αγώνα αυτό, ο οποίος οφείλει να έχει μια διεθνοποιημένη διάσταση, πρέπει, για να είμαστε περισσότερο αποτελεσματικοί, να διευρύνουμε το κύκλο των υποστηρικτών της αυτονομίας του επιστημονικού και πανεπιστημιακού πεδίου στον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού και της διάνοησης προσπαθώντας να καταστήσουμε γνωστό το αναμφισβήτητο γεγονός πως η υπεράσπιση του αυτόνομου και δημόσιου πανεπιστημίου συμβάλλει στην υπεράσπιση της ανάπτυξης και της αυτονομίας όλων των πεδίων πολιτισμικών αγαθών.
- γ. τέλος, και εξίσου θεμελιώδες να επιχειρήσει με όλα τα μέσα να εκπληρώσει την ειδική αποστολή της εκπαιδευτικής συντεχνίας: τη διαμόρφωση των όρων (ανα) παραγωγής συνθηκών και διαθέσεων οι οποίες, με τη σειρά τους, θα παρήγαν πρακτικές με συμφέρον στην επιστημονική ποιότητα και καθολικότητα και όχι στη μετριότητα, θα παρήγαν «μια συντεχνία του καθολικού», όπως έλεγε ο Πιερ Μπουρντιέ, δηλαδή, «μιας συντεχνίας η οποία θα έχει ως στόχο την υπέρβαση των συντεχνιακών συμφερόντων της, μιας συντεχνίας που θα υπερασπίζεται τις καθολικότερες των καθολικών αξιών».

Στη προοπτική της υλοποίησης αυτής της κριτικής ο ρόλος των κοινωνιολόγων είναι πολύ κρίσιμος. Ο επιστημονικός και πολιτικός ρεαλισμός που η κοινωνιολογία υποθέτει και συνεπάγεται, και ο οποίος μας οδηγεί στο να αποφεύγουμε να παλεύουμε εκεί όπου δεν υπάρχει ελευθερία αλλά αντίθετα σε χώρους των οποίων οι τρόποι λειτουργίας και οι λειτουργίες συνδέονται με τομείς της δικής μας ευθύνης, μας επιτρέπει να εργασθούμε για να ορίσουμε έναν *ορθολογικό ουτοπισμό*, όπως ση-

μειώνει ο Πιέρ Μπουρντιέ, χρησιμοποιώντας τη γνώση του πιθανού για να καταστήσει το δυνατό εφικτό. Είναι καιρός και στο χώρο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής να υπερβούμε το διάζευγμα μεταξύ ουτοπισμού και επιστημονισμού, μεταξύ του βολонταριστικού ουτοπισμού ενός ονειρικού διανοουμενισμού και της φαταλιστικής παραίτησης που απορρέει από τον επιστημονισμό κοινωνιολογισμού προκειμένου να διακρίνουμε και αναγνωρίσουμε, με τη διπλή σημασία του όρου, τον αναγκαίο χώρο για έναν έλλογο ουτοπισμό, δηλαδή για μια συνειδητή και ορθολογική χρήση των ορίων της ελευθερίας μας, την οποία αποκτάμε μέσα και μέσω της αληθινής γνώσης των κοινωνικών νόμων και ειδικότερα των ιστορικών λόγων της εγκυρότητας τους³³. Ωστόσο μια τέτοια προοπτική προϋποθέτει την πλήρωση των όρων αντικατάστασης της μεσσιανικής αντίληψη για τις αλλαγές με τις την πολιτική των «ορθολογικών ευκαιριών»³⁴ οι οποίες «ενώ συχνά στιγματίζονται ως ρεφορμιστικές, ως συμβιβαστικές, μπορούν να πάρουν πολύ ριζοσπαστικές μορφές»³⁵.

Σημειώσεις

1. Βλ. Abelard, *Universitas calamitatum: Le livre noir des reformes universitaires*, Editions du croquant, 2003, και ΣΕΤΕΕ, *Ένα πανεπιστήμιο σε κατάσταση κινδύνου*, μετ. Κ. Διαμαντάκου, εισ. Νίκος Παναγιωτόπουλος, Πατάκης, 1999.

2. Σχετικά με το «νέο παράδειγμα της γνώσης», όπως θέλουν να ονομάζουν οι εμπειρογνώμονες της παγκόσμιας τράπεζας τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης που διέπει αυτές τις αλλαγές βλ. M. Gibbons, *Higher education relevance in the 21st century*, World Bank ed., 1998, M. Gibbons, *L'avenir de l'enseignement superieur dans un monde globalisi*, World Bank ed, 2003.

3. C. de Montlibert, *Savoir a vendre*, Raisons d'agir, 2004, C. Laval, L. Weber (επιμ), *Le nouvel ordre educatif mondial*, Syllepse, 2002, Νίκος Παναγιωτόπουλος (Επιστ. επιμ. και πρόλογος), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*, Εκ. Νήσος, 2004.

4. Pierre Bourdieu, *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχαστικότητα*, Πατάκης, 2007, σ. 81-107.

5. Ibid, σ.107-128.

6. Ibid, σ.92-107, και Pierre Bourdieu, *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*, μετάφραση (επιμ, εισαγωγή Ν. Παναγιωτόπουλος), μετ.Μ. Δημητρακόπουλος, J.-P. Schaal, Γ.Τσούλας, εκδ. Δελφίνι, 1992, σ. 85-124.

7. J. Bourdieu, D. Chatenay, Pour une veritable autonomie de l'enseignement superieur et de la recherche, *L'Humanite*, 4/12/2007. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι συγγραφείς, τις είδους απαντήσεις, λ.χ., αναφορικά με τις κλιματολογικές αλλαγές και την υπερθέρμανση του πλανήτη θα μπορούσε να προσφέρει στη κοινωνία – ούτως ή άλλως ανίκανη να τις αντιληφθεί από μόνη της και άρα να διατυπώσει το ερώτημα και να θέσει τις διαστάσεις του ζητήματος – μια έρευνα η οποία θα χρηματοδοτείτο από την πετρελαϊκές βιομηχανίες; Πως μπορούμε να φανταστούμε μια επιστημονική πραγματογνωμοσύνη αν ο εμπειρογνώμονας υποβάλλεται σε καταναγκασμούς οικονομικής, πολιτικής ή ιδεολογικής τάξης;

8. Pierre Bourdieu, *Επιστήμη.., ό.π.*, σ.143-163.

9. Ibid, 163-190.

10. Ibid.

11. Σύμφωνα με την ιστορική γέννηση της λογικής της αυτονομίας του επιστημονικού πεδίου, οι ιδιωτικοί φορείς έχουν τη θέση τους τόσο σε αυτή την εργασία εισαγωγής ζητημάτων όσο και στην εργασία κατασκευής της γνώσης υπό τον όρο πως σέβονται τις αρχές αυτής της αυτονομίας. Βλ. Πιερ Μπουρντιέ, *Η επιστήμη και οι κοινωνικές της χρήσεις*, Επιμέλεια-Επίμετρο Νίκος Παναγιωτόπουλος, Μετάφραση-Πρόλογος, Μαρία Θανοπούλου, ΕΚΚΕ-Πολύτροπο, 2005.

12. Βλ. R. Merton, The ambivalence of scientists, R. Merton, *The sociology of science, theoretical and empirical investigations*, Univeristy of Chicago Press, 1973, σ. 383-418. Είναι, λοιπόν, απόλυτα λάθος να υποστηρίξει κανείς, όπως συμβαίνει σήμερα, πως θα πρέπει να επιβληθούν εξωτερικοί μηχανισμοί οι οποίοι θα επιβάλουν στους επιστήμονες τη συνείδηση των κοινωνικών αναγκαιοτήτων και μηνυμάτων. Η πρόσφατη ιστορία της επιστήμης το αποδεικνύει. Δεν περίμεναν οι επιδημιολόγοι και οι βιολόγοι τα κυβερνητικά προγράμματα καταπολέμησης της διάδοσης του Ειτς για να ανακαλύψουν τον υπεύθυνο ιό, για να μη μιλήσουμε για τη ανακάλυψη των επιπτώσεων των κινητών τηλεφώνων ή, ακόμη, για τις κοινωνικές επιστήμες οι οποίες συνεχώς προσφέρουν μια καλύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των κοινωνιών ενάντια στους κοινωνικούς μηχανισμούς συγκάλυψης και νομιμοποίησης των διαφόρων μορφών ανισότητας και άσκησης συμβολικής βίας.

13. Βλ. T.S. Kuhn, *La structure des revolutions scientifiques*, Flammarion, 1972, T.S. Kuhn, *La tension essentielle*, Gallimard, 1977.

14. Βλ. γενικότερα σε αυτή την προοπτική, K. Polanyi, *The logic of liberty*, Routledge and Kegan Paul, 1951.

15. N. Παναγιωτόπουλος, Υπερασπιζόμενοι το δημόσιο πανεπιστήμιο: σκέψεις in progress, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18, 2007,σ. 237-248

16. C. de Montlibert, Οι ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις για το πανεπιστήμιο και την έρευνα, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 14, σ. 119-139, Πιερ Μπουρντιέ, *Αντεπίθεση Πυρών*, μετ. Κ. Διαμαντάκου, εις. Ν. Παναγιωτόπουλος, εκδ. Πατακη, 1998.

17. C. de Montlibert, Οι ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις, ό.π.

18. Βλ. ενδεικτικά για την ελληνική περίπτωση. Ν. Panayotopoulos, La conversion de l'etat grec a l'economisme dominant, *Regards Sociologiques*, τ. 21, 2001, σ. 41-49.

19. Pierre Bourdieu, *Η διάκριση*, μετ. Κ.Καψαμπέλη, εις. Νίκος Παναγιωτόπουλος, Πατάκης, 2002, σ. 185-213, και Νίκος Παναγιωτόπουλος, Θοδωρής Θάνος, Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game, στο Νίκος Παναγιωτόπουλος (διευθ.), *Η απομάγευση του κόσμου*, Εκ. Πολύτροπον, 2008, σ.37-74, και γενικότερα Βλ. S. Faure, C. Soulie, La recherche universitaire a l'epreuve de la massification scolaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 164, 2006, 61-73.

20. Pierre Bourdieu, *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, εισαγωγή-επιμέλεια Ν. Παναγιωτόπουλος, εκδ. Δελφίνι, 1994, 2η έκδ. Στάχυ, 1999.

21. S. Garcia. L'Europe du savoir contre l'Europe des banques?, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 166-167, 2007, σ. 80-93.

22. M. Trepanier, M-P. Ippersiel, Hierarchie de la credibilite et autonomie de la recherche, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 166, 148, 2003, σ. 74-82.

23. Y. Gingras, B. Gemme, La commercialisation de la recherche *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, 2003, σ. 57-67, Βλ. T. Shinn, Nouvelles productions du savoir et triple helice. Tendances du prêt-a-penser des sciences, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142, 2003, σ. 21-30.

24. G. Balazs, J-P. Faguer, Une nouvelle forme de management, l'evaluation, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, 1996, σ.68-78, και γενικότερα, P. Milot, La reconfiguration des universities selon l'OCDE, *Economie du savoir et politique de l'innovation*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, 2003, 68-73, E. Lamy, T. Shinn, L'autonomie scientifique face a la mercantillisation, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 164, 2006, 22-49.

25. Βλ. J. Duval, J. Heilbron, Les enjeux des transformations de la recherche, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 164, 2006, σ. 4-9 Το παράδειγμα λ.χ. της βιοιατρικής καταδεικνύει πως τα συμφέροντα των φαρμακευτικών επιχειρήσεων τείνουν σήμερα να καθορίσουν τα αντικείμενα έρευνας, τη δημοσίευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και σε ορισμένες περιπτώσεις των συμπερασμάτων τους. Βλ. σχετικά, D. Blumenthal κ.ά. Withholding research results in academic life research evidence from a national survey, *Journal of the American Medical Association*, 277, 1997, σ 1224- 1228, E. Cambell, κ.ά, Data withholding in academic genetics, *Journal of the American Medical Association*, 287, 2002, σ. 473-480

26. Θα ήταν πολύ εύκολο να αναφέρουμε παραδείγματα τα οποία θα έδειχναν πως η νέα ερευνητική πολιτική τείνει να ενδυναμώσει τη τάση ερήμωσης ερευνητικών τομέων και φορέων οι οποίοι αν και κοινωνικά σημαντικοί δεν στοχεύουν, για να μιλήσουμε τη γλώσσα του νόμου που ψηφίστηκε τελευταία στη χώρα μας για το θεσμικό πλαίσιο της έρευνας και της τεχνολογίας» «την οικονομική εκμετάλλευση των ερευνητικών τους αποτελεσμάτων», όπως λ.χ αυτοί που ασχολούνται με την έρευνα έρευνα των δυνατοτήτων περιορισμού της χρήσης φαρμάκων. Θα μπορούσαμε και θα έπρεπε να αναφερθούμε με λεπτομέρεια στο πως και γιατί οι συχνά αποκαλούμενοι γραφικοί από τους νέους μάνατζερ της έρευνας ανιδιοτελείς ερευνητές, οι οποίοι, όπως σημειώνει ο Πιερ Μπουρντιέ, δεν έχουν άλλο στόχο και πρόγραμμα από αυτό που απορρέει από την αυτόνομη λογική της έρευνας και οι οποίοι επειδή ακριβώς έχουν διαμορφωθεί σε αυτόνομα επιστημονικά πεδία κάνουν (και μπορούν να κάνουν) ελάχιστες μόνο υποχωρήσεις έναντι των «εμπορικών» απαιτήσεων για την έρευνα προκειμένου να εξασφαλίσουν τους απαραίτητους για την έρευνα τους οικονομικούς πόρους, διατρέχουν το κίνδυνο βαθμιαία να περιθωριοποιηθούν, τουλάχιστον σε ορισμένους τομείς, από έλλειψη επαρκούς δημόσιας χρηματοδότησης, παρά την αναγνώριση που απολαμβάνουν στο εσωτερικό της επιστημονικής κοινότητας τους (Pierre Bourdieu, *Επιστήμη..*, ό.π, σ. 10-12). Η βιβλιογραφία είναι πλούσια και ιδιαίτερα σχετικά με την εμπορευματοποίηση της έρευνας και των πανεπιστημίων στις ΗΠΑ, βλ Derek Bok, *Universities in the Marketplace, The commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, 2003, Donald Stein (Ed), *Buying in or Selling, The commercialization of the American research University*, New Brunswick, Rutgers University Press, 2004, Jennifer Washburn, *University Inc. The corporate corruption of Higher Education*, Basic Books, 2005.

27. Pierre Bourdieu, *Επιστήμη..*, ό.π,σ.11-12 και 191-198.

28. Θα μπορούσαμε ενδεικτικά μόνο να αναφέρουμε, τις πρόσφατες καθαρά πολιτικού τύπου προσβολές της ερευνητικής αυτονομίας στις ΗΠΑ. Σε πολλές περιπτώσεις ζητημάτων (οικολογικών, σεξουαλικής εκπαίδευσης, πολιτικής ενάντια στο Ειτζ) η κυβέρνηση Μπους ακολούθησε μια πολιτική αντίθετη με τα επιστημονικά αποτελέσματα, επιβάλλοντας επίσης υποψηφίους σε επιστημονικούς θεσμούς που ήταν χρωματισμένοι θρησκευτικά και πολιτικά. Θα μπορούσε κανείς να συμβουλευτεί, μεταξύ άλλων, το βιβλίο του C. Moonney, *The republican war on science*, Basic Books, 2005.

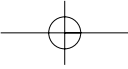
29. Θα μπορούσαμε ενδεικτικά αναφέρουμε το παράδειγμα της πλήρωσης, στη χώρα μας, των κοινωνικών όρων αναγνώρισης μιας σειράς «επιστημονικών» εργασιών οι οποίες αποτελούν προϊόν του μετασχηματισμού των σχέσεων μεταξύ επιστημονικού και κρατικογραφειοκρατικού πεδίου. Αρκεί, πράγμα-

τι, όπως το έχουμε κάνει αλλού (βλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, *Η οδύνη των ανέργων*, εκδ. Πολύτροπον, 2005, Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Η απομάγευση του κόσμου*, εκδ. Πολύτροπον, 2008, σσ. 335-243), να δούμε τις διάφορες ερευνητικές προτάσεις τόσο αυτών των ερευνητών που προσπαθούν μέσα από μια πομπώδη ρητορική να εκθέσουν μια φανταζι μεθοδολογία που θα επέτρεπε όχι τόσο τη γνώση του αντικειμένου τους όσο την αναγνώριση της δυνατότητας τους να κατακτήσουν αυτήν τη γνώση, όσο και αυτών που κατασκευάζουν την προσέγγισή τους βάσει ενός «*klassenstandpunkt*», (και με αυτό τον τρόπο, δηλαδή θεωρώντας, εσφαλμένα, και διαχέοντας, σχετικά αποτελεσματικά ακόμη, την άποψη πως τα από πολιτικής σκοπιάς προοδευτικά έργα είναι, εξ ορισμού, προοδευτικά και από επιστημονικής σκοπιάς, συμβάλλουν στη σύγχυση μεταξύ επιστημονικού κομπορμιισμού και επιστημονικού ριζοσπαστισμού και, τελικά, στη δημιουργία μιας κατάστασης κρίσης της πίστης στην επιστήμη), για να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό και έκταση όλες αυτές οι έρευνες αν και εμπεριέχουν, άρρητα μάλλον, μια επιστημολογία εντελώς αναντίστοιχη με τις αρχές της επιστημονικής θεωρίας του κοινωνικού, απολαμβάνουν την κοινωνική επικύρωση και οικονομική αναγνώριση των αρχών της. Και, ειδικότερα, η σκέψη που απορρέει από τις πάσης φύσεων μορφές κοινωνικής μηχανικής που προωθούν σήμερα οι επιβαλλόμενες έρευνες «κοινωνικής πολιτικής» και «κοινωνικών προβλημάτων» συμβάλλει στη συγκρότηση μίας πολιτικής διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων, της οποίας παραγνωρίζουν τόσο την αρχή γέννησης όσο και τη λογική των ειδικών αποτελεσμάτων, αφού της προσφέρουν την εγγύηση του ειδικού, το κύρος της επιστήμης.

30. Stephanos Pasmazoglou, Université grecque: Paradoxes et problèmes majeurs, υπο δημ. Το 2008 στα πρακτικά του συνεδρίου που διοργάνωσε στο Παρίσι το 2006 το ARESER με θέμα *l'université a-t-elle encore un avenir en europe?*.

31. Ν. Panayotopoulos, Le champ sociologique grec et les effets de la domination symbolique internationale, *Regards Sociologiques*, 30, 2005, σ. 91-99. (μεταφρασμένη αναδημοσίευση στο Νίκος Παναγιωτόπουλος (επιστ.επιμ.) *Διεθνής κυκλοφορία των ιδεών στο χώρο των ευρωπαϊκών κοινωνικών επιστημών, Πρακτικά Συνεδρίου* (2007), Νίκος Παναγιωτόπουλος(επιμ), *Πολιτισμός και Αγορά*, Πατάκης, 2003.

32. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, όταν στο όνομα της κριτικής του νεοφιλελεύθερου οράματος και των νέων διεθνών μορφών συμβολικής κυριαρχίας που εγκαθιδρύονται στον επιστημονικό χώρο βρίσκουν μια ευκαιρία να αρνηθούν την καθαρά επιστημονική αξιολόγηση της εργασίας τους η οποία, εξ ορισμού περνά από μια διαδικασία καθολίκευσης, απομερικοποίησης, με δυο λόγια διεθνοποίησης του επιστημονικού έργου Pierre Bourdieu, *Επιστήμη*,



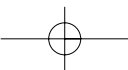
Υπεράσπιση ή κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος: Ένα πλαστό δίλημμα

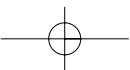
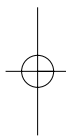
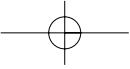
...ο.π.,σ. 171-175. Πράγματι, για πολλά χρόνια, σε ορισμένους τομείς του πανεπιστημιακού κόσμου ακόμα και σήμερα, η εισαγωγή πολιτικών υποδειγμάτων στον επιστημονικό χώρο έγινε επιστημονική δόξα, επιστημονικό αυτονόητο. Έτσι, επιτράπηκε η κυριαρχία των αδυνάτων, σύμφωνα με τους ειδικούς κανόνες αποτίμησης του έργου των διανοουμένων, και η εγκαθίδρυση της ετερονομίας, ακυρώνοντας την πλήρη ανάπτυξη της ορθολογικής συναλλαγής των ιδεών.

33. Βλ. Νίκος Παναγιωτόπουλος(υπο διευθ), *Μια ρεαλιστική ουτοπία. Πρακτικά του Συνεδρίου »Για ένα ευρωπαϊκό κοινωνικό κίνημα.* , εκδ. Πατάκη, 2003

34. Βλ. Νίκος Παναγιωτόπουλος(υπο διευθ) ,«*Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ,*»,Εκ. Νήσος, 2004.

35. Pierre Bourdieu, Roger Chartier, *Le sociologue et l'historien*, INA, Agone, Raisons d'Agir, 2010, 54-55.





ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τόμος ΙΕ, τεύχος 59 Φθινόπωρο 2010

Πανεπιστήμιο και πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης: Από την ένταση στην κρίση, προσπάθεια ανάλυσης

Γιώργος Σταμέλος*

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαπενταετίας η εύρυθμη λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων έχει διαταραχθεί αρκετές φορές με αφορμή διαφορετικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των κυβερνήσεων της εποχής και τις αντίστοιχες αντιδράσεις που αυτές προκάλεσαν. Οι πολιτικές αυτές δεν είναι αμιγώς ελληνικές αλλά διαμορφωμένες στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την πρόταση ενός αναλυτικού σχήματος για την κατανόηση της υπάρχουσας κρίσης του ελληνικού πανεπιστημίου. Ως εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί η θεωρητική εργασία του Scott (2001) η οποία εντάσσεται στο χώρο των νεοθεσμικών θεωριών των οργανώσεων (*neo-institutional organizational theories*).

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαπενταετίας η εύρυθμη λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων έχει διαταραχθεί αρκετές φορές με

* Πανεπιστήμιο Πατρών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης gstam@otenet.gr, stamelos@upatras.gr.

αφορμή διαφορετικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των κυβερνήσεων της εποχής και τις αντίστοιχες αντιδράσεις που αυτές προκάλεσαν.

Οι πολιτικές αυτές, που δεν είναι αμιγώς ελληνικές αλλά διαμορφωμένες στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή και ευρύτερα της Ευρώπης εφαρμοζόμενες όμως μέσα από ελληνικά φίλτρα κατανόησης και ερμηνείας της πραγματικότητας, λόγω της ποικιλίας αλλά και του ρυθμού εμφάνισής τους δρούν ουσιαστικά ως συνεχές «ηλεκτροσόκ» για την πανεπιστημιακή ζωή.

Η ένταση που προκαλείται αν κι εμφανίζεται πρωτίστως ως πολιτική, με έντονο κομματικό και συνδικαλιστικό προσκλήνιο και παρασκήνιο ουσιαστικά κρύβει κάτι ουσιαστικότερο: την κρίση, δες αμφισβήτηση, της ύπαρξης του Πανεπιστημίου, ως ανεξάρτητου –αλλά και χρήσιμου– θεσμού στη σύγχρονη κοινωνία μας. Πράγματι, τόσο η γνώση όσο και η έρευνα αλλάζουν χαρακτήρα. Η γνώση παύει να θεωρείται ιερή, αιώνια και αφηρημένη, μετατρέπόμενη σε καταναλωτική, πρόσκαιρη και χρηστική. Η έρευνα χάνει κι αυτή την ιερότητά της, αλλά και τον χαρακτήρα της ασκητικής, μοναχικής, απόκοσμης, μακροχρόνιας ενασχόλησης, μεταβαλλόμενη σε διακύβευμα ενός έντονου οικονομικού ανταγωνισμού με άμεσα εφαρμόσιμα αποτελέσματα μεταφραζόμενα σε οικονομικά οφέλη. Τέλος, το πανεπιστήμιο, κορωνίδα του εκπαιδευτικού συστήματος και μηχανισμός παραγωγής της εθνικής πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ελίτ, μεταβάλλεται σε μια εκπαιδευτική δομή, όπως πολλές άλλες, με ένα κοινό που, αφενός μεν, πόρο απέχει από το προγενέστερο περιορισμένο κοινό του, προϊόν αλληπάλληλων μηχανισμών επιλογής, και αφετέρου, δεν μπορεί να του διασφαλίσει ικανοποιητικές επαγγελματικές και κοινωνικές προοπτικές.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την πρόταση ενός αναλυτικού σχήματος για την κατανόηση της υπάρχουσας κρίσης του ελληνικού πανεπιστημίου.

1. Η θεωρητική επιλογή: Αναζήτηση

Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο αυτού του σύντομου κείμενου δεν θα μπορούσαμε να ασχοληθούμε, πολύ δε περισσότερο να απαντήσουμε τελικά στην παραδοσιακή θεωρητική διαμάχη μεταξύ «μακρο» και «μικρο» που ορίζει και καθορίζει τις θεωρητικές εργασίες στο χώρο των Κοι-

νωνικών Επιστημών ή διαφορετικά τη διχογνωμία στο πρόταγμα μεταξύ θεσμού (και των λειτουργιών του) και δρώντος υποκειμένου.

Ξεκινώντας από ένα αξίωμα, που όμως ξεχνιέται συχνά, υποστηρίζεται εδώ ότι το κοινωνικό συγκείμενο καθορίζει ή επιβάλλει ή έστω ωθεί προς κάποιες θεωρητικές επιλογές, με αποτέλεσμα η παραγόμενη θεωρητική εργασία να εξαρτάται άμεσα από την κοινωνία που προσπαθεί να αναλύσει. Κατά συνέπεια, η όποια μεταφορά σε άλλη κοινωνική πραγματικότητα χωρίς τουλάχιστον τις απαραίτητες προσαρμογές κινδυνεύει να δικαιώσει τη θεωρία αλλά να μην αναλύσει την υπό διερεύνηση κοινωνική πραγματικότητα.

Υπάρχουν κοινωνία όπου το υποκείμενο είναι πολύ πιο δρών από άλλες. Ή με μεγαλύτερη ακρίβεια υπάρχουν κοινωνίες όπου σημαντικά τμήματά τους δρουν περισσότερο αυτόνομα αλλά άλλες¹. Η ελληνική κοινωνία είναι μια κοινωνία σε μετάβαση. Όμως τα ρυθμιστικά και κανονιστικά της «πρέπει» είναι ιδιαίτερα ισχυρά. Ερευνητικά πάντως είναι μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα κοινωνία γιατί οι ρυθμιστικές διευθετήσεις σπανίως βρίσκονται σε αρμονία με τα κανονιστικά «πρέπει». Ένας σημαντικός λόγος για αυτό είναι το γεγονός ότι η νομιμοποιητική δύναμη των τριών εξουσιών του Κράτους είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Συνήθως, το προηγούμενο ερμηνεύεται ως απόρροια των πολιτικών ανωμαλιών που συγκλόνισαν το σύγχρονο ελληνικό κράτος κατά ένα σημαντικό κομμάτι του 20ού αιώνα και οι οποίες έληξαν το 1974.

Η ερμηνεία αυτή δεν φαίνεται να είναι λαθεμένη, πολύ δε περισσότερο που η ηττημένη στρατιωτικο-πολιτικά κομμουνιστική Αριστερά φαίνεται να κυριάρχησε ιδεολογικά και συμβολικά σε ένα κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας που μοιάζει πολύ σημαντικότερο από την πραγματική κομματική επιρροή της. Αυτή η κυριαρχία που εκφράστηκε τόσο σε επίπεδο ιδεών και αξιών όσο και σε συμβολικό επίπεδο αμφισβήτησε και τελικά περιόρισε σημαντικά τη νομιμοποίηση των κρατικών εξουσιών.

Όμως, αυτή η ερμηνεία δεν λαμβάνει υπόψη της μια άλλη εγγενή δυσκολία του ελληνικού Κράτους. Η κρατική εξουσία δεν υπήρξε ποτέ «υπέρτατη» στο βαθμό που παράλληλα είχε να αντιμετωπίσει και να ανταγωνιστεί μια άλλη εξουσία που ερχόταν από την βιωμένη ιστορική πραγματικότητα: την εκκλησία². Η σχέση των δύο παράλληλων συστημάτων εξουσίας παραμένει ακόμα και σήμερα ένα –άγνωστης κατάληξης– διακύβευμα. Έτσι, ακόμα κι όταν το κόμμα που εξέφραζε την εκκλησία βρισκόταν στην εξουσία δεν ήταν καθόλου σίγουρο ότι ο ρυθμιστικός και ο κανονιστικός παράγοντας βρίσκονταν σε κοινωνική αρμονία λόγω του έντονου υπόγειου ή εμφανούς ανταγωνισμού τους. Ακόμα περιπλοκότε-

ρα, ακόμα και στις ιστορικές στιγμές που ιδεολογήματα όπως ο «τρίτος ελληνικός πολιτισμός», το «ελλάς, ελλήνων, χριστιανών» ή το «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια» φαίνεται ότι κυριαρχούσαν κρατικά, αυτά δεν μπόρεσαν να εκφράσουν το όλον κοινωνικό σώμα, συνεπώς να νομιμοποιήσουν τις κρατικές εξουσίες σε μια λογική συν-περίληψης. Παράλληλα, ο ανταγωνισμός των δύο κέντρων εξουσίας ωθούσε σε απρόσμενες υπερβάσεις. Έτσι, ο αρχηγός της παράταξης μέσω της οποίας η εκκλησία εκφραζόταν, δεν δίστασε να αναγάγει το «ανήκομεν εις την Δύση» σε εθνική πολιτική και να επιβάλει (στο εσωτερικό της χώρας) την ένταξη της στην τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα ταράσσοντας την ιστορική συμμαχία του με την βυζαντινής λογικής και νοοτροπίας εκκλησία της Ελλάδας.

Στόχος των προηγουμένων ήταν να φανεί γιατί η διάθεση ανάλυσης της ελληνικής πραγματικότητας, μέσα από ένα συγκεκριμένο παράδειγμα, την ένταση στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, ωθεί σε επιλογή θεωρητικού πλαισίου που τείνει προς εκείνες τις θεωρίες που προτάσσουν τους θεσμούς, τις δομές και τις λειτουργίες τους. Παράλληλα όμως, η ελληνική κοινωνία δεν είναι πλέον μια *κλειστή κοινωνία*. Είναι μια κοινωνία σε κίνηση. Συνεπώς, η θεωρητική επιλογή κλασικών θεωρητικών εργαλείων από τις θεσμικές εργασίες δεν κρίθηκε ικανοποιητική προοπτική στο μέτρο που αυτές οι τελευταίες αντιμετωπίζουν ένα σημαντικό πρόβλημα ανάλυσης και ερμηνείας της *κοινωνικής αλλαγής*. Πράγματι, εστιάζοντας στην ισορροπία του συστήματος και τη εύρυθμη λειτουργία του θεσμού φαίνεται να εγκλωβίζουν το κοινωνικό υποκείμενο σε ρόλο κομπάρσου, αν δεν το εξομοιώνουν σε μαριονέτα στις ακραίες εκδοχές τους.

Η συλλογιστική αυτή οδήγησε στη θεωρητική αναζήτηση στο χώρο των νεοθεσμικών θεωριών των οργανώσεων (neo-institutional organizational theories) και πιο συγκεκριμένα στη θεωρητική εργασία του R.W. Scott (2001). Πράγματι, οι θεωρίες αυτές αντιμετωπίζουν τους οργανισμούς ως *ανοικτά συστήματα* τα οποία σχηματίζονται από το περιβάλλον όμως παράλληλα απαντούν στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους (Scott, 2001:8). Απόρροια του προηγουμένου είναι ότι οι οργανισμοί νοούνται ως γνωσιακά συστήματα (Scott, 2001:13)³.

2. Η θεωρητική επιλογή: Η θεωρητική εργασία του R. W. Scott

Η εργασία του Scott δεν είναι, κατά παραδοχή του ίδιου του συγγραφέα, μια ολοκληρωμένη θεωρία (Scott, 2004: 9-10). Θα ήθελε όμως προοπτικά να γίνει. Σύμφωνα με αυτή, οι θεσμοί εμπεριέχουν ρυθμιστικά, κανονιστικά και κουλτουρικά-γνωστικά στοιχεία που σε συνδυασμό με τις σχετιζόμενες δράσεις και πόρους, δημιουργούν σταθερότητα και νόημα στην κοινωνική ζωή (Scott, 2001: 33).

Η εργασία του Scott μπορεί να διαβαστεί κατά δύο τρόπους: ένα ολιστικό κι ένα επιμεριστικό. Κατά τον πρώτο, ένας θεσμός για να ερευνηθεί απαιτείται η ταυτόχρονη και πολλαπλή εστίαση στα επιμέρους στοιχεία που το συγκροτούν, τα οποία μπορούν να αναχθούν σε τρεις πυλώνες/άξονες δόμησής του : α. το ρυθμιστικό (regulative), β. τον κανονιστικό (normative), γ. τον «κουλτουρικό»-γνωσιακό (cultural-cognitive).

Κατά τον δεύτερο τρόπο, οι εργασίες στο χώρο των νέο-θεσμικών θεωριών μπορούν να επικεντρωθούν (ή να ταξινομηθούν) σε μια σε βάθος ανάλυση ενός και μόνου πυλώνα, ανάλογα με το είδος της υπόθεσης εργασίας ή του ενδιαφέροντος του ερευνητή. Έτσι, μπορεί να υπάρξουν εργασίες που να επικεντρωθούν μόνο στο ρυθμιστικό πυλώνα ή μόνο στον κανονιστικό ή ακόμα και μόνο στον κουλτουρικό-γνωσιακό.

Στο παρόν κείμενο θα χρησιμοποιηθεί η πρώτη εκδοχή. Παρόλα αυτά χρειάζεται να επισημανθεί ένα σημείο που χρήζει προσοχής. Είναι προφανές ότι το ενδιαφέρον και νεωτερικό στοιχείο στην εργασία του Scott είναι ο τρίτος πυλώνας. Αυτός από τον τρόπο συγκρότησής του είναι *μιγαδικός*. Από τη μια, δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητος από τους δύο πρώτους στο βαθμό που τόσο ο κανονιστικός όσο και ο ρυθμιστικός πυλώνας επηρεάζουν τη διαμόρφωση της κουλτούρας του θεσμού και των ανθρώπων του⁴. Από την άλλη, όμως, μπορεί όντως να θεωρηθεί ως διακριτός στο μέτρο που οι ποικίλοι εργαζόμενοι ενός οργανισμού μπορούν, μέσα από καθημερινές γνωσιακές διαδικασίες, να τροποποιήσουν, να μεταβάλλουν ή να ανατρέψουν τόσο εσωτερικές του οργανισμού λειτουργίες όσο και την αντίδραση του οργανισμού προς εξωτερικά του ερεθίσματα. Εδώ, εξάλλου εδράζεται και η έννοια της μεταβολής και/ή της προόδου⁵.

Στην περίπτωση της ολιστικής προσέγγισης ο τρίτος άξονας λειτουργεί λοιπόν ως το εργαλείο κατανόησης των διεργασιών του πεδίου που μπορούν να οδηγήσουν σε μεταβολή. Συνεπώς, επιστρέφοντας στο πρωταρχικό δίλημμα των Κοινωνικών Επιστημών περί της πρωτοκαθεδρίας

θεσμού ή δρώντος υποκειμένου, ο τρίτος πυλώνας του Scott πλησιάζει εξαιρετικά τη σημασία της δράσης του κοινωνικού υποκειμένου ξεκινώντας βέβαια από την πλευρά του θεσμού. Καταληκτικά, εδώ τα όρια μοιάζουν να είναι θολά σε αντίθεση με τους δύο πρώτους πυλώνες που αποτελούν τον παραδοσιακό σκληρό πυρήνα των θεσμικών θεωριών. Αντιθέτως, σε μια επιμεριστική προσέγγιση, όπου η ερευνητική εκδοχή εστιάζει στον τρίτο πυλώνα, όπου ο ρυθμιστικός και κανονιστικός πυλώνας υφίστανται αλλά δεν κυριαρχούν κατανάγκη, η σύνδεση με τη θεσμική παράδοση καθίσταται λιγότερο εμφανή. Συνεπώς, η εργασία του Scott μπορεί να διαβαστεί εξαιρετικά παραδοσιακή στο χώρο των θεσμικών προσεγγίσεων (όταν επικεντρώνεται στον ρυθμιστικό και/ή τον κανονιστικό πυλώνα), μπορεί όμως να διαβαστεί και ριζοσπαστικά καινοτόμα (τρίτος πυλώνας), ανάλογα με την προσέγγιση που κάποιος θα επιχειρήσει.

Κλείνοντας ως προστεθούν δύο ακόμα σημεία. Πρώτον, σήμερα, οι ενδιαφέρουσες θεωρητικές εργασίες είναι εκείνες που ξεκινώντας είτε από το θεσμό είτε από το υποκείμενο φτάνουν σε ένα σημείο όπου τα όρια πλέον είναι σαθρά ή απλά μη υπάρχοντα. Έτσι, ο «θεσμός» ή το «υποκείμενο» μετατρέπονται σε *αναλυτικές πύλες εισόδου* μιας ερευνητικής προσπάθειας και παύουν να είναι θεωρητικά προαπαιτούμενα. Δεύτερον, η προσπάθεια ανίχνευσης των διεργασιών θεσμοποίησης που επιχειρείται από τον Scott δεν είναι καινοτόμα στο βαθμό που τόσο οι Berger & Luckmann (1966) όσο και ο Giddens (2002) έχουν επιχειρήσει.

Ας σημειωθεί τέλος, ότι προτιμήθηκε να μην υπάρξει διακριτή ενότητα παρουσίασης της θεωρητικής εργασίας του Scott ανά πυλώνα. Τα όποια θεωρητικά στοιχεία απαιτούνται, κρίθηκε σκόπιμο να προτάσσονται στην αρχή των τριών ενότητων που αντιστοιχούν στους αντίστοιχους άξονες της θεωρίας και σε εξειδικευμένες υποσημειώσεις.

3. Ο ρυθμιστικός πυλώνας

Ο ρυθμιστικός πυλώνας περιλαμβάνει το νομικό πλαίσιο και τους κανονισμούς πάνω στους οποίους βασίζεται η φυσιολογία και η λειτουργία ενός θεσμού⁶. Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου, υπάρχει, από τη μια, το ΥΠΕΠΘ, που είναι υπεύθυνο για το νομικό πλαίσιο, κι από την άλλη, το ίδιο το Πανεπιστήμιο με τον εσωτερικό κανονισμό του. Στην περίπτωση του ελληνικού Πανεπιστημίου, το δεύτερο σκέλος ήταν ανύπαρκτο και

παραμένει ατροφικό. Η διερεύνηση των αιτιών για το προηγούμενο, αν και είναι ζήτημα εξαιρετικού ενδιαφέροντος υπερβαίνει τα όρια της παρούσας εργασίας, αν και θα έπρεπε να σημειωθεί ότι το ίδιο το ελληνικό Πανεπιστήμιο δε είναι άμοιρο ευθυνών, αν δεν είναι ο κύριος υπαίτιος⁷.

Συνεπώς, ρόλο κλειδί παίζει το ΥΠΕΠΘ με το νομικό περιβάλλον που διαμορφώνει. Παρόλα αυτά, οι επιλογές του ΥΠΕΠΘ δεν είναι προϊόν μιας *sui generis* πολιτικής βούλησης και πράξης. Είναι σαφές⁸ ότι η πολιτική του ΥΠΕΠΘ για το Πανεπιστήμιο επηρεάζεται άμεσα και καταλυτικά, αν δεν καθορίζεται, από την ύπαρξη εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο και όχι μόνο⁹. Τόσο η συμμετοχή της χώρας στη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) όσο και η εναρμόνισή της με επιλογές στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την πολιτική της διεύρυνσης, χρηματοδοτούμενης με κοινοτικά κονδύλια, το αποδεικνύουν¹⁰. Φαίνεται λοιπόν ότι –τουλάχιστον– σε ανώτατο επίπεδο υπάρχουν συνομιλητές που μπορούν να κινούνται και να διαπραγματεύονται στον υπερ-εθνικό χώρο και να μεταφέρουν εφαρμόζοντας εναρμονισμένες πολιτικές στο επίπεδο της χώρας.

Έτσι, ο ρυθμιστικός πυλώνας στην ελληνική περίπτωση μοιάζει ικανός να παρακολουθεί και να εναρμονίζεται με τις ευρύτερες διεθνείς τάσεις και εξελίξεις (με την περιθωριακή αν όχι ανύπαρκτη θεσμική παρουσία των πανεπιστημίων). Πάντως, στο προηγούμενο πρέπει να γίνουν δύο παρατηρήσεις. Πρώτον, η κάθε φορά ομάδα των συνομιλητών σε ανώτατο επίπεδο είτε από αδυναμία είτε από επιλογή δεν φαίνεται να μπορεί να μεταφέρει και να «μπολιάσει» το κύριο σώμα του οργανισμού (ΥΠΕΠΘ) και των εποπτευόμενων από αυτόν θεσμών (πχ. πανεπιστήμια), με το πνεύμα και το νόημα των διεθνώς τεκταινόμενων¹¹. Συνεπώς, φαίνεται να υπάρχει και να διευρύνεται ένα χάσμα μεταξύ μιας μικρής –κάθε φορά– ομάδας που δρα σε κεντρικό και διεθνές περιβάλλον και του κύριου μέρους των δομών, των λειτουργιών και των εργαζομένων του ΥΠΕΠΘ. Δεύτερον, και πιθανόν λόγω του προηγούμενου, η εναρμόνιση με τα διεθνή τεκταινόμενα μοιάζει να συντελείται συνήθως κατά έμμεσο και συγκαλυμμένο τρόπο στην προσπάθεια αποφυγής εντάσεων και αντιδράσεων. Τα τελευταία χρόνια, ο συνηθέστερος τέτοιος τρόπος είναι η προώθηση κοινοτικών επιλογών διηθημένων και διατυπωμένων μέσα από ένα ελληνικό φίλτρο αντίληψης των πραγμάτων και ευρέως χρηματοδοτούμενων από κοινοτικές πηγές (πχ. ΕΠΕΑΕΚ).

Κλείνοντας, θα έλεγε κανείς ότι αν υπάρχει μια «ελληνική ιδιαιτερότητα» είναι ότι ενώ ο ρυθμιστικός πυλώνας φαίνεται να συμβαδίζει με τα

διεθνή –πρωτίστως ευρωπαϊκά- τεκταινόμενα, αυτό συντελείται κατά ένα διπλά παράδοξο τρόπο: από τη μια, ατύπως και εμμέσως, κι από την άλλη, χωρίς την απαιτούμενη αναπροσαρμογή δομών, λειτουργιών, διαδικασιών και νοοτροπιών, στο βαθμό που ότι γίνεται, γίνεται κεντρικά και άκρως συγκεντρωτικά¹². Αυτή η «ελληνική ιδιαιτερότητα» ενώ επί της ουσίας δεν φαίνεται να δημιουργεί μείζονα και αξεπέραστα προβλήματα σε επίπεδο ιδρυμάτων (πανεπιστήμια), είναι πηγή δυσλειτουργιών και εντάσεων σε επίπεδο διεθνούς εκπροσώπησης του Κράτους, στο μέτρο που πολλές φορές αυτό εκτίθεται, ως μη σεβόμενο τις διεθνείς του δεσμεύσεις και υποχρεώσεις¹³. Από την άλλη φαίνεται να αναπαράγεται το έλλειμμα νομιμοποίησης των αποφάσεων του ελληνικού Κράτους το οποίο φαντάζει δομικό χαρακτηριστικό του.

4. Ο κανονιστικός πυλώνας

Ο κανονιστικός πυλώνας αφορά τα μεγάλα «πρέπει», τις ιδέες, τις αξίες, τους ηθικούς κανόνες, τα πρότυπα, αυτά που –πέραν των τρεχουσών νομοθετικών ρυθμίσεων- δεσμεύουν και επηρεάζουν τη λειτουργία των θεσμών, αλλά και τις σχέσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές. Είναι, συνοπτικά, αυτό που θα λέγαμε: η κυρίαρχη «ιδεολογία»¹⁴.

Εδώ, φαίνεται να υπάρχει στην Ελλάδα ένα δίπολο παραγωγής «ιδεολογίας», με τον ένα πόλο εντός και τον άλλο εκτός του Πανεπιστημίου. Από τη μια, πηγή δημιουργίας του είναι οι παραδοσιακοί κανόνες και αρχές αυτού που ονομάζεται συμβατικά «ακαδημαϊκή ζωή και λειτουργία», κι από την άλλη, εκτός Πανεπιστημίου, βρίσκεται το ελληνικό συγκείμενο που συγκροτείται με βάση αρχές και αξίες που καθορίζονται από ενδο-ελληνικούς μεγαφορείς παραγωγής «ιδεολογίας».

Το πρώτο αναφέρεται στους διαχρονικούς, σταθερούς και παραδοσιακούς κανόνες, αρχές και τελετουργίες που διέπουν την εσωτερική πανεπιστημιακή ζωή και τη διευθέτηση της εξουσίας στο τρόπο λειτουργίας του θεσμού. Για κάποιον, που δεν είναι εξοικειωμένος με την ακαδημαϊκή ζωή, θα μπορούσε να είναι πηγή εκπλήξεων ο «μοναστηριακός» τρόπος δόμησης της ακαδημαϊκής συλλογικότητας και ο –ενίοτε- βυζαντινολογικός λόγος των προσωπικών διαφωνιών και αντιθέσεων. Αν κάποιος δεν συνυπολογίσει ότι το Πανεπιστήμιο, ως θεσμός, ξεκίνησε ως «πράγμα της εκκλησίας», πολλούς αιώνες πριν (Renaut A, 2002), κινδυνεύει, αφενός

μεν, να μην καταλάβει πλήρως την προέλευση της ακαδημαϊκότητας και του τρόπου διάρθρωσής της, κι αφετέρου, τη δύναμη της παράδοσής της. Κάτι που φαίνεται να υποτιμάται συστηματικά από τις εκάστοτε παροδικές τεχνοκρατικές ομάδες διαμόρφωσης πολιτικής στα υπουργεία παιδείας του Δυτικού –κυρίως– κόσμου, που αναρίθμητες φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές προσπάθησαν να μεταρρυθμίσουν το Πανεπιστήμιο. Η ιστορία του Θεσμού έχει καταδείξει ότι αυτός μπορεί να μεταμορφώνεται και να μεταλλάσσεται στα εξωτερικά ερεθίσματα και τις πιέσεις, χωρίς ωστόσο να ανατρέπει τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του. Για την ελληνική περίπτωση, είναι ενδεικτικό, πιθανόν εντυπωσιακό στο μέγεθός του, το γεγονός ότι ο Νόμος πλαίσιο του 1982, που διαμόρφωσε την πανεπιστημιακή ζωή των τελευταίων σχεδόν 30 χρόνων, ενώ μπόρεσε να ανατρέψει το συσχετισμό των πολιτικών δυνάμεων εντός του Πανεπιστημίου, δεν μπόρεσε να ανατρέψει τους παραδοσιακούς κανόνες λειτουργίας του θεσμού. Με αυτόν τον τρόπο όμως, δημιουργήθηκε μια σημαντική αντίφαση μεταξύ εκφερομένου Λόγου, ως ιδεολογική τοποθέτηση, και καθημερινής πρακτικής σε ατομικό επίπεδο στο εσωτερικό του ιδρύματος.

Καταληκτικά, η ακαδημαϊκή ζωή έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, όπως: αυξημένη σημασία στην πανεπιστημιακή αυτονομία, ιδιαίτερα των εσωτερικών του πανεπιστημίου υποθέσεων (Πανούσης Γ., 2008)¹⁵, πειθαρχία και σεβασμό στην εσωτερική ιεραρχία, αντιμετώπιση των «μαθητευομένων» ως μειούμενων σε ένα σύστημα αρχών, αξιών, γνώσεων και μεθοδολογιών, επιμονή σε μια εκδοχή της έρευνας ως αφιέρωση ζωής, κι όλα αυτά μέσα σε ένα σύστημα αργών και βασανιστικών διαδικασιών όπου οι προθέσεις προηγούνται των αποτελεσμάτων, κι όπου η ακαδημαϊκή κοινότητα παρουσιάζεται ως μια εναρμονισμένη και αγαθοεργή ομογενής ομάδα χωρίς συγκρούσεις και ανταγωνισμούς.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο, ο τρόπος που η Ελλάδα αντιμετωπίζει την Ευρώπη είναι περίπλοκος και αντιφατικός. Από αισθήματα θαυμασμού και μιμητισμού, μέχρι απόλυτης απόρριψης και μίσους, διαμέσου ενός έντονου κόμπλεξ κατωτερότητας και εξάρτησης (Σταμέλος Γ. Καρανάτσης Κ., 2005). Το σίγουρο είναι ότι η Ευρώπη αντιμετωπίζεται ως κάτι το εξωτερικό της Ελλάδας, στην καλύτερη περίπτωση ως αναγκαίο κακό¹⁶ στη χειρότερη ως εχθρός προς αποφυγή. Έτσι, στην κατασκευή της εθνικής της ταυτότητας η Ελλάδα δεν περιλαμβάνει ως θεμελιώδες συστατικό της στοιχείο την Ευρώπη, όπως άλλες χώρες, για παράδειγμα, η Γαλλία (Chryssohoou X., 1996).

Με βάση αυτό το δίπολο συγκρότησης του κανονιστικού άξονα, προκύπτει μια εξαιρετική ένταση με στοιχεία ρήξης μεταξύ αυτού και του ρυθμιστικού άξονα κι αυτό σε δύο επίπεδα.

Το πρώτο αφορά την πηγή προέλευσης της πολιτικής. Πράγματι, το νομικό περιβάλλον και οι πολιτικοί στόχοι ή προτεραιότητες αλλάζουν εναρμονιζόμενοι με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες νοούνται ως εξωτερικές, δηλαδή ξένες, πιέσεις, δες παρεμβάσεις. Η «Ευρώπη» λοιπόν είτε ως όργανο των αιρετικών είτε ως καπιταλιστικός μηχανισμός εκλαμβάνεται αρνητικά, αντιμετωπιζόμενη με όρους εθνικο-απελευθερικής αντίστασης και/ή απείθειας στο όνομα μιας εθνικής περιχάραξης και καθαρότητας¹⁷. Η συνήθης απουσία εξάλλου από τα ευρωπαϊκά όργανα, είτε επεξεργασίας πολιτικής είτε συνδικαλιστικής δράσης είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική. Δύο παραδείγματα του ελληνικού αναχωρητισμού και της περιθωριοποίησης είναι χαρακτηριστικά: Πρώτον, από το σύνολο της ευρωπαϊκής ηπείρου, νοούμενης με πολύ χαλαρά και διευρυμένα σύνορα, οι μόνοι που δεν συμμετέχουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών (ESU) είναι οι Έλληνες φοιτητές¹⁸ (<http://www.esib.org>). Δεύτερον, στη Διεθνή της Εκπαίδευσης, παγκόσμια οργάνωση που εκφράζει τον εκπαιδευτικό κόσμο (<http://www.ei-ie.org/en/index.php>), δεν μετέχει η συνδικαλιστική οργάνωση των Ελλήνων πανεπιστημιακών (ΠΟΣΔΕΠ), προφανώς γιατί η Διεθνής δεν μπορεί να εκφράσει τη «γνησιότητα» των θέσεών τους.

Το δεύτερο αφορά το περιεχόμενο της πολιτικής. Η πολιτική ατζέντα φαίνεται να προωθεί τη ριζική αναθεώρηση της έννοιας της πανεπιστημιακής αυτονομίας, η οποία συνδέεται με τη (μερική ή μεγαλύτερη) αποχώρηση του κράτους από τη χρηματοδότησή του πανεπιστημίου, την ώθηση του πανεπιστημίου στο περιβάλλον της δια βίου μάθησης και την παράλληλη υιοθέτηση μεθόδων απόδοσης λόγου. Εξέλιξη που αναγκάζει τα πανεπιστήμια να γίνουν περισσότερο διαφανή και να μετεξελιχθούν σε δρώντες του κοινωνικού και οικονομικού συγκείμενου, γεγονός που θέτει σε άμεση αμφισβήτηση το πανεπιστημιακό «άβατο»¹⁹. Παραπέρα, μετατρέποντας τις σπουδές σε επαγγελματικές και μεταφέροντας την έρευνα στο χώρο των αναγκών της αγοράς εργασίας, τα πανεπιστήμια ωθούνται να ανατρέψουν τα «όσια και ιερά» τους που αφορούν τις σπουδές και την έρευνα²⁰. Επιπλέον, τα πανεπιστήμια-ενεργοί δρώντες πλέον, θα πρέπει να μάθουν να κινούνται με ταχύτητα και αποτελεσματικότητα, μετατρέποντας την παραδοσιακή ακαδημαϊκή συνεργασία σε επιθετικό ανταγωνισμό με στόχο, καταρχάς, την επιβίωσή τους, στη συνέχεια, την αίγλη τους, παγκόσμια, περιφερειακή ή τοπική.

5. Ο «κουλτουρικός»-γνωστικός πυλώνας

Ο πυλώνας αυτός προσπαθεί να λάβει υπόψη του τόσο την κουλτούρα του θεσμού όσο και την καθημερινή του λειτουργία. Προφανώς, η ιστορία του ρυθμιστικού και κανονιστικού άξονα έχουν επηρεάσει τόσο την κουλτούρα όσο και τη λειτουργία του θεσμού. Παράλληλα όμως, οι συμμετέχοντες σε αυτόν, λόγω της συσσωρευμένης γνώσης που διαθέτουν μέσα από την εμπειρία τους, αλλά και την καθημερινή τους πρακτική στο πλαίσιο της λειτουργίας του θεσμού, διαθέτουν περιθώρια δράση²¹.

Έτσι λοιπόν, ο πυλώνας αυτός προσπαθεί να λάβει υπόψη του και να επικεντρωθεί στους ανθρώπους του θεσμού, για την περίπτωση της ανάλυσής μας τους πανεπιστημιακούς. Ας γίνει λοιπόν προσπάθεια να διερευνηθεί η θέση τους ανάμεσα, από τη μια, των περιορισμών του ρυθμιστικού και κανονιστικού πυλώνα, κι από την άλλη, της καθημερινής πρακτικής και των σχέσεων εντός του θεσμού.

Θα ξεκινήσουμε από το πρώτο για να πάμε στο δεύτερο. Όσον αφορά το ρυθμιστικό πυλώνα, πρωταγωνιστικό ρόλο διαπιστώθηκε ότι παίζει το ΥΠΕΠΘ, στο βαθμό που στην Ελλάδα τα πανεπιστήμια δεν είχαν, και πολλά από αυτά ακόμα δεν έχουν, δικιά τους διαμορφωμένη πολιτική εκφρασμένη σε επίσημα κείμενα, σε κανονισμούς, σε μέσα εφαρμογής και αξιολόγησης αποτελεσμάτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι η πίεση για ανάπτυξη τέτοιων πολιτικών προήλθε και πάλι από το εξωτερικό, στο πλαίσιο της ανάπτυξης και υλοποίησης της ευρωπαϊκής πολιτικής για τα πανεπιστήμια. Εδώ, ας υπογραμμιστεί η αρχική αμηχανία, αλλά και τα τελικά κείμενα, γεμάτα αξιοσημείωτες αντιφάσεις²², των ελληνικών πανεπιστημίων στο πρώτο Erasmus Charter, που απαιτήθηκε από την ΕΕ ως προϋπόθεση συμμετοχής στα ευρωπαϊκά προγράμματα το 2000.

Όσον αφορά το ΥΠΕΠΘ, το πλαίσιο και το «κλίμα» που διαμορφώνεται είναι αυτό, από τη μια, μιας τεράστιας και αργοκίνητης γραφειοκρατίας και τυπολαγνείας που χάνει την ουσία για να κερδίσει τις επικοινωνιακές εντυπώσεις μιας «δημοκρατικής» νομιμοποίησης, κι από την άλλη, μιας «ευκαιρίας» για καινοτομίες, βελτιώσεις, έρευνας και δράσης μέσω των προγραμμάτων ελληνικής διαχείρισης και ευρωπαϊκής –κυρίως– χρηματοδότησης.

Ο κανονιστικός πυλώνας, από τη μεριά του, δίνει κάποιες διαχρονικές σταθερές. Από τη μια, μια εσωτερική ιεραρχία και ένα τυπικό και/ή άτυπο πλαίσιο σχέσεων, στάσεων και συμπεριφορών που εντυπωσιάζει με τη διαχρονικότητά του και την αντοχή του και που συνήθως αναφέρεται ως

ακαδημαϊκότητα. Από την άλλη, κάποιες αρχές και αξίες έντονα χαραγμένες στην πανεπιστημιακή συλλογικότητα, οι οποίες διαμορφώνουν τη διακριτότητα και μοναδικότητα του θεσμού.

Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, διαμορφωμένο από το ρυθμιστικό και κανονιστικό πυλώνα, ο κάθε πανεπιστημιακός καλείται αφενός μεν, να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά, αφετέρου δε, να δράσει. Η δράση μπορεί να είναι τριών ειδών: δράση για τη διασφάλιση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, «μη δράση» δηλαδή αποδοχή και αναπαραγωγή του υπάρχοντος, και τέλος, προσπάθεια υπέρβασης των δυσκολιών και ανάπτυξη μιας δημιουργικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με αυτά τα είδη δράσης, διαμορφώνονται αντιστοίχως τρεις διαφορετικές ομάδες πανεπιστημιακών.

Προφανώς οι αλληλεπιδράσεις και οι ασταθείς ισορροπίες μεταξύ των τριών προηγούμενων ομάδων είναι εξαιρετικού ενδιαφέροντος για την κατανόηση του συγκεκριμένου πυλώνα, δηλαδή της καθημερινής ζωής στο εσωτερικό του Πανεπιστημίου. Παρόλα αυτά, εδώ, θα εστιάσουμε μόνο στην τρίτη ομάδα, η οποία παρουσιάζει το νεωτερικό, καινοτόμο και δυναμικό στοιχείο του Θεσμού.

Εκείνοι λοιπόν οι πανεπιστημιακοί που εντάσσονται σε αυτήν την ομάδα δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο ενός ιδρύματος που –συνήθως– δεν έχει πολιτική²³. Συνεπώς, η ατομική προσπάθεια αναδεικνύεται ως η κυρίαρχη συνιστώσα μιας ενδο- και εξω- πανεπιστημιακής δράσης. Αυτό, από τη μια, μετατρέπει το όλο εγχείρημα, ακόμα και το πιο απλό σε τίτάνιο, κι από την άλλη, υπερτονίζει την ατομική διάσταση της δράσης. Σε αυτήν, τα προσωπικά δίκτυα, ενδο- και εξω- πανεπιστημιακά, αποκτούν απόλυτη αξία. Συνεπώς, και η όποια επιτυχία αποτελεί προσωπική αναγνώριση, με ότι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο σχέσεων, στάσεων και συμπεριφορών εντός κι εκτός Πανεπιστημίου.

Σε αυτό, ας προστεθεί και η υπο-χρηματοδότηση του ελληνικού Πανεπιστημίου, τόσο σε επίπεδο μισθών όσο και σε επίπεδο έρευνας. Έτσι, κάποιος αν θελήσει να αυξήσει τα έσοδά του, βούληση καθ'όλα νόμιμη και επιθυμητή πλην υποκριτικά και λεκτικά κατακριτέα, πρέπει, ατομικά, να δραστηριοποιηθεί σε ένα μη διευκολυντικό περιβάλλον και αν θέλει να κάνει έρευνα πρέπει να προσανατολιστεί είτε στα ελληνότροπα προγράμματα που χρηματοδοτούνται από το Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ, νυν ΕΣΠΑ) είτε απευθείας σε διεθνείς (συνήθως ευρωπαϊκούς) πόρους. Σε κάθε περίπτωση λοιπόν, θα δραστηριοποιηθεί σε ένα περιβάλλον όπου υποβόσκει μια αντίφαση, δες ένταση –εν δυνάμει κρίση–, μεταξύ της κυρίαρχης ιδεολογικής τάσης που προέρχεται από τον κανονιστικό άξονα και της ανάγκης επιστημονικής ανάπτυξης και οικονομικής στήριξης.

Δεν είναι όμως μόνο αυτή η ένταση. Υποβόσκει και μια ακόμα που έχει να κάνει με την εσωτερική ιεραρχία των πανεπιστημιακών και την κατανομή εξουσίας. Πράγματι, μια ουσιαστική διάσταση στο άνοιγμα του ελληνικού Πανεπιστημίου προς τον ευρωπαϊκό και ευρύτερα παγκόσμιο χώρο είναι η δημιουργία μια νέας ιεραρχίας, τόσο σε επίπεδο Τμημάτων όσο και σε επίπεδο προσώπων²⁴ (J. Huisman-M. van der Werde (eds), 2004, 2005). Η νέα αυτή πραγματικότητα πιέζει και ενοχλεί την παραδοσιακή ιεραρχία που βασίζεται είτε σε μια παραδοσιακή ακαδημαϊκή θεώρηση των πραγμάτων είτε στη θεσμική κατανομή της εξουσίας (πχ. οι τέσσερις βαθμίδες των μελών ΔΕΠ). Έτσι, έχουμε για παράδειγμα μέλη ΔΕΠ (ανεξαρτήτως βαθμίδας) που δραστηριοποιούνται στο διεθνή χώρο, στήνουν προγράμματα και αναπτύσσουν ερευνητική δραστηριότητα κι άλλα (ανεξαρτήτως βαθμίδας) που δεν έχουν τέτοιες δραστηριότητες. Οι πρώτοι, όχι μόνο δρουν ως φορείς πίεσης προς το άνοιγμα των ελληνικών πανεπιστημίων προς το εξωτερικό (θεσμικό και πρακτικό επίπεδο), αλλά και αποκτούν σημαντική δύναμη τόσο από τη διαχείριση χρηματικών πόρων, που με τη σειρά τους δημιουργούν μια νέα αγορά εργασίας στο πλαίσιο του ιδρύματος (Βασιλόπουλος Α., 2004), όσο και από την παραγωγή δημοσιεύσεων ή απλώς το υψηλό κύρος που δημιουργείται ως πολλαπλασιαστικό όφελος τέτοιων δραστηριοτήτων.

Φαίνεται λοιπόν ότι αυτή είναι η πίστα ανανέωσης για τον «κουλτουρικό»-γνωστικό άξονα αυτής της ανάλυσης.

6. ...και το δια ταύτα

Η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε ότι η πηγή της έντασης σήμερα στο ελληνικό πανεπιστήμιο είναι οι αντιθετικές πορείες που ακολουθούν ο ρυθμιστικός και ο κανονιστικός πυλώνας. Ή για να το πούμε ακριβέστερα, οι μεταβολές του ρυθμιστικού πυλώνα και η ακινησία του κανονιστικού, του οποίου οι λογικές κινούνται σε αντίθετη κατεύθυνση. Η ένταση αυτή λόγω των ιστορικών καταβολών της μπορεί να εμπερικλείει τη γενικευμένη κρίση, ακόμα και ρήξη.

Οι περίοδοι εξισορρόπησης των αντιφάσεων και η διασφάλιση μιας κάποιας πρόσκαιρης νηνεμίας φαίνεται να επιτυγχάνονται μόνον όταν ο ρυθμιστικός πυλώνας αποφεύγει να προτάξει τους μηχανισμούς ελέγχου της εφαρμογής μιας πολιτικής ή τα μέτρα τιμωρίας και καταστολής (τη

χρήση των οποίων πάντως νομιμοποιείται να επικαλεστεί). Όσο λοιπόν ο ρυθμιστικός πυλώνας δρα διευκολυντικά και πέρα από την εμβέλεια ενδιαφέροντος των ΜΜΕ, τότε ο μηχανισμός χρηματοδότησης προγραμμάτων που προωθούν τις ευρωπαϊκές πολιτικές φαίνεται να υλοποιείται χωρίς προβλήματα. Πολύ περισσότερο, που αυτό αποτελεί τη μοναδική ίσως προοπτική ανάπτυξη της έρευνας ή της διεθνούς συνεργασίας για εκείνους τους Έλληνες πανεπιστημακούς που ενδιαφέρονται για κάτι τέτοιο.

Από την άλλη, αν υποθέσει κανείς ότι το μέλλον των ελληνικών πανεπιστημίων περνάει μέσα από τη συμμετοχή τους σε διεθνή δίκτυα γνώσης, εκπαίδευσης, κατάρτισης, έρευνας και καινοτομίας τότε αυτό συνεπάγεται, κατ'αρχάς, την αναγνώρισή τους ως ομότιμων από τους διεθνείς ετέρους, με κανόνες που αποφασίζονται και εφαρμόζονται στο διεθνές περιβάλλον. Συνεπώς ρυθμιστικά ο θεσμός είναι υποχρεωμένος να κινηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναπτύξει τη δική του πολιτική και να βρει τα μέσα να την εφαρμόσει, εντός του νομοθετικού πλαισίου που προέρχεται από το νομοθετικό έργο της Βουλής. Γεγονός που από μόνο του αποτελεί «επανάσταση» για την ελληνική πανεπιστημιακή πραγματικότητα, τόσο γιατί αυτό δεν υπήρχε (και εν μέρει εξακολουθεί να μην υπάρχει), όσο και γιατί για την επίτευξή του απαιτείται η διαχείριση από το ίδιο το Πανεπιστήμιο των προταγμάτων του κανονιστικού του άξονα.

Τέλος, το δυναμικό στοιχείο του συστήματος είναι εκείνοι οι πανεπιστημιακοί που ενεργοποιούνται στο διεθνή χώρο και λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ, από τη μια, του διεθνούς και παγκοσμιοποιημένου επιπέδου, κι από την άλλη, του ενδο-ελληνικού επιπέδου, μεταφέροντας όχι μόνο τεχνογνωσία αλλά και τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς γεγονός που εμπλουτίζει και τελικά διαταράσσει την ελληνο-ελληνική αναπαραγωγή του ίδιου που εκφράζει ένα φαντασμακό ιδεώδες που ελάχιστη σχέση έχει με την σημερινή πραγματικότητα²⁵.

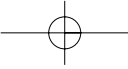
Βιβλιογραφία

- Berger, P. L. and T. Luckmann (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.
- Chryssohoou X. (1996), How group membership is formed: Self categorisation or group beliefs? The construction of the European identity in France and in Greece, in Breakwell G.M. – Lyons E., *Changing European identities, social psychological analysis of social change*, ed.Routledge, pp.297-314.
- Dortier J-Fr (sous la dir.) (2008), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris: Sciences Humaines.
- Itienne J. – Bloess Fr. – Noreck J-P. – Roux J.P. (2004), *Dictionnaire de sociologie*, 3ème éd., Paris: Hatier.
- Francfort I. – Osty Fl. – Sainsaulieu R. – Uhalde M. (1995), *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris Desclie de Brouwer.
- Huisman J. – Van der Werde M. (eds) (2004), «On cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education», Bonn: Die Deutsche Bibliothek.
- Huisman J. – Van der Werde M. (eds) (2005), *On cooperation and Competition II: Institutional responses to Europeanisation, internationalization and globalisation*, Bonn:Lemmens Verlags
- Llored R. (2007), *Sociologie, theories et analyses*, Paris: Ellipses.
- National Report – Hellas 2005-2007, <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/index.cfm?fuseaction=docs.list&DocCategoryID=17&StartRow=21>.
- Scott, R. W - (2001), *Institutions and Organisations*, (2nd revised Edition), Sage Publications, Thousand Oaks
- (2004), *Institutional theory: contributing to a theoretical research program*, Oxford: University Press,
- (2004b), Reflections of half-century of organizational theory, *Annual Review of Sociology*, 30:1-21.
- Αβδελά, Ε (1997), Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, εις Φραγκουδάκη, Α.-Δραγώνα, Θ. (επιμ), *Τι ειν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλόπουλος Ανδρέας (2004), *Οι προκλήσεις της διευρυμένης πρόσβασης στο ελληνικό Πανεπιστήμιο*, Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Πατρών.
- Giddens A. (2002), *Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1991α), Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, COM (91) 349 τελικό.

- Πανούσης Γ (2008), C-Universities? (Corrupted Universities/Διεφθαρμένα Πανεπιστήμια), στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ.153, σελ.17-38.
- Renaut A. (2002), *Οι επαναστάσεις του Πανεπιστημίου*, μετάφραση-εισαγωγή Γ. Σταμέλος-Κ.Καρανάτσης, Αθήνα: Gutenberg .
- Σταμέλος Γ (2008), Διεφθαρμένα ή χαοτικά (ελληνικά) πανεπιστήμια; Η περίπτωση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, εις *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.155, σελ.51-73.
- Σταμέλος Γ.-Καρανάτσης Κ. (2005), Εθνικές συνιστώσες και εκπαίδευση: σχηματική απόδοση ιστορικής επισκόπησης, εις *ΑΡΕΘΑΣ III*, σελ.321-333.
- Χρονοπούλου Αγγ. (2008), Περιήγηση στην πανεπιστημιακή χώρα της (α)αδιαφάνειας και η περιήγηση στην «άγρια Δύση» συνεχίζεται ένα χρόνο τώρα!!!, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ.154, σελ.11-24.

Σημειώσεις

1. Ο Max Weber έχει αναλύσει πειστικά το πώς η προτεσταντική ηθική έχει διαμορφώσει την υποκειμενικότητα και το πνεύμα του καπιταλισμού.
2. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι στην ελληνική βιβλιογραφία η εκκλησία γράφεται με κεφαλαίο «Ε» και το κράτος με μικρό «κ». Τα σύμβολα έχουν πάντα την αξία τους...
3. Σε όλη τη σχετική βιβλιογραφία υφίσταται μια εγγενή δυσκολία στη διασαφήνιση, διαχείριση και χρησιμοποίηση των όρων «οργανισμός»/«οργάνωση» και «θεσμός». Αν ακολουθήσουμε την ντυρκειϊκή λογική ο «θεσμός» έχει σχέση με το «ιερό» το οποίο εκ των πραγμάτων έχει σχέση με την υπέρτατη εξουσία. Συνεπώς, μέσα από υπόγειες, πολλές φορές, διαδρομές, ο θεσμός δεν μπορεί παρά να έχει σχέση με το Κράτος. Ποια είναι όμως αυτή η σχέση; Αν πρόκειται για απλή αναγνώριση τότε αυτή παρέχεται από το Κράτος και στους οργανισμούς/οργανώσεις, οι οποίοι όμως έχουν μια περισσότερο πρακτική και λειτουργική διάσταση. Κατά συνέπεια, όταν «χάνεται» η διάσταση ή η αίσθηση του «ιερού» περιορίζεται ή και εξαλείφεται η αναγκαιότητα της άμεσης διασύνδεσης με το Κράτος. Πρακτικά αυτό κρύβει ένα ισχυρό πολιτικό, τελικά, διακύβευμα, στο βαθμό που ο «θεσμός» τείνει σε μια εντονότερη διασύνδεση με το Κράτος ενώ οι «οργανισμοί»/«οργανώσεις» μπορούν κάλλιστα να είναι ιδιωτικοί.
4. Εδώ για να μιλήσουμε για κουλτούρα (του θεσμού) ουσιαστικά δανειζόμαστε στοιχεία από την «κουλτούρα της επιχείρησης» έννοια της οποίας η πατρότητα αποδίδεται στον Elliot Jacques του Ινστιτούτου Tavistock του Λονδί-

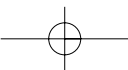


νου, από το 1952 (Dortier J-Fr, 2008 : 123). Αν και όπως πάντα η πατρότητα μιας έννοιας διεκδικείται από πολλούς (Itienne J, et all, 2004 : 181). Σύμφωνα λοιπόν με τον εισηγητή της, η κουλτούρα της επιχείρησης ορίζεται ως «ο τρόπος σκέψης της και η συνήθης λειτουργία της (...) πάνω-κάτω υιοθετημένη από όλους (...) που πρέπει να μαθαίνεται και να γίνεται αποδεκτή» (Dortier,ό.π.). Έτσι, η επιχείρηση, νοούμενη ως κοινωνική οντότητα, είναι σε θέση να παράγει κανόνες, έθιμα, προτιμήσεις και πεποιθήσεις που την χαρακτηρίζουν. Παρόλα αυτά οι εκφράσεις συγκεκριμενοποίησης της κουλτούρας της επιχείρησης καθορίζονται δύσκολα. Άλλοι τονίζουν τη συμβολή αξιών και συμπεριφορών, άλλοι πάλι εστιάζουν πάνω στους συμβολισμούς, τις αναπαραστάσεις και τις κοινές ικανότητες (Llored R, 2007 : 325-343). Στην προσπάθεια μεγαλύτερης συστηματοποίησης μπορούν να διαμορφωθούν τρεις βασικές συνιστώσες της κουλτούρας της επιχείρησης: οι τελετουργίες, τα σύμβολα και οι ενδυματικοί και γλωσσικοί κώδικες, β) η συλλογική μνήμη, απόρροια μιας βιωμένης ή μυθικής ιστορίας, γ) οι κοινές στάσεις (Francfort I, et all 1995).

5. Ουσιαστικά εδώ βρίσκεται η ανάγκη προσθήκης του τρίτου άξονα. Πράγματι, οι θεσμικές θεωρήσεις είχαν υποστεί έντονες κριτικές στο παρελθόν για τη δυσκολία που εμφάνιζαν στη διαχείριση της έννοιας της (πολιτικής και/ή κοινωνικής) αλλαγής. Πάντως, είναι ακόμα αλήθεια ότι η έννοια της πολιτικής/κοινωνικής αλλαγής αντιμετωπίζεται κατά τρόπο σαφώς αμεσότερο στις θεωρίες όπου πρωταγωνιστούν τα δρώντα υποκείμενα...

6. Προφανώς ενυπάρχουν επιπλέον οι διαστάσεις του ελέγχου και των κυρώσεων. Με άλλα λόγια σε αυτόν τον πυλώνα ο βασικός, όχι όμως και μοναδικός, πρωταγωνιστής είναι το Κράτος που εκλαμβάνεται ως ο διαχειριστής των διαφορών μεταξύ ατομικών και συλλογικών συμφερόντων, εν τέλει ως ένας συλλογικός δρών. Πράγματι, το Κράτος εδώ νομοθετεί, επιδιαιτητεύει και ασκεί τη νόμιμη βία. Το ενδιαφέρον σε αυτόν τον πυλώνα είναι ότι αν και οι επιλογές του Κράτους είναι κάθε φορά δεδομένες οι διάφορες οργανώσεις δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο στα ίδια ερεθίσματα. Ο Scott υποστηρίζει ότι είναι οι ίδιοι οι θεσμοί που αποφασίζουν ποιος είναι ο καταλληλότερος κάθε φορά τρόπος αντίδρασης στις εξωτερικές θεσμικές πιέσεις που δέχονται (Scott, 2001: 125). Συνεπώς, η θεώρηση του θεσμού ως παθητικού δέκτη που δεν έχει παρά μια δυνατότητα τη συμμόρφωση δεν ευσταθή (Scott 2001: 132). Προσπαθώντας μάλιστα να ταξινομήσει τους τύπους αντίδρασης παραθέτει την εργασία της Oliver (ο.π., 128) όπου διακρίνονται πέντε διαφορετικοί πιθανοί τύποι αντίδρασης: συμμόρφωση, συμβιβασμός, αποφυγή συμμόρφωσης, αδιαφορία και προσπάθεια παράκαμψης (manipulation).

7. Η συζήτηση υποκρύπτει την κεντρική για τα πανεπιστήμια έννοια της «αυτονομίας» και του περιεχομένου της κι αποτελεί πεδίο ισχυρού πολιτικού



διακυβεύματος, τόσο για την κυβέρνηση όσο και για τα πανεπιστήμια.

8. Από την εμφάνιση το 1991 του Υπομνήματος για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της ΕΟΚ έως τόσο τη στρατηγική της Λισσαβώνας όσο και της διαδικασίας της Μπολώνιας, στις μέρες μας, η επιρροή των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών στα πανεπιστήμια είναι όλο και πιο εμφανής και άμεση.

9. Ας μην ξεχνάμε ότι η χώρα μας συμμετέχει στην GATS του ΠΟΕ.

10. Είναι επίσης εξαιρετικού ενδιαφέροντος η προκήρυξη του «Ηράκλειτος II» για τη χρηματοδότηση της εκπόνησης διδακτορικών όπου η ρητή αναφορά στους κανόνες της ΕΕ και τις προτεραιότητες της στρατηγικής της Λισσαβώνας δεν πρέπει να εκπλήσσουν (http://www.epeaek.gr/epeaek/jsp/el/search_details.jsp?id=1129).

11. Παρόλο που συνήθως η στελέχωσή της με πανεπιστημιακούς είναι έντονη!

12. ή κατά μια άποψη κλειστοφοβικά.

13. Ανεκδοτολογικά και μόνο ας σημειωθεί ότι το ΥΠΕΠΘ μην έχοντας να παρουσιάσει αξιόλογη πρόοδο σε ό,τι αφορά τις δεσμεύσεις της χώρας για την προώθηση της εφαρμογής της διαδικασίας της Μπολώνιας, κατά τη τελευταία σύνοδο των υπουργών παιδείας του Λονδίνου, εμφάνισε ως πρόοδο και εθνική προσπάθεια εφαρμογής της, την ...ανωτατοποίηση των τεσσάρων εκκλησιαστικών σχολών (National Report, p.2) !

14. Διαφορετικά είναι αυτά που καθορίζουν αν μια συμπεριφορά ή μια κατάσταση είναι επιθυμητή ή αποδεκτή. Πολλές φορές, η σημασία των κανονιστικών προτύπων είναι, τελικά, σημαντική πηγή θεωρητικής έντασης και αντιπαράθεσης. Για κάποιους (πχ. Parsons), αποτελούν τη βάση της κοινωνικής σταθερότητας με την εσωτερίκευση (συνεπώς και επιβολή) κοινωνικών κανόνων με τον παράλληλο περιορισμό της δυνατότητας δράσης. Για άλλους (Giddens), δεν δημιουργούν μόνο υποχρεώσεις αλλά και δυνατότητες δράσεις που οδηγούν σε αναθεώρηση ή και ανατροπή των υπαρχόντων κανόνων.

15. Είναι επίσης ενδεικτική η περιπέτεια του περιοδικού Σύγχρονη Εκπαίδευση για την ανεύρεση διοικητικών εγγράφων που σχετίζονται με εκλογή μέλους ΔΕΠ και την κωλυσιεργία, παρελκυστικότητα και σε κάποιες περιπτώσεις άρνηση του Πανεπιστημίου να δώσει τα σχετικά έγγραφα που παρόλα αυτά θεωρούνται δια Νόμου δημόσια έγγραφα (ενδεικτικά δες Χρονοπούλου, 2008).

16. Από τη μια, ασφάλειας, κι από την άλλη, χρηματοδότησης.

17. Ακόμα χειρότερα, η απλή προσπάθεια διαλόγου (πολύ δε περισσότερο η προσπάθεια σύνθεσης) εκλαμβάνεται σαν συμβιβασμός αν όχι διαπλοκή και συνεργασία (δες Ξεπούλημα). Από εδώ, η συνειρμική μετατόπιση, κατ'αρχάς συμβολική (αλλά τελικά όχι μόνο) προς την κατηγορία της «δήλωσης» μιας άλλης εποχής.

Πανεπιστήμιο και πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης: Από την ένταση στην κρίση

18. Πιθανότατα, γιατί οι Έλληνες φοιτητές σκέφτονται ότι είναι οι μόνοι που αντιστέκονται στην επίσημη ευρωπαϊκή πολιτική και η συνδικαλιστική δράση της ESU δεν μπορεί να τους εκφράσει!

19. Η χρήση του όρου δεν είναι μόνο συμβολική (δες ενδεικτικά Χρονοπούλου, 2008).

20. Οι σπουδές δεν αποδίδονται πια ως μύηση στη θεραπεία μια επιστήμης, αλλά ως απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων για την επαγγελματική ένταξη. Η έρευνα δεν νοείται πια ως αφιέρωση σε ένα ιδεώδες αλλά ως χρηματοδοτούμενη δράση για την επίλυση ενός πρακτικού προβλήματος.

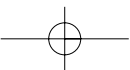
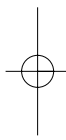
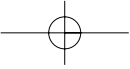
21. Είναι δηλαδή ο άξονας που κεντρικό του στοιχείο είναι τα γνωσιακά στοιχεία ενός θεσμού. Παράλληλα, μιλώντας για κουλτούρα μιλά κανείς για σύμβολα που επιδρούν σε νοήματα. Η αλληλεπίδραση νοημάτων συντελεί στη διατήρησή τους αλλά και στη μερική ή ριζική μεταβολή τους (ο.π., 2001: 40). Ο Scoot υποστηρίζει ότι οι οργανώσεις συμπεριφέρονται με συμβατικούς τρόπους για να μην ξεχωρίζουν. Υπό αυτές τις συνθήκες οι αλλαγές στους οργανισμούς είναι αργές και βασανιστικές. Παρόλα αυτά είναι εφικτές όταν, αφενός μεν, και άλλοι με τους οποίους ο οργανισμός έρχεται σε επαφή αλλάζουν, και αφετέρου, έχουν ήδη διαμορφωθεί αποδεκτά νέα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία είναι προσιτά προς μίμηση.

22. Ειδικά του ΕΜΠ.

23. Οι εξασθενημένοι θεσμοί αποτελούν κυρίαρχο αν όχι δομικό στοιχείο της ελληνικής πραγματικότητας. Το ποιος επωφελείται από αυτό είναι ένα ζήτημα που υπερβαίνει τα όρια αυτού του κειμένου. Ενδεικτικά γι' αυτό το ζήτημα μπορεί κανείς να δει και το Σταμέλος Γ., 2008, Διεφθαρμένα ή χαοτικά (ελληνικά) πανεπιστήμια; Η περίπτωση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, εις *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.155, σελ.51-73.

24. Φυσικά και ιδρυμάτων, αλλά αυτό ξεφεύγει του πλαισίου ανάλυσης αυτής της εργασίας.

25. Κι αποτελεί μια ακόμα έκφραση της κυρίαρχης ελληνικής κουλτούρας που αντιλαμβάνεται την ελληνική ιστορία σαν αχρονική κιβωτό που ταξιδεύει αδιατάραχτα εκτός ιστορικής πραγματικότητας (Αβδελά, Ε., 1997:59).



Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα[❖]

Παναγιώτης Κιμουρτζής*

Περίληψη

Στο άρθρο επιχειρείται μία ανάλυση για τις υπάρχουσες και τις μελλοντικές προκλήσεις που επηρεάζουν το δυναμικό μετασχηματισμό του ακαδημαϊκού επαγγέλματος στην Ελλάδα όπως και σε άλλα μέρη του κόσμου. Η επέκταση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχει διαμορφώσει σημαντικές προκλήσεις, καθώς μετασχημάτισε τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί η ακαδημαϊκή «κοινότητα». Επίσης, η απειλούμενη μείωση των δημοσίων πόρων για την τρι-

* Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μιας πολύ ευρύτερης που εκπονώ. Επομένως, εδώ εμφανίζεται χωρίς το θεωρητικό της υπόβαθρο και με αρκετές αφαιρέσεις υλικού. Ήταν αμφότερα αναγκαία. Η ανάγκη να ανταποκριθώ στο κάλεσμα για να τιμηθεί ο Σπύρος Ράσης, ένας εξαιρετικός πανεπιστημιακός δάσκαλος –τα τελευταία δέκα χρόνια και προσωπικός φίλος (αληθινή τιμή μου)– με ώθησε να εμφανίσω αυτό το κείμενο πριν από την πληρέστερη συγκρότησή του. Τα πιεστικά εκδοτικά όρια επιδείνωσαν την κατάσταση (ο επιμελητής του αφιερωματικού αυτού τόμου Καθηγητής Κ. Λάμνιαν έκανε ότι μπορούσε περισσότερο για να διαστείλει το χρόνο και να ευνοήσει την κατάθεση ενός κειμένου όσο το δυνατόν καλύτερα επεξεργασμένου, γι' αυτό και τον ευχαριστώ θερμότατα). Τις ανησυχίες μου αυτές, ταυτοχρόνως με το ίδιο το κείμενο, αφιερώνω στον Σπύρο Ράση. Το κείμενο, επειδή η μελέτη του πανεπιστημιακού θεσμού μας έδενε επιστημονικά. Τις ανησυχίες επειδή ο Σπύρος Ράσης, εκτός από σημαντικό επιστήμονα, ήταν και ευαίσθητος δάσκαλος. Ελπίζω λοιπόν ότι με το μείλιχο βλέμμα του θα μου έγνεφε για το κείμενο: «παράδωσέ το».

* Επίκουρος Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

τοβάθμια εκπαίδευση θα φέρει το ακαδημαϊκό επάγγελμα αντιμέτωπο με νέες και πολλαπλές προκλήσεις. Σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από αυξημένη παγκοσμιοποίηση, διασυνδεσιμότητα, ταχύτατη ανάπτυξη νέας γνώσης η πρόσβαση στην οποία γίνεται ολοένα και πιο εύκολη, έμφαση στη διεθνοποίηση, πρόταξη των *managerial* προσεγγίσεων και πρωτοκαθεδρία της λογοδοσίας, το ακαδημαϊκό επάγγελμα επηρεάζεται σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι παράγοντες αυτοί πιέζουν για περισσότερη διαφοροποίηση, εξειδίκευση, καθώς και για μείωση της απόστασης μεταξύ ακαδημαϊκού και μη ακαδημαϊκού χώρου.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, το άρθρο επιχειρεί να σκιαγραφήσει τα κύρια χαρακτηριστικά (προφίλ, φόρτος εργασίας, αμοιβές κλπ.) των Ελλήνων πανεπιστημιακών και να αναδείξει τις αλλαγές που έχουν προκύψει στην ακαδημαϊκή και εργασιακή ζωή τους. Πέρα από την «προσαρμογή» στα διεθνή πρότυπα, οι προαναφερθείσες προκλήσεις μπορεί να προκαλέσουν αβεβαιότητες, υποχρεώσεις και φόρτο εργασίας. Θέτουν επομένως ζητήματα για το *status* των πανεπιστημιακών σε όρους εισοδήματος, κύρους, κοινωνικής θέσης.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι δημόσιες συζητήσεις για τα ζητήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πυκνώσει. Μέρος τους αποτελεί και η διαπραγμάτευση για την ικανότητα που έχουν τα πανεπιστημιακά συστήματα να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της «κοινωνίας της γνώσης». Οι συζητήσεις αυτές βεβαίως, έχουν ως υπόστρωμα τα ζητήματα χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα κράτη έχουν περιέλθει σε οικονομική αδυναμία –όπως τα ίδια διακηρύσσουν– να υποστηρίξουν την περαιτέρω διεύρυνση, αλλά και την ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόβλημα αυτό, οξύ ούτως ή άλλως για όλες τις χώρες, επιδεινώθηκε υπό τις συνθήκες της δημοσιονομικής κρίσης στην οποία έχουν –τουλάχιστον οι χώρες της ΕΕ– μαζικά περιέλθει. Εφόσον οι πόροι λείπουν, τίθεται θέμα για το πως μπορεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση να είναι αποτελεσματική, δηλαδή να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή.

Οι σχετικές συζητήσεις στην Ελλάδα έχουν λάβει πολλές διαστάσεις. Κεντρικό ζήτημα κατά την τελευταία αναθεώρηση του Συντάγματος αποτέλεσε η τροποποίηση του Άρθρου 16, για την πρόβλεψη ή μη της δυνατότητας ίδρυσης ιδιωτικών πανεπιστημίων. Οι πιο επίκαιροι προβληματισμοί συνδέονται με –και επαναφέρουν στο προσκήνιο– το ζήτημα της

διοίκησης (και της αυτοδιοίκησης) των πανεπιστημίων. Ένας πρόσθετος προβληματισμός συνδέεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να περιορίσει την «εξαγωγή» φοιτητών, αλλά και την αδυναμία της χώρας να προσελκύσει τα «ταλέντα» της που «διαρρέουν» στο εξωτερικό, συνήθως σε αγγλοσαξωνικά πανεπιστήμια.

Ειδικότερα στον Τύπο, ανάμεσα στους άλλους προβληματισμούς για τα ΑΕΙ (το θεσμικό πλαίσιο, το θέμα του ασύλου, τη συμβολή τους στην έρευνα και την ανταγωνιστικότητα, την αξιολόγησή τους, το σύστημα εισαγωγής), εντοπίζονται και αναφορές στο επάγγελμα του ακαδημαϊκού. Το επάγγελμα του Καθηγητή Πανεπιστημίου, έχει κυρίως απασχολήσει το δημόσιο βίο, με τρόπο αρνητικό. Ιδίως προβάλλονται οι δυσάρεστες/προβληματικές διαστάσεις του. Αυτές δηλαδή που αφορούν σε ζητήματα όπως: η εξωπανεπιστημιακή απασχόληση ή η πολυ-απασχόληση (πχ. ιατρεία, δικηγορικά γραφεία, θέσεις δημοσίου ή της πολιτικής σκηνής): η ελλιπής παρουσία για την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων (πχ. «ιπτάμενοι καθηγητές»): οι δυσκολίες, η γραφειοκρατική επιβάρυνση και οι χρονικές καθυστερήσεις που «υπομένει» ο υποψήφιος πανεπιστημιακός: η νομή της πανεπιστημιακής εξουσίας και ζητήματα νομιμότητας στις διαδικασίες εκλογής και εξέλιξης των μελών ΔΕΠ. Τέλος πυκνώνουν, με ολοένα αυξανόμενο ρυθμό, οι επικρίσεις για το επιστημονικό έργο που παράγουν οι πανεπιστημιακοί (ενώ ταυτοχρόνως παραγνωρίζεται το γεγονός ότι το επιτυγχάνουν με ισχνά μέσα) και για την ελλειμματική κατανοήση που δείχνουν για το σημαντικό ρόλο που έχουν αναλάβει.¹

Βρισκόμαστε λοιπόν σε μία περίοδο κατά την οποία: α. η ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν φαίνεται να περιορίζεται, β. ασκούνται πιέσεις λόγω των περιορισμένων πόρων, ώστε να συνδεθεί η διάθεση των πόρων με ολοένα και μεγαλύτερη λογοδοσία, γ. οι πολιτικές (ρητορείες και ενέργειες) για μία μετάβαση προς την «κοινωνία της γνώσης» εξακολουθούν. Κατά την περίοδο λοιπόν αυτήν, το επάγγελμα του πανεπιστημιακού μετασχηματίζεται. Το άρθρο αυτό επιχειρεί να εξετάσει το πώς αλλάζει ο ρόλος του πανεπιστημιακού σε μία προσπάθεια να αναμετρηθεί με τις σύγχρονες προκλήσεις. Ειδικότερα, επιχειρεί να συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση κεντρικών χαρακτηριστικών του επαγγέλματος, να καταγράψει ορισμένα βασικά στοιχεία για τη σημερινή λειτουργία του ακαδημαϊκού δυναμικού της χώρας, να θέσει προβληματισμούς σχετικά με την ελκυστικότητα του επαγγέλματος (παλαιότερα εξαιρετικά επίζηλου), να θέσει ερωτήματα ως προς τις προκλήσεις που προκύπτουν για το επάγγελμα και να εντοπίσει ζητήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα.

1. Οι προκλήσεις

Ο ρόλος του Πανεπιστημίου και η αντίληψη για το ρόλο του πανεπιστημιακού – μια συνοπτική παρουσίαση

Η αντίληψη για το ρόλο του πανεπιστημιακού είναι συνδεδεμένη με την αντίληψη για το ρόλο του Πανεπιστημίου. Η παρατήρηση αυτή διατηρεί την ισχύ της σε όποια κοινωνική ομάδα κι αν αναφερούμε: αυτοπροσδιορισμός από την πλευρά των καθηγητών, αντίληψη φοιτητών, αξιολόγηση του επαγγέλματος από την πλευρά του πολιτικού συστήματος, κοινωνική πρόσληψη του επαγγέλματος, παρουσίασή του στη δημόσια έκφραση (τύπος και ΜΜΕ, λογοτεχνία-θέατρο-κινηματογράφος-εικαστικές τέχνες, καθημερινός λόγος).

Έτσι, αφενός η διερεύνηση των παραδοσιακών ιστορικών αντιλήψεων για το πανεπιστήμιο, αφετέρου η προσέγγιση των νεότερων αντιλήψεων που αφορούν στην παραγωγή γνώσης κάτω από συνθήκες παγκοσμιοποίησης, συνιστούν από κοινού ένα πρώτο στάδιο για τη διερεύνηση του ρόλου του πανεπιστημιακού. Σε επίπεδο παραδοσιακών θεωριών επισημαίνεται ο πολλαπλός ρόλος του Πανεπιστημίου ως τόπου ακαδημαϊκής ελευθερίας και διαφύλαξης του ορθού λόγου (Kant, 1979), ως παράγοντα καλλιέργειας της φυσιογνωμίας του έθνους (Humboldt, 1970), ως προς τη συμβολή του στην παροχή μιας πολιτικής παιδείας και στη διάμρφωση μιας πολιτικής συνείδησης στους φοιτητές (Habermas, 1971), καθώς και ως προς τη διευκόλυνση του στοχασμού για την κοινωνία (Touraine, 1971). Ο Ortega y Gasset (2006) πιστεύει ότι σκοπός του πανεπιστημίου δεν πρέπει να είναι η επιστημονική έρευνα, αλλά η μετάδοση με σαφή και αληθή τρόπο της κουλτούρας, των γενικών ζωτικών ιδεών που σηματοδοτούν μια εποχή. Ο Jaspers σημειώνει (1965) ότι η λειτουργία του πανεπιστημίου αφορά τρεις πτυχές: την επαγγελματική εκπαίδευση, τη σφαιρική μόρφωση του ανθρώπου και την έρευνα. Για τους μετασηματισμούς που αναπτύσσονται στο πανεπιστήμιο είτε ως προς το κράτος (αφενός κάτω από την πίεση για λιγότερο κράτος και αφετέρου ως προς τη μετάβαση από το ρόλο του κύριου χρηματοδότη του Πανεπιστημίου για την παραγωγή γνώσης σε ρυθμιστή των συνθηκών ανάπτυξης γνώσης), είτε ως προς τη νέα παραγωγή γνώσης, είτε ως προς τις νέες σχέσεις επιστήμης-κοινωνίας γίνεται μνεία στις εργασίες των Delanty (1998), Bourdieu (1998), Castells (1996) και Fuller (2000).

Η βιβλιογραφία για την αποστολή του πανεπιστημίου είναι αρκετά πλούσια και το ενδιαφέρον για το ρόλο του πανεπιστημιακού είναι διαρκές. Ενώ σε κάθε εποχή γίνεται μνεία για την ανάγκη να αλλάξει ο ρόλος του πανεπιστημιακού, η διαπραγμάτευση δεν καταλήγει σε μια και μόνο ιδεώδη, καθολική και σταθερή άποψη. Εντούτοις, η «κοινή συνισταμένη» των διαφόρων απόψεων περιλαμβάνει ένα «μίγμα» που συνήθως αναφέρεται στην παραγωγή νέας γνώσης, στη διαφύλαξη, την κριτική εξέταση και την καλλιέργεια της υπάρχουσας γνώσης, καθώς και στη μετάδοση στους φοιτητές. Ο Β. Clark (1987), εξετάζοντας την περίπτωση των αμερικανικών πανεπιστημίων, σημειώνει ότι οι ακαδημαϊκοί συνιστούν «μικρούς κόσμους, διαφορετικούς κόσμους». Ο Alain Renaut (2002) επισημαίνει ότι «η δραστηριότητα του ακαδημαϊκού, επειδή υπόκειται μόνο στη θέλησή του να ανακαλυφθεί το Αληθινό είναι μοναχική λόγω της αυτονομίας της τόσο ως προς τους εξαναγκασμούς του Κράτους όσο και ως προς τα αιτήματα της κοινωνίας ή ακόμα και ως προς τις ανάγκες των φοιτητών». Ο Δ. Σωτηρόπουλος (2006) θέτοντας το ερώτημα «τι σημαίνει να είναι κανείς πανεπιστημιακός καθηγητής» μας υπενθυμίζει τον Ντερριντά και επισημαίνει ότι δουλειά των Πανεπιστημιακών είναι η πανεπιστημιακή διδασκαλία και έρευνα, αλλά επίσης ότι είναι εξίσου σημαντικό να διατυπώνουν δημόσια τη γνώμη και την κριτική τους.² Σήμερα, ο μεταβαλλόμενος ρόλος του πανεπιστημιακού αποτυπώνεται συχνά στις συζητήσεις που γίνονται για τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης (Marginson & Considine, 2000 - Marginson & Van der Wende, 2007 - Becher & Trowler, 2001), την «εμπορευματοποίηση» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ανάδειξη του «ακαδημαϊκού καπιταλισμού» (Slaughter & Leslie, 1997), τον «σταδιακό μετασχηματισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα είδος βιομηχανίας» (Gumport, 2000), την αυξανόμενη συμμετοχή του ακαδημαϊκού προσωπικού στο επιχειρηματικό πεδίο, τη σταδιακή αύξηση της ιδιωτικής χρηματοδότησης για έρευνα, την εισαγωγή «επιχειρηματικών» πρακτικών στην άσκηση των ακαδημαϊκών εργασιών (Slaughter & Rhodes, 2004), ή ακόμη και την άποψη ότι τα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού μπορούν να θεωρηθούν περισσότερο ως «ανταλλάξιμοι διανομείς μαθησιακών αποτελεσμάτων, παρά ως εξειδικευμένοι σε αντικείμενα για τα οποία η συμβολή τους είναι μοναδική» (Becher & Trowler, 2001).

Είναι σαφές ότι οι αλλαγές που επέρχονται στο ευρύτερο κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον, καθώς και οι αλλαγές που συντελούνται στις ίδιες τις επιστήμες, συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των πανεπιστημίων και του ρόλου του πανεπιστημιακού. Από την άλλη πλευρά όμως, παρά το συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο, η μακροβιότητα του πανεπιστη-

μιακού θεσμού συνιστά ένδειξη της ικανότητάς του να επιβιώνει. Ιστορικά, έχει δείξει ότι παρά τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και θεσμικές κρίσεις (ανά τις δεκαετίες και τους αιώνες) προσαρμόζεται και μετασχηματίζεται. Το έργο του πανεπιστημιακού είναι συνυφασμένο με τη λειτουργία ενός θεσμού που έχει αποδείξει την ικανότητά του να εξελίσσεται, ακόμη και όταν προηγούνται περίοδοι κατά τις οποίες συνυπάρχουν στοιχεία «ανάπτυξης»/«προόδου» και «φθοράς»/«καθυστέρησης». Η δε ακαδημαϊκή κοινότητα, όχι μόνο προωθεί την εξέλιξη των ιδεών, αλλά συνεισφέρει και στην αυτοσυντήρηση του θεσμού.

Προκλήσεις για τον σύγχρονο πανεπιστημιακό

Το τοπίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται ολοένα πιο σύνθετο και μεταβαλλόμενο. Οι επιμέρους παράγοντες που ασκούν πιέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διασυνδέονται μεταξύ τους και επηρεάζουν πολύπλοκα, πολυδύναμα, ενίοτε προς αντίθετες κατευθύνσεις, τις εργασίες του πανεπιστημιακού προσωπικού.

Η μαζική είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έθεσε καίρια ζητήματα. Δρομολόγησε τη μετάβαση από ένα έργο που υλοποιούνταν από μία μικρή κοινωνική ελίτ και απευθύνονταν σε μία πιο διευρυμένη ελίτ (ή ολιγώνει ελίτ), ένα έργο που διεπόταν από υψηλό βαθμό αυτονομίας (που έφθασε σε ορισμένες περιπτώσεις στα όρια της αυθαιρεσίας), που εκπληρωνόταν με συγκριτικά χαμηλότερη χρηματοδότηση, προς μια δραστηριότητα που απέκτησε μεγαλύτερη σημασία για το κράτος, την κοινωνία και την οικονομία, που προσέδωσε νέα χαρακτηριστικά στη μάθηση (έγινε περισσότερο φοιτητοκεντρική) και δημιούργησε νέες απαιτήσεις όχι μόνο για τις αξίες των ακαδημαϊκών λειτουργιών, αλλά και για τον τρόπο υλοποίησης του έργου τους (λογοδοσία, αξιολόγηση, στρατηγικός σχεδιασμός, διοίκηση).

Η ραγδαία ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να συζητηθεί εντατικά το ακόλουθο ζήτημα: η αποτελεσματικότητα και η εφαρμογή πρακτικών που απαντώνται στον ιδιωτικό τομέα. Το πρακτικό μέρος της συζήτησης αυτής, που έχει ως υπόστρωμά της την προσπάθεια να χρηματοδοτηθεί μία συνεχώς διευρυνόμενη τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφορά στα ακόλουθα ζητούμενα: να υπάρχει επάρκεια ακαδημαϊκού προσωπικού (μόνιμου ή/και με σύμβαση), να διασφαλίζονται πόροι για την υποστήριξη και την υλοποίηση του ερευνητι-

Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα

κού έργου, να υπάρχει ανταπόκριση στις «νέες» απαιτήσεις του φοιτητικού πληθυσμού (πχ. για υψηλού επιπέδου υποδομές, ποιοτική διδασκαλία, τακτική ανάδραση με το ακαδημαϊκό προσωπικό). Μια πρόσθετη όψη αφορά στην αύξηση της συνεργασίας με τον ιδιωτικό τομέα για ερευνητικούς σκοπούς, στην εμπλοκή του ακόμη και στον προσανατολισμό της έρευνας σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους ή/και στη στροφή προς την ιδιωτική χρηματοδότηση εκεί όπου κυριαρχούσε ο δημόσιος χαρακτήρας. Όσα προαναφέρθηκαν, είχαν ως αποτέλεσμα να μεταφερθεί η κουλτούρα των επιχειρήσεων και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.



Ο Frey (2010) επισημαίνει το ειδικότερο πρόβλημα της κατάτμησης της επιστημονικής δραστηριότητας, στο βαθμό που η «επιστημονική παραγωγή» δανείζεται στοιχεία από την οικονομία και τη λογική του καταμερισμού της εργασίας: συνήθως «άλλος» διεξάγει την έρευνα πεδίου, «άλλος» επεξεργάζεται τα στοιχεία, «άλλος» παρέχει το ερμηνευτικό πλαίσιο και συνθέτει τα συμπεράσματα.

Η ταχύτατη αύξηση των νέων τεχνολογιών, δίνει ώθηση σε νέες μορφές επικοινωνίας, δικτύωσης και αλληλεπίδρασης, που με τη σειρά τους μετασχηματίζουν τη μάθηση (Κιμουρτζής, 2007), τη διδασκαλία και την έρευνα και οδηγούν στην επανεκτίμηση του τρόπου εφαρμογής ακόμη και των παραδοσιακών εργασιών του ακαδημαϊκού προσωπικού (πχ. αξιολόγηση των επιδόσεων, σχεδιασμός των μαθημάτων, ανάθεση εργασιών, εξατομικευμένη ή ομαδική καθοδήγηση, χρήση εκπαιδευτικού υλικού).

Λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του πανεπιστημιακού μετασχηματίζεται ώστε³:

1. Να αντιμετωπίσει τις πιέσεις ως προς το φόρτο εργασίας και το χρόνο που αφιερώνει στην υλοποίηση του έργου του. Φαίνεται ότι ενώ αυξάνονται οι προσδοκίες της κοινωνίας για το ρόλο του πανεπιστημιακού, αφενός περιορίζεται η δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού της εργασιακής του ζωής και αφετέρου επιβαρύνεται με εργασίες που δεν έχουν κατ' ανάγκη ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Εκτός από τη διδασκαλία και τη δημοσίευση εργασιών σε επιστημονικά βιβλία και περιοδικά (αριθμός και σημαντικότητα των δημοσιεύσεων), στην πράξη φαίνεται ότι η πορεία προς την εκπλήρωση των προϋποθέσεων για την εξέλιξη από βαθμίδα σε βαθμίδα (είτε υποχρεωτικά είτε όχι) περιλαμβάνει πρόσθετα καθήκοντα. Εργασίες που παλιότερα είχαν προαιρετικό χαρακτήρα, σήμερα συνιστούν μέρος των εργασιών ενός ακαδημαϊκού⁴.
2. Να στρέφεται στην επίτευξη υψηλότερων «επιδόσεων», υψηλότερων ακαδημαϊκών standards, καθώς και στη λογοδοσία (βλ. πχ. τις απαιτήσεις που δημιουργεί η θέσπιση και εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης και ποιότητας, οι διεθνείς ταξινομήσεις των Πανεπιστημίων, η προσφυγή σε «εξωτερικούς κριτές» είτε για την ακαδημαϊκή εξέλιξη είτε για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων)⁵.
3. Να αντιμετωπίσει τις αλλαγές που προκύπτουν εξαιτίας της τάσης για εξειδίκευση του ακαδημαϊκού προσωπικού. Η εξειδίκευση λαμβάνει πολλές διαστάσεις. Πχ. η αύξηση της γνώσης ώστε να περιλαμβάνει νέους επιστημονικούς κλάδους (Clark, 1997), δημιουργεί νέες απαιτήσεις για την ακαδημαϊκή έρευνα, αλλά και περαιτέρω κατάτμηση των επιστημονικών αντικειμένων (συχνά αφορούν σε πολύ εξειδικευμένη γνώση), καθώς και των ακαδημαϊκών σχολών. Επίσης, η εξειδίκευση μπορεί να λάβει μορφές όπως η διάκριση του προσωπικού ανάλογα με τη συμβασιακή του κατάσταση (τακτικό προσωπικό vs προσωπικό επι συμβάσει), ο διαχωρισμός των εργασιών μεταξύ έρευνας και διδα-

- σκαλίας, η ενίσχυση της μεταδιδασκτορικής έρευνας και η ανάγκη για άτομα με ικανή επιστημονική κατάρτιση, σε συνδυασμό με δεξιότητες στη διοίκηση έργων.
4. Να αντιμετωπίσει τις αλλαγές που προκύπτουν εξαιτίας ενός νέου τύπου τεχνολογικού αλφαριθμητισμού που έχει επίπτωση στην «ταυτότητα» του ακαδημαϊκού [βλ. την όλη λογική που αφορά στους: Millennials, Digital Natives, Generation Y, MySpace Generation, i-Generation, Net Generation, You Tube Generation].
 5. Να επιλύσει προβλήματα που οδηγούν σε ενδεχόμενη αποδυνάμωση του status του ακαδημαϊκού δασκάλου (όπως αυτά αποτυπώνονται σε όρους αμοιβής, δημόσιας αποδοχής και κύρους, κοινωνικής θέσης), παρά την αυξανόμενη σημασία που αποδίδεται στη συστηματική γνώση (Cavalli & Teichler, 2010).
 6. Να ανταπεξέρχεται στα ζητήματα που προκύπτουν εξαιτίας των πιο δυσδιάκριτων ρόλων μεταξύ διαφορετικών «κατηγοριών» προσωπικού. Απαντάται ολοένα και πιο συχνά μια τάση επικάλυψης των εργασιών μεταξύ τακτικού ακαδημαϊκού προσωπικού και λοιπών κατηγοριών επιστημόνων (βλ. ερευνητών, επί συμβάσει διδασκόντων και οι οποίες αφορούν πχ. την υλοποίηση ερευνητικών έργων, διαλέξεων). Εξίσου εμφανής γίνεται η πολυπλοκότητα και ποικιλομορφία των μη-ακαδημαϊκών εργασιών του πανεπιστημιακού πχ. για θέματα διοίκησης, διαχείρισης, στρατηγικού σχεδιασμού (Enders & Kaulisch, 2006)⁶.
 7. Να αντιμετωπίσει την απώλεια της αποκλειστικότητας και του κεντρικού ρόλου ως κύριου παραγωγού επιστημονικής γνώσης και τεχνολογίας, καθώς και το σχετικό ανταγωνισμό από ερευνητικούς (κυρίως) θεσμούς.

Τα γνώριμα χαρακτηριστικά για την επιλογή του ακαδημαϊκού επαγγέλματος (ευκαιρίες για έρευνα και απόλυτο έλεγχο του ερευνητικού έργου, καλό εργασιακό περιβάλλον, αυτονομία, πρωτοβουλία, κύρος, ευέλικτο ωράριο εργασίας) δίνουν τη θέση τους σε άλλα (αύξηση των επί συμβάσει, λιγότερο σταθερές θέσεις εργασίας, χαμηλότερα μισθολόγια σε σύγκριση με άλλες κατηγορίες, αυξανόμενο φόρτο εργασίας και επιφόρτιση με αυξημένα διοικητικά καθήκοντα) που καθιστούν το επάγγελμα λιγότερο ελκυστικό τουλάχιστον σε σχέση με το παρελθόν (Metcalfe et al, 2005). Παράλληλα, στο καθηγητικό σώμα συναντάμε και έναν ιδιότυπο δυισμό, που αντανάκλαται είτε στη συνύπαρξη του «παλιού» με το «καινούργιο» είτε στη λογική του διαχωρισμού σε «cosmopolitans» και «locals».

Για την περίπτωση της Ελλάδας οι Σταμέλος & Παπαδιαμαντάκη (2004) σημειώνουν την απουσία εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής για

την ανταπόκριση στα ζητήματα της παγκοσμιοποίησης και «ευρωπαϊκοποίησης», συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής για την ενδυνάμωση του ακαδημαϊκού εργασιακού χώρου. Επίσης, επισημαίνουν ότι η εξέλιξη της καριέρας των πανεπιστημιακών επαφίεται στις προσωπικές τους πρωτοβουλίες. Στο πλαίσιο της εξελικτικής ψυχολογίας οι Πλατσίδου & Διαμαντοπούλου (2009) επισημαίνουν την περιορισμένη βιβλιογραφία που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ίδιες επιχειρούν στην εργασία τους να διερευνήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των μελών ΔΕΠ στα ελληνικά ΑΕΙ, σε σχέση με ορισμένα χαρακτηριστικά της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία θεωρούνται προβλήματα (μεγάλος αριθμός φοιτητών, διοίκηση πανεπιστημίων, αξιολόγηση, χρηματοδότηση, κ.α.). Τέλος, διαπιστώνουν ότι οι Έλληνες πανεπιστημιακοί εμφανίζουν συγκρατημένη ικανοποίηση από την εργασία τους, ενώ τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν έχουν σημαντική στατιστική επίδραση.

2. Το ακαδημαϊκό προσωπικό στην Ελλάδα: Ορισμένα κεντρικά δεδομένα για τη σημερινή κατάσταση

Η ανάλυση που ακολουθεί επιχειρεί να συνεισφέρει στα εξής ζητήματα:

- Να αποτυπωθούν τα κεντρικά χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού προσωπικού της Ελλάδας, καθώς και η επάρκεια του συστήματος να ανανεώνεται.
- Να διερευνηθεί αν υπάρχει αύξηση του φόρτου εργασίας στο πλαίσιο άσκησης του ακαδημαϊκού επαγγέλματος.
- Να διερευνηθεί το πως τα θέματα εξέλιξης, αμοιβών, ετεροαπασχόλησης, αντικατοπτρίζουν την αξιακή σχέση που αποδίδεται στα πανεπιστήμια και το ρόλο των πανεπιστημιακών λειτουργιών.
- Να διερευνηθεί κατά πόσο το επάγγελμα του πανεπιστημιακού συνιστά ένα επάγγελμα στο οποίο παρέχεται επαρκής υποστήριξη για την υλοποίησή του.

Προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς τα παραπάνω, η ανάλυση βασίστηκε σε ποσοτικά στοιχεία, κυρίως της ΕΣΥΕ (Στατιστικές της Εκπαίδευσης), υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ, καθώς και σε στοιχεία της

EUROSTAT και του ΟΟΣΑ. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα στοιχεία αυτά συμπληρώθηκαν από πληροφόρηση που προέκυψε από εξειδικευμένες μελέτες για την Ελλάδα είτε και από μελέτες που συμπεριελάμβαναν στοιχεία και για την Ελλάδα.

Σημειώνεται ότι σχετικά με το επάγγελμα του ακαδημαϊκού, από τις πιο γνωστές εργασίες είναι αυτή που εκπονήθηκε σε 14 χώρες του κόσμου από τους Boyer, Altbach & Whitelaw (1994) με χρηματοδότηση του Ιδρύματος Carnagie. Πρόσφατα, το CAP (Changing Academic Profession) Survey, όπως έχει γίνει ευρύτερα γνωστό, διενεργήθηκε σε 25 χώρες του κόσμου και εστιάζεται στα ιδρύματα εκείνα τα οποία έχουν ερευνητικό προσανατολισμό. Η πιο πρόσφατη έρευνα διεξήχθη το 2007 υπό το συντονισμό του University of KASSEL. Παρόλο που δεν συμπεριλαμβάνεται η Ελλάδα, στην ανάλυση που ακολουθεί γίνονται αναφορές στην πρόσφατη έρευνα, προκειμένου να υπάρχει μέτρο σύγκρισης με άλλες χώρες του κόσμου.

Ραγδαία ανάπτυξη των πανεπιστημίων

Στο διάστημα των τελευταίων 15-20 ετών, το ελληνικό πανεπιστήμιο μεγεθύνεται. Η διάχυση, η κυκλοφορία και η ζύμωση ιδεών αφορά ολοένα και μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες. Η ραγδαία ανάπτυξη των ελληνικών πανεπιστημίων εμφανίζει πολλές πτυχές: μαζική αύξηση του αριθμού των φοιτητών, διεύρυνση των επιστημονικών πεδίων, αυξημένη παρουσία σε περιφερειακό επίπεδο, αύξηση του αριθμού των Τμημάτων, προσφορά ενός ολοένα και μεγαλύτερου αριθμού προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών⁷, «είσοδος» στο επάγγελμα του πανεπιστημιακού για μεγαλύτερο αριθμό ατόμων.

Συγκεκριμένα, από τα στοιχεία του Πίνακα 1. γίνεται αντιληπτό ότι μεταξύ 1993-2009 ενώ ο αριθμός των Πανεπιστημίων αυξήθηκε από 18 σε 21⁸ (καθώς στο διάστημα αυτό ιδρύθηκαν το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, το Πανεπιστήμιο της Δυτ. Μακεδονίας και το Πανεπιστήμιο της Στερεάς Ελλάδας) και ο αριθμός των Σχολών ανήλθε σε 64 από 50, ο αριθμός των Τμημάτων αυξήθηκε κατά 52%, διευκολύνοντας την αύξηση του αριθμού των φοιτητών κατά 59%, καθώς και των μελών ΔΕΠ. Όμως, ενώ αυξάνεται και ο πληθυσμός του τακτικού διδακτικού προσωπικού, σημειώνεται ότι η αύξηση αυτή (47%) υπήρξε μικρότερη από την αντίστοιχη αύξηση των Τμημάτων και κυρίως των φοιτητών, με ότι αυτό συνεπάγεται σε πρόσθετες υποχρεώσεις για τα μέλη ΔΕΠ, για τις εργασιακές

Παναγιώτης Κιμουρτζής

τους συνθήκες και την ικανοποίηση τους από το ασκούμενο επάγγελμα, τη διοίκηση των πανεπιστημίων ή ακόμη και για το βαθμό «εξάρτησης» ορισμένων εργασιών από τη διαθεσιμότητα σε μη τακτικό προσωπικό (κυρίως συμβασιούχοι βάσει του Π.Δ. 407/80)⁹.

Πίνακας 1. Εξέλιξη βασικών μεγεθών για τα ελληνικά πανεπιστήμια (1993-2009)

	Αριθμός ΑΕΙ	Αριθμός Σχολών	Αριθμός Τμημάτων	Φοιτητές που εγγράφηκαν στα ΑΕΙ *	Τακτικά Μέλη ΔΕΠ
1993	18	50	174	107920	6303
1998	18	52	198	116249	6819
2001/2	18	53	236	160582	7689
2002/3**	19	55	239	165686	8063
2003/4**	19	61	243	169188	7354
2004/5**	21	64	254	168660	8053
2005/6	21	63	258	170629	8237
2006/7	21	65	261	166960	9043
2007/8	21	64	263	170422	9326
2008/9	21	64	264	171822	9248
Μεταβολή μεταξύ 1993-2009					
Απόλυτη	3	14	90	63902	2945
Ποσοστιαία			52%	59%	47%

Σημειώσεις: * Κανονική διάρκεια σπουδών

** Δεν περιλαμβάνονται τα Τμήματα Ιατρικής Πανεπιστημίου Αθηνών & Θεσ/νίκης ως προς τους φοιτητές

Πηγή: ΕΣΥΕ για 2000-2009, Κουλαϊδής κ.α. (2004) για 1993 & 1998.

Το προφίλ του διδακτικού προσωπικού των ελληνικών πανεπιστημίων

Στο σημείο αυτό επιχειρείται μια παρουσίαση του ακαδημαϊκού προσωπικού των ελληνικών πανεπιστημίων ως προς:

- τη συμμετοχή ανά βαθμίδα και φύλο,
- την ηλικιακή ταξινόμηση,
- τη συμμετοχή σε μερική και πλήρη απασχόληση, καθώς και
- το εργασιακό καθεστώς.

Τα παραπάνω συνιστούν στοιχεία της ταυτότητας του πανεπιστημιακού, αλλά, ως ένα βαθμό, επηρεάζουν και το έργο του.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ, το 2008-9 τα τακτικά μέλη ΔΕΠ των ελληνικών πανεπιστημίων ανέρχονταν σε 9.248 άτομα, εκ των οποίων το 70,7% ήταν άνδρες και το 29,3% ήταν γυναίκες. Η βαθμίδα με τη μεγαλύτερη συμμετοχή είναι των επίκουρων καθηγητών/τριών (29,3%) και ακολουθούν οι πρωτοβάθμιοι καθηγητές/τριες (27,9%), οι αναπληρωτές καθηγητές/τριες (23,4%) και οι λέκτορες (19,5%). Στο διάστημα μεταξύ 2004/5 και 2008/9 παρατηρείται μια αριθμητική ενίσχυση των τακτικών μελών ΔΕΠ που κατανέμεται υπέρ των καθηγητών/τριών, καθώς και των επίκουρων καθηγητών/τριων, ενώ οι δύο αυτές ομάδες φαίνεται να ενισχύονται επιπλέον και λόγω εξέλιξης από προηγούμενη βαθμίδα (Πίνακας 2.).

Μεταξύ των ανδρών, οι υψηλότερες βαθμίδες (καθηγητές και αναπληρωτές) συγκεντρώνουν το 55,7% των τακτικών μελών ΔΕΠ, ενώ στην περίπτωση των γυναικών και παρά τη βελτίωση των τελευταίων 4-5 ετών, οι βαθμίδες αυτές αντιπροσωπεύουν το 40,7%. Η σύγκριση της συμμετοχής των δύο φύλων σε κάθε βαθμίδα δείχνει μια συντριπτική αναλογία 4 προς 1 μεταξύ ανδρών και γυναικών στην α' βαθμίδα, η οποία μειώνεται αντίστοιχα σε 2,5 προς 1, σε 2 προς 1 και σε 1,5 προς 1 στις λοιπές βαθμίδες. Για τις γυναίκες γίνεται πιο δύσκολη η ανέλιξή τους στις ακαδημαϊκές βαθμίδες, ενώ είναι γνωστό ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το γνωστικό τους αντικείμενο.

Πίνακας 2. Τακτικά μέλη ΔΕΠ ανά βαθμίδα και φύλο (2004/5-2008/9)

	2004-5			2007-8			2008-9		
	Σύνολο	Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο	Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο	Γυναίκες	Άνδρες
Καθηγητές	2367	370	1997	2619	494	2125	2581	498	2083
Αναπληρωτές	2289	616	1673	2153	607	1546	2160	603	1557
Επίκουροι	2442	780	1662	2701	878	1823	2706	882	1824
Λέκτορες	1950	792	1158	1853	753	1100	1801	727	1074
ΣΥΝΟΛΟ	9048	2558	6490	9326	2732	6594	9248	2710	6538

	% Τακτικών μελών ΔΕΠ ανά βαθμίδα				% Συμμετοχή τακτικών μελών ΔΕΠ ανά φύλο σε κάθε βαθμίδα			
	2004-5		2008-9		2004-5		2008-9	
	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες
Καθηγητές	14,5%	30,8%	18,4%	31,9%	15,6%	84,4%	19,3%	80,7%
Αναπληρωτές	24,1%	25,8%	22,3%	23,8%	26,9%	73,1%	27,9%	72,1%
Επίκουροι	30,5%	25,6%	32,5%	27,9%	31,9%	68,1%	32,6%	67,4%
Λέκτορες	31,0%	17,8%	26,8%	16,4%	40,6%	59,4%	40,4%	59,6%
ΣΥΝΟΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	28,3%	71,7%	29,3%	70,7%

Πηγή: ΕΣΥΕ, ΥΠΕΠΘ.

Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία για την ηλικιακή ταξινόμηση του συνολικού διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημίων (Πίνακας 3.) παρατηρούμε ότι το 2005-6 στην ηλικία των 50 και άνω συγκαταλέγεται η συντριπτική πλειονότητα του προσωπικού, ενώ μεγαλύτερος αριθμός γυναικών είναι σχετικά νεότερες (το ποσοστό των ανδρών άνω των 50 ετών είναι 64,6% και των γυναικών είναι 60,3%). Επίσης, η σύγκριση με προηγούμενα έτη αντικατοπτρίζει το «δημογραφικό» πρόβλημα και μέσα στο ακαδημαϊκό προσωπικό: 63,2% άνω των 50 ετών το 2005-6, έναντι 40,5% το 2003-4.¹⁰

Κατηγορητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα

Η αύξηση της συμμετοχής για την κατηγορία από 50 ετών και άνω, σε συνδυασμό με την πολύ σημαντική μείωση της συμμετοχής όσων είναι κάτω των 35 ετών (οφείλεται σε καθυστέρηση στην είσοδο στο ακαδημαϊκό επάγγελμα), δείχνει ότι το σημερινό απόθεμα των νέων σε ηλικία ακαδημαϊκών δεν επαρκεί για την «αντικατάσταση», όσων πρόκειται να συνταξιοδοτηθούν κατά την επόμενη δεκαετία. Δηλ. μέχρι το 2012 θα έχει συνταξιοδοτηθεί περίπου το Ό (3700 άτομα) των μελών ΔΕΠ, ενώ μέχρι το 2020 θα αποχωρήσουν επιπλέον 3000 άτομα. Όμως, ενώ αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ευκαιρία για την απασχόληση νέων επιστημόνων στα ελληνικά πανεπιστήμια, υπό τις σημερινές συνθήκες (αν ληφθούν υπόψη οι σοβαρές δημοσιονομικές αδυναμίες της χώρας και οι προβλέψεις για πολυετή ύφεση), εκτιμάται ότι οι σχετικές πιθανότητες περιορίζονται. Επιπλέον, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το επιστημονικό κεφάλαιο είναι γενικά κινητικό, εκτιμάται ότι στο μέλλον είναι πολύ πιθανόν να αυξηθεί η «διαρροή εγκεφάλων» προς το εξωτερικό, επιτείνοντας το πρόβλημα της αντικατάστασης του ακαδημαϊκού προσωπικού που αποχωρεί.

Πίνακας 3. Διδακτικό προσωπικό τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (πανεπιστήμια) κατά ηλικία & φύλο – Κατανομή σε 3 μεγάλες ηλικιακές κατηγορίες

Ηλικίες	2003-4				2005-6			
	Σύνολο	%	Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο	%	Γυναίκες	Άνδρες
<35	1714	12,6%	665	1049	249	1,7%	114	135
35-50	6410	47,0%	2174	4236	5061	35,1%	1734	3327
>50 (εκ των οποίων >60)	5521 (912)	40,5% (6,7%)	1611 (215)	3910 (697)	9129 (3678)	63,2% (25,5%)	2809 (1148)	6320 (2530)
ΣΥΝΟΛΟ	13645	100,0%	4450	9195	14439	100,0%	4657	9782

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Προγραμματισμού & Επιχειρησιακών Ερευνών, Τμήμα Γ' Επιχειρησιακών Ερευνών & Στατιστικής.

Ένα ακόμη στοιχείο που συντελεί στο να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του ακαδημαϊκού προσωπικού στην Ελλάδα είναι η επιλογή της μερικής απασχόλησης (Πίνακας 4.). Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία για το 2003-4 βλέπουμε ότι περίπου σε αναλογία 1 στους 3 επιλέγει τη μερική απασχόληση (είτε πρόκειται για άντρες είτε για γυναίκες). Συγκρινόμενο με τις 18 χώρες που συμμετείχαν στο CAP Survey για τις οποίες δίδονται στοιχεία

για το % των ακαδημαϊκών που εργάζονται εκτός της Ανώτατης Εκπαίδευσης, η αναλογία αυτή είναι πάνω από το μέσο όρο (26,7%), προσεγγίζει τα ποσοστά της Γερμανίας (32,8%), της Ιταλίας (30,8%) και της Πορτογαλίας (28,6%) [στις ευρωπαϊκές χώρες με τα χαμηλότερα ποσοστά συγκαταλέγονται το Ηνωμένο Βασίλειο (22,3%) και η Νορβηγία (18,6%)].¹¹

Μια τέτοια επιλογή, αφενός δείχνει την επιθυμία (και τη δυνατότητα) για αναζήτηση και άλλων πηγών προσωπικής επαγγελματικής ικανοποίησης και, αφετέρου συνεπάγεται μια σχετική επιβάρυνση για το προσωπικό εκείνο που εργάζεται με πλήρη απασχόληση.

Πίνακας 4. Πλήρης-μερική απασχόληση διδασκόντων στα Πανεπιστήμια (2003-4)

	Σύνολο	Γυναίκες	Άνδρες
Πλήρης Απασχόληση (αριθμός)	9045	2880	6165
Μερική Απασχόληση (αριθμός)	4600	1570	3030
Ισοδύναμα Πλήρους Απασχόλησης	11805	3822	7983

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Προγραμματισμού & Επιχειρησιακών Ερευνών, Τμήμα Γ' Επιχειρησιακών Ερευνών & Στατιστικής.

Στον Πίνακα 5. αποτυπώνεται η διαχρονική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού με βάση το εργασιακό καθεστώς και το φύλο. Παρατηρούμε ότι:

- μεταξύ 1974 και 2004 υπερδιπλασιάζεται το σύνολο του διδακτικού προσωπικού, ενώ οι μετατοπίσεις μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών (τακτικό, έκτακτο και βοηθητικό) διδακτικού προσωπικού αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις στη χώρα,
- μεταξύ 1974 και 1982 σημειώνεται μια μετακίνηση του βοηθητικού προσωπικού προς το τακτικό διδακτικό προσωπικό ως απόρροια της εφαρμογής του νόμου-πλαίσου,
- η συμμετοχή των γυναικών διαχρονικά είναι σημαντική ως προς το έκτακτο και το βοηθητικό (αν και μειούμενη) διδακτικό προσωπικό, ενώ ως προς το τακτικό προσωπικό υπάρχει μια αυξανόμενη συμμετοχή από το 1982 και μετά, δεδομένου ότι μέχρι τότε η υπόθεση της «έδρας» ήταν κυρίως ανδρική,

Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα

- από το 1995 και μετά σημειώνεται μια σταδιακή αύξηση του έκτακτου και βοηθητικού προσωπικού, του οποίου η συμμετοχή είχε σημειώσει κάμψη μεταξύ 1982 και τα μέσα της δεκαετίας του '90.

Συνεπώς, σε ότι αφορά στο εργασιακό καθεστώς, στο διάστημα μεταξύ 1974-2004 σημειώνεται ένας διπλός μετασχηματισμός που έχει δύο ορόσημα:

- α) το 1982 ο νόμος πλαίσιο δημιουργεί συνθήκες «εκδημοκρατισμού» για τους διδάσκοντες στα πανεπιστήμια, καθώς παρέχει τη δυνατότητα αναβάθμισης μεγάλου αριθμού βοηθητικού (μέχρι τότε) διδακτικού προσωπικού, ενώ και η μετεξέλιξη των παιδαγωγικών ακαδημιών σε ΑΕΙ που συντελέστηκε στη δεκαετία του '80, έδωσε ώθηση για την αύξηση του διδακτικού προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- β) από τα μέσα της δεκαετίας του '90, τόσο η εμφάνιση δημοσιονομικών περιορισμών που επηρέαζαν τη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων, όσο και η συνεχής αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού, οδήγησαν (εκ νέου) σε σχέσεις εργασίας συνήθως επί συμβάσει, προκειμένου να καλυφθούν οι διδακτικές ανάγκες. Η ακαδημαϊκή κοινότητα γίνεται ολοένα και πιο ανομοιογενής καθώς αυξάνεται το χάσμα μεταξύ των «εντός» και των «εκτός» τόσο ως προς το εργασιακό καθεστώς, όσο και σε όρους συμμετοχής στην έρευνα και τη διδασκαλία.

Πίνακας 5. Διδακτικό προσωπικό πανεπιστημίων και εργασιακό καθεστώς (1974-2004)

	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	Τακτικό Διδακτικό Προσωπικό		Έκτακτο Διδακτικό Προσωπικό		Βοηθητικό Διδακτικό Προσωπικό		Μεταπτυχιακοί Υπότροφοι		ΣΕΠ	
		Σύνολο	% Γυν.	Σύνολο	% Γυν.	Σύνολο	% Γυν.	Σύνολο	% Γυν.	Σύνολο	% Γυν.
1974	5466	707	4,7%	280	33%	4479	41%	0	0	0	0%
1982	6210	3303	18,2%	419	28%	2468	40%	0	0	20	60%
1995	8311	6502	24,0%	723	32%	770	48%	316	37%	0	0%
2004	10964	7562	27,8%	2114	37%	1266	34%	17	41%	5	60%

Πηγή: ΕΣΥΕ.

Παναγιώτης Κιμουρτζής

Πίνακας 6. Εξέλιξη του αριθμού των εισακτέων και τακτικών μελών ΔΕΠ ανά ΑΕΙ (1998, 2009), αναλογία φοιτητών/μελών ΔΕΠ (2008-9)

	Αριθμός εισακτέων		% Συμμετοχή στο σύνολο των εισακτέων		Μέσος όρος ετήσιας % μεταβολής	Φοιτητές	Τακτικά μέλη ΔΕΠ	Φοιτητές/τακτικό μέλος ΔΕΠ
	1998	2009	1998	2009				
Πανεπιστήμιο Στερέας Ελλάδας		160		0,40%	21,80%	431	4	107,8
Πανεπιστήμιο Πειραιώς	1270	1540	4,30%	3,80%	2,10%	7377	173	42,6
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	970	1280	3,30%	3,20%	3,20%	6857	184	37,3
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών	930	1090	3,20%	2,70%	1,60%	5889	167	35,3
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου		1040		2,60%	51,00%	2519	74	34,0
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	160	840	0,50%	2,10%	23,60%	2340	70	33,4
Πάντειο Πανεπιστήμιο	1500	1450	5,10%	3,60%	0,00%	7209	228	31,6
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	910	2790	3,10%	6,90%	12,30%	6828	285	24,0
Πολυτεχνείο Κρήτης	280	520	1,00%	1,30%	6,30%	1973	88	22,4
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	1970	3920	6,70%	9,80%	7,30%	11732	538	21,8
Ίονιο Πανεπιστήμιο	290	650	1,00%	1,60%	8,70%	1954	92	21,2
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	2100	3400	7,10%	8,50%	4,90%	10451	544	19,2
Πανεπιστήμιο Πατρών	2320	3600	7,90%	9,00%	4,50%	12993	736	17,7
Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών	90	120	0,30%	0,30%	3,20%	792	45	17,6

Κατηγορίας Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα

Πανεπιστήμιο Κρήτης	1530	2850	5,20%	7,10%	6,30%	8421	486	17,3
Εθνικό & Καποδιστριακό Παν. Αθηνών	6510	5860	22,10%	14,60%	-0,80%	32335	2050	15,8
Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης	6365	5850	21,60%	14,60%	-0,60%	34148	2240	15,2
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	625	1590	2,10%	4,00%	10,00%	5815	396	14,7
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο	100	160	0,30%	0,40%	5,50%	896	62	14,5
Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο	1110	1060	3,80%	2,60%	0,10%	8858	619	14,3
Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	433	410	1,50%	1,00%	-0,40%	2064	167	12,4
Γενικό Σύνολο	29463	40180	100,00%	100,00%	3,10%	171882	9248	18,6

Πηγή: Για εισακτέους: ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Οργάνωσης & Διεξαγωγής Εξετάσεων. Για φοιτητές και μέλη ΔΕΠ: ΕΣΥΕ.

Επιπτώσεις από τη διεύρυνση της προσβασιμότητας

Η εικόνα που παρέχεται από την εξέλιξη του αριθμού των εισακτέων (Πίνακας 6.) δείχνει μία πολύ μεγάλη αύξηση (από 29,5 χιλ. το 1998 σε 40,2 χιλ. το 2009) στο διάστημα της τελευταίας δεκαετίας. Ενώ για το σύνολο των ΑΕΙ η ποσοστιαία μεταβολή μεταξύ 1998-2009 σε ετήσια βάση κυμαίνονταν στο 3,1%, στην περίπτωση 12 ΑΕΙ (κυρίως περιφερειακών) το σχετικό ποσοστό ξεπέρασε το 4,5%.

Όπως επισημάνθηκε η αύξηση των μελών ΔΕΠ δεν παρακολούθησε τους αριθμούς αυτούς. Επιπρόσθετα, ο αριθμός των φοιτητών ως αναλογία των τακτικών μελών ΔΕΠ διαφοροποιείται γεωγραφικά. Σε 11 τουλάχιστον από τα 20 ΑΕΙ η αναλογία φοιτητών ανά τακτικό μέλος ΔΕΠ είναι πάνω από το συνολικό μέσο όρο (Πίνακας 6.).

Πίνακας 7. Εξέλιξη του δείκτη φοιτητές ανά τακτικό μέλος ΔΕΠ σε κάθε περιφέρεια (1993, 2002, 2008-9)

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	1993	2002	2008-9
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ		42,0	34,0
ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	19,4	24,8	25,0
ΑΙΓΑΙΟΥ	29,4	26,8	24,0
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	27,6	15,9	21,2
ΗΠΕΙΡΟΥ	14,2	16,3	19,2
ΑΤΤΙΚΗΣ	18,4	26,6	18,8
ΚΡΗΤΗΣ	13,4	17,8	18,1
ΔΥΤ.ΕΛΛΑΔΑΣ	13,5	19,1	17,7
Κ.& Δ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	16,4	22,5	15,8
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ		14,3	14,7
ΣΥΝΟΛΟ	17,1	22,8	18,5

Πηγή: ΕΣΥΕ για 2008-9, Κουλαϊδής κ.α. (2004) για 1993 & 1998

Η εξέταση της δυναμικής εξέλιξης του δείκτη φοιτητές ανά τακτικό μέλος ΔΕΠ σε κάθε περιφέρεια (Πίνακας 7.), επιβεβαιώνει τη συγκριτικά λιγότερο ευνοϊκή θέση των λεγόμενων «περιφερειακών» πανεπιστημίων (με εξαίρεση την περίπτωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας). Μάλιστα στην περίπτωση της Κρήτης, της Ηπείρου, της Δυτ. Ελλάδας και της Αν.

Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα

Μακεδονίας και Θράκης παρουσιάζεται μια διαχρονική επιβάρυνση, ενώ, παρά τη σχετική μείωση του δείκτη, σε περιπτώσεις όπως το Αιγαίο (Πανεπιστήμιο Αιγαίου) και τα Ιόνια νησιά (Πανεπιστήμιο Ιονίων Νήσων), η σχετική αναλογία είναι από τις υψηλότερες.

Η αναλογία μεταξύ διδακτικού προσωπικού και φοιτητικού πληθυσμού στην Ελλάδα δημιουργεί πρόσθετο προβληματισμό όταν συγκριθεί με την αντίστοιχη σε άλλες χώρες. Το ίδιο συμβαίνει και όταν συγκριθεί με το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών της ΕΕ (παρότι ανακύπτουν μεθοδολογικά ζητήματα ως προς τις συγκρίσεις αυτές, που υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει απόλυτη συγκρισιμότητα). Διαπιστώνεται έτσι ότι η Ελλάδα διαθέτει τη χαμηλότερη αναλογία από τις χώρες του Πίνακα 8. τόσο ως προς το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων που αντιστοιχούν σε 1000 φοιτητές, όσο και ως προς το προσωπικό στη διοίκηση, στον ποιοτικό έλεγχο και στη διαχείριση των πανεπιστημίων, ενώ υπολείπεται κατά πολύ των σχετικών μέσων όρων για τον ΟΟΣΑ και την ΕΕ. Πρόκειται για στοιχεία που έχουν ιδιαίτερη σημασία τόσο για την ποιότητα της παρεχόμενης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και για την αποτύπωση των απαιτήσεων που δημιουργούνται από τον πανεπιστημιακό στην Ελλάδα συγκριτικά με άλλες χώρες του κόσμου.

Τόσο η επιφόρτιση με μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών, όσο και η αναλογικά πιο περιορισμένη διοικητική και διαχειριστική υποστήριξη συνιστούν αδυναμίες που αντανakλώνται στη δυνατότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού να παρέχει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες, όπως απαιτεί το λειτουργημά του. Με δεδομένη την ελλιπή υποστήριξη, ο Έλληνας πανεπιστημιακός έχει έναν πρόσθετο φόρτο εργασίας που τον περιορίζει στην άσκηση των καθηκόντων του για ποιοτικό ερευνητικό, επιστημονικό και διδακτικό έργο.

Πίνακας 8. Διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά 1000 φοιτητές (2007, ισοδύναμα πλήρους απασχόλησης)

	Διδακτικό προσωπικό (7)	Προσωπικό σε Διοίκηση/ Ποιοτικός έλεγχος/ Διαχείριση		Σύνολο διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού	Σύνολο διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού της χώρας/ Μέσος όρος ΕΕ19
		Διοίκηση	Διαχείριση		
Ελλάδα	38,0	1,1	7,8	47,9	0,44
Γαλλία (1,5)	61,7	6,5	7,7	90,9	0,84
Ιταλία (3,4)	51,3	0,4	28,8	95,8	0,88
Τσεχία	53,7	1,5	33,4	112,3	1,03
Νέα Ζηλανδία (1,4)	58,8	4,1	35,1	125,1	1,15
Ουγγαρία (3,4,6)	58,6	...	87,0	145,5	1,34
Ιαπωνία (3,4)	94,8	0,5	26,0	150,4	1,38
Ισλανδία (3,4)	97,6	10,5	24,8	151,6	1,39
Αυστρία (2,3,4)	73,2	1,2	44,9	160,6	1,48
ΗΠΑ	66,1	14,4	40,9	193,7	1,78
Μέσος Όρος ΟΟΣΑ	68,6	6,5	33,6	127,4	1,17
Μέσος Όρος ΕΕ19	66,9	6,0	34,9	108,8	1,00

1. Μόνο δημόσια ιδρύματα.
2. Δεν περιλαμβάνει tertiary-type B εκπαίδευση.
3. Στη Διοίκηση δεν περιλαμβάνεται το ανώτατο επίπεδο.
4. Στη Διαχείριση δεν περιλαμβάνεται το ανώτατο επίπεδο.
5. Στη Διοίκηση περιλαμβάνεται μόνο το ανώτατο επίπεδο.
6. Η Tertiary-type B περιλαμβάνεται μερικώς.
7. Δεν περιλαμβάνονται βοηθοί, κλπ.

Πηγή: OECD (www.oecd.org/edu/eag2009).

Μισθολογικές αποδοχές

Ως προς την πολιτική αμοιβών για το ακαδημαϊκό επάγγελμα, επιδιώκεται να διερευνηθούν τα ακόλουθα:

1. Αν οι αποδοχές του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημίων αντανακλά τη σημασία του για την πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική πρόοδο της χώρας.
2. Αν η σύγκριση των αμοιβών με άλλες επαγγελματικές ομάδες ενδέχεται να δρα ανασταλτικά για την επιλογή μιας ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας.
3. Ποιες νέες τάσεις έχουν εμφανιστεί, οι οποίες πιθανόν να αντανακλούν ένα σχετικό άνοιγμα της μισθολογικής ψαλίδας.
4. Αν, παρά τις επιφυλάξεις, η σύγκριση μεταξύ χωρών με κοντινό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, παρέχει χρήσιμες ενδείξεις για την αξιακή θέση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των λειτουργιών της στην κοινωνία¹².

Ως προς τα ποσοτικά στοιχεία που αξιοποιούνται εδώ, αυτά βασίζονται σε στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την ΠΟΣΔΕΠ, καθώς και από εγκυκλίους του Υπουργείου Οικονομικών, ενώ για τις διεθνείς συγκρίσεις τα στοιχεία προέρχονται από το Πρόγραμμα Max Weber το οποίο φιλοξενείται στο Academic Careers Observatory (ACO) του European University Institute (τα στοιχεία αυτά επικεντρώνονται σε μισθούς στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες). Παρόλο που τα παρεχόμενα στοιχεία δεν έχουν συλληχθεί βάσει κοινής μεθοδολογίας, παρέχεται μια χρήσιμη, αν και αποσπασματική εικόνα, για τις διαφορές μεταξύ των χωρών.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 9. για τα έτη 2002 και 2007 μπορούμε να βγάλουμε δύο άμεσα συμπεράσματα:

1. Η εξέλιξη των μηνιαίων αποδοχών του ακαδημαϊκού προσωπικού δεν παρακολουθεί την εξέλιξη του πληθωρισμού, αποτυπώνοντας έτσι μια σχετική διάβρωση του εισοδήματος, ειδικά για το προσωπικό που βρίσκεται στην εκκίνηση της ακαδημαϊκής καριέρας του. Αυτό με τη σειρά του, αντανακλά την εκ μέρους της πολιτείας προσέγγιση του ακαδημαϊκού προσωπικού σε όρους (ανώτερης μεν) «δημοσιοϋπαλληλίας»¹³.
2. Όσο αυξάνεται η βαθμίδα και τα έτη υπηρεσίας ο βασικός μισθός αποτελεί ολοένα και μικρότερο μερίδιο στο σύνολο των μηνιαίων αποδοχών. Συνεπώς, η μεγαλύτερη αύξηση του βασικού μισθού συγκριτικά με τις λοιπές αμοιβές (πχ. επιδόματα «Διδακτικής Προετοιμασίας», «Βιβλιοθήκης» και «Ερευνητικό») αντισταθμίζει οριακά τις απώ-

Παναγιώτης Κιμουρτζής

Πίνακας 9. Εξέλιξη αμοιβών Πανεπιστημιακών ανά έτη υπηρεσίας (2002 & 2007, ΕΥΡΩ)

	Βασικός Μισθός	Μηνιαίες Αποδοχές ανά έτη υπηρεσίας				Βασικός μισθός ως % μηνιαίων αποδοχών ανά έτη υπηρεσίας							
		0	5	15	23	29	0	5	15	23	29		
ΕΔΠ													
2002	789	1053	1148	1306	1432	1527	75%	69%	60%	55%	52%		
2007	1019	1283	1405	1609	1772	1894	79%	73%	63%	58%	54%		
Μεταβολή	29%	22%	22%	23%	24%	24%							
Λέκτορας													
2002	877	1752	1857	2032	2173	2278	50%	47%	43%	40%	38%		
2007	1132	2035	2171	2397	2578	2714	56%	52%	47%	44%	42%		
Μεταβολή	29%	16%	17%	18%	19%	19%							
Επίκουρος													
2002	965	1927	2043	2236	2390	2506	50%	47%	43%	40%	39%		
2007	1245	2242	2391	2640	2840	2989	56%	52%	47%	44%	42%		
Μεταβολή	29%	16%	17%	18%	19%	19%							
Αναπληρωτής													
2002	1140	2279	2416	2644	2826	2963	50%	47%	43%	40%	38%		
2007	1472	2650	2827	3121	3356	3533	56%	52%	47%	44%	42%		
Μεταβολή	29%	16%	17%	18%	19%	19%							
Καθηγητής													
2002	1316	2689	2847	3110	3320	3801	49%	46%	42%	40%	35%		
2007	1698	3122	3326	3665	3937	4375	54%	51%	46%	43%	39%		
Μεταβολή	29%	16%	17%	18%	19%	15%							
Σωρευτική αύξηση ΔΤΚ													
2002-7	19,6%												

Πηγή: ΠΟΣΔΕΠ.

λεις εισοδήματος λόγω πληθωρισμού. Πέρα από τη δημοσιονομική σκοπιμότητα, κατά τον τρόπο αυτό φαίνεται ότι η ίδια η πολιτεία, έστω και έμμεσα, αφενός «υποεκτιμά» τη σημασία της διδακτικής προετοιμασίας και της έρευνας ως μέρος των άμεσων υποχρεώσεων του ακαδημαϊκού προσωπικού και, αφετέρου δεν αναγνωρίζει ότι η ακαδημαϊκή εξέλιξη συνιστά επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, για την οποία εξαρχής τα προαπαιτούμενα είναι ιδιαίτερα υψηλά.

Αν και μια σύγκριση αμοιβών μεταξύ επαγγελματιών παραβλέπει ορισμένα ειδικότερα ζητήματα που αφορούν στους πανεπιστημιακούς (πχ. τις ειδικότερες απαιτήσεις για ακαδημαϊκά προσόντα, την ηλικία εισόδου στο επάγγελμα, την πιθανότητα εισόδου στο επάγγελμα με χαμηλές αμοιβές ή και μη αμειβόμενη εργασία¹⁴, την υπαγωγή σε κρίση και τη σύγκριση με διεθνή κριτήρια), ενώ η εφαρμογή ειδικών μισθολογίων αφορά σε ευρύ κατάλογο επαγγελματιών¹⁵ στο δημόσιο τομέα, εδώ γίνεται σύγκριση των αμοιβών των μελών ΔΕΠ στα ελληνικά ΑΕΙ με τις αμοιβές των δικαστικών, των ερευνητών, των διπλωματικών υπαλλήλων και των γιατρών του ΕΣΥ. Επίσης, η σύγκριση γίνεται πιο κατατοπιστική (και ουσιαστική) όταν βασίζεται στις συνολικές μηνιαίες αποδοχές. Παραταύτα, ακόμη και τα στοιχεία που αφορούν στους βασικούς μισθούς δίνουν μια σχετική ένδειξη ως προς τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ επιλεγμένων επαγγελματιών. Στο βαθμό που οι μισθοί αυτοί καθορίζονται με βάση την εισοδηματική πολιτική του κράτους φαίνεται η σχετική πρόθεση της πολιτείας ως προς το ρόλο του ακαδημαϊκού δασκάλου, καθώς και η σημασία που του αποδίδει για την πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική πρόοδο της χώρας.

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 10. παρατηρείται ότι ενώ στις εισαγωγικές βαθμίδες υπάρχει μια αντιστοιχία (με εξαίρεση την περίπτωση των επιμελητών Γ'), στις λοιπές βαθμίδες ο βασικός μισθός υπολείπεται συγκριτικά με τους δικαστικούς λειτουργούς¹⁶ και τους διπλωματικούς υπαλλήλους.

Ωστόσο, ιδίως η σύγκριση με το σύνολο των αποδοχών των δικαστικών λειτουργών (Πίνακα 11.) δείχνει μια συγκριτική διάβρωση της θέσης των πανεπιστημιακών για την ελληνική κοινωνία, καθώς το ακαδημαϊκό προσωπικό αμειβεται αρκετά χαμηλότερα από τους δικαστικούς λειτουργούς: το 2008 το χάσμα γίνεται ιδιαίτερα σημαντικό (τουλάχιστον 40%), αλλά και το 2006 ιδίως στις περιπτώσεις των μεσαίων βαθμίδων οι αποστάσεις είναι της τάξης του 20-25%, ενώ στην περίπτωση των ΕΕΔΙΠ ξεπερνά το 40%.

Πίνακας 10. Σύγκριση βασικών μισθών σε ΑΕΙ με άλλα επαγγέλματα (2008)

ΑΕΙ	Δικαστικοί Λειτουργοί (ΔΛ)	ΑΕΙ/ ΔΛ	Ερευνητές (Ε)	ΑΕΙ/Ε	Διπλωματικοί Υπάλληλοι(ΔΥ)	ΑΕΙ/ ΔΥ	Ιατροί(ΕΣΥ (I))	ΑΕΙ/Ι
ΕΔΙΠ*	887 € Ειρηνοδίκης Δ'	848 €						
ΕΔΙΠ**	1.159 € Πάρεδρος Πρωτοδικών	942 €			Ακόλουθος Πρεσβείας	1.013 €		
Λέκτορας	1.183 € Πρωτοδίκης	1.178 €	Ερευνητής Δ' 1.132 €	105%	Γραμματέας Πρεσβείας*	1.216 €	Επιμελητής Γ & Ειδικευμένος	140%
Επίκουρος Καθηγητής	1.301 € Πρόεδρος Πρωτοδικών	1.414 €	Ερευνητής Γ' 1.245 €	104%	Σύμβουλος Πρεσβείας**	1.494 €	Επιμελητής Β' 1.203 €	108%
Αναπληρωτής Καθηγητής	1.538 € Εφέτης Πάρεδρος Σ.Τ.Ε.	1.649 €	Ερευνητής Β' 1.472 €	104%	Πληρεξούσιος Υπουργός***	1.798 €	Επιμελητής Α' 1.444 €	107%
Καθηγητής	1.775 € Αρεοπαγίτης Σύμβουλος Σ.Τ.Ε.	1.885 €	Ερευνητής Α' 1.698 €	105%	Πρόεδρος	2.026 €	Διευθυντής 1.684 €	105%

* Κλάδος ΙΙ-ΤΕ, Βαθμίδα Δ

** Κλάδος Ι-ΓΙΕ, Βαθμίδα Α

Πηγή: ΥΠΕΘΟ.

* Μέσος όρος για Γραμματέα Α', Β' & Γ' τάξεως

** Μέσος όρος για Σύμβουλο Α' & Β' τάξεως

*** Μέσος όρος για Πληρ. Υπουργό Α' & Β'

Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα

Πίνακας 11. Σύγκριση συνόλου αποδοχών σε ΑΕΙ και δικαστικών λειτουργιών (2006, 2008)¹⁷

ΑΕΙ*	Δικαστικοί Λειτουργοί** (ΔΛ)		ΑΕΙ/ΔΛ	ΑΕΙ/ΔΛ
	2006	2008		
ΕΔΙΠ	1.187 €		1.943 €	
Λέκτορας	1.928 €	2060 €	2.025 €	58,6%
Επίκουρος Καθηγητής	2.125 €		2.267 €	85,0%
Αναπληρωτής Καθηγητής	2.511 €		2.844 €	74,7%
Καθηγητής	2.962 €	3164 €	3.118 €	80,5%
			3.396 €	87,2%
			5255 €	60%

* Περιλαμβάνει βασικό μισθό & επιδόματα διδακτικής προετοιμασίας, βιβλιοθήκης & ερευνητικό

** Περιλαμβάνει βασικό μισθό & επιδόματα διεκπεραίωσης, ειδικών συνθηκών & παράστασης

Πηγή: ΠΟΣΔΕΠ για το 2006 και Νόμος 3691, ΦΕΚ Α166/5-8-2008 για το 2008.

Πίνακας 12. Μέσος μεικτός μισθός ακαδημαϊκού προσωπικού (€/μήνα)

	Λέκτορας/Επίκουρος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Καθηγητής
Ιρλανδία (2004)	5250	6400/7700*	9750
Καναδάς (2007)	4856	6096	7145
Δανία (2007)		5499	6974
Βέλγιο (2007)	4318	5138	6625
Ολλανδία (2004)	3974	5541	6544
Ην. Βασίλειο (2007)	4766	5842	6353
Ιταλία (2004)	2500	4000	5500
Νορβηγία (2005)		4330	5297
Φινλανδία (2007)		3420	5218
Σουηδία (2006)	3142	3800	5145
Ισραήλ (2007)	2650	3029/3597*	4733
Γερμανία (2007)	3277	3744	4546
Γαλλία (2007)		3000	4500
Ισπανία (2003)	2250	2750	3584
Πολωνία (2006/7)	586	1127	1758
Ελλάδα (2004)	1025	1332	1537
Ουκρανία (2006)	200	400	1000

* Τα στοιχεία αφορούν σε «senior lecturer» και «associate professor» αντιστοίχως.

Πηγή: Academic Careers Observatory (ACO) του European University Institute.

Παρά τις επιφυλάξεις για τη σύγκριση μισθών μεταξύ διαφορετικών χωρών, για τις ελλείψεις σε στοιχεία, καθώς και για τις διαφορετικές χρονολογίες ως προς τη διαθεσιμότητα των στοιχείων, στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι μισθοί σε 17 χώρες με βάσει στοιχεία που προέρχονται από το Academic Careers Observatory (ACO) του European University Institute.

Κατά την ταξινόμηση των χωρών με βάση την κλίμακα αμοιβών των Καθηγητών σε τρεις κατηγορίες:

- Υψηλές αμοιβές (πάνω από 5500 ΕΥΡΩ)

Κατηγορίες Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα

- Μεσαίες αμοιβές (μεταξύ 3000 και 5500 ΕΥΡΩ)
- Χαμηλές αμοιβές (κάτω από 3000 ΕΥΡΩ).

Η Ελλάδα εμπίπτει στην τελευταία κατηγορία.

Στο πρόγραμμα Max Weber Academic Careers Observatory παρέχεται μια εικόνα των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης στην Ευρώπη, όπως και των εισοδημάτων για τους ερευνητές σε 33 χώρες. Ένας σχετικά ασφαλής τρόπος για τη σύγκριση των μισθών μεταξύ χωρών αφορά στη σύγκριση με βάση τον μέσο σταθμισμένο συνολικό ετήσιο μισθό. Στον Πίνακα 13. παρέχονται στοιχεία για το μέσο σταθμισμένο ετήσιο μισθό των ερευνητών σε 33 χώρες στην Ευρώπη. Παρόλο που τα σχετικά στοιχεία αφορούν στους μισθούς ερευνητών και όχι των πανεπιστημιακών, παρέχεται μια ένδειξη της αξιακής θέσης της έρευνας (η οποία άλλωστε αποτελεί πτυχή του ακαδημαϊκού έργου) για την κάθε κοινωνία. Η Ελλάδα κατατάσσεται στην 22η θέση, ενώ ο Έλληνας ερευνητής αμείβεται κατά 50% λιγότερο σε σχέση με τον μέσο όρο της αμοιβής για τις 33 ευρωπαϊκές χώρες.

Πίνακας 13. Μέσος σταθμισμένος συνολικός ετήσιος μισθός ερευνητών (2006, €)

	Μέσος ετήσιος μισθός	Ως αναλογία του ελληνικού μισθού
Ελβετία (Πρώτη Θέση)	82.725	3,22
Σλοβενία (21η Θέση)	27.756	1,08
Ελλάδα (22η Θέση)	25.685	1,00
Τσεχία (23η Θέση)	19.620	0,76
Βουλγαρία (Τελευταία θέση)	3.556	0,14
Σύνολο χωρών	33	
ΜΟ 33 χωρών	55.646	2,17

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007: 43)

Το επίπεδο των αμοιβών έχει διπλή σημασία. Αφενός αντανακλά την αξία που αποδίδεται από την πολιτεία (και την κοινωνία) στο ακαδημαϊκό προσωπικό μιας χώρας και αφετέρου συντελεί (μαζί με άλλους παράγο-

ντες) στη διαμόρφωση συνθηκών διατήρησης-προσέλκυσης στην ελληνική επικράτεια ατόμων «υψηλών προσόντων» (βλ. διαρροή εγκεφάλων vs προσέλκυση ταλέντων).

Ορισμένες όψεις της κινητικότητας του ακαδημαϊκού προσωπικού

Το ακαδημαϊκό κεφάλαιο ανέκαθεν συνιστούσε ένα διεθνοποιημένο κεφάλαιο, δεδομένου ότι αφορά σε δυναμικό που είτε έχει σπουδάσει σε χώρες του εξωτερικού, είτε μετακινείται για λόγους περαιτέρω επικαιροποίησης της γνώσης του (βλ. συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus, για sabbatical, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά ή διεθνή προγράμματα) ή/και για την παροχή διαλέξεων και τη συμμετοχή σε συνέδρια ή ακόμη και για τη διδασκαλία σε πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Ως ένδειξη του βαθμού κινητικότητας του ακαδημαϊκού προσωπικού, τα στοιχεία αναφορικά με την κινητικότητα προσωπικού στο πλαίσιο του Erasmus (Πίνακας 14.) δείχνουν ότι το 2006 η Ελλάδα κατατάσσεται στη 13η θέση μεταξύ των 27 κρατών μελών της ΕΕ σε ότι αφορά στη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Αν και επί σειρά ετών αφορά σε ένα ποσοστό σχετικά υψηλότερο από το μέσο όρο της ΕΕ των 27, όμως δεν φτάνει τα πολύ υψηλά επίπεδα πολλών νέων μελών της ΕΕ (πχ. Μάλτα, Λετονία, Τσεχία και Σλοβενία).

Πίνακας 14. Συμμετοχή ακαδημαϊκού προσωπικού σε Erasmus Programme στο εξωτερικό ως % συνολικού ακαδημαϊκού προσωπικού (ISCED 5-6, ιεράρχηση ως προς το 2006)

	2004	2005	2006
Μάλτα (Πρώτη Θέση)	14,8	8,8	12,6
Ελλάδα (13η Θέση)	2,7	2,9	2,7
Ην. Βασίλειο (Τελευταία θέση)	1,4	1,4	1,3
ΕΕ-27	1,9	2,0	2,1

Πηγή: Eurostat, αναζήτηση στις 14/3/2010 5:25:45 μμ.

Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα

Πίνακας 15. Αριθμός ακαδημαϊκού προσωπικού χωρίς βρετανική υπηκοότητα το οποίο διδάσκει σε Πανεπιστήμια της Μεγάλης Βρετανίας (2005/6)

	Ακαδημαϊκό Προσωπικό	Ερευνητής	Λέκτορας	Καθηγητής
Πρώτη Θέση	Γερμανία: 3130	Κίνα: 1450	Γερμανία: 920	ΗΠΑ: 350
Τελευταία θέση	Βέλγιο: 280	Ιράν: 120	Πολωνία: 90	Ισπανία: 20
Ελλάδα	1330 (7η Θέση)	570 (5η Θέση)	520 (4η Θέση)	70 (8η Θέση)
Σε σύνολο χωρών	20	20	19	19
Συνολικός αριθμός ακαδημαϊκού προσωπικού για τις χώρες που εξετάστηκαν	24160	9330	6580	1670
% Συμμετοχή Ελλάδας	5,5%	6,1%	7,9%	4,2%

Σημείωση: Ο αριθμός έχει στρογγυλοποιηθεί ως προς την πιο κοντινή δεκάδα.

Πηγή: Universities UK (2007).

Ενδιαφέρουσα ένδειξη σε ότι αφορά στην ανάλυσή μας για την ελκυστικότητα του επαγγέλματος του ακαδημαϊκού για τους Έλληνες επιστήμονες, παρέχεται από τα στοιχεία του βρετανικού HIGHER EDUCATION STATISTICAL AGENCY (HESA) για το ακαδημαϊκό προσωπικό που διδάσκει σε Πανεπιστήμια της Μεγάλης Βρετανίας και το οποίο δεν είναι βρετανικής υπηκοότητας (Πίνακας 15.). Γίνεται αντιληπτό ότι το ελληνικό επιστημονικό δυναμικό έχει σχετικά σημαντική παρουσία στα βρετανικά πανεπιστήμια κατέχοντας συνολικά 1330 θέσεις μεταξύ των ξένων ακαδημαϊκών, ενώ κατατάσσεται αρκετά υψηλά ως προς τη θέση ιδίως στις κατηγορίες του λέκτορα (4η θέση) και του ερευνητή (5η).

Η δυνατότητα άσκησης του επαγγέλματος στη Μεγάλη Βρετανία, όπως και σε άλλες αγγλοσαξωνικές χώρες, διευκολύνθηκε από τη μετάβαση σημαντικού αριθμού Ελλήνων για προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό (Κιμουρτζής 2005). Όμως, η μετέπειτα παραμονή (και σημαντική παρουσία στο ακαδημαϊκό προσωπικό) είναι χαρακτηριστικό της πολιτικής της Μεγάλης Βρετανίας να «ελκύει» υψηλού επιπέδου ανθρώπινο δυναμικό και δείχνει τη συγκριτικά μεγαλύτερη ελκυστι-

κότητα του επαγγέλματος στη Μεγάλη Βρετανία σε σχέση με τις ευκαιρίες που παρέχονται στην Ελλάδα. Το μέγεθος της διαρροής εγκεφάλων για την Ελλάδα γίνεται αντιληπτό αν αναλογιστούμε ότι, με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, σε μία και μόνο χώρα του εξωτερικού εργάζεται ελληνικής υπηκοότητας ακαδημαϊκό προσωπικό που αντιστοιχεί στο 1/10 περίπου του αντίστοιχου δυναμικού στην Ελλάδα. Ακόμη και αν πρόκειται για «κινητικό» δυναμικό το οποίο αποβλέπει στο «κτίσιμο καριέρας» και εν συνεχεία στην επιστροφή στην Ελλάδα (δεδομένου ότι η πλειοψηφία αφορά κυρίως τις χαμηλότερες βαθμίδες), η «απώλεια γνωστικού κεφαλαίου» είναι σημαντική καθότι για τους επιστήμονες τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας συνήθως είναι και τα πιο παραγωγικά.

3. Συμπεράσματα για το μέλλον

Ο μετασχηματισμός του ρόλου του πανεπιστημιακού συνιστά μια πραγματικότητα και για την ελληνική περίπτωση. Ορισμένα χαρακτηριστικά είναι ίδια με αυτά που συναντώνται σε άλλες χώρες, άλλα εμφανίζονται αλλά με διαφορετική ένταση και, τέλος, άλλα αντιστοιχούν στο ελληνικό κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο.

Για την περίπτωση της Ελλάδας μπορούμε να συμπεράνουμε:

1. *Τα μεγέθη δείχνουν ότι υπάρχουν δυσαναλογίες με τις άλλες χώρες.* Η δυσανάλογη αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού σε σχέση με την αύξηση του ακαδημαϊκού προσωπικού (ως σύνολο αλλά και ιδίως αν ληφθούν υπόψη οι αναλογίες ανά πανεπιστημιακό ίδρυμα), υποδηλώνει αδυναμίες που δεν διευκολύνουν στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Αυτό με τη σειρά του θέτει προβληματισμούς για την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και ειδικότερα ως προς τα κίνητρα για την προσέλκυση ταλαντούχων ατόμων στο επάγγελμα, καθώς και την αντικατάσταση του ακαδημαϊκού προσωπικού που αποχωρεί.

2. *Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα.* Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με α) την ιεραρχία τόσο με βάση τη διάκριση κατά βαθμίδα, όσο και στη λογική των «εντός» (ως μέλος ΔΕΠ) και «εκτός» (έκτακτο διδακτικό προσωπικό), β) τη γεωγραφική θέση των πανεπιστημίων («κεντρικά» και «περιφερειακά»), γ) το γνωστικό αντικείμε-

νο σε συνδυασμό με το βαθμό πρόσβασης σε χρηματοδοτούμενη έρευνα (πχ. «ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες» και «φυσικές και θετικές επιστήμες»), δ) το γνωστικό αντικείμενο σε συνδυασμό με την αξιακή θέση στην κοινωνία όπως πχ. ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση (πχ. Πολυτεχνικές Σχολές, Παιδαγωγικά Τμήματα) ή την κοινωνική συμβολή (πχ. Ιατρικές Σχολές), ε) τις «επιδόσεις» των Τμημάτων ως προς τη συμμετοχή των μελών ΔΕΠ σε συνέδρια και δημοσιεύσεις, και στ) το «στρατηγικό προφίλ» που έχει κτίσει κάθε Πανεπιστημιακό Τμήμα (πχ. με βάση τον προσανατολισμό στη διδασκαλία, την έρευνα, τις διεθνείς συνεργασίες, τη διασύνδεση με τη διοίκηση οργανισμών και την πολιτική).

3. Η άσκηση κατάλληλης πολιτικής για την προσέλκυση των ικανότερων και πιο δημιουργικών μυαλών για το ακαδημαϊκό προσωπικό της χώρας, έχει να αντιμετωπίσει το ολόένα και πιο αυξανόμενο πρόβλημα της διαρροής εγκεφάλων και του παγκόσμιου ανταγωνισμού για γνωστικό κεφάλαιο. Σε μια τέτοια λογική το τελικό ζητούμενο είναι η άσκηση κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε α) να επαρκεί ο αριθμός των εγγεγραμμένων για διδακτορικές διατριβές, β) να προσελκύνονται υποψήφιοι υψηλών προσόντων για διδάκτορες, και γ) να ενθαρρύνονται οι κάτοχοι διδακτορικών να στραφούν προς την ακαδημαϊκή καριέρα. Έτσι, η πολιτεία καλείται να ξανασκεφτεί τα «κίνητρα» (και «αντικίνητρα») για έρευνα και διδασκαλία στα ελληνικά ΑΕΙ, ιδίως στην προοπτική ότι στο μέλλον ο διεθνής ανταγωνισμός για τους καλύτερους ερευνητές και ερευνητικές ομάδες αναμένεται υψηλός, πόσο μάλλον που βρισκόμαστε σε μια περίοδο που το πανεπιστημιακό δυναμικό «γηράσκει» (π.χ. βραχυπρόθεσμα συμβόλαια συνεργασίας, σε συνδυασμό με συγκριτικά χαμηλές αμοιβές οδηγούν σε μια «διαφυγή» ταλέντων από τα πανεπιστήμια ή/και σε «διαρροή» εγκεφάλων στο εξωτερικό).

4. Το πρόσθετο διοικητικό βάρος αποτελεί τροχοπέδη για τις κεντρικές εργασίες ενός πανεπιστημιακού. Σε μια περίοδο κατά την οποία αυξάνεται η λογοδοσία, ενώ και η ίδια η φύση του ακαδημαϊκού επαγγέλματος μετασχηματίζεται και οδηγεί σε πρόσθετες διοικητικές απαιτήσεις, η συγκριτικά πιο περιορισμένη διοικητική και διαχειριστική υποστήριξη του ακαδημαϊκού προσωπικού στην Ελλάδα έχει αντανάκλαση στην ποιότητα του έργου του. Αυτό με τη σειρά του χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη τόσο ως προς τις θεσμικές αποφάσεις που λαμβάνονται για τα Πανεπιστήμια όσο και για τις πολιτικές ενίσχυσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ανθρώπινους πόρους. Στο βαθμό που οι πόροι (στην καλύτερη περίπτωση

ση) παραμένουν σταθεροί, γίνεται κατανοητό ότι αυτό θα επηρεάσει το μέγεθος και το προφίλ του ακαδημαϊκού προσωπικού, καθώς και ζητήματα όπως ο φόρτος εργασίας και η χρήση του χρόνου, ενώ λειτουργεί σε βάρος της ερευνητικής προσπάθειας.

5. *Οι πιέσεις είναι αντικρουόμενες.* Η επέκταση σχολών και τμημάτων, οι νέες απαιτήσεις και οι αυξανόμενες πιέσεις αυξάνουν τις προσδοκίες από το ακαδημαϊκό προσωπικό (υψηλά προσόντα, διεθνές προφίλ, συμβολή στα ζητήματα της κοινωνίας). Ταυτόχρονα όμως οδηγούν το ρόλο του ακαδημαϊκού προσωπικού σε μεγαλύτερη διαφοροποίηση, σε νέες εξειδικεύσεις, στην ανάγκη διαθεματικής συνεργασίας, στη μεγαλύτερη κινητικότητα και σε αυξανόμενη ανασφάλεια στο βαθμό που η επέκταση των πανεπιστημίων οδηγεί σε ολοένα και μεγαλύτερη προσφυγή σε έκτακτο διδακτικό προσωπικό.

6. *Το επιστημονικό περιεχόμενο στο έργο των πανεπιστημιακών δασκάλων είναι ιδιαίτερα σημαντικό, σε σχέση με την «ποσότητα» της επιστημονικής παραγωγής.* Οι ιεραρχήσεις των πανεπιστημίων – κατ'επέκταση και των πανεπιστημιακών που λειτουργούν σ'αυτά- μπορεί να θεωρηθούν απλουστευτικές στο βαθμό που παραβλέπουν την «αξία» της παραγόμενης γνώσης, τις δυσκολίες στη «συγκρισιμότητα» των πανεπιστημίων, και, κυρίως, τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα των απαιτήσεων ώστε να προκύψει ουσιαστική συμβολή στην προώθηση της γνώσης. Προβλήματα όπως οι υστερούσες υποδομές (πχ. βιβλιοθήκες, εξοπλισμός), η νησιωτικότητα και η γεωγραφική απομόνωση περιοχών όπου είναι εγκατεστημένα ΑΕΙ και ΤΕΙ, η «σύντομη» παράδοση στην ανάπτυξη των μεταπτυχιακών σπουδών, η επί δεκαετίες χαμηλή συμμετοχή της Έρευνας και Ανάπτυξης στο ΑΕΠ της χώρας, αλλά ακόμη και η έλλειψη εμπεδωμένης κουλτούρας ως προς τα ζητήματα της αξιολόγησης, έχουν σημασία ως προς τη «συγκρισιμότητα» των ελληνικών και ξένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Κατ'επέκταση δημιουργούν προβληματισμό ως προς τη δυνατότητα των πανεπιστημιακών δασκάλων να ανταποκριθούν στο απαιτούμενο έργο.

7. *Η ανάληψη καθηκόντων για τη διοίκηση οργανισμών, καθώς και η πολιτική λειτουργούν ως ένα βαθμό και ως «συγκοινωνούντα δοχεία» με την ακαδημαϊκή κοινότητα.* Αν και λιγότερο ορατό σε σχέση με άλλες χώρες, πάντως και στην Ελλάδα, οι ακαδημαϊκοί βρίσκονται απέναντι στο δίλημμα της μετακίνησης από τον ακαδημαϊκό χώρο σε άλλα πεδία κυρίως στη

διοίκηση οργανισμών και ερευνητικών κέντρων, την πολιτική (και τις παρυφές της), υψηλόβαθμες θέσεις του ιδιωτικού τομέα, επιτρέποντας νέες μορφές συνεργασίας με το δημόσιο, αλλά και τον ιδιωτικό τομέα («blurring of boundaries»).

8. *Η αναζήτηση ισορροπίας ανάμεσα στον αριθμό του μόνιμου και μη μόνιμου προσωπικού συνιστά ένα σοβαρό πρόβλημα και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Στην πραγματικότητα η ισορροπία μεταξύ «ευελιξίας» και «σταθερότητας» στα ΑΕΙ, αντικατοπτρίζει τις σχετικές εξελίξεις που εμφανίζονται στην ελληνική αγορά εργασίας για περισσότερο βραχυπρόθεσμη, λιγότερο σταθερή και περισσότερο «task oriented» απασχόληση, ενώ είναι απόρροια της πίεσης που υφίστανται τα ΑΕΙ από την έλλειψη πόρων.

9. *Η ελλιπής πληροφόρηση ως προς την κατανόηση των χαρακτηριστικών του ακαδημαϊκού προσωπικού στην Ελλάδα ανοίγει ζητήματα για περαιτέρω έρευνα.* Ειδικότερα προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα χρειάζεται να ενθαρρυνθεί η έρευνα και η ανάλυση (τόσο σε συνολικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο Τμήματος) για ζητήματα όπως τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού (συμπεριλαμβανομένου και του μη μόνιμου προσωπικού) των ελληνικών πανεπιστημίων, οι συνθήκες εργασίας, το κύρος, ο βαθμός ικανοποίησης, η τάση για αλλαγή επαγγέλματος, οι ευκαιρίες για έρευνα, το υποστηρικτικό περιβάλλον, ο φόρτος εργασίας, η συμβασιακή σχέση, καθώς και τα μισθολογικά.

Σημειώσεις

1. Παραπέμπω σε δύο μόνον από πάρα πολλά παρόμοια άρθρα, επειδή αυτά συγκεφαλαιώνουν μεγάλο μέρος της κριτικής που διατυπώνεται: <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&ct=75&artid=154070&dt=28/09/2003> και http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_1_14/04/2007_223341.

2. Ο Δ. Σωτηρόπουλος (2006) γράφει χαρακτηριστικά: «Παίζοντας το γνώριμο παιχνίδι σημασιών, στο οποίο είναι αριστοτέχνης, ο Ντερριντά ανατρέχει στο σχετικό γαλλικό και αγγλικό ρήμα (faire profession de quelque chose, to profess), για να πει ότι το να είμαι καθηγητής (professeur, professor) σημαίνει ότι δηλώνω μεγαλόφωνα αυτό που είμαι, ζητώντας από τον άλλον να δώσει πί-

στη στον λόγο μου. Ενοείται εδώ ότι, σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα, οι πανεπιστημιακοί κάνουν τη δουλειά τους όταν λένε δημοσίως τη γνώμη τους. Με αφορμή τον Ντερριντά, θα μπορούσε κανείς να σκεφθεί ότι η δουλειά των πανεπιστημιακών είναι τόσο το να παράγουν κάτι, δηλαδή μετρήσιμα αποτελέσματα (π.χ. νέα γνώση), όσο και το να μην παράγουν τίποτε, δηλαδή να παράγουν πράγματα χωρίς οικονομική αξία, όπως η διατύπωση γνώμης και η κριτική κατά της εξουσίας. Αυτά τα τελευταία δεν μπορούν να αξιολογηθούν όπως τα αποτελέσματα της δουλειάς ενός οποιουδήποτε άλλου επαγγελματία. Θα λέγαμε ότι η δημόσια διατύπωση γνώμης και κριτικής εκ μέρους πανεπιστημιακών ή άλλων πολιτών είναι ένα είδος μη παραγωγής, η οποία δεν είναι καθόλου άχρηστη. Τουναντίον, σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία, μια τέτοια μη παραγωγή είναι εξίσου χρήσιμη με την υπόλοιπη, απαραίτητη παραγωγή που προκύπτει από την πανεπιστημιακή διδασκαλία και έρευνα».

3. Βλ. ειδικότερα Enders J. & Musselin C. (2008), "Back to the Future? The Academic Profession in the 21st Century", στο: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (ed.), *Higher Education to 2030*, v. 1, Demography, p. 125-150, καθώς και Coaldrake P. - Stedman L. (1999), *Academic work in the twenty-first century: changing roles and policies*, Australian Government, Higher Education Division: Department of Education, Training and Youth Affairs, Occasional Papers Series 99H.

4. Βλ. πχ. το σχεδιασμό και υλοποίηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων, την επίβλεψη διδακτορικών, τη συγγραφή προτάσεων και την υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη κοινών συνεργασιών με τον παραγωγικό τομέα της οικονομίας, τη διοίκηση ερευνητικών και επιστημονικών θεσμών, τη διεξαγωγή έρευνας σε εργαστήρια, τη δημόσια τοποθέτηση για επιστημονικά ζητήματα (μέσα από τον Τύπο ή/και με διαλέξεις), τη διασύνδεση με τις τοπικές κοινωνίες, τη διάδοση («εκλαϊκείωση») της επιστήμης, την αλληλοεπίδραση με διαμορφωτές πολιτικής και την αξιοποίηση της εμπειριστατωμένης γνώσης για το κοινό όφελος, καθώς και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών για την παροχή διδασκαλίας.

5. Πάντως, η εφαρμογή συστημάτων ποιότητας δημιουργεί προβληματισμό για τις επιπτώσεις τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ερευνητική διαδικασία, καθώς ενέχει τον κίνδυνο η διδασκαλία να αποκτά μια δευτερεύουσα σημασία.

Ο Λ.Λαμπριανίδης (2005), με αφορμή τα ζητήματα της αξιολόγησης των πανεπιστημίων, θυμίζει δύο αδυναμίες αυτών των συστημάτων που επηρεάζουν την ποιότητα της δουλειάς των πανεπιστημιακών. Επισημαίνει ότι «οι πανεπιστημιακοί κάτω από την πίεση να παρουσιάσουν πολλές δημοσιεύσεις οδηγήθηκαν αφενός στην «ανακύκλωση» των άρθρων τους, αφετέρου στο να λει-

τουργούν κάτω από ένα συνεχές άγχος, ακόμη και με την απόλυση να επικρέμεται, γεγονός που είναι αντιπαραγωγικό για την εκπαιδευτική και την ερευνητική διαδικασία αλλά και για την ίδια την προσωπικότητά τους». Όπως επίσης ότι «καταστρέφεται το κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των πανεπιστημιακών. Υπάρχει μεγάλη πίεση στους ακαδημαϊκούς να ξεπεράσουν σε δημοσιεύσεις τους συναδέλφους τους ώστε να ανταγωνιστούν με καλύτερους όρους για τις ολοένα και λιγότερες θέσεις και για τα ερευνητικά κονδύλια. Έτσι, δημιουργείται ένα κλίμα καχυποψίας, αντιπαλότητας και άρνησης συνεργασίας μεταξύ των ειδικών που είναι επιφορτισμένοι να ελέγχουν ο ένας τη δουλειά του άλλου? κι αυτό οδηγεί σε αδυναμία λειτουργίας του συστήματος κριτών».

6. Οι Enders & Kaulisch (2006) εκτιμούν ότι για τον πανεπιστημιακό, η κατάρριψη των συνόρων μπορεί να λάβει πολλές διαστάσεις: μεγαλύτερη διεθνής κινητικότητα, «θολά» σύνορα (“blurring boundaries”) μεταξύ πανεπιστημίων και λοιπών οργανισμών γνώσης, αλλά και μεγαλύτερη στήριξη πχ. σε εργασίες που γίνονται από βοηθητικό προσωπικό, συνεργάτες με μερική απασχόληση, καθώς και με πεπερασμένες συμβάσεις.

7. Το 1993 υπήρχαν 51 Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Το 2002 έφτασαν τα 233, ενώ το 2006-7 λειτουργούσαν 415.

8. Δεν περιλαμβάνεται το ΕΑΠ, καθώς και το Διεθνές Πανεπιστήμιο.

9. Βλ. Ε.Ε.Ο. GROUP Α.Ε. - Ε.Κ.Κ.Ε. - Ε-2000 (2005), *Θεματική Μελέτη Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού - Τελική Έκθεση*, σ. 50. Εκεί αναφέρεται ότι «η αύξηση του προσωπικού των Πανεπιστημίων συμπεριλαμβανομένων των διδασκόντων δεν ήταν ανάλογη της μαζικής αύξησης των φοιτητών με αποτέλεσμα να υφίστανται σημαντικές ελλείψεις σε αυτόν τον τομέα. Ειδικότερα όσον αφορά την αναλογία φοιτητών ανά διδάσκοντα επισημαίνεται ότι αυτή μπορεί να κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα σε όλη τη διάρκεια της περιόδου αναφοράς αλλά αντανάκλα κυρίως την αύξηση του έκτακτου προσωπικού και σε μικρότερο βαθμό του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού (Δ.Ε.Π.), με ότι αυτό συνεπάγεται για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης».

10. Στην επικαιρότητα ως προς τον πανεπιστημιακό βρίσκονται οι προβληματισμοί για τη δημογραφική σύνθεση –είτε ηλικιακά είτε ως προς το φύλο του ακαδημαϊκού πληθυσμού σε διάφορες χώρες (OECD, 2008) και τις προκλήσεις που δημιουργούνται για τη «στρατολόγηση» υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκών στο μέλλον.

11. Αν και η σύγκριση με την Ελλάδα δεν είναι απόλυτα συμβατή, ωστόσο δίνει μια ένδειξη. Βλ. Coates H., Dobson I., Edwards D., Friedman T., Goedegebuure L., Meek L. (2009), σ. 17.

12. Η συγκρισιμότητα των αμοιβών σε διεθνές επίπεδο συναντά δυσκολίες, δεδομένου ότι μεταξύ χωρών υπάρχουν διαφορετικές δομές μισθοδοσίας, ενώ

και άλλοι παράγοντες που συνδέονται με την αγοραστική δύναμη κάθε χώρας, το κόστος ζωής, το σύστημα διορισμού του ακαδημαϊκού προσωπικού, την αξιολόγηση του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από τις διαδικασίες προαγωγής καθώς και τη διαφορετική θεσμική δομή των πανεπιστημίων, επηρεάζουν τα επίπεδα των μισθών ανά χώρα.

Επιπλέον, τυχόν πρόσθετες αμοιβές (π.χ. από τη συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα ή έσοδα από αρθρογραφία σε εφημερίδες, συμμετοχή σε επιτροπές, πνευματικά δικαιώματα από την έκδοση βιβλίων, παροχή συμβουλών), δεν μπορούν να καταγραφούν παρά μόνο δειγματοληπτικά μέσα από έρευνα πεδίου.

13. Για το διάστημα 1975-2002 η ΠΟΣΔΕΠ σημειώνει ότι «Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία (Στατιστική Υπηρεσία, Οικονομικές Υπηρεσίες του Πανεπιστημίου Αθηνών), προκύπτει ότι στο χρονικό διάστημα 1975-2002 οι ακαθάριστες μηνιαίες αποδοχές ενός Καθηγητή με προϋπηρεσία μικρότερη των 25 ετών, σε σταθερές τιμές 1975 υπέστησαν μείωση 19%. Οι μηνιαίες αποδοχές Καθηγητή με υπηρεσία μεγαλύτερη των 25 ετών υπέστησαν μείωση 22%. Οι αντίστοιχες ετήσιες αποδοχές μειώθηκαν κατά 23% και 26% αντίστοιχα, λόγω της διάρθρωσης του μισθολογίου (περίπου το 40% των αποδοχών είναι επιδόματα τα οποία δεν υπολογίζονται στα Δώρα και το Επίδομα Αδείας».

14. Υπενθυμίζεται ότι ένα πρόσθετο στοιχείο που χαρακτηρίζει τις τελευταίες δεκαετίες είναι ότι η προσφορά για μια ακαδημαϊκή θέση πλήρους απασχόλησης είναι πολύ μεγάλη. Η δυσανάλογη διαθεσιμότητα θέσεων, σε συνδυασμό και με άλλους περιορισμούς (δημοσιονομικούς, προσλήψεων) που χαρακτηρίζουν ορισμένες εποχές, έχει θέσει τη δυνατότητα διορισμού νέου προσωπικού σε μια διαφορετική βάση: την αξιοποίηση έκτακτου προσωπικού με βραχυπρόθεσμες συμβάσεις οι οποίες, συνήθως ανταμείβονται με τον κατώτατο ακαδημαϊκό μισθό, ενώ παρατηρείται ακόμη και το φαινόμενο του τεμαχισμού των πιστώσεων ώστε η κάθε θέση να αφορά σε περισσότερους από ένα διδάσκοντα. Αυτό με τη σειρά του έχει επιπτώσεις ως προς το άνοιγμα της μισθολογικής ψαλίδας μεταξύ του τακτικού ακαδημαϊκού προσωπικού και των επί συμβάσει.

15. Βλ. Δικαστικοί, στρατιωτικοί, αρχιερείς, Νομικό Συμβούλιο του Κράτους, ιατροδικαστές του Υπουργείου Δικαιοσύνης, ΔΕΠ ΑΕΙ, ΕΠ ΑΤΕΙ, ερευνητές – ΕΛΕ, Σύμβουλοι & Πάρεδροι Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ερευνητές – συνεργάτες ΚΕΠΕ, καθηγητές των Ανωτάτων Στρατιωτικών Σχολών και της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας, διπλωματικοί υπάλληλοι, γιατροί του ΕΣΥ, μουσικοί και ΕΠ Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού.

16. Εδώ η σύγκριση του μισθού του Καθηγητή γίνεται με τον Αρεοπαγίτη Σύμβουλο Σ.τ.Ε., παρόλο που έως και λίγο αργότερα μετά τα τέλη της δεκαετίας του 1970 ήταν συγκρίσιμος με αυτό του Προέδρου του Αρείου Πάγου.

17. Πρόκειται για μεικτές μηνιαίες αποδοχές χωρίς οικογενειακά και χρονο-επιδόματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κιμουρτζής Π. (2007), «Νέες Τεχνολογίες: επίδραση στην Επιστήμη και την Εκπαίδευση», στο: *Πρακτικά: Επιστήμες της Αγωγής & Νέες Τεχνολογίες – Πρακτικές στον Ελλαδικό χώρο και σύγχρονες τάσεις στην Ευρώπη*, Αθήνα: Μεταίχμιο - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Κιμουρτζής Π. (2005), «Φοιτητική κινητικότητα και ροή εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Η ελληνική περίπτωση στα τέλη του 20ού αιώνα», στο: *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 4.
- Κουλαϊδής Β. (επιστημονικός υπεύθυνος) (2004), Έρευνα: «Πανεπιστήμιο και Τοπική Κοινωνία: Περιφερειακός ρόλος και επικοινωνιακές διαστάσεις της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης». Στατιστικά δεδομένα και Ανάλυση για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση και το Εργατικό Δυναμικό, περιφερειακές διαστάσεις: 1993-2002, Πρόγραμμα «Πυθαγόρας-Ενίσχυση Ερευνητικών Ομάδων στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου», Κόρινθος/Πάτρα.
- Λαμπριανίδης Λ. (2005), «Περί μη-συζήτησης για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων: μήπως για μια ακόμη φορά σκιαμαχούμε». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην κοινή εκδήλωση που οργάνωσαν οι Σύλλογοι ΔΕΠ και Μεταπτυχιακών φοιτητών του ΑΠΘ και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στις 7 Μαρτίου 2005. Στο: <http://esdep.web.auth.gr/Lampriandis%20axiologisi%20PAMAK%202005-03-07.doc>
- Ortega y Gasset, J. (2006), *Η αποστολή του πανεπιστημίου*, Επιστημονική επιμέλεια – Εισαγωγή: Π. Κιμουρτζής, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Renaut A. (2002), *Οι επαναστάσεις του πανεπιστημίου*, Εισαγωγή – Μετάφραση: Γ. Σταμέλος - Κ.Καρανάτσης, Αθήνα: Gutenberg.
- Σωτηρόπουλος Δ. (2006), «Άνευ ορίων, άνευ όρων. Το σύγχρονο «απροϋπόθετο» πανεπιστήμιο και η παραγωγή γνώσης», *Βήμα της Κυριακής* (12/2/2006).

Ξενόγλωσση

- Becher T., Trowler P. (2001), *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd edition). Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Bourdieu P. (1998), *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. New York: The New York Press.
- Boyer E.L., Altbach P.G. & Whitelaw M.J. (1994), *The academic profession: An international perspective*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Castells M. (1996), *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Cavalli A., Teichler U. (2010), «The Academic Profession: A Common Core, a Diversified Group or an Outdated Idea?», *European Review* 18, p. S1-S5.
- Clark B.R. (1997), «The modern integration of research activities with teaching and learning», *Journal of Higher Education* 68(3), p. 241–255.
- Clark B.R. (1987), *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Coaldrake P., Stedman L. (1999), *Academic work in the twenty-first century: changing roles and policies*, Australian Government, Higher Education Division; Department of Education, Training and Youth Affairs, Occasional Papers Series 99H.
- Coates H., Dobson I., Edwards D., Friedman T., Goedegebuure L., Meek L. (2009), «The attractiveness of the Australian academic profession: a comparative analysis», Melbourne: LH Martin Institute, *Educational Policy Institute (EPI), ACER* p. 17, στο: http://works.bepress.com/hamish_coates/46
- Delanty G. (1998), «The idea of the university in the global era: From knowledge as an end to the end of knowledge?», *Social Epistemology* 12(1), p. 3-25.
- Enders J., Kaulisch M. (2006), «The Binding and Unbinding of Academic Careers», στο Teichler, U. (ed.), *The Formative Years of Scholars*, London: Portland Press (Wenner-Gren International Series, vol. 83, p. 85-96).
- Enders J., Musselin C. (2008), *Back to the Future? The Academic Profession in the 21st Century*, στο: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (ed.), *Higher Education to 2030*, vol. 1, Demography, p. 125-150.
- European Commission (2007), *Study on the Remuneration of Researchers in the Public and Private Commercial Sectors*, Directorate-General for Rese-

- arch Directorate C – European Research Area Unit: Universities and Researchers.
- Frey, Br. S. (October, 2010), *Withering Academia?*, CESifo Working Paper Series No. 3209, στο: http://www.ifo.de/pls/guestci/download/CESifo%20Working%20Papers%202010/CESifo%20Working%20Papers%20October%202010/cesifo1_wp3209.pdf
- Fuller S. (2000), *The Governance of Science: Ideology and the Future of the Open Society*. Buckingham: Open University Press.
- Gumport P. J. (2000), «Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives», *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 39, p. 67–91.
- Habermas J. (1971), «The university in a democracy: Democratization of the university», στο Habermas J., *Toward a Rational Society*. London: Heinemann.
- Jaspers K. (1965), *The Idea of the University*, London: Peter Owen.
- Kant I. (1799) [1798], *The Conflict of the Faculties*, New York: Abaris Books.
- Lazarsfeld Jensen, A., Morgan, K. (2009), *Overload: the role of work-volume escalation and micromanagement of academic work patterns in loss of morale and collegiality at UWS: The way forward*. South Melbourne: NTEU.
- Marginson S., Van der Wende M. (2007), «Globalization and Higher Education», *Education Working Paper No. 8*, (CERI), OECD.
- Marginson S., Considine M. (2000), *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Metcalf H., Rolfe H., Stevens P., Weale M. (2005), *Recruitment and Retention of Academic Staff in Higher Education*. Nottingham: National Institute of Economic and Social Research, στο: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR658.pdf>
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education*, OECD, Paris.
- Platsidou M., Diamantopoulou G. (2009), «Job satisfaction of Greek university professors: Is it affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education?», στο: G. K. Zarifis (ed.), *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe*, Conference Proceedings, ESREA-ReNADET. Thessaloniki: Grafima Publications, σ. 535-545.
- Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E. (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Vol. 2.

- Slaughter S., Rhoades G. (2004), *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter S., Leslie L. (1997), *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Stamelos Y., Papadiamantaki Y. (2004), «The Attractiveness of the Academic Workplace. Country Report Greece», στο: Enders, J., E. d. Weert (2004), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt/Main, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), p. 179-199.
- Tsaoussis D. (2001), «The Academic Profession in Greece», στο: Enders, J. (2001), *Academic Staff in Europe - Changing Contexts and Conditions*, London: Greenwood Press.
- Touraine A. (1971) [1968], *The May Movement: Revolt and Reform*. New York: Random House.
- Universities UK (2007), «Talent Wars: The International Market for Academic Staff», Policy Briefing (July), Universities UK, London. Αναζήτηση στις 28 Μαΐου 2010 από το <http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Bookshop/Documents/Policy%20Brief%20Talent%20Wars.pdf>.



ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τόμος ΙΕ, τεύχος 59 Φθινόπωρο 2010

«Λόγοι» και πολιτικές μεταρρύθμισης
του ελληνικού πανεπιστημίου (2000-2010).
Προς την «αλλαγή παραδείγματος»
στο πλαίσιο των επιδράσεων
της διαδικασίας της Μπολόνια (ΕΧΑΕ)
και της στρατηγικής της Λισαβόνας (ΕΧΕ)

Γεώργιος Πασιάς*

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης είναι η κριτική διερεύνηση των «λόγων» και των πολιτικών της μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου στο πλαίσιο της διαδικασίας μετασχηματισμού της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2000-2010. Στο άρθρο υποστηρίζεται ότι η ρητορική της μεταρρύθμισης έχει άμεσα επηρεαστεί από τον εκπαιδευτικό λόγο των διαδικασιών της Μπολόνια και της Λισαβόνας (διεθνοποίηση, ανταγωνιστικότητα, κινητικότητα, διασφάλιση ποιότητας, συγκρισιμότητα, συμβατότητα, πιστοποίηση, λογοδοσία) καθώς και από επικρατούντες «λόγους» στο διεθνή χώρο, όπως λιγότερο κράτος, αγοραιοποίηση, διακυβέρνηση, επιτελεσματικότητα, επιτήρηση, νέος διεθντισμός, ακαδημαϊκός καπιταλισμός, επιχειρηματικό πανεπιστήμιο. Το άρθρο χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο περιγράφει το διεθνές πλαίσιο με έμφαση στις διαδικασίες της Μπολόνια και της Λισαβόνας. Στο δεύτερο εξετάζονται αναλυτικά οι «λόγοι» και οι πολιτικές των μεταρρυθμίσεων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (2000-2010).

* Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Εισαγωγή

Από τα τέλη της δεκαετίας του '90 ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα πλέον κρίσιμα διακυβεύματα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Το Πανεπιστήμιο ως λόγος και ως πράξις, ως θεσμικό σημαίνον και ως συμβολική και κοινωνική διαμεσολάβηση, ως συντελεστής της οικονομίας και της εργασίας, ως παραγωγός έρευνας και γνώσης, ως πολιτισμικό διακύβευμα, ως χώρος διακίνησης ιδεών, ως πολιτικο-χειραφετητικό πρόταγμα αμφισβητείται σε πολλαπλά επίπεδα (πολιτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό) με πολλαπλά σημεία αναφοράς (σκοπός, αποστολή, λειτουργία, μέσα, ιδέες) και πολλαπλούς αναδόχους (κυβερνήσεις, πανεπιστημιακούς καθηγητές, φοιτητές, επιχειρήσεις, κοινωνία).

Η σύγχρονη κριτική για το Πανεπιστήμιο επηρεάζεται από γεωγραφίες της γνώσης (Ευρώπη της γνώσης, τρίγωνο της γνώσης, θεωρία της τριπλής έλικας, ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης, ευρωπαϊκός χώρος έρευνας, 5η ελευθερία της γνώσης στην ΕΕ, διεθνείς ακαδημαϊκές ροές) και ελέγχεται από γεωμετρίες της εξουσίας (Ευρωπαϊκό Πανοπτικό, νέες μορφές διακυβέρνησης, νέος διευθυντισμός, κράτος-αξιολογητής, επιχειρησιακή λογική, διεθνείς αρχές αξιολόγησης, τεχνολογίες επιτήρησης, ελέγχου και λογοδοσίας, μετρήσιμη Ευρώπη της γνώσης) που στηρίζονται σε νέα καθεστώτα αλήθειας (παγκοσμιοποίηση, οικονομίες της γνώσης, κοινωνίες της διακινδύνευσης) και νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τις σχέσεις του με τους «ιδεότυπους» του κράτους και της αγοράς. Ζητήματα όπως οι εκπαιδευτικές ροές (ευρωπαϊκή και παγκόσμια ακαδημαϊκή κινητικότητα), η διεθνής ανταγωνιστικότητα, η διασφάλιση της ποιότητας, η ενίσχυση του τομέα της έρευνας, η μαζικοποίηση των σπουδών, η υποστήριξη της απασχόλησης, οι σχέσεις με την αγορά και το κράτος, η διακυβέρνηση και ο διευθυντισμός, ο έλεγχος και η λογοδοσία, αποτελούν ορισμένα από τα κεντρικά θέματα ερευνών και μελετών αλλά της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ατζέντας τα τελευταία χρόνια.

Στη στροφή της δεκαετίας του 2000 αναπτύχθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο δύο πρωτοβουλίες, η διαδικασία της Μπολόνια και η στρατηγική της Λισαβόνας, με σκοπό τον εκσυγχρονισμό και τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (EXE). Οι πρωτοβουλίες αναπτύχθηκαν σε παράλληλους χρόνους, από διαφορετικούς φορείς (εθνικά κράτη-Ευρωπαϊκή Επιτροπή), σε διαφορετικά επίπεδα (διοργανικό-εθνικό-ευρωπαϊκό), με διαφορετικούς σκοπούς και στό-

χους, συγκρότησαν διαφορετικούς λόγους, ανέπτυξαν διαφορετικές πολιτικές. Άντλησαν, όμως, από κοινά «καθεστώτα αλήθειας», στηρίχθηκαν σε παρόμοιες μεθόδους και διαδικασίες, ακολούθησαν παράλληλες πορείες, επιδίωξαν τη σύγκλιση, συναντήθηκαν. Σήμερα χρησιμοποιούν κοινές διαδικασίες, αναπτύσσουν σχέσεις συμπληρωματικότητας και υποστήριξης. Τα ερωτήματα όμως που τις συνοδεύουν, παραμένουν κρίσιμα καθώς αφορούν το μέλλον, την προοπτική, και το όραμα του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου ως κυρίαρχου επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτισμικού διακυβεύματος.

Την ίδια περίοδο το ελληνικό πανεπιστήμιο βρίσκεται σε διαδικασία μετάβασης και μετασχηματισμού. Ο λόγος και οι κυβερνητικές πολιτικές που πραγματοποιήθηκαν και σχεδιάζονται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται σε δύο επίπεδα ανάγνωσης: α) ένα «εσωτερικό» που αφορά διαδικασίες μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού με σκοπό την επίλυση χρόνιων προβλημάτων του ελληνικού πανεπιστημίου και β) ένα «εξωτερικό» με σκοπό τη σύγκλιση και την προσαρμογή της ανώτατης εκπαίδευσης στις απαιτήσεις και τις δεσμεύσεις που προέρχονται από το ευρωπαϊκό και το διεθνές περιβάλλον. Βασική θέση της μελέτης είναι ότι τόσο οι «λόγοι» όσο και οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν και σχεδιάζονται δεν διακρίνονται από μια εσωτερική, εγχώρια αυτονομία, αλλά επηρεάστηκαν καθοριστικά από τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο και από διεθνείς πρακτικές με έμφαση στο πλαίσιο αναφοράς των διαδικασιών της Μπολόνια και της Λισαβόνας.

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τις επιδράσεις της «διαδικασίας της Μπολόνια» και της «στρατηγικής της Λισαβόνας» στους «λόγους» και τις «πολιτικές» της μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου κατά την τελευταία δεκαετία (2000-2010). Το άρθρο χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο πλαίσιο σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τις διεθνείς επιδράσεις στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και περιγράφεται το ερμηνευτικό πλαίσιο της Μπολόνια και της Λισαβόνας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι «λόγοι» και οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των κυβερνήσεων της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ και επιχειρείται η κριτική ανάγνωση του λόγου και των πολιτικών της μεταρρύθμισης του Πανεπιστημίου υπό το φως των επιδράσεων της Μπολόνια και της Λισαβόνας. Η μελέτη στηρίζεται στην ανάλυση κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής (policy text analysis) με τη χρήση πρωτογενών (εκπαιδευτική νομοθεσία, κείμενα ΕΕ και διεθνών φορέων) και δευτερογενών πηγών (μελέτες και άρθρα).

1. «Λόγοι» και Πολιτικές του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ

Το διεθνές πλαίσιο: Νέοι φανταστικοί ιδεότυποι, καθεστώτα αλήθειας και σχηματισμοί λόγου για τη μεταρρύθμιση του πανεπιστημίου

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες παγκόσμιες προκλήσεις και μετασχηματισμοί στο οικονομικό, γεωπολιτικό, κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο (Castells 1998, Held & McGrew 2000, Arhibugi & Lundvall 2001), συνδέονται με την ανάδυση νέων φανταστικών, συμβολικών όσο και πραγματικών «ιδεότυπων» και τη συγκρότηση νέων «καθεστώτων αλήθειας» (regimes of truth) (παγκοσμιοποίηση, οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης, κοινωνίες της διακινδύνευσης, αγοραιοποίηση, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση) (Robertson 1992, Adam, Beck & van Loon 2000, Bullen, Fahey & Kenway 2006) που προκαλούν, προβάλλουν και προωθούν νέες κριτικές αναγνώσεις για το μεταβαλλόμενο ρόλο του πανεπιστημίου στο εθνικό και διεθνές επίπεδο (Barnett 2000, Porter & Vidovich 2000, Delanty 2001, Vaira 2004) και την ανάγκη του μετασχηματισμού του σε πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης (διεθνές, εθνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό).

Κοινό τόπο της σύγχρονης κριτικής, με βάση το πλαίσιο των ριζικών αλλαγών που συνθέτουν τον «ιδεότυπο» της «κοινωνίας της γνώσης», αποτελεί η θεώρηση ότι το πανεπιστήμιο σταδιακά «αποδομείται», «καταστρέφεται» καθώς δεν αποτελεί πλέον την κύρια πηγή έρευνας και παραγωγής της γνώσης στην κοινωνία (Readings 1996, Barnett & Griffin, 1997). Οι σύγχρονες μετα-βιομηχανικές «κοινωνίες της γνώσης» υπό τις επιδράσεις των ΤΠΕ συνδέονται με ριζικές αλλαγές των «πολιτικών της γνώσης», όπως ταχύτατες παραγωγικές και οργανωτικές μεταλλαγές, γρήγορη απαξίωση της κεκτημένης γνώσης, μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας, εκτεταμένη διάχυση των πολιτιστικών αξιών, δημιουργία νέων περιοχών έρευνας και καινοτομικών εφαρμογών (Stehr 1994, Castells 1998). Οι αλλαγές στο χώρο της γνώσης ως συντελεστή παραγωγής, κεφαλαίου, εμπορεύματος, εργασίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδέονται με νέες θεωρήσεις για την παραγωγή της γνώσης, όπως τη μετάβαση από τον «τρόπο παραγωγής 1» (Mode 1) στον «τρόπο παραγωγής 2» της γνώσης (Mode 2) (Gibbons et al. 1994) ή τη «θεωρία του «τριπλού έλικα» («triple helix» theory) για τη συνεργασία πανεπιστημίου-κυβέρνησης-βιομηχανίας (Etzkowitz 2002). Παράλληλα, έχουν

αναπτυχθεί θεωρήσεις που εστιάζουν στις θεσμικές πτυχές της παραγωγής της γνώσης (αιτιολόγηση και νομιμοποίηση της χρήσης και των εφαρμογών της) ή στον «υβριδικό» χαρακτήρα της νέας γνώσης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η πανεπιστημιακή «έρευνα/γνώση» προκαλείται από τη μετα-ακαδημαϊκή επιστήμη (post-academic science) και αντικαθίσταται από τις «γνώσεις» οι οποίες παράγονται και διανέμονται εντός και διαμέσου θεσμών, φορέων και μηχανισμών ολόκληρης την κοινωνίας (Nowotny et al. 2001, Hellström & Raman 2001).

Οι αλλαγές στο χώρο της γνώσης θεωρούνται ότι αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους επίδρασης και μετασχηματισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο διεθνές επίπεδο καθώς συνδέονται με την με την ανάπτυξη ενός ευρύτερου πλαισίου *παγκόσμιων προτύπων* (world models) το οποίο προωθείται από διεθνείς οργανισμούς (OECD 2000, World Bank 2003). Το πλαίσιο βασίζεται στη χρήση ευρύτερων ερμηνευτικών εννοιών όπως *διεθνοποίηση, παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκή*, οι οποίες συνδέονται με την υπόθεση ότι σύνορα και εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα χάνουν το διακριτό χαρακτήρα τους και δίνουν έμφαση σε ζητήματα όπως η αύξηση των διασυνοριακών δραστηριοτήτων και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών ροών (φυσική κινητικότητα, ακαδημαϊκή συνεργασία, μεταφορά γνώσης, διεθνείς συγκρίσεις) (Marginson & Rhoades 2002, Teichler 2004, Hazelkorn 2009). Παράλληλα, στηρίζεται σε επιλεκτικούς *σχηματισμούς λόγου* όπως απελευθέρωση αγορών, λιγότερο κράτος, νέα διακυβέρνηση, οικονομική αποτελεσματικότητα, επιχειρησιακή λογική, νέα δημόσια διαχείριση, που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και της αγοράς και επηρεάζονται από την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στο διεθνές οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον (Deem 2001, Robertson 2005, Marginson 2004).

Στο εθνικό επίπεδο οι θεωρήσεις αφορούν στο περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων με έμφαση στις αλλαγές που προκαλούνται στο πρότυπο, το χαρακτήρα και το ρόλο του Πανεπιστημίου (θεσμική αυτονομία, αλλαγές στο χώρο της γνώσης, ακαδημαϊκός χαρακτήρας, κοινωνικός μετασχηματισμός, πολιτισμική αναπαραγωγή, κριτική των σχέσεων εξουσίας-γνώσης) (Delanty 2003, Kwiek, 2005). Επιπρόσθετα, η μεταρρύθμιση του πανεπιστημίου συνδέεται με ζητήματα όπως η διεύρυνση της πρόσβασης, η μαζικότητα και η καθολικότητα του χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι επιδράσεις από τις δημογραφικές αλλαγές που συνδέονται άμεσα με την κινητικότητα και την ελκυστικότητα του πανεπιστημίου και τον ανταγωνισμό για το εισόδημα από τους ξένους σπουδαστές (Altbach & Teichler 2001, Teichler 2004).

Στο οικονομικό επίπεδο, μελετάται η διαμόρφωση ενός νέου ρόλου για το πανεπιστήμιο με σκοπό την ένταξη και προσαρμογή του πανεπιστήμιου στις απαιτήσεις των «οικονομιών της γνώσης» (knowledge driven/based economies) και της απελευθέρωσης των αγορών που επιβάλλονται από διεθνείς οργανισμούς (WTO, OECD, WB, IMF) στο πλαίσιο της επικράτησης των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στο χώρο της πολιτικής και της οικονομίας (Stone 2000, Bonal 2003). Ειδικότερα μελετώνται οι επιδράσεις της GATS (η εκπαίδευση υπηρεσία και εμπόρευμα) (Robertson et al. 2002, Knight 2003), η προώθηση επιχειρηματικών αντιλήψεων (Clark 1998) και διαδικασιών αγοραιοποίησης του πανεπιστημίου (Slaughter & Leslie 1997, Aronowitz 2000, Giroux 2003), οι διαδικασίες εμπορευματοποίησης της γνώσης (Parker & Jary 1995, Ritzer 1996), η ανάπτυξη σχέσεων καταναλωτή-πελάτη με τους φοιτητές (Tjeldvoll, & Holtet 1998), η σύνδεση της κατανομής των πόρων με την αξιολόγηση και την αποδοτικότητα (Rinne & Koivula 2005).

Στο πολιτικό επίπεδο η συζήτηση εστιάζεται στις συγκλίνουσες πολιτικές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που επηρεάζονται από τις νέες σχέσεις ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το κράτος στις οποίες πρωτεύοντα ρόλο και λόγο έχει η νέα τάξη των τεχνοκρατών-γραφειοκρατών-διαχειριστών (techno-preneurs) στο χώρο της εκπαίδευσης σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο (Kenway et al. 2004, Vivert 2007, Normand 2010). Οι πολιτικές της *ρύθμισης* και της *διαχείρισης* συνδέονται άμεσα με τις έννοιες της οικονομικής «αποτελεσματικότητας», της *επιτελεσματικότητας* (performativity) (Magalhaes & Stoer 2003, Besley & Peters 2005) και την εμφάνιση των νέων θεωρήσεων, όπως νέες μορφές διακυβέρνησης στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (Amaral & Veiga 2006, Alexiadou 2007), η «νέα δημόσια διαχείριση» και ο «νέος διευθυντισμός» (Deem 2004, Deem & Brehony 2005), το «κράτος-αξιολογητής» (Bleiklie 1998), οι νέες μορφές κοινωνικής λογοδοσίας και αποτίμησης στο πλαίσιο μιας «κοινωνίας ελέγχου» (Shore, 2008). Το παραπάνω πλαίσιο συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή/επικράτηση τεχνολογιών επιτήρησης, τεχνικών διακυβέρνησης, διαδικασιών αμοιβαίας μάθησης και χρήσης εργαλείων αξιολόγησης (standards, benchmarks, best practices) (Room 2005, Πασιάς, 2005) και την προώθηση πολιτικών μεταρρύθμισης με έμφαση στη διοικητική αποκέντρωση, την αύξηση του κεντρικού ελέγχου μέσω δημοσιονομικών περιορισμών και λογιστικών διαδικασιών, την απορρύθμιση του δημόσιου χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ενθάρρυνση του διοργανικού ανταγωνισμού μέσω αποδοτικών διοικητικών δομών και τη δημιουργία διεθνών φορέων, κανόνων και μηχανισμών αξιολόγησης και επιτήρησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2006, King 2007).

Η διαδικασία της Μπολόνια και ο ΕΧΑΕ: Η ιστορικότητα, η αρχιτεκτονική και οι πυλώνες του εγχειρήματος

Η διαδικασία της Μπολόνια (1999) συνιστά ένα εγχείρημα ευρωπαϊκής διακυβερνητικής συνεργασίας στο οποίο συμμετέχουν 46 ευρωπαϊκές χώρες, με σκοπό τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων σε θεσμικό και δομικό επίπεδο και τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) μέχρι το 2010. Στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή στο πλαίσιο της εφαρμογής της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού και ενός χαλαρού, μη δεσμευτικού, νομικού πλαισίου. Η διαδικασία εξελίχθηκε με συνεδρίες διετών κύκλων (Μπολόνια 1999, Πράγα 2001, Βερολίνο 2003, Μπέργκεν 2005, Λονδίνο 2007, Λουβαίν 2009) στις οποίες συμμετείχαν οι Υπουργοί Παιδείας, εκπρόσωποι των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΥΑ), των σπουδαστών (ESIB) και ευρωπαϊκών φορέων και οργανισμών (Council of Europe, UNESCO/CEPES, ETUCE, ENQA, UIECE).

Η μελέτη του ΕΧΑΕ έχει συνδεθεί με ποικίλες ερμηνευτικές θεωρήσεις που διερευνούν σχέσεις στο διεθνές ή εθνικό επίπεδο (Kwiek 2001, Bache 2006, Maasen & Olsen 2007, Palomba 2007, Hartman 2008) ή εστιάζουν σε εσωτερικά χαρακτηριστικά στοιχεία και διαστάσεις της διαδικασίας όπως η ποιότητα, η κινητικότητα, η αναγνώριση των προσόντων η πιστοποίηση διδακτικών μονάδων, οι μεταπτυχιακές σπουδές (Kohler 2003, Rauhvargers 2004, Saarinen 2005, Papatsiba 2006, Kehm & Teichler 2006).

Το εγχείρημα της Μπολόνια αναπτύχθηκε σταδιακά σε τρία διαφορετικά επίπεδα (διοργανικό, διακυβερνητικό, υπερεθνικό) με αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων και θέσεων που εκφράστηκαν σχετικά με το ρόλο του πανεπιστημίου, το περιεχόμενο και την κατεύθυνση των μεταρρυθμίσεων.

A. Το διοργανικό επίπεδο των πρυτανικών αρχών των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων: Η διαδικασία ξεκίνησε με την υπογραφή της *Magna Carta Universitatum* στην Μπολόνια το 1988 από τους πρυτάνεις των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Η διαδικασία συνεχίστηκε και ενισχύθηκε με τις Συνθήκες της Σαλαμάνκας (2001) και του Γκραζ (2003). Στο διοργανικό επίπεδο έχουν αναπτυχθεί απόψεις που εκφράζουν την πιο κριτική στάση υπεράσπισης του ακαδημαϊκού χαρακτήρα, των θεμελιωδών αρχών και των παραδόσεων του πανεπιστημίου: «*Το πανεπιστήμιο είναι αυτόνομο ίδρυμα στην καρδιά των κοινωνιών διαφορετικά οργανωμένο λόγω της γε-*

ωγραφίας και της ιστορικής κληρονομιάς που αυτό παράγει, εξετάζει, αξιολογεί και συμβάλλει στην ανάπτυξη του πολιτισμού μέσω της έρευνας και της διδασκαλίας. Για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας, η έρευνα και η διδασκαλία πρέπει να είναι ηθικά και διανοητικώς ανεξάρτητες όλων των πολιτικών αρχών και της οικονομικής δύναμης» (Rectors of European Universities, 1988).

Β. Στο διακυβερνητικό επίπεδο (εθνικά κράτη) επικρατούν αντιλήψεις που συνδέονται με διαδικασίες μεταρρύθμισης των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρονται κυρίως στα διαρθρωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά (συμβατότητα κύκλων σπουδών, αναγνώριση τίτλων σπουδών, πιστοποίηση διδακτικών μονάδων, κα.), στην κριτική (απορρύθμιση/ αποδόμηση) του δημόσιου χαρακτήρα του πανεπιστημίου και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην οικονομική διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη σχέση με την αγορά εργασίας, τις εκπαιδευτικές εκροές, τα ζητήματα της χρηματοδότησης (μείωση των κρατικών δαπανών) και της διαχείρισης (management) των πανεπιστημίων. Σύμφωνα με το κείμενο της Διακήρυξης της Σορβόνης, η οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης συνδέεται «με την προσαρμογή των πανεπιστημίων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, στη διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας, πληρέστερης συγκρισιμότητας και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης, την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, την αποτελεσματική σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη, τη σταδιακή σύγκλιση των γενικών δομικών χαρακτηριστικών των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (κοινό πλαίσιο διάρθρωσης και λειτουργίας, συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα των ιδιαίτερων στοιχείων τους)» (Sorbonne Declaration, 1998: 1-2).

Γ. Το υπερεθνικό επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τονίζεται η διεθνής προοπτική, η ανταγωνιστικότητα και η ελκυστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η αναγκαιότητα για την *κινητοποίηση των ευρωπαϊκών εγκεφάλων* στο πλαίσιο της διεθνοποίησης και της παγκοσμιοποίησης (οικονομίες της γνώσης). Επίσης η Επιτροπή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και στη διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2003).

Η διαδικασία της Μπολόνια μπορεί να χωριστεί σε δύο βασικές περιόδους. Η πρώτη αφορά στην «παραγωγή πολιτικής» (Μπολόνια 1999 - Βερολίνο 2003) και η δεύτερη αφορά στην εφαρμογή / υλοποίηση των δεσμεύσεων (Βερολίνο 2003 - σήμερα). Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου οικοδομήθηκε η αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ συγκροτήθηκαν οι τρεις βασικοί πυλώνες του εγχειρήματος: α) η διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων για τον ΕΧΑΕ, β) η άμεση σύνδεση του ΕΧΑΕ με το χώρο της έρευνας (ΕΧΕ) στον 3ο κύκλο σπουδών (διδακτορικό) και γ) η διασφάλιση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εξέλιξη του εγχειρήματος διακρίνεται σε επιμέρους στάδια ανάλογα με τη σημασιολογία των στόχων που τέθηκαν σε κάθε περίοδο, όπως: α) της εσωτερικής διάστασης που αφορά στον καθορισμό των βασικών στόχων και την αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ (Σορβόνη 1998-Μπολόνια 1999, β) της εξωτερικής διάστασης που συνδέεται με διεθνοποίηση των στόχων (Πράγα 2001), γ) τη σύνδεση με τη στρατηγική της Λισαβόνας και τον ενισχυμένο ρόλο της Επιτροπής (Βερολίνο 2003) και δ) της υλοποίησης των δεσμεύσεων στο εθνικό επίπεδο με έμφαση στον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της διαδικασίας (αξιολόγηση ποιότητας) (Bergen 2005 – Λονδίνο 2007 – Louvain 2009).

Η διακήρυξη της Σορβόνης (1998) κινήθηκε σημειολογικά στους ακόλουθους άξονες: α) την Ευρώπη της γνώσης ως πεδίο αναφοράς, β) τη δημιουργία του ΕΧΑΕ ως επιδιωκόμενου στόχου, γ) τα πανεπιστήμια ως μοχλών κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής ανάπτυξης, δ) τη διατύπωση διακριτών στόχων σχετικά με το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων στα πανεπιστήμια με βάση έννοιες-κλειδιά όπως: «*αναγνωσιμότητα*», «*συμβατότητα*», «*συγκρισιμότητα*», «*ανταγωνιστικότητα*», «*ελκυστικότητα*», «*απασχολησιμότητα*». Ένα χρόνο μετά, στη Μπολόνια (1999) η έμφαση δόθηκε στην εσωτερική διάσταση του εγχειρήματος και καθορίστηκαν έξι βασικοί στόχοι: *αναγνωσιμοί και συγκρίσιμοι τίτλοι σπουδών, σύστημα 2 κύκλων, αναγνώριση διδακτικών μονάδων (ECTS), κινητικότητα, διασφάλιση ποιότητας, ευρωπαϊκή διάσταση-συνεργασία* (Bologna Declaration, 1999). Αξίζει να σημειωθεί ότι με εξαίρεση το σύστημα των δύο κύκλων οι υπόλοιποι στόχοι της Σορβόνης και της Μπολόνια υπήρξαν στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από το 1987 στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus. Επιπρόσθετα, το ενδιαφέρον της Επιτροπής για τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων είχε διατυπωθεί με σαφή τρόπο στο «*Memorandum on Higher Education in the European Community*» (European Commission 1991). Αν και η διαδικασία της Μπολόνια αντιπροσωπεύει μια νέα, ευδιάκριτη τομή στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, οι ρίζες της μπορούν να αναζητηθούν στα μέσα

της δεκαετίας του '80 (Antunes, F, 2006) και στις αρχές του '90 (Tomusc 2003:157).

Στη σύνοδο της Πράγας (2001), η έμφαση δόθηκε στην *κοινωνική διάσταση* (η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρήθηκε ως «*δημόσιο αγαθό*» και ως «*δημόσια ευθύνη*») και στην εξωτερική διάσταση του εγχειρήματος. Παράλληλα, προστέθηκαν τρεις νέοι στόχοι (*διαβίου εκπαίδευση, ανοιχτότητα, ανταγωνιστικότητα*) και επιχειρήθηκε η ευρύτερη δυνατή νομιμοποίηση του εγχειρήματος με τη συμμετοχή όλων των δυνατών φορέων (των Πρυτανικών αρχών, των καθηγητών και των φοιτητών/EUA, EURASHE, ESIB) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ως ισότιμων εταιρών στη διαμόρφωση του EXAE (Prague Communiqué, 2001).

Στο Βερολίνο (2003) καθορίστηκε ο δεύτερος πυλώνας του εγχειρήματος («*το "πανεπιστήμιο" και η "έρευνα" αποτελούν τους δύο πυλώνες για την κοινωνία της γνώσης*»), επισημάνθηκε η ανάγκη να ενισχυθούν οι συνέργειες μεταξύ του EXAE και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (Berlin Communiqué, 2003). Ως πιο σημαντική θεωρείται η απόφαση για τον καθορισμό των «ενδιάμεσων προτεραιοτήτων» (interim schedules), με την οποία ανοίγει ουσιαστικά ο κύκλος της εφαρμογής των πολιτικών στο εθνικό επίπεδο, ως βασικών βραχυπρόθεσμων στόχων άμεσης υλοποίησης με ορίζοντα διετίας και καταληκτική ημερομηνία το έτος 2010. Οι πρώτοι δεσμευτικοί στόχοι για τη διετία 2003-2005 αφορούσαν: α) το σύστημα των δύο κύκλων, β) ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας και γ) την αναγνώριση των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών (προσόντων). Παράλληλα, αποφασίστηκε η δημιουργία του Bologna Follow Up Group (BFUG) με σκοπό το συντονισμό και την παρακολούθηση της εφαρμογής της διαδικασίας. Τέλος, οι υπουργοί Παιδείας ζήτησαν από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ENQA), μέσω των μελών του και σε συνεργασία με τις EUA, EURASHE και ESIB, «*να αναπτύξουν μια κοινή δέσμη προτύπων, διαδικασιών και κατευθυντηρίων γραμμών σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας, να διερευνήσουν τρόπους εξασφάλισης ικανοποιητικής αξιολόγησης από ομότιμους ειδικούς για τους οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και/ή πιστοποίησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο*» (Berlin Communiqué, p. 3).

Στη Σύνοδο του Bergen (2005) η *διασφάλιση της ποιότητας* προσδιορίστηκε ως ο τρίτος βασικός πυλώνας του εγχειρήματος και καθορίστηκαν, μεταξύ άλλων, ως άξονες προτεραιότητας: α) η καθιέρωση ευρωπαϊκών προτύπων και οδηγιών για τη διασφάλιση της ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο (με τη δημιουργία ευρωπαϊκού φορέα διασφάλισης της

ποιότητας) και β) η εφαρμογή των εθνικών πλαισίων για τα προσόντα (που θα περιλαμβάνει εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και των ιδρυμάτων, σύστημα της πιστοποίησης, διεθνή συνεργασία και δικτύωση) (Bergen communique 2005).

Οι δύο επόμενες σύνοδοι (Λονδίνο 2007 και Louvain 2009) ασχολήθηκαν κυρίως με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων σε εθνικό επίπεδο. Τόσο στις σχετικές εκθέσεις καταγραφής των αποτελεσμάτων (Stocktaking Reports 2007, 2009) όσο και σε αυτές της παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου (Trends 2007, 2009) φαίνεται ότι τα θετικά αποτελέσματα αφορούσαν κυρίως στην προώθηση θεσμικών μεταρρυθμίσεων σε πεδία όπως το σύστημα των τριών κύκλων, η αναγνώριση των πτυχίων και η ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας. Αντίθετα μικρή πρόοδος παρατηρήθηκε σε θέματα χρηματοδότησης, αλλαγών των προγραμμάτων σπουδών και προώθησης της κοινωνικής διάστασης (BFUG 2005, 2007). Σύμφωνα με μελέτες η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της Μπολόνια έχει διπλό χαρακτήρα, καθώς αφορά όχι μόνο στους καθορισμένους κι επιδιωκόμενους στόχους αλλά και σε αποτελέσματα που συνδέονται με απόρρητους ή μη διατυπωμένους στόχους όπως η διαμόρφωση ενός νέου ευρωπαϊκού χώρου πολιτικής διακυβέρνησης, η προώθηση θεσμικών ή συστημικών αλλαγών, η αυξανόμενη διεθνική πολιτική όσμωση, η ενίσχυση της οριζόντιας επικοινωνίας μεταξύ των ιδρυμάτων, η ενίσχυση της θέσης της κεντρικής ηγεσίας, η αύξηση της επιρροής των διεθνών φορέων και μηχανισμών (Palfreyman 2008, Fejes 2008, Reichart, 2010). Η απόφαση στη σύνοδο της Leuven το 2009 για την ίδρυση του Bologna Policy Forum ως μόνιμου φορέα παραγωγής πολιτικής *«αποτελεί σαφή ένδειξη αλλαγής πολιτικής καθώς φαίνεται ότι η «Μπολόνια απεκδύεται τη στενή ευρωπαϊκή της διάσταση και στρέφεται προς τον κόσμο»* (“Bologna is going global”) (Robertson & Keeling 2008, Hartman 2008, 2010). Αυτή η νέα εστίαση απεικονίζεται στον τίτλο της δεύτερης συνεδρίασης του πολιτικού φόρουμ της Μπολόνια *«Οικοδομώντας την παγκόσμια κοινωνία της γνώσης: Συστημική και θεσμική αλλαγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»* που πραγματοποιήθηκε στις 12 Μαρτίου του 2010 στη Βιέννη με την ευκαιρία της 10ης επετείου της διαδικασίας της Μπολόνιας και στην οποία προσκλήθηκαν να συμμετέχουν 30 χώρες εκτός της Ευρώπης. Η νέα ανάγνωση της Μπολόνια αφορά πλέον στη μελλοντική θέση και στις σχέσεις του EXAE στον κόσμο στο πλαίσιο ροών, επιδράσεων και μετασχηματισμών του χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που αναπτύσσονται σε παγκόσμιο επίπεδο (Marginson 2004, Robertson & Keeling 2010).

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας και η στρατηγική της Λισαβόνας

Οι κεντρικές ερμηνευτικές έννοιες στο λόγο της Επιτροπής σχετικά με τον ΕΧΑΕ είναι το «τρίγωνο της γνώσης» (εκπαίδευση-έρευνα-καινοτομία) και η «Ευρώπη της γνώσης». Η στρατηγική της Λισαβόνας αντλεί από όρους όπως «παγκοσμιοποίηση», «οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης», «απελευθέρωση αγορών», «ευρωπαϊκή ολοκλήρωση» και συνδέεται με την εξωτερική (διεθνής ανταγωνισμός) και την οικονομική (αγοραιοποίηση) διάσταση του εγχειρήματος (Πασιάς 2006β). Οι όροι *ανταγωνιστικότητα, ανοιχτότητα, ελκυστικότητα, ποιότητα, αριστεία, διεθνοποίηση* προσδιορίζουν το ερμηνευτικό πλαίσιο και τις κατευθύνσεις των πολιτικών. Τα κείμενα της Επιτροπής αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις σχέσεις της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας, λιγότερη έμφαση στον προπτυχιακό κύκλο (μαζικοποίηση) και μεγαλύτερη στο μεταπτυχιακό (αριστεία). Η χρηματοδότηση μπορεί να είναι δημόσια και ιδιωτική, αλλά η διαχείριση πρέπει να πραγματοποιείται σύμφωνα με τους όρους της αγοράς και στο πλαίσιο που καθορίζεται από τις έννοιες: «λιγότερο κράτος», «νέα διακυβέρνηση», «νέα δημόσια διαχείριση».

Ο φιλόδοξος πολιτικός στόχος της Λισαβόνας να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση «η ανταγωνιστικότερη και δυναμική βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο», (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ.5), συνοδεύτηκε από την αναγκαιότητα της «δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και Καινοτομίας» «λόγω του πρωταγωνιστικού ρόλου που διαδραματίζει η έρευνα και η ανάπτυξη στην προαγωγή της οικονομικής αύξησης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής» (ό.π., παρ.12). Η υλοποίηση του παραπάνω στόχου πραγματοποιήθηκε με μια σειρά από κείμενα και δράσεις της Επιτροπής. Το 2000 η Επιτροπή δημοσίευσε δύο κείμενα: για έναν «Ευρωπαϊκό Χώρο της Έρευνας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000α) και για τις «κατευθυντήριες γραμμές της Έρευνας (2000-2006)» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β). Είναι αξιοσημείωτο ότι ως κύρια χαρακτηριστικά της πολιτικής για «ένα δυναμικό ευρωπαϊκό τοπίο, ανοικτό και ελκυστικό στους ερευνητές και την επένδυση» αναφέρονται, μεταξύ άλλων, «η αναβάθμιση κέντρων και υποδομών, η δημιουργία κέντρων αριστείας, η ενίσχυση της επιστημονικής και τεχνολογικής συνεργασίας και οι δυναμικές ιδιωτικές επενδύσεις στην έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β σ.7&15-17). Τα επόμενα κείμενα της Επιτροπής αφορούσαν στην ενίσχυση της «διεθνούς διάστασης του ΕΧΕ» (ΕΕ, 2001), και την ανά-

γκη για «Περισσότερη Έρευνα στην Ευρώπη» (ΕΕ, 2002) το οποίο αναφέρεται «στην αναγκαιότητα για την επίτευξη του στόχου προσέγγισης ποσοστό 3% του ΑΕΠ έως το 2010», από ποσοστό 1,9% το 2000 (στόχου που είχε καθοριστεί στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (2002).

Το 2003 η Επιτροπή δημοσίευσε το κείμενο «Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003), με σκοπό «να δημιουργηθεί ένας συνεκτικός, αρμονικός και ανταγωνιστικός ευρωπαϊκός χώρος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που θέτει ως στόχο η Διακήρυξη της Μπολόνια, καθώς και ο ευρωπαϊκός χώρος έρευνας, που έθεσε επίσης ως στόχο για την Ένωση το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας το Μάρτιο του 2000» (σ.3). Στο κείμενο η Επιτροπή προσδιόρισε πέντε νέες προκλήσεις που απασχολούν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια: 1) η αύξηση της ζήτησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 2) η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και έρευνας, 3) η ανάπτυξη στενότερης και αποτελεσματικότερης συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και της βιομηχανίας, 4) ο πολλαπλασιασμός των χώρων παραγωγής γνώσης και 5) η αναδιοργάνωση της γνώσης (σ.7-9). Παράλληλα, η Επιτροπή επισημαίνει ότι «το ευρωπαϊκό σύστημα θα αποτελέσει ένα πραγματικό σημείο αναφοράς σε διεθνές επίπεδο, μόνον εάν πραγματοποιηθούν ριζικές αλλαγές που είναι αναγκαίες και αφορούν στην ταυτόχρονη επίτευξη των τριών στόχων: α) παροχή και αποτελεσματική χρήση επαρκών και διατηρήσιμων πόρων στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, β) εδραίωση της αριστείας τους σε θέματα έρευνας και διδασκαλίας, ιδιαίτερα μέσω της δημιουργίας δικτύων και γ) μεγαλύτερο άνοιγμα των πανεπιστημίων προς το εξωτερικό και βελτίωση της διεθνούς ελκυστικότητάς τους» (σ.13).

Στο κείμενο της Επιτροπής είναι εμφανής η επικράτηση μιας οικονομικής αντίληψης που συνδέεται άμεσα με τον κόσμο των επιχειρήσεων και τις θεωρήσεις της «νέας δημόσιας διαχείρισης»: «Με δεδομένο ότι τα πανεπιστήμια λειτουργούν με τη βοήθεια σημαντικών δημόσιων και ιδιωτικών κονδυλίων και ότι οι γνώσεις που παράγουν και διαδίδουν έχουν ένα σημαντικό αντίκτυπο για την οικονομία και την κοινωνία, η ευθύνη τους για τον τρόπο λειτουργίας και διαχείρισης των δραστηριοτήτων τους καθώς και του προϋπολογισμού τους έναντι των χορηγών τους και των πολιτών είναι ακόμα βαρύτερη. Το γεγονός αυτό ασκεί όλο και μεγαλύτερες πιέσεις για συμπεριληφθούν στις δομές διοίκησης και διαχείρισης των πανεπιστημίων εκπρόσωποι που δεν προέρχονται από τον ακαδημαϊκό κόσμο» (σ.10).

Το 2003 θεσπίστηκε το πρόγραμμα Erasmus Mundus με σκοπό στη βελτίωση της ποιότητας της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την προώθηση της συνεργασίας με τις τρίτες χώρες, καθώς και στη βελτίω-

ση της ελκυστικότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Συμβούλιο, 2003). Τον ίδιο χρόνο η Επιτροπή εξέδωσε τη «Σύσταση για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», η Επιτροπή κάλεσε τα κράτη μέλη «να εισαγάγουν ή να αναπτύξουν αυστηρούς εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και να εφαρμόζουν μια κοινή δέσμη προτύπων/κριτηρίων αναφοράς, διαδικασιών και κατευθυντηρίων γραμμών για τους σκοπούς της αξιολόγησης με σκοπό να αυξηθεί η διαφάνεια και η συγκρισιμότητα στην Ευρώπη» (Επιτροπή, 2004).

Το 2005 δημοσίευσε ένα σημαντικό κείμενο αναφοράς με σκοπό την «Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης» (Επιτροπή, 2005). Στο κείμενο υποστηρίζεται ότι «η Ευρώπη πρέπει να ενισχύσει τους τρεις πόλους του τριγώνου της γνώσης: εκπαίδευση, έρευνα και καινοτομία» (σ.2) και προτείνεται ένα πρόγραμμα εκσυγχρονισμού με βάση τους άξονες: «ελκυστικότητα», «διακυβέρνηση», «χρηματοδότηση». Η ελκυστικότητα του πανεπιστημίου συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και την αριστεία: «εξαιρετική ποιότητα μπορεί να εμφανιστεί μόνο από ένα πεδίο στο οποίο θα δεσπόζει η "παιδεία της αριστείας"» (σ.6). Η διακυβέρνηση συνδέεται με ένα «θεμελιωδώς νέο τύπο σχέσεων (ή "συμβόλαιο") με την κοινωνία και τον καθορισμό ενός κανονιστικού πλαισίου με βάση τη διαχειριστική αυτονομία, την κοινωνική λογοδοσία και την εκ των υστέρων αξιολόγηση» (σ.9-10). Η χρηματοδότηση, τέλος, «..δεν μπορεί να δικαιολογηθεί χωρίς αλλαγές σε βάθος» (σ.10) και συνδέεται άμεσα με τη θέσπιση κινήτρων (καινοτομία, μεταρρυθμίσεις και παροχή υψηλής ποιότητας στη διδασκαλία, την έρευνα και τις υπηρεσίες). Αυτό έχει ως συνέπεια, σύμφωνα με την Επιτροπή, «η χρηματοδότηση της έρευνας να είναι βασισμένη περισσότερο στον ανταγωνισμό και η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης βασισμένη περισσότερο στην παραγωγή» (σ.11).

Ένα χρόνο αργότερα, το Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2006 έθεσε ως προτεραιότητα που έπρεπε να υλοποιηθεί έως το τέλος του 2007, την προώθηση της ατζέντας εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων, με έμφαση «στην ανάπτυξη της έρευνας και της καινοτομίας, την πρόσβαση σε ιδιωτικούς πόρους χρηματοδότησης, στην άρση των εμποδίων σύμπραξης με τις επιχειρήσεις και την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρηματικής κοινότητας» (παρ.24).

Τον Μάιο του 2006, σε ένα ιδιαίτερης σημασίας κείμενο αναφοράς, η Επιτροπή θα διαμορφώσει μια ατζέντα για την επίτευξη εκσυγχρονισμού στα πανεπιστήμια (Επιτροπή 2006α). Στο κείμενο επισημαίνεται ότι η δυναμική των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (4000 ιδρύματα, άνω των 17 εκα-

τομυριών φοιτητών και 1,5 εκατομμύρια προσωπικό, από τους οποίους οι 435.000 είναι ερευνητές) «*παραμένει αναξιοποίητη και αναποτελεσματική*» (σ.3) και ασκείται κριτική στη λειτουργία των πανεπιστημίων, στα αρνητικά σημεία της οποίας συμπεριλαμβάνονται «*οι λεπτομερείς διοικητικοί και οργανωτικοί κανονισμοί, η εστίαση στον έλεγχο και τη μικροδιαχείριση, η επιβολή ομοιομορφίας σε ανεπιθύμητο βαθμό, η δυσκολία στις διεθνείς συνεργασίες, οι χρονοβόρες διαδικασίες για την αναγνώριση των προσόδων, η έλλειψη ανοίγματος προς τον κόσμο των επιχειρήσεων*» (σσ. 3-4).

Οι προτάσεις της Επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αφορούν στα ακόλουθα: (...) τα πανεπιστήμια χρειάζεται να διαμορφώσουν *νέα συστήματα εσωτερικής διακυβέρνησης* με βάση τις στρατηγικές προτεραιότητες και την επαγγελματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, των επενδύσεων και των διοικητικών διαδικασιών, ... να ξεπεράσουν τον κατακερματισμό τους σε σχολές, τμήματα, εργαστήρια και διοικητικές μονάδες, ... να αξιοποιούν και να ανταμείβουν την *ικανότητα διαχείρισης και ηγεσίας* εντός των πανεπιστημίων, ... να συγκροτήσουν *εθνικούς φορείς* που θα ασχολούνται ειδικά με τη κατάρτιση στον τομέα της διαχείρισης και της ηγεσίας (σ. 6), ... να αναπτύξουν *δομημένες σχέσεις με την επιχειρηματική κοινότητα* (σ. 7), ... να αναπτύξουν *σωστή ισορροπία μεταξύ βασικής και ανταγωνιστικής χρηματοδότησης* η οποία θα βασίζεται θα πρέπει να βασίζεται σε *θεσμικά συστήματα αξιολόγησης* και σε *διαφοροποιημένους δείκτες επιδόσεων* με σαφώς καθορισμένους *στόχους*, καθώς και σε *δείκτες βασιζόμενους σε διεθνή συγκριτικά σημεία αναφοράς* (σ. 9), ... να *ενισχύσουν τη διεπιστημονικότητα* και την *υπερεπιστημονικότητα* και να επικεντρώνονται λιγότερο στους επιστημονικούς κλάδους και περισσότερο στους τομείς έρευνας (σ. 9-10), ... να *μεταδίδουν τη γνώση που κατέχουν στην κοινωνία* και να ενισχύουν τον *διάλογο* με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (σ. 10), ... να ανταμείβουν την *αριστεία* – η οποία απορρέει από τον ανταγωνισμό - στο υψηλότερο επίπεδο, ...ώστε ο ΕΧΑΕ και ο ΕΧΕ να είναι πλήρως ανοικτοί στον κόσμο και να καταστούν παγκόσμιοι ανταγωνιστικοί συντελεστές (σ.11).

Το 2006 η Επιτροπή πρότεινε την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας με σκοπό «*να συμβάλει στη βελτίωση της ανταγωνιστικής βάσης των κρατών μελών μέσω της συμμετοχής των οργανισμών-εταίρων σε ολοκληρωμένες δραστηριότητες καινοτομίας, έρευνας και εκπαίδευσης κατά τα υψηλότερα διεθνή πρότυπα. Το EIT αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας ολοκληρωμένης κοινοτικής στρατηγικής με σκοπό τη στήριξη της γνώσης και της καινοτομίας για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας*» (Επιτροπή, 2006β:4).

Τον Δεκέμβριο του 2007 το Συμβούλιο εξέδωσε ψήφισμα σχετικά με την αναγκαιότητα του εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Συμβούλιο 2007). Στο κείμενο επισημαίνεται, μεταξύ άλλων, «η σημασία του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ για την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης, η ανάγκη να επιταχυνθεί η μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων και να αυξηθεί η κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού»(σ.3) και προτείνεται στα κράτη μέλη και την Επιτροπή να προωθήσουν μέτρα κα δράσεις που αφορούν: α) στην καινοτομία και την αριστεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την έρευνα, β) στη διεθνοποίηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (διασφάλιση ποιότητας, αξιολόγηση, κινητικότητα, αναγνώριση πτυχίων, ελκυστικότητα), γ) στην ενίσχυση της αυτονομίας και της λογοδοσίας των ιδρυμάτων, δ) στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, την ανάπτυξη σχέσεων με τους κοινωνικούς εταίρους και το άνοιγμα προς τις δομές δια βίου μάθησης (σσ. 4-6).

Το Μάρτιο του 2008 στα συμπεράσματα της εαρινής συνόδου το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αφιέρωσε ξεχωριστό κεφάλαιο στην «επένδυση στη γνώση και την καινοτομία» και υποστήριξε τη δημιουργία «μιας «πέμπτης ελευθερίας» της γνώσης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2008, παρ. 8). Δύο μήνες αργότερα, το Μάιο του 2008, το Συμβούλιο (Ανταγωνιστικότητα) ενέκρινε τη διαδικασία ενισχυμένης διακυβέρνησης της Λιουμπλιάνια (*overall governance*) για την πλήρη υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (Συμβούλιο 2008α). Το Δεκέμβριο του 2008 δημοσιεύτηκε το κείμενο «2020 Ένα Όραμα για τον European Research Area», *as adopted by the Competitiveness Council at its meeting on Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας*, με το οποίο κλήθηκαν τα κράτη μέλη και η Επιτροπή να προωθήσουν άμεσα και ουσιαστικά τις διαδικασίες της ενισχυμένης διακυβέρνησης για την υλοποίηση του ΕΧΕ μέχρι το 2020 (Council of the EU 2008). Στο κείμενο σημειώνονται, μεταξύ άλλων, ότι η οικοδόμηση του ΕΧΕ ορίζει τον ευρωπαϊκό δρόμο για την αριστεία στην έρευνα, αποτελεί τον κύριο οδηγό για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, υποστηρίζει την ανάπτυξη του επιστημονικού και τεχνολογικού δυναμικού της Ευρώπης και παρέχει μια ενιαία περιοχή ελευθερίας και ευκαιριών για διάλογο, ανταλλαγές και αλληλεπίδραση ανοιχτή σε όλο τον κόσμο (pp.7-10).

2. «Λόγοι» και Πολιτικές μεταρρύθμισης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2000-2010)

Η «κρίση» του πανεπιστημίου: πλαίσιο και περιεχόμενο

Στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας καταγράφεται μια σειρά μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων δομικού, διαρθρωτικού και λειτουργικού χαρακτήρα με διττό στόχο: αφενός να αντιμετωπίσουν την «εσωτερική κρίση» επιλύοντας μια σειρά από χρονίζοντα προβλήματα και δυσλειτουργίες στο χώρο του πανεπιστημίου και αφετέρου να προωθήσουν το λειτουργικό εκσυγχρονισμό του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις δεσμεύσεις της Μπολόνια (συμβατότητα, συγκρισιμότητα, αναγνωσιμότητα, πιστοποίηση, ποιότητα) και της Λισαβόνας (προσβασιμότητα, ανοιχτότητα, σύγκλιση, ανταγωνιστικότητα, κινητικότητα) με κατεύθυνση τον ΕΧΑΕ και τον ΕΧΕ.

Ως αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά της «κρίσης» και της χρόνιας παθογένειας του ελληνικού πανεπιστημίου, σε διάφορες έρευνες και μελέτες αναφέρονται στοιχεία όχι μόνο διαρθρωτικού ή λειτουργικού αλλά και κοινωνικού και ηθικού χαρακτήρα, όπως: οι συνθήκες «ανομίας», τα δίκτυα πελατειακών σχέσεων, τα εδραιωμένα συμφέροντα, ο νεποτισμός, η ευνοιοκρατία και η «ενδογαμία», το χαμηλό επίπεδο σπουδών, η εσωστρέφεια, η απουσία συστήματος αξιολόγησης, η απρόθυμη και αδύναμη υποστήριξη του δημόσιου χαρακτήρα του πανεπιστημίου, αναφέρονται ως ορισμένες από τις βασικές παθογένειες της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παληός & Κυριαζή 1999, Κουζέλης 2000, Γκότοβος 2005, 2008, Κελπανίδης 2007, Πανούσης 2008, Λαζαρίδης 2008). Σε έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ (2003) αναφέρονται τα ακόλουθα: «...Τα ελληνικά πανεπιστήμια αποτελούν ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από κρατικό συγκεντρωτισμό, εσωστρέφεια, έλλειψη διαφάνειας, αναποτελεσματικούς εσωτερικούς ελέγχους και χαμηλό βαθμό κοινωνικής λογοδοσίας. Πρόκειται για ένα σύστημα με κακής ποιότητας διακυβέρνηση που συνδυάζεται με έλλειψη επαρκών πόρων, καθώς και έλλειψη κινήτρων για την ποιοτική του αναβάθμιση... Η ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση εξαρτάται υπέρμετρα από πολιτικές, κυρίως κομματικές, παρεμβάσεις... Τα ελληνικά πανεπιστήμια έχουν ορισμένες διεθνείς πρωτοτυπίες, όπως ο τρό-

πος εκλογής των πρυτανικών αρχών, οι λεγόμενοι αιώνιοι φοιτητές, η κατάχρηση του πανεπιστημιακού ασύλου και τα μοναδικά δωρεάν συγγράμματα. Δεν είναι διόλου τυχαίο ότι καμιά άλλη χώρα δεν σπεύδει να τις υιοθετήσει... Τα ελληνικά πανεπιστήμια διαθέτουν νησίδες ποιότητας καθώς και επιστήμονες με διεθνή διάκριση. Αποτελούν όμως την εξαίρεση και όχι τον κανόνα» ΕΛΙΑΜΕΠ (2003: 15).

Όσον αφορά το πλαίσιο και το περιεχόμενο των μεταρρυθμιστικών πολιτικών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της περιόδου, στα βασικά σημεία της κριτικής ερευνών και μελετών συμπεριλαμβάνονται τα ακόλουθα:

α) Η εξάρτηση των μεταρρυθμιστικών πολιτικών από τον εκάστοτε κομματικό-κυβερνητικό λόγο, στο πλαίσιο της εναλλαγής στη διακυβέρνηση της χώρας των δύο βασικών κομμάτων εξουσίας (ΝΔ-ΠΑΣΟΚ) και η σύνδεσή του με πτυχές μιας *παλίμψηστης εξουσίας* που θεωρείται ως «*η θεμελιώδης διαμεσολάβηση που διακρίνει την ποιότητα των σχέσεων Κράτους, Πανεπιστημίου και Πολιτικής στην Ελλάδα*» (Παπαδάκης 2004).

β) Η διαμόρφωση του μεταρρυθμιστικού «λόγου» με βάση τους σχηματισμούς λόγου που αναπτύσσονται στο διεθνή χώρο (ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, παγκοσμιοποίηση αγορών, οικονομίες της γνώσης, κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας) και υπό την επίδραση των εξελίξεων στο ευρωπαϊκό περιβάλλον στο πλαίσιο της σύγκλισης με τους στόχους της ΕΕ (ΟΝΕ, Στρατηγική της Λισαβόνας, Διαδικασία της Μπολόνια/ΕΧΑΕ, Ευρώπη της γνώσης) (Πασιάς & Ρουσσάκης 2003).

γ) Η ένταξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ΕΠΕΑΕΚ I και II αποτέλεσε διακριτό τομέα των μεταρρυθμίσεων της περιόδου οι οποίες εξαρτήθηκαν απόλυτα από την κοινοτική χρηματοδότηση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαμορφωθούν νέα δομολειτουργικά και τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά στα πανεπιστήμια εξαιτίας της αναγκαστικής προσαρμογής τους στις νομικές και κανονιστικές απαιτήσεις για τη διαχείριση των κοινοτικών κονδυλίων (Πασιάς & Ρουσσάκης 2003). Στο ίδιο πλαίσιο διάφορες μελέτες επισημαίνουν πρόσθετες διακριτές επιδράσεις σε τρεις κυρίως τομείς: της διοίκησης, της διαχείρισης και της παραγωγής της γνώσης: «*η λειτουργία των οργάνων της πανεπιστημιακής διοίκησης σε συνδυασμό με την εισροή κοινοτικών πόρων αποτέλεσαν τους διακριτούς άξονες πάνω στους οποίους αναπτύχθηκε η κουλτούρα της ανομίας και η συγκρότηση ενός πανεπιστημιακού πελατειακού δικτύου συμφερόντων*»

(Γκότοβος 2005:33). Ειδικότερα στο πεδίο της γνώσης οι αλλαγές στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης συνδέθηκαν με την ευθεία μετατόπιση του προϊόντος της γνώσης σε εμπόρευμα, με συνέπεια τη ριζική μεταβολή του ακαδημαϊκού προτύπου των σχέσεων εξουσίας-γνώσης τόσο στο επίπεδο του πλαισίου της παραγωγής της γνώσης όσο και της ιδιοποίησης του παραγόμενου αποτελέσματος» (Κουζέλης 2000: 207). Η «κοινοτικοποίηση» των πολιτικών της γνώσης είχε ως αποτέλεσμα «την υποκατάσταση θεσμών διαχείρισης του Κοινωνικού από πρακτικές πολιτικοποίησης και ιδιωτικοποίησης της επιστημονικής δραστηριότητας» (ό.π.: 208) με ποικίλες συνέπειες όπως «ευρύτατη εξάρτηση του πανεπιστημίου και των πανεπιστημιακών από φαινόμενα αδιαφάνειας, επιλεκτικότητας, πελατειακής λογικής των αναθέσεων και νομιμοποίηση της εξουσίας εξω-πανεπιστημιακών φορέων αξιολόγησης» (ό.π.: 207-8).

δ) Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών συναρτάται άμεσα από τις ιδιομορφίες του «ελληνικού παραδείγματος» με κύρια χαρακτηριστικά: «ανακολουθία», «ονομαστικός/ρητορικός χαρακτήρας» (rhetoric), «αποσπασματικότητα», «ασυμβατότητα», «ασυνέχεια». Αξίζει να σημειωθεί ότι σε 24 χρόνια (1982-2006) θεσπίστηκαν 61 νομοθετήματα που αφορούσαν κυρίως αποσπασματικές ρυθμίσεις! (ΥΠΕΠΘ 2007: 6-7) Σε κριτικές μελέτες σχετικά με την εφαρμογή των πολιτικών της περιόδου αναφέρονται τα ακόλουθα: «Διατάξεις των νόμων δεν τέθηκαν ποτέ σε ισχύ ή καταστρατηγήθηκαν ή υπέστησαν διαδοχικές αλλαγές, συχνά αντίθετες προς τη φιλοσοφία του νόμου» (Ματθαίου 2001: 251). «Υπήρξε καθυστερημένη έκδοση των απαιτούμενων Προεδρικών Διαταγμάτων, ή διαρκής αναβλητικότητα στην έκδοση των εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας των πανεπιστημίων, ή απροθυμία εκταμίευσης των κρατικών πόρων προς τα πανεπιστήμια, την οποία απαιτούσε το εκτεταμένο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα» (ό.π.: 251). «Ο αποσπασματικός χαρακτήρας των διαφόρων νομοθετικών παρεμβάσεων που εστιάζουν σε λεπτομέρειες και μεμονωμένες ρυθμίσεις, δημιούργησε ένα δαιδαλώδες θεσμικό πλαίσιο, του οποίου η χρησιμότητα συχνά τίθεται σε αμφισβήτηση» (ΥΠΕΠΘ 2007: 6).

ε) Η απουσία ουσιαστικού διαλόγου και συναίνεσης με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και η αντίθεση στο σχεδιασμό και τα μέτρα της κυβερνητικής πολιτικής από τους επίσημους φορείς της πανεπιστημιακής κοινότητας (Σύνοδος Πρυτάνεων, Συνδικαλιστικό Όργανο καθηγητών (ΠΟΣΔΕΠ), Φοιτητικές παρατάξεις) που ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από την αριστερά.

Η περίοδος της «προσαρμογής» προς τις απαιτήσεις της Μπολόνια και της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο των ΕΠΕΑΕΚ I & II (κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ 1994-2003)

Τα ιστορικά ίχνη του σύγχρονου πλαισίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετούνται στις αρχές της δεκαετίας του '80 με τη θέσπιση του Νόμου 1268/1982 με σκοπό το δομικό και λειτουργικό μετασχηματισμό των ΑΕΙ. Οι κυβερνητικές πολιτικές που αναπτύχθηκαν κατά τις δεκαετίες 1980 -'90 αφορούσαν μέτρα και ρυθμίσεις διαρθρωτικού και λειτουργικού χαρακτήρα, επηρεάστηκαν από τις κυβερνητικές αλλαγές, την οργάνωση ιδεολογικοπολιτικών συμφερόντων και εξαρτήθηκαν - προς τα τέλη του '90 - σε σημαντικό βαθμό από τις χρηματοδοτήσεις της ΕΕ (Παπαδάκης 2007). Οι κυβερνητικές πολιτικές (ΠΑΣΟΚ) κατά τη δεκαετία του 80 αφορούσαν κυρίως στην εφαρμογή του Ν. 1268 και τη διεύρυνση του πεδίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης αφενός τη δημιουργία νέων Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και αφετέρου με την επέκταση του πεδίου των υπάρχοντων πανεπιστημίων με τη δημιουργία νέων σχολών και τμημάτων στις υπάρχουσες έδρες των ΑΕΙ (ΥΠΕΠΘ/ ΟΣΧΣ 2001, 2002). Οι πολιτικές της ΝΔ (1990-93) συνδέθηκαν με την απόπειρα διατύπωσης δεξιού νεοφιλελεύθερου λόγου στα πρότυπα ΟΟΣΑ/ΕΕ (αξιολόγηση, ιδιωτικοποίηση, λογοδοσία, αγοραιοποίηση). Παράλληλα εκπονήθηκε πλαίσιο νομοθετικών ρυθμίσεων για τη λειτουργία των ΑΕΙ (Ν. 2083/1992) που ουσιαστικά δεν υλοποιήθηκε καθώς οι περισσότερες διατάξεις του παρέμειναν ανενεργές ή αναιρέθηκαν από μετέπειτα νομοθετικές ρυθμίσεις των επόμενων κυβερνήσεων. Ενδιαφέρον σημείο του νόμου ήταν η πρόθεση για τη δημιουργία, προώθηση και συστηματοποίηση των μεταπτυχιακών σπουδών (αρθρ. 10-14).

Ως κύριο χαρακτηριστικό των πολιτικών του ΠΑΣΟΚ θεωρείται η έναρξη μιας διαδικασίας μεταλλαγής του ελληνικού πανεπιστημίου στο πλαίσιο της προσαρμογής στις απαιτήσεις ενός ευρωπαϊκού τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού με την ένταξη της ανώτατης εκπαίδευσης στο σχεδιασμό του 1ου ΕΠΕΑΕΚ (1996-1999) αλλά και τη σταδιακή προσαρμογή στις απαιτήσεις της Μπολόνια. Τα βασικά χαρακτηριστικά των πολιτικών του ΠΑΣΟΚ στα τέλη της δεκαετίας του '90 συνιστούν η εισαγωγή προγραμμάτων διαβίου εκπαίδευσης, με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) (Ν. 2552/97 και οι απόπειρες αναμόρφωσης των προπτυχιακών σπουδών με άξονες «*την αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων*

σπουδών, την ενίσχυση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και της έρευνας, τη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη βελτίωση των υποδομών και του εκπαιδευτικού εξοπλισμού» (ΥΠΕΠΘ 1997).

Στις αρχές του 2000 η μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εντάχθηκε στις δράσεις του ΕΠΕΠΑΕΚ II (2000-2006) με προϋπολογισμό 2 δις ευρώ και σκοπό την εκπόνηση ενός εθνικού στρατηγικού και χωροταξικού σχεδίου ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την χρονική περίοδο μέχρι το έτος 2010. Οι βασικές δράσεις αφορούσαν πεδία όπως: *άνοιγμα-διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, διαμόρφωση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών, δια βίου εκπαίδευση, ποιοτική αξιολόγηση και στρατηγικός σχεδιασμός των ΑΕΙ, σύνδεση των πανεπιστημίων με την αγορά εργασίας.*

Την ίδια περίοδο ήταν σε εξέλιξη η διαδικασία της Μπολόνια (1999) και αποφασίστηκε η έναρξη της στρατηγικής της Λισαβόνας (Μάρτιος του 2010). Οι εκπρόσωποι του ΥΠΕΠΘ συμμετείχαν στις διαδικασίες «παραγωγής πολιτικής» και δεσμεύτηκαν σχετικά με την υλοποίηση των στόχων του ΕΧΑΕ που είχαν τεθεί στη Μπολόνια (1999) και την Πράγα (2001), όπως και να προωθήσουν νομοθετικές ρυθμίσεις με ορίζοντα διετίας σύμφωνα με τις αποφάσεις του Βερολίνου (2003). Στην Έκθεση του ΥΠΕΠΘ (2003) σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της Μπολόνια αναφέρεται ότι «*η ελληνική κυβέρνηση εξετάζει την καθιέρωση ενός νέου νομοθετικού πλαισίου με σκοπό αφενός τη βελτίωση των διαδικασιών για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών και αφετέρου στην έκδοση του Συμπληρώματος Διπλώματος με ενιαίο τρόπο στους δύο κύκλους σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (σ.2)...στοχεύει στην ανάπτυξη του ECTS ως συστήματος συσσώρευσης διδακτικών μονάδων (σ.4) και να φέρει στο Κοινοβούλιο ένα νόμο σχετικά με τη θέσπιση Εθνικού Συμβουλίου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (NCQAA) στην ανώτατη εκπαίδευση (σ.4)*». Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ δεν προώθησε νομοθετικές ρυθμίσεις στο Ελληνικό Κοινοβούλιο αλλά αρκέστηκε στη διαβούλευση για το πλαίσιο της σχετικής νομοθεσίας (αναγνώριση πτυχίων, σύστημα δύο κύκλων, συμπλήρωμα διπλώματος, διασφάλιση ποιότητας, πιστωτικές μονάδες, κινητικότητα, ευρωπαϊκή συνεργασία) και μετέθεσε τις πολιτικές αποφάσεις για την εισαγωγή των απαραίτητων νομοθετικών ρυθμίσεων στην επομένη κυβέρνηση που θα προέκυπτε από τις εκλογές του Μαρτίου του 2004. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα ήταν μεταξύ των χωρών που υπογράμμισε ιδιαίτερα τη σημασία της κοινωνικής διάστασης στη διαδικασία της Μπολόνια (Κλάδης 2003: 63). Κατά τη διάρκεια της ελληνικής προεδρίας της ΕΕ (α'

Γεώργιος Πασιάς

εξάμηνο του 2003) το έθεσε ως προτεραιότητα και επιφορτίστηκε με την οργάνωση του επίσημου σεμιναρίου της Μπολόνιας για την κοινωνική διάσταση του ΕΧΕΑ (Φεβρουάριος 2003) (ΥΠΕΠΘ 2003: 8).

Η περίοδος της «σύγκλισης» προς τα ευρωπαϊκά πρότυπα της Μπολόνια στο πλαίσιο του ΕΧΑΕ (κυβερνήσεις Ν.Δ 2004-2009)

Η Κυβέρνηση της ΝΔ προχώρησε άμεσα στην υλοποίηση των δεσμεύσεων που είχαν συμφωνηθεί σε υπουργικό επίπεδο για την προώθηση των στόχων της Μπολόνια. Στη διαμόρφωση του λόγου και των πρακτικών της περιόδου (2004-07) είναι εμφανής η σημειοδότηση εννοιών που προέρχονται άμεσα από το πλαίσιο αναφοράς της Μπολόνια: *Ποιότητα, Αξιολόγηση, Συγκρισιμότητα, Συμβατότητα, Αναγνωσιμότητα, Ελκυστικότητα*.

Η κυβέρνηση της ΝΔ κατά τριετή περίοδο 2004-2007 ενέταξε τους στόχους της Μπολόνια σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που καθορίστηκε από τους άξονες: *ιδιωτικοποίηση, λειτουργικός εκσυγχρονισμός, βελτίωση της ποιότητας, δια βίου μάθηση, αξιολόγηση, λογοδοσία, διεθνής προσανατολισμός*. Στο επίπεδο της νομοθεσίας οι πολιτικές πρακτικές αφορούν την εισαγωγή και ψήφιση μιας σειράς νομοσχεδίων άμεσα συνδεδεμένων με την Μπολόνια (αναγνώριση πτυχίων, πιστωτικές μονάδες, συμπλήρωμα διπλώματος, διασφάλιση ποιότητας, δομές δια βίου μάθησης, διακρατικές συνεργασίες) σε συνδυασμό με την προώθηση ρυθμίσεων σχετικά με την ιδιωτικοποίηση, το λειτουργικό εκσυγχρονισμό, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ οι πρωτοβουλίες της περιόδου «εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων και συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο κυβερνητικής πολιτικής που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις προοπτικές για την οργάνωση και λειτουργία ενός αποτελεσματικού και ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος» (ΥΠΕΠΘ 2007: 3-4).

Στο ίδιο κείμενο, το συγκριτικό επιχείρημα στη διατύπωση του κυβερνητικού λόγου της ΝΔ αναφέρεται στην «*Κοινωνία της Γνώσης ως βασικό γνώρισμα της νέας εποχής*» (σελ.1), στην στρατηγική της Λισσαβόνας (σελ.2), και τη διαδικασία της Μπολόνια (δημιουργία του ΕΧΑΕ (σελ.3), ενώ ειδική έμφαση δίδεται στο κείμενο της Επιτροπής *Επίτευξη της Ατζέ-*

ντας *Εκσυγχρονισμού για Πανεπιστήμια: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα*, (ΥΠΕΠΘ 2007: 2-3). Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, το βασικό πλαίσιο της πολιτικής της Νέας Δημοκρατίας για την Ανώτατη Εκπαίδευση την περίοδο 2005-07 καθορίστηκε με μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων, κυριότερες των οποίων ήσαν (ΥΠΕΠΘ 2007: 8):

1. Νόμος 3328/2005 για την ίδρυση νέου φορέα για την *αναγνώριση των πτυχίων Πανεπιστημίων εξωτερικού (ΔΟΑΤΑΠ)*, με σκοπό «να απλουστευθεί η διαδικασία της αναγνώρισης τίτλων σπουδών και να εναρμονιστεί η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή νομοθεσία και να οργανωθεί ο χώρος των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων».

2. Νόμος 3374/2005 για την *ίδρυση της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ)* στην Ανώτατη Εκπαίδευση, την *καθιέρωση Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων* και του *Παραρτήματος Διπλώματος*. Μέσω αυτής της νομοθετικής παρέμβασης «καθιερώνεται ουσιαστικά η αξιολόγηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, με βάση αντικειμενικά ευρωπαϊκά κριτήρια και διαδικασίες και επιχειρείται το πιο σοβαρό ίσως βήμα στην πορεία της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης προς τον *Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης*».

3. Νόμος 3369/2005 *περί Συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης*. Με το νόμο θεσμοθετούνται διαδικασίες δια βίου εκπαίδευσης και «*παρέχεται η δυνατότητα στα ΑΕΙ να ιδρύσουν και να λειτουργήσουν τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης, με σκοπό να συμβάλουν στην προσαρμογή των εργαζομένων στις διαρθρωτικές και τεχνολογικές αλλαγές οι οποίες συντελούνται με εξαιρετική ταχύτητα στον επαγγελματικό χώρο*».

4. Νόμος 3404/2005 με τον οποίο συμπληρώνονται και ενισχύονται οι αναγκαίες διαδικασίες για τη *διασφάλιση και προαγωγή της ποιότητας της Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης*.

5. Νόμος 3404/2005 (Άρθρο 23) που καθιερώνει τα *κοινά και διακρατικά μεταπτυχιακά προγράμματα* και *Διδακτορικά διπλώματα* και ενισχύει τις ευρωπαϊκές και διεθνείς διαπανεπιστημιακές συνεργασίες.

6. Νόμος 3391/2005 για την *ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου*, ο οποίος «*αποτελεί το πρώτο συστηματικό άνοιγμα της Ανώτατης Εκπαίδευσης εκτός συνόρων, με ευθύνη της ίδιας της Πολιτείας και ενισχύει την ανταγωνιστικότητα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, σε διεθνές επίπεδο*».

Τον Μάρτιο του 2007 η κυβέρνηση της Ν.Δ. ψήφισε στο Κοινοβούλιο, το Νόμο 3549/2007 για τη «*Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*» με σκοπό το λειτουργικό εκσυγχρονισμό των ΑΕΙ. Στις σημαντικότερες καινοτομίες που εισήχθησαν με το νόμο συμπεριλαμβάνονταν, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες: α) η υποχρέωση «*να συντάσσει τετραετές ακαδημαϊκό?αναπτυξιακό πρόγραμμα*» (αρθρ.5.παρ.1), β) η υποχρέωση «*για κατάρτιση εσωτερικού κανονισμού σε κάθε ΑΕΙ προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του και να ενισχυθεί η αυτονομία του*» (αρθρ.4.1), γ) η κοινωνική λογοδοσία των ΑΕΙ η οποία «*συνδέεται με την αποτίμηση της αποδοτικότητας της κρατικής χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις προοπτικές της*» (αρθρ. 19), δ) η ενίσχυση της διαφάνειας στα ΑΕΙ, με την εφαρμογή της αρχής της δημοσιότητας σε όλες τις δραστηριότητές τους (αρθρ. 18).

Τον Αύγουστο του 2008 ολοκληρώθηκε το βασικό νομοθετικό πλαίσιο των κυβερνήσεων της Ν.Δ. με τη ψήφιση του Νόμου 3606/2008 «*Ίδρυση και λειτουργία Κολλεγίων και άλλες διατάξεις*», στο πλαίσιο υλοποίησης της Οδηγίας 36/2005 της ΕΕ, σύμφωνα με την οποία επιβάλλεται στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η υποχρέωση στην αναγνώριση των πτυχίων που χορηγούν αλλοδαπά εκπαιδευτικά ιδρύματα ως ισότιμων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, ακόμη και αν τα πτυχία αυτά έχουν χορηγηθεί από παραρτήματα των παραπάνω ιδρυμάτων που λειτουργούν στο έδαφος άλλου κράτους-μέλους με συμβάσεις franchising. Στο άρθρο 10.1 του νόμου προβλέπεται ότι τα Κολλέγια «*που έχουν ισχύουσα άδεια λειτουργίας μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σύμπραξη με αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής, ιδίως με τη νομική μορφή της συμφωνίας πιστοποίησης (validation) ή της συνεργασίας δικαιόχρησης (franchising)*». Η διαδικασία της αδειοδότησης των Κολλεγίων θα κρατήσει δύο περίπου χρόνια. Παραμονές των εκλογών του 2009 το ΥΠΕΠΘ προχώρησε στην αδειοδότηση 40 Κολλεγίων, η οποία κρίθηκε παράνομη με την υπ' αριθ. 416/2009 απόφαση της Ολομέλειας του Νομικού συμβουλίου του Κράτους. Η οριστική λύση στο πρόβλημα δόθηκε στις 27-7-2010 με την αδειοδότηση από το ΥΠΕΠΘ 30 Κολλεγίων ως Κέντρων Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης. Η απόφαση αυτή αποτέλεσε αντικείμενο οξυτάτης κριτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών της ΠΟΣ-ΔΕΠ/ΟΣΕΠ-ΤΕΙ οι οποίες υποστήριξαν ότι «*η διάταξη του Άρθρου 10 ουσιαστικά ιδρύει (καθαρώς κερδοσκοπικά) ιδιωτικά Πανεπιστήμια στην Ελλάδα, δημιουργώντας έτσι ένα σοβαρό συνταγματικό πρόβλημα και ανα-*

πύσσοντας παράλληλα έναν αποικιακού χαρακτήρα «εκπαιδευτικό πολιτισμό» (ΠΟΣΔΕΠ 2010).

Η διαδικασία της «σύγκλισης» προς τα ευρωπαϊκά πρότυπα της Λισαβόνας στο πλαίσιο του ΕΧΑΕ (κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ 2009-2010)

Στη διαμόρφωση του «λόγου» της περιόδου (2009-10) είναι εμφανής η σημειοδότηση εννοιών που προέρχονται από το πλαίσιο αναφοράς της Λισαβόνας: αριστεία, κινητικότητα, διεθνοποίηση, ελκυστικότητα, δια βίου μάθηση, αυτονομία, σύνδεση της χρηματοδότησης με αξιολόγηση, λογοδοσία και δείκτες ποιότητας.

Το πρώτο νομοσχέδιο της νέας κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ ήταν ο Νόμος 3879/2010 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*». Στους σκοπούς του νόμου ορίζονται, μεταξύ άλλων, «*η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, η δικτύωση των φορέων δια βίου μάθησης, η διασφάλιση της διαφάνειας και της ποιότητας, η θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης, η ρύθμιση θεμάτων που αφορούν τη δια βίου μάθηση πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και η συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων*» (αρθρ.1).

Στις 23 Οκτωβρίου 2010 το ΥΠΔΒΜΘ υπέβαλε στην 65η Σύνοδο των Πρυτάνεων ένα κείμενο διαβούλευσης για την έναρξη διαλόγου σχετικά με την Εθνική Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ΥΠΔΒΜΘ 2010). Στο εισαγωγικό τμήμα του κειμένου σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές στα πανεπιστήμια αναφέρεται ότι: «.....το νέο αναπτυξιακό πρότυπο της χώρας δεν μπορεί παρά να είναι διεθνώς ανταγωνιστικό και μακροπρόθεσμα βιώσιμο στην παγκόσμια, πλέον, οικονομία. Για την οικοδόμηση του νέου προτύπου ανάπτυξης της χώρας...απόλυτες προϋποθέσεις είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο και το περιβάλλον δημιουργίας και καινοτομίας» (σ.1).

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, οι προτάσεις του αφορούν σε ένα «*νέο δημόσιο Πανεπιστήμιο, το νέο δημόσιο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα που πρέπει να υπηρετεί τον πολίτη και να πρωταγωνιστεί στην ποιότητα, την αριστεία, το κύρος και το σεβασμό στην Ευρώπη και τον κόσμο*» (σ.9.) και αρθρώνονται σε τρεις κύριους άξονες:

«1. Νέα ταυτότητα με νέα ηγεσία και ενίσχυση της αυτοδιοίκησης των ΑΕΙ. Νέα σχέση εμπιστοσύνης με την πολιτεία και την κοινωνία, με λογοδοσία και ευθύνη.

2. Πτυχία με αντίκρισμα: νέα οργάνωση της μάθησης και των προγραμμάτων σπουδών που διευκολύνουν την κινητικότητα και ενισχύουν τη διεπιστημονικότητα

3. Ενίσχυση του διεθνούς χαρακτήρα και της διεθνούς παρουσίας των Ιδρυμάτων, με άμεση σύνδεση με το νέο πρότυπο ανάπτυξης της χώρας: ολοκληρωμένη εθνική στρατηγική για τη διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (σ. 5).

Στο κείμενο δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις σημειολογίες «αυτοδιοίκηση, λογοδοσία, ποιότητα, εξωστρέφεια» και προτείνονται σημαντικές αλλαγές που αφορούν σε ζητήματα όπως:

1. Στη *διοίκηση* των Πανεπιστημίων (νέας μορφής ηγεσία, διάκριση διοικητικών – ακαδημαϊκών αρμοδιοτήτων, συμμετοχή εξωπανεπιστημιακών παραγόντων, υποβάθμιση ρόλου Πρύτανη και Συγκλήτου, προώθηση τεχνο-διαχειριστικού προτύπου λειτουργίας (manager) με όρους επιχειρησιακής λογικής).
2. Στη *δομή* και την *οργάνωση* (χωροταξική και θεματική αναδιάρθρωση, τρόπος εισαγωγής φοιτητών, έμφαση στις Σχολές, κατάργηση και συγχωνεύσεις Τμημάτων, κατάργηση βαθμίδας λέκτορα).
3. Στις *προγραμματικές συμφωνίες* ως εργαλείο ανάπτυξης της πολυτυπίας και της ιδιαίτερης ταυτότητας Ιδρυμάτων υψηλής ποιότητας.
4. Στη *χρηματοδότηση* η οποία συνδέεται άμεσα με τις έννοιες διαφάνεια, αξιολόγηση, λογοδοσία, τους δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας. Δημιουργούνται θεσμοί χρηματοδότησης και νέοι κανόνες με έμφαση στα επιτεύγματα των Ιδρυμάτων.
5. Στην *φυσιογνωμία* και το *ρόλο* των Πανεπιστημίων (ακαδημαϊκή οργάνωση, προγράμματα σπουδών, εθνικό πλαίσιο προσόντων ανωτάτης εκπαίδευσης, προγράμματα δια βίου μάθησης).
6. Στην *ενίσχυση του διεθνούς χαρακτήρα* και της διεθνούς παρουσίας των Ιδρυμάτων, με άμεση σύνδεση με το νέο πρότυπο ανάπτυξης της χώρας (διεθνοποίηση, κινητικότητα, ελκυστικότητα).

Οι «λόγοι» της Μπολόνια και της Λισαβόνας στη σημειολογία των μεταρρυθμίσεων και οι όψεις της κριτικής

Οι σημειολογίες της Μπολόνια (αναγνωρισιμότητα, αναγνωσιμότητα, συγκρισιμότητα, συμβατότητα, ποιότητα, ελκυστικότητα), της Λισαβόνας (αριστεία, κινητικότητα, διεθνοποίηση, ελκυστικότητα, έρευνα, ποιότητα, σύνδεση της χρηματοδότησης με αξιολόγηση, λογοδοσία και δείκτες ποιότητας, διαφάνεια, αυτονομία/αυτοδιοίκηση) αλλά και σύγχρονων επικυρίαρχων «λόγων» (αγοραιοποίηση, επιχειρηματικότητα, επιτελεστικότητα, διακυβέρνηση, διαχείριση, διεθντισμός, αποτελεσματικότητα) που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων είναι εμφανείς στο πλαίσιο του μεταρρυθμιστικού λόγου και των πολιτικών όλων των κυβερνήσεων της τελευταίας δεκαετίας. Αυτό που παρατηρείται από την ανάγνωση των κειμένων είναι η υλοποίηση εμφανών δεσμεύσεων: α) με τους στόχους της Μπολόνια, σύμφωνα με την απόφαση της Συνόδου του Βερολίνου να έχουν υλοποιηθεί μέχρι το 2005, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων της περιόδου 2005-6 και β) με τους διατυπωμένους στόχους στο κείμενο αναφοράς της Επιτροπής «Ατζέντα εκσυγχρονισμού για τα πανεπιστήμια» (2006) και του Συμβουλίου (2007) καθώς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών (Μάρτιος 2006) είχε ζητήσει να έχουν προωθηθεί πολιτικές μεταρρύθμισης των πανεπιστημίων έως το τέλος του 2007. Τόσο στην αιτιολογική έκθεση του νόμου 3549/2007 (κυβέρνηση ΝΔ) όσο και στο κείμενο διαβούλευσης του ΥΠΔΒΜΘ (Οκτ. 2010/κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ) παρατηρούμε αντιστοιχίες και ομοιότητες με το κείμενο της Επιτροπής (2006) αλλά και με το ψήφισμα του Συμβουλίου (2007) στη χρήση βασικών εννοιών: *διαμόρφωση νέων συστημάτων εσωτερικής διακυβέρνησης, χορήγηση μεγαλύτερης αυτονομίας και αυτοδιοίκησης, ενίσχυση της κοινωνικής λογοδοσίας, βελτίωση των δομών διαχείρισης και ηγεσίας, ανάπτυξη δομημένων σχέσεων με την επιχειρηματική κοινότητα, θέσπιση μηχανισμών ανταγωνιστικής χρηματοδότησης βασισμένης σε συστήματα στοχοθετημένης αξιολόγησης, εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών, προώθηση της αριστείας, της διεθνοποίησης και της ελκυστικότητας των ιδρυμάτων.*

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες από τις βασικές έννοιες κλειδιά που συγκροτούν το σύγχρονο πλαίσιο «λόγου» του ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού (Μπολόνια-Λισαβόνα) και οι αντίστοιχες σημειολογικές επιδράσεις στο μεταρρυθμιστικό «λόγο» και τις πολιτικές των κυβερνήσεων της ΝΔ (2004-2009) και του ΠΑΣΟΚ (2009-2010).

A. Δομή και διάρθρωση. Συνδέονται με: α) τη θέσπιση των δύο κύκλων σπουδών και την οργάνωση των μεταπτυχιακών σπουδών, β) την αναγνώριση τίτλων σπουδών 3ετούς διάρκειας μέσω μεικτού συστήματος διαδικασιών πιστοποίησης (εξάμηνα, διδακτικές μονάδες, βλ. ΔΟΑΤΑΠ), γ) την εισαγωγή δομών στα ΑΕΙ για την παροχή προγραμμάτων δια βίου μάθησης, γ) την έμμεση αναγνώριση πανεπιστημιακών σπουδών μέσω της αναγνώρισης του δικαιώματος διακαιόχρησης (franchising) των κολλεγίων.

B. Εσωτερική διακυβέρνηση των πανεπιστημίων. Συνδέεται με: α) τον τετραετή ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό προγραμματισμό β) την πρόταση για το διαχωρισμό διοικητικών και ακαδημαϊκών αρμοδιοτήτων, γ) τις αλλαγές στη διοίκηση των πανεπιστημίων με τη θέσπιση Συμβουλίου του Ιδρύματος, την υποβάθμιση των ρόλων Πρύτανη και Συγκλήτου και με τη συμμετοχή εξωπανεπιστημιακών παραγόντων, δ) την κατάργηση και τις συγχωνεύσεις Τμημάτων, την κατάργηση της βαθμίδας του λέκτορα.

Γ. Ιδιωτικοποίηση. Συνδέεται με: α) την πρόταση για την κατάργηση του Άρθρου 16 του Συντάγματος και τη ψήφιση ρύθμισης υπέρ της ίδρυσης μη κρατικών πανεπιστημίων, γ) τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ, δ) τη δημιουργία δομών εντός των ΑΕΙ που θα λειτουργούν με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια (Μεταπτυχιακά προγράμματα, Ινστιτούτα δια βίου μάθησης)

Δ. Τεχνοκρατία, Διαχειριστικότητα, Επιχειρηματικότητα. Συνδέονται με: α) την εισαγωγή, εξάρτηση και χρηματοδότηση μεταρρυθμιστικών πολιτικών από τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις (ΕΠΕΑΕΚ I&II), β) την εισαγωγή τεχνολογιών διαχείρισης βασισμένων σε σύγχρονες εργαλειακές αντιλήψεις και πρακτικές των επιχειρήσεων (προγράμματα, τεχνικά δελτία, ορθές πρακτικές, ανταγωνιστικότητα, επιλεξιμότητα), γ) τη θέσπιση θέσης Manager στα πανεπιστήμια, δ) την πρόταση για τη δημιουργία θεσμών ελέγχου της χρηματοδότησης.

Ε. Επιτελεσματικότητα, Αποδοτικότητα, Αξιολόγηση, Λογοδοσία. Συνδέονται με: α) την εισαγωγή 4ετούς προγραμματισμού στα πανεπιστήμια με βάση επιδιωκόμενους στόχους β) τη διαμόρφωση εσωτερικού κανονισμού, γ) την οργάνωση του πλαισίου αναφοράς με όρους της οικονομικής αποτελεσματικότητας – σύνδεση της χρηματοδότησης με την επίτευξη στόχων, δ) την εισαγωγή διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ε) την αξιολόγηση με βάση ποσοτικά κριτήρια και τεχνικές

και στη βάση προκαθορισμένων, μετρήσιμων στόχων και δεικτών αποτελεσματικότητας (benchmarking, standards), στ) τη θέσπιση κανόνων με έμφαση στα επιτεύγματα των Ιδρυμάτων, στ) την εισαγωγή διαδικασιών κοινωνικής λογοδοσίας.

ΣΤ. Σύγκλιση με τους στόχους της Μπολόνια. Συνδέεται με τη ψήφιση νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με: α) τη δημιουργία Ανεξάρτητης Αρχής για τη διασφάλιση της ποιότητας, β) την πιστοποίηση διδακτικών μονάδων, γ) το Συμπλήρωμα Διπλώματος, δ) την αναγνώριση των πτυχίων Πανεπιστημίων εξωτερικού, ε) την καθιέρωση κοινών και διακρατικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, στ) την ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου, η) την καθιέρωση των τριών κύκλων σπουδών.

Ζ. Σύγκλιση με τους στόχους της Λισαβόνας. Συνδέεται με τη ψήφιση νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με: α) τον 4ετή προγραμματισμό, τον εσωτερικό κανονισμό, τη στοχοθετημένη αξιολόγηση, την κοινωνική λογοδοσία και διαφάνεια, β) την καθιέρωση κοινών και διακρατικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, β) την ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου, γ) τους νόμους για τη δια βίου μάθηση. Συνδέεται με την πρόταση σχετικά με: α) την ολοκληρωμένη εθνική στρατηγική για τη διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, β) τη χωροταξική και θεματική αναδιάρθρωση των ΑΕΙ /ΑΤΕΙ, γ) τις νέες αρχές ακαδημαϊκής οργάνωσης της μάθησης και των προγραμμάτων σπουδών που διευκολύνουν την κινητικότητα των φοιτητών, γ) την ενίσχυση της έρευνας, δ) τη δημιουργία δομών δια βίου μάθησης μέσα στα ΑΕΙ, ε) τη θεσμοθέτηση Κέντρων Αριστείας, στ) την σύνδεση της χρηματοδότησης με δείκτες αξιολόγησης και τα επιτεύγματα των Ιδρυμάτων.

Οι μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν από τις κυβερνήσεις της ΝΔ στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα την περίοδο 2005-2007 συνάντησαν οξύτατη κριτική από φορείς της πανεπιστημιακής κοινότητας στο ιδεολογικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο ενώ συνοδεύτηκαν από εκτεταμένες και διαρκείς κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών καθηγητών και των φοιτητών. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η καθολική αντίδραση των Συγκλήτων των περισσότερων Πανεπιστημίων της χώρας καθώς και της Συνόδου των Πρυτάνεων σε βασικές ρυθμίσεις που περιλαμβάνονται στο κείμενο της διαβούλευσης του ΠΑΣΟΚ (Οκτ. 2010).

Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής για τις μεταρρυθμίσεις στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται σε διαδικασίες που προωθούν τη σταδιακή απομείωση του ακαδημαϊκού χαρακτήρα, την έκπτωση

του πανεπιστημίου ως δημόσιου αγαθού και την αποδόμηση βασικών θεσμικών χαρακτηριστικών μέσα από την προώθηση αρχών και προτύπων ενός νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού (Ξανθόπουλος 2001, Πανούσης 2003, Θεοτοκάς 2005, Κάτσικας 2005). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η κριτική για την αντισυνταγματικότητα των ρυθμίσεων που αφορούν αφενός στην προώθηση της ιδιωτικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της κατάργησης του Άρθρου 16 και αφετέρου στην πρόταση για το διαχωρισμό μεταξύ των διοικητικών και ακαδημαϊκών δομών και αρμοδιοτήτων μέσω της θέσπισης του Συμβουλίου του Ιδρύματος (Μανιτάκης 2010, Σύνοδος των Πρυτάνεων 2010).

Οι πιο σημαντικές διαστάσεις της κριτικής για το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις των μεταρρυθμίσεων αναφέρονται στα ακόλουθα: Την προώθηση διαδικασιών σταδιακής αποδόμησης, απορρύθμισης και απο-ακαδημοποίησης του πανεπιστημίου. Τη δημιουργία Πανεπιστημίου πολλών ταχυτήτων. Τον έλεγχο της μαζικοποίησης, την προώθηση της αγοραιοποίησης και τη θέσπιση δομών ιδιωτικοποίησης των πανεπιστημίων. Την εισαγωγή τεχνολογιών διακυβέρνησης, αξιολόγησης και επιτέλεσης που συνδέονται με πρακτικές επιχειρηματικής διαχείρισης και οικονομικής αποτελεσματικότητας. Τη σύνδεση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων με πειθαρχικές διαδικασίες αξιολόγησης ελέγχου, επιτήρησης και λογοδοσίας. Την εκχώρηση εξουσιών διεύθυνσης και ελέγχου σε μη ακαδημαϊκούς φορείς διαχείρισης και αξιολόγησης της ποιότητας σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, που προωθεί την αναπαραγωγή μιας τεχνοκρατικής ελίτ και συνοδεύεται από τη διαμόρφωση καθοδηγητικών προτύπων συμμόρφωσης και ελέγχου στο πλαίσιο της θέσπισης ενός σύγχρονου «Πανοπτικού» στο χώρο της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης (Ματθαίου 2005, Κάτσικας 2005, ΠΟΣΔΕΠ 2006, Κάτσικας & Θεριανός 2007, Κλάδης, Κοντιάδης & Πανούσης 2007, Σταμάτης 2007, Πρόκου 2009, Πασιάς 2008α, 2008β, Pasiás 2009, Nikolakaki & Pasiás 2010, ΠΟΣΔΕΠ 2010).

3. Επιλεγόμενα

Τα εγχειρήματα του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ βρίσκονται αντιμέτωπα με ένα πλαίσιο πολλαπλών προκλήσεων. Στο εξωτερικό επίπεδο η «Ευρώπη της γνώσης» πρέπει να συνδεθεί αποτελεσματικά με τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και του διεθνούς περιβάλλοντος. Στο εσωτερικό επίπεδο

δο πρέπει να επιτευχθεί η αποτελεσματική συνάρθρωση της διαδικασίας της Μπολόνια με τη στρατηγική της Λισαβόνας, οι οποίες στοχεύουν στο μετασχηματισμό των εθνικών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθώντας τη θέσπιση ενός πλαισίου κανονιστικού και νομικού ισομορφισμού με σκοπό τον έλεγχο του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Το συγκριτικό επιχείρημα που αναπτύσσεται, κυρίως από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, συγκροτείται από αντιλήψεις που συνδέονται με την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού παραδείγματος στο χώρο της οικονομίας (αγοραιοποίηση, ιδιωτικοποίηση, επιχειρησιακή λογική) και της πολιτικής (λιγότερο κράτος, νέα διακυβέρνηση, νέα δημόσια διαχείριση) και χρησιμοποιεί «τεχνολογίες» διακυβέρνησης και εργαλεία αξιολόγησης (standards, benchmarks, best practices) που προέρχονται/ νομιμοποιούνται από το χώρο των διεθνών οικονομικών οργανισμών (WTO/GATS, OECD, WB, EE). Σύμφωνα με κριτικές μελέτες (Veiga & Amaral 2006, Keeling 2006, Dale 2008, Neave & Amaral 2008) αλλά και με τις εκθέσεις αξιολόγησης της προόδου των δύο διαδικασιών (Επιτροπής και BFUG) τα εγχειρήματα του EXAE και του EXE φαίνεται ότι ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από τις εσωτερικές ασυμμετρίες του συστήματος (ιστορικές διαφορές μεταξύ των κρατών, θεσμικές, νομικές, οργανωτικές και λειτουργικές διαφορές, μορφές χρηματοδότησης και επίπεδα αυτονομίας των ΑΕΙ). Επιπρόσθετα, ως αδύναμος κρίκος των δύο εγχειρημάτων θεωρούνται οι διαφορές (μεταξύ Επιτροπής, κυβερνήσεων, κοινωνικών εταίρων και ακαδημαϊκής κοινότητας) στην αξιολόγηση παραμέτρων όπως το θεσμικό και λειτουργικό πρότυπο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο δημόσιος χαρακτήρας και οι σχέσεις κράτους-πανεπιστημίων, η αύξηση της χρηματοδότησης, ο ακαδημαϊκός και πολιτισμικός χαρακτήρας του πανεπιστημίου, η προάσπιση της κοινωνικής διάστασης με την ενίσχυση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Αντίστοιχα το εγχείρημα της μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου βρίσκεται αντιμέτωπο με μια διαδικασία «αλλαγής παραδείγματος» τόσο στο εσωτερικό (εκσυγχρονισμός και απαλλαγή από τις χρόνιες παθογένειες) όσο και στο εξωτερικό (μεταρρύθμιση και προσαρμογή στους στόχους της Μπολόνια και της Λισαβόνας). Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των δύο διαδικασιών, οι κεντρικές έννοιες της Μπολόνια («αναγνωσιμότητα», «αναγνωρισιμότητα», «συγκρισιμότητα», «διαφάνεια», «πιστοποίηση», «διασφάλιση ποιότητας») θεωρούνται «πολιτικά» ως πιο ουδέτερες και έχουν γίνει περισσότερο αποδεκτές από τα κράτη μέλη και την Ελλάδα στην προώθηση των εθνικών μεταρρυθμίσεων. Αντίθετα η

σημειολογία της Λισαβόνας («ανταγωνιστικότητα», «αριστεία», «καινοτομία», «επιχειρηματικότητα», «διεθνοποίηση», «ελκυστικότητα»), έχει συναντήσει ισχυρές αντιστάσεις καθώς εξαρτάται από πολιτικές μείωσης της χρηματοδότησης σε περίοδο οικονομικής κρίσης, επιδιώκει να αυξήσει τις επενδύσεις στην έρευνα με ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και ταυτόχρονη μείωση του δημόσιου χαρακτήρα του πανεπιστημίου, προωθεί τεχνολογίες επιτήρησης και ελέγχου που αναπαράγουν της εξουσία τεχνο-διαχειριστικών δομών σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ, παράλληλα παραπέμπει σε ένα πλαίσιο που καθορίζεται από προστακτικές, όπως: «να συμπεριληφθούν στις δομές διοίκησης και διαχείρισης των πανεπιστημίων εκπρόσωποι που δεν προέρχονται από τον ακαδημαϊκό κόσμο», «η χρηματοδότηση της έρευνας να είναι βασισμένη περισσότερο στον ανταγωνισμό σύμφωνα με καθορισμένους δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας», «το οργανωτικό πρότυπο των επιχειρήσεων πρέπει να αποτελεί το βασικό πρότυπο λειτουργίας, διαχείρισης και βελτίωσης της ποιότητας των πανεπιστημίων».

Η αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος για την «αλλαγή παραδείγματος» στο ελληνικό πανεπιστήμιο εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις εσωτερικές ασυμμετρίες του συστήματος (ισχυρές αντιστάσεις παραδοσιακών δομών εξουσίας, εγγενείς αδυναμίες της διαδικασίας, έλλειμμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, άνιση ανάπτυξη μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, σημαντικές ιδεολογικοπολιτικές διαφορές εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας) καθώς και από την ουσιαστική αδυναμία της πολιτείας να χρηματοδοτήσει επαρκώς τις προτεινόμενες αλλαγές σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Πρόκειται, ίσως, για ένα σχέδιο δράσης για το οποίο δεν γνωρίζουμε την ακριβή γνώση των προθέσεων, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των εμπλεκόμενων μερών (κυβέρνησης, πολιτικών φορέων, κοινωνικών εταίρων, ακαδημαϊκής κοινότητας), του βαθμού της συμμετοχής και της ενεργού ανταπόκρισής τους στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της προσαρμογής και των μεταρρυθμίσεων. Αυτό που όμως γνωρίζουμε είναι ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο έχει συναντηθεί αναπόδραστα με προκλήσεις και διακυβεύματα που το υπερβαίνουν. Και θεωρούμε ότι σε αυτή τη συνάντηση ίσως φανεί χρήσιμο να σκεφτόμαστε όλοι ότι το Πανεπιστήμιο δεν αλλάζει, αλλάζοντας μόνον το Πανεπιστήμιο!

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adam, B., Beck, U. & van Loon, J. (eds) (2000), *The risk society and beyond*, London: Sage.
- Altbach, P.G. & Teichler, U. (2001), «Internationalization and Exchanges in a Globalized University», *Journal of Studies in International Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 5-25.
- Amaral, A. & Veiga, A. (2006) The open method of coordination and the implementation of the Bologna process, *Tertiary Education Management*, 12, pp. 283–295.
- Antunes Fatima (2006), «Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses», *European Educational Research Journal*, Volume 5 (1), 38-54.
- Arhibugi, D. & Lundvall, B.A. (2001), *The Globalizing Learning Economy*, Oxford: Oxford University Press.
- Aronowitz, S. (2000), *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Boston: Bacon Press, 2000.
- Bache, I., «The Europeanization of Higher Education: Markets, Politics or Learning?», *Journal of Common Market Studies*, Vol. 44, No. 2, pp. 231–48.
- Barnett, R. (2000), *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*, Buckingham: Open University Press.
- Barnett, R. & Griffin, A. (eds) (1997), *The End of Knowledge in Higher Education*, London: Cassell,
- Berlin communiqué (2003), *Realizing the European higher education area*. Communiqué of the conference of Ministers responsible for higher education. Berlin, September 19.
- Bergen communiqué (2005), *The European higher education area: Achieving the Goals*. Communiqué of the conference of European Ministers responsible for higher education, Bergen, May 19–20.
- Besley, T. & Peters, M.A. (2005), «The Theatre of Fast Knowledge: Performative Epistemologies in Higher Education», *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, No. 27, pp.111–126.
- BFUG (2005), *Bologna process stocktaking*, Report for the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, May.

- BFUG (2007), Bergen to London 2007: secretarial report on the Bologna Work Programme 2005-2007.
- Bleiklie I. (1998), «Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in higher education», *European Journal of Education*, 33 (3), pp. 299-316.
- Bologna Declaration (1999), *The European Higher Education Area*. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999.
- Bonal, X. (2003), «The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies», *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), pp.159-175.
- Bullen, E., Fahey, J. & Kenway, J. (2006), «The Knowledge Economy and Innovation: Certain uncertainty and the risk Economy», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27:1, pp. 53 – 68.
- Castells, M. (1998), *The Information Age: Economy, Society and Culture.Vol.I: The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwell.
- Clark, B., *Creating Entrepreneurial University. Organizational Pathways of Transformation*. London: Pergamon Press, 1998.
- Council of the EU (2008), Council conclusions on the definition of a “2020 Vision for the European Research Area”, Doc. No. 16767/08, Brussels, 9.12.2008.
- Dale, R. (2008), «Changing Meanings of “the Europe of Knowledge” and “Modernizing the University”, from Bologna to the New Lisbon», *European Education*, 39 (4), pp. 27–42.
- Deem, R. (2001), «Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?», *Comparative Education*, Vol. 37, No. 1, pp. 7-20.
- Deem, R. (2004), «The knowledge worker, the manager-academic and the contemporary UK university: new and old forms of public management», *Financial Accountability and Management* 20(2), May.
- Deem, R. & Brehony, K. (2005), «Management as ideology: the case of “new managerialism” in higher education», *Oxford Review of Education*, 31 (2), pp. 217–235.
- Delanty, G. (2001), *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, Buckingham: Open University Press.
- Delanty, G. (2003), «Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education», *Policy Futures in Education*, Vol.1, No. 1, pp.71-82.
- Etzkowitz, H.(2002), «Incubation of incubators: innovation as a triple helix of university–industry–government networks», *Science and Public Policy*, 29 (2), pp.115–128.

- Fejes, A. (2008), «European Citizens under Construction: The Bologna process analysed from a governmentality perspective», *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), pp.515-530.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994), *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage.
- Giroux, A., «Selling Out Higher Education», *Policy Futures in Education*, Volume 1, Number 1, 2003, pp. 179-200.
- Hazelkorn, E. (2009), «Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices», *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1, Paris: OECD, pp.55-76.
- Hartmann, E. (2008), «Bologna goes global: a new imperialism in the making?», *Globalisation, Societies and Education*, 6:3, pp. 207-220.
- Hartmann, E. (2010), «The new research agenda in critical higher education studies», *Globalisation, Societies and Education*, 8: 2, pp. 169-173.
- Held, D. & McGrew, A. (2000), *The global transformations reader: an introduction to the globalisation debate*, Cambridge: Polity Press.
- Hellström, T. & Raman, S. (2001), «The commodification of knowledge about knowledge: knowledge management and the reification of epistemology», *Social Epistemology*, Vol.15, No.3, pp.139-154.
- Kehm, B. & Teichler, U. (2006), «Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process», *Tertiary Education Management*, 12, pp. 269-282.
- Keeling, R. (2006), «The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse», *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2, pp. 203-223.
- Kenway, J. & Bullen, E. & Robb, S. (2004), «The Knowledge Economy, the Techno-preneur and the Problematic Future of the University», *Policy Futures in Education*, Vol.2, No.2, pp.330-348.
- King, R.P. (2007), «Governance and accountability in the higher education regulatory state», *Higher Education*, 53, pp. 411-430.
- Knight, J. (2003), *GATS, Trade and Higher Education. Perspective 2003. Where are we?*, The Observatory on Borderless Higher Education, London.
- Kohler, J. (2003), «Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area», *Higher Education in Europe*, Vol.28, No. 3, pp. 317-30.
- Kwiek, M. (2001), «Globalization and Higher Education», *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 1, pp.27-38.
- Kwiek, M. (2005), «The University and the State in a Global Age: renegotiating

- the traditional social contract?», *European Educational Research Journal*, 4 (4) , pp.324-341.
- London Communiqué (2007), *Towards the European Higher Education Arena: Responding to the Challenges in a Globalised World*, London, 18 May 2007.
- Louvain communiqué (2009), *The Bologna process 2020: The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven/Louvain-la-Neuve, April 28–29.
- Maasen, P. & J.P. Olsen, I.P. (eds) (2007), *University dynamics and European integration*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Magalhaes, A.M. & Stoer, S.R. (2003), «Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy», *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 1, No. 1, pp.41-66.
- Marginson, S. & Rhoades, G. (2002), «Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic», *Higher Education*, 43, pp. 281–309.
- Marginson, S. (2004), «Competition and Markets in Higher Education: a “glonacal” analysis», *Policy Futures in Education*, 2(2), pp. 175-244.
- Neave, G. & Amaral, A. (2008), «On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers», *Higher Education Quarterly*, 62 (1/2), pp. 40–62.
- Nikolakaki, M. & Pasias, G. (2010), «Greek Higher Education Area and the Bologna Panopticon: Processes of Governmentality, Perforamitivity and Surveillance», in Paraskeva, J.M. (ed), *Unaccomplished Utopia. Neo-Conseravtive Dismantling of Public Higher Education in the European Union*, Sense Publishers, pp. 65-94.
- Normand, R. (2010), «Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education», *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001), *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge: Polity Press.
- OECD (2000), *Knowledge management in the learning society*, Paris: OECD.
- Palfreyman, D. (2008), «The legal impact of Bologna implementation: exploring criticisms and critiques of the Bologna process», *Education and the Law*, 20 (3), pp. 249-257.
- Palomba, D. (ed.) (2008), *Changing universities in Europe and the “Bologna-Process. A seven-country study*, Rome: Aracne.
- Papatsiba, V. (2006), «Making higher education more European through student

- mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process», *Comparative Education*, Vol. 42, No. 1, pp. 93-111.
- Parker, M. & Jary, D. (1995), «The McUniversity: organization, management and academic subjectivity», *Organization*, 2, 1995, pp. 319-338.
- Pasias, G. (2009), «Towards the European Panopticon: emerging discourses and changing policies on “knowledge”, “markets” and “governmentality” at greek higher education reform (1997-2007)», in Mattheou, D. & Roussakis, Y. (eds), *Quality and Equality in Education, Policies and Practices in Comparative Perspective*, CESE Papers and Reports, Athens, pp. 117-134.
- Porter, P. & Vidovich, L. (2000), «Globalization and Higher Education Policy», *Educational Theory*, Vol. 50, No. 1, pp.449-464.
- Prague communiqué (2001), *Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education*, Prague, May 19.
- Rauhvargers, A. (2004) «Improving the Recognition of Qualifications in the Framework of the Bologna Process», *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 3, pp. 331-347.
- Readings, B. (1996), *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reichert, S. (2010), «The intended and unintended effects of the Bologna reforms», *Higher Education Management and Policy*, Volume 22/1, OECD , pp. 99-118.
- Rectors of European Universities, *Magna Carta Universitatum*, Bologna, 18.9.1988.
- Ritzer, G. (1996), «McUniversity in the Postmodern Consumer Society», *Quality in Higher Education*, Vol. 2, No. 3, pp.185-199.
- Robertson, R. (1992), *Globalization*, London: Sage,
- Robertson, S.L, Bonal, X. & Dale, R. (2002), «GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization», *Comparative Education Review*, Vol. 46, No. 4, pp. 472-496.
- Robertson, S. (2005), Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education* 41, no. 2: 151–70.
- Robertson, S.L. & Keeling, R (2008), «Stirring the lions: strategy and tactics in global higher education», *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 6, No. 3, pp. 221–240.
- Robertson, S. & Keeling, R. (2010), The Role of the Bologna Process in the Global Struggle for «Minds’ and «Markets’, in J.M.Paraskeva (ed), *Unacco-*

Γεώργιος Πασιάς

- mplished Utopia. NeoConservative dismantling of Public Higher Education in the European Union*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 41-63.
- Saarinen, T. (2005), «Quality in the Bologna Process: from “competitive edge” to quality assurance techniques», *European Journal of Education*, Vol. 40, No. 2, pp.189-204.
- Shore C., (2008), «Audit culture and liberal governance: Universities and the politics of Accountability», *Anthropological Theory*, 8(3), 278-298.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Sorbonne Joint Declaration, *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*, Paris, the Sorbonne, May 25 1998.
- Stehr, N. (1994), *Knowledge Societies*, London: Sage.
- Stone, D. (ed), (2000), *Banking on knowledge: The genesis of the Global Development*. London: Routledge.
- Teichler, U. (2004), «The changing debate on internationalisation of higher education», *Higher Education*, 48, pp. 5–26.
- Tjeldvoll, A. & Holtet, K. (1998), «The service university in a service society: The Oslo case», *Higher Education*, Vol.35, No.1, pp. 27–48.
- Vaira, M. (2004), «Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis», *Higher Education*, No.48, pp. 483–510.
- Veiga, A. & Amaral, A. (2006), “The open method of coordination and the implementation of the Bologna process”, *Tertiary Education Management*, Vol.12, No.4, pp. 283–295.
- Vibert, F. (2007). *The Rise of the Unelected: Democracy and the New Separation of Powers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- World Bank (2003), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington: World Bank.

Ελληνόγλωσση

- Γκότοβος, Αθ. (2005), «Ανομία και πελατειακά δίκτυα στο ελληνικό πανεπιστήμιο: η άλωση του δημόσιου χώρου και η αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης», *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 2-3, σσ.33-83.
- ΕΛΙΑΜΕΠ (2003), *Η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον*, Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000α), *Για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο στον τομέα της Έρευνας*, COM(2000) 58 τελικό, Βρυξέλλες, 18.01.2000.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000β), *Δημιουργία του «Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας»: Κατευθυντήριες γραμμές των δράσεων της Ένωσης στον τομέα της έρευνας (2000-2006)*, COM (200) 612, Βρυξέλλες, 4.10.2000.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), *Η Διεθνής διάσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας*, COM (2001) 346, Βρυξέλλες, 25.6.2001.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), *Μια νέα ώθηση στον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας*, COM (2002) 565, Βρυξέλλες, 16.10.2002.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003), *Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης*, COM 58 τελικό, Βρυξέλλες, 05.02.2003.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2004), *Σύσταση για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, COM (2004) 642, Βρυξέλλες, 12.10.2004.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005), *Συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση. Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας*, COM (2005) 24, Βρυξέλλες, 2.2.2005.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006α), *Επίτευξη της Ατζέντας Εκσυγχρονισμού για Πανεπιστήμια: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα*, COM(2006) 208, Βρυξέλλες, 10.5.2006.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006β), *Ίδρυση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας*, COM(2006) 604 τελικό, Βρυξέλλες, 13.11.2006.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000), *Συμπεράσματα της προεδρίας*, Λισαβόνα (23-24/3/2000).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2006), *Συμπεράσματα της Προεδρίας*, Βρυξέλλες (23-24/3/2006).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2008), *Συμπεράσματα της Προεδρίας*, Βρυξέλλες (13-14/3/2008).
- Θεοτοκάς, Ν. (2005), «Πρόλογος», στο Κάτσικας, Χ., *Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση. Η μετάλλαξη του Πανεπιστημίου*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 9-22.
- Κάτσικας, Χ. (2005), *Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση. Η μετάλλαξη του Πανεπιστημίου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007), *Τα Πανεπιστήμια φλέγονται. Αλλαγές και αναταράξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Α.Α.Λιβάνης.
- Κελπανίδης, Μ. (2007), «Η Παιδαγωγική ως επιστήμη στην Ελλάδα μετά το 1982: προέλευση, ακαδημαϊκή εξέλιξη και προσανατολισμοί του διδακτικού-ερευνητικού προσωπικού της», στο *Σύγχρονα παιδαγωγικά και*

- εκπαιδευτικά θέματα, Χαριστήριος τόμος στον Ι.Σ. Μαρκαντώνη, Αθήνα: Gutenberg, σσ.17-42.
- Κλάδης, Δ. (2003), «Η κοινωνική διάσταση της Διαδικασίας της Μπολόνια και η πορεία από τη Μπολόνια στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο», στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 56-63.
- Κλάδης, Δ., Κοντιάδης,Χ. & Πανούσης, Γ. (επιμ) (2007), *Η Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουζέλης, Γ. (2000), «Από τη Διδασκαλία στα Προγράμματα. Γνώση και Εξουσία στο σημερινό πανεπιστήμιο», στο Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Δομές και Σχέσεις Εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Αθήνα, σσ. 204-209.
- Λαζαρίδης, Θ. (2008), *Ο δρόμος για την αναγέννηση του ελληνικού πανεπιστημίου*, Αθήνα: Κριτική.
- Μανιτάκης, Α. (2010), *Οι χρόνιες θεσμικές αγκυλώσεις του δημόσιου πανεπιστημίου και οι επιζητούμενες απεξαρτήσεις του*, Ιστολόγιο ΠΟΣΔΕΠ, 2/11/2010.
- Ματθαίου, Δ. (2001), «Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο απέναντι στις προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας», στο Ματθαίου,Δ. (επιμ), *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας*, Αθήνα, σσ. 53-87.
- Ματθαίου, Δ. (2005), «Το πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Ο αναγνωστικός κώδικας της Νέας Δεξιάς και η μάχη των λέξεων», στο Γράβαρης,Δ.Ν.-Παπαδάκης,Ν. (επιμ), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Ξανθόπουλος ,Θ. (2001), «Παγκοσμιοποίηση της Αγοράς, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Διακήρυξη της Μπολόνια» , περ. *Το Πανεπιστήμιο*, τ.3/2001, έκδοση του Ομίλου Πανεπιστημιακών, Αθήνα, σσ.67-90.
- Παληρός, Ζ. & Κυριαζή, Ο. (1999), «Οι Έλληνες Πανεπιστημιακοί», *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 2-3, σσ.197-233.
- Πανούσης, Γ. (2003), «Από την κοινωνία της αγοράς στην αγοραία εκπαίδευση», στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 99-110.
- Πανούσης, Γ. (2008), «C-Universities? (Corrupted Universities/Διεφθαρμένα Πανεπιστήμια)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 153, σσ. 17-38.
- Παπαδάκης, Ν. (2004), *Παλίμψηστη Εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης, Ν. (2007), «Μια τόσο βολική αυταπάτη. Οργάνωση συμφερόντων και ιδεολογικοπολιτικές παράμετροι του μεταρρυθμιστικού εκρεμούς στην ανώτατη εκπαίδευση μετά το '82», στο Κλάδης, Δ. κα (επιμ), *Η*

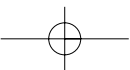
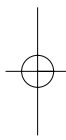
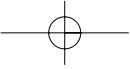
- Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, Παπαζήσης, Αθήνα, σσ. 65-82.
- Πασιάς, Γ. & Ρουσσάκης, Ι. (2003), «Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001», στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου, Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, (4-6/10/2002) ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, www.erian-de.elemendu.upatras.gr, 2003.*
- Πασιάς, Γ. (2006), *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006)*, τομ.Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2005), «Η "ΑΜΣ" ως πολιτική "εκμάθησης", ως πρακτική "θέασης" και ως τεχνολογία "επιτήρησης"». Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη της Γνώσης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχ. 5, εκδ. ΕΛ.Ε.Σ.Ε/Πατάκης, σσ. 13-49.
- Πασιάς, Γ. (2008α), «Η "Μπολόνια", η "Λισαβόνα" και η "Ευρώπη της γνώσης": Σημειολογίες και πολιτικές για τη μεταρρύθμιση του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου (1997-2007)», στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ), *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Πρακτικά 1ου Διεθνές Συνεδρίου 28-30/11/2008, Τόμος Ι, ΚΕΔΕΚ / ΠΤΔΕ Πανεπ. Πατρών, Πάτρα Δεκ. 2008, σσ. 90-101.
- Πασιάς, Γ. (2008β), «Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και η διαδικασία της Μπολόνια: Κανονιστικός ισομορφισμός, πολιτικές διακυβέρνησης και τεχνολογίες επιτήρησης», στο ΣΤ' Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (ΠΕΕ) με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Αθήνα, Φιλοσοφική Σχολή, 5-7/12/2008, (υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου).
- Πασιάς, Γ. (2010), «Το Πανεπιστήμιο σε μετάβαση: η ιστορικότητα του μετασχηματισμού, οι νέοι "ιδεότυποι" της "γνώσης" του "κράτους" και της "αγοράς" και τα όρια του διακυβεύματος» στον τόμο *Αφιέρωμα για τα «20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας»*, εκδ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (υπό δημοσίευση).
- ΠΟΣΔΕΠ, *Οι προτάσεις της ΠΟΣΔΕΠ για την αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου*, Αθήνα, Νοέμβριος, 2006.
- ΠΟΣΔΕΠ (2010), *Απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής της ΠΟΣΔΕΠ για τη Μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 27-11-2010.

- Πρόκου, Ε. (2009), «Πολιτικές αξιολόγησης/διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 11-12, Αθήνα: ΕΛΕΣΕ, σσ. 76-103.
- Σταμάτης, Κ. (2007), «Πανεπιστημιακή γνώση/έρευνα και αγορά. Η ελληνική περίπτωση», στο Κλάδης, Δ., Κοντιάδης, Χ. & Πανούσης, Γ. (επιμ), *Η Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 293-319.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2003), Απόφαση 2317/2003/ΕΚ της 5/12/2003 για τη θέσπιση του προγράμματος Erasmus MUNDUS, ΕΕ L 345, της 31.12.2003.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2007), Ψήφισμα σχετικά με τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων χάριν της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης, εγγρ. 16096/1/07, REV 1, Βρυξέλλες, 6-12-2007.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2008α), Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 29-30/5/2008 σχετικά με τη δρομολόγηση της διαδικασίας της Λουμπλιάνα για την πλήρη υλοποίηση του ΕΧΕ, Βρυξέλλες.
- Σύνοδος των Πρυτάνεων (2010), Απόφαση της έκτακτης Συνόδου των Πρυτάνεων, Λαύριο 10-11/12/2010.*
- ΥΠΕΠΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι, 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, 1994-1999), Αθήνα, 1997.
- ΥΠΕΠΘ (2000), ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ: Έργο «Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Πράξη 2.1.2. «Στρατηγικός και χωροταξικός σχεδιασμός της ανώτατης εκπαίδευσης»/Κωδικός 61104), Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/ ΟΣΧΣ (2001) «Κείμενο αρχών για τη δημιουργία νέων Ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα», Ομάδα Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2001.
- ΥΠΕΠΘ/ ΟΣΧΣ (2002), «Πλαίσιο αρχών και προϋποθέσεων για τη δημιουργία νέων σχολών και τμημάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε υπάρχουσες ή σε νέες γεωγραφικές έδρες», (Αθήνα, 29/4/2002).
- ΥΠΕΠΘ (2003), Secretariat of Higher Education, Greece National Report, *Implementation of the Bologna Process*, Athens, 4 August 2003.
- ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3328/2005 «Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης», ΦΕΚ 80, τ.Α΄, 1-4-2005.
- ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων - Παράρτημα Διπλώματος», ΦΕΚ 189, τ.Α΄, 2.8.2005.
- ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3369/2005 «Συστηματοποίηση Δια βίου Μάθησης και άλλες Διατάξεις», ΦΕΚ 171, τ.Α΄, 6.7.2005.

«Λόγοι» και πολιτικές μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου

- ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3391/2005 «Ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος», ΦΕΚ 240 τ.Α΄, 4.10.2005.
- ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3404/2005 «Ρύθμιση θεμάτων Ανώτατης Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 260, τ.Α΄, 17.10.2005.
- ΥΠΕΠΘ (2006), *Οι Πρωτοβουλίες για την Αναβάθμιση της Ποιότητας της Δημόσιας Εκπαίδευσης*, Απολογισμός Πεπραγμένων (Μάρτιος 2004- Αύγουστος 2006), Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ (2007), Αιτιολογική Έκθεση του Ν. 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ (2007), Νόμος 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», ΦΕΚ 69, τ.Α΄, 20-3-2007.
- ΥΠΕΠΘ (2008), Νόμος 3606/2008 «Ίδρυση και λειτουργία Κολλεγίων και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 177, τ.Α΄, 25-8-2008.
- ΥΠΔΒΜΘ (2010), Νόμος 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 163, τ.Α΄, 25-8-2008.
- ΥΠΔΒΜΘ (2010), «Εθνική Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση: αυτοδιοίκηση, λογοδοσία, ποιότητα, εξωστρέφεια», κείμενο διαβούλευσης, 16-9-2010, Ρέθυμνο.





ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τόμος ΙΕ, τεύχος 59 Φθινόπωρο 2010

Η «Οικολογία» των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μια αφήγηση για αυτοκριτική και αναπροσανατολισμό

Γεώργιος Φλουρής*

Περίληψη

Στο άρθρο επιχειρείται, με αφορμή τη συμπλήρωση είκοσι πέντε περίπου χρόνων από την ίδρυσή τους, μια κριτική προσέγγιση της «οικολογίας» των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.) με έμφαση στη διαμόρφωση και στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας-γνώσης που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της ιστορικής μετεξέλιξής τους. Το άρθρο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στις πέντε διαστάσεις της οικολογίας των Π.Τ. Το δεύτερο περιλαμβάνει μια «περιοδολόγηση» της εξελικτικής πορείας των Π.Τ. από τη δεκαετία του 1980 μέχρι σήμερα. Ακολουθεί μια κριτική «ανατομία» των Π.Τ με έμφαση στη διαμόρφωση των προγραμμάτων Σπουδών. Το άρθρο ολοκληρώνεται με αναφορά στις προκλήσεις που δημιουργούνται στα Π.Τ, σχετικά με το μεταβαλλόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης.

* Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών.

1. Έννοια της θεσμικής «οικολογίας» και οι σχέσεις εξουσίας-γνώσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα

Είκοσι πέντε περίπου χρόνια μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.) επιβάλλεται η διεξαγωγή μιας ευρύτατης συζήτησης σχετικά με το θεσμικό ρόλο τους, τα αποτελέσματα του έργου τους και τους παράγοντες που επέδρασαν στα διάφορα στάδια της ιστορικής τους μετεξέλιξης. Στο κείμενό αυτό επιχειρούμε μια κριτική προσέγγιση των διαφορών πτυχών της «οικολογίας» των Π.Τ., που αφορά στη διαύγαση των σχέσεων γνώσης – εξουσίας στο Πανεπιστήμιο και του πανεπιστημιακού ως ατομικού και συλλογικού υποκειμένου στο πλαίσιο των σύγχρονων προκλήσεων που διαμορφώνονται από τις επιδράσεις της «παγκοσμιοποίησης» και της «κοινωνίας της γνώσης».

Ως εκπαιδευτική ή θεσμική «οικολογία»¹ ορίζεται το «πολυεπίπεδο ολιστικό» πλαίσιο προσέγγισης που διαπερνά ένα σύστημα, αρθρώνεται σε μια σειρά από διαστάσεις (προθεσιακή, δομολογική, προγράμματος, παιδαγωγική, αξιολογική) και διερευνά τα επιμέρους συστατικά στοιχεία του (σκοποί και στόχοι, οργάνωση και διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρόγραμμα σπουδών, «μηδενικό»² πρόγραμμα, εκπαιδευτικές πρακτικές, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση³) σε «μάκρο», «μέσο-» και «μικρο-» επίπεδο.

Η «οικο-λογική» προσέγγιση (από το οίκος + λόγος = ορθός λόγος) συνδέεται, τροφοδοτεί και προκαλεί μια σειρά από γενικού αλλά και ειδικού ενδιαφέροντος ερωτήματα «περί του οίκου» μας, δηλαδή των Π.Τ., τα οποία απορρέουν από κάθε διάσταση του όρου της «οικολογίας». Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα από τα ερωτήματα αυτά, όπως:

1. Ποιο είναι το ποιοτικό επίπεδο του διδακτικού, ερευνητικού και μαθησιακού έργου στα Π.Τ.;
2. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό της «κοινωνίας της γνώσης»;
3. Τα μέλη ΔΕΠ που εκλέγονται στις προκηρυγμένες θέσεις διαθέτουν ή όχι σε επάρκεια τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που απαιτεί η θέση και ο ρόλος τους;
4. Ποια γνώση –επιστημονική και σχολική– θεωρείται ότι έχει τη «μεγαλύτερη αξία» και προωθείται μέσα από τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.;⁴

5. Σε ποιο βαθμό τα Π.Τ., προωθούν την έρευνα και την καινοτομία και συμμετέχουν ενεργά στο διαμορφωτικό λόγο σχετικά με τις νέες μορφές οργάνωσης, παραγωγής και μετασχηματισμού της γνώσης στο εθνικό και διεθνές επίπεδο;
6. Πως συγκροτήθηκαν οι «κυρίαρχες ομάδες» (ιδεολογικές, πολιτικές, επιστημονικές) που ελέγχουν τις διαδικασίες στελέχωσης και λήψης αποφάσεων στο Πανεπιστήμιο;
7. Αξιολογείται ο ρόλος και η λειτουργία των Π.Τ., και ο βαθμός επίτευξης των σκοπών και των στόχων τους;
8. Αξιολογείται αντικειμενικά το διδακτικό και το ερευνητικό έργο των Π.Τ. με σκοπό την εποικοδόμηση νέων ρόλων στο Πανεπιστήμιο;

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι η κριτική προσέγγιση που επιχειρούμε στα Π.Τ., αφορά, προφανώς και τα άλλα τμήματα των Πανεπιστημίων στη χώρα μας, τα οποία προηγήθηκαν ιστορικά και αποτέλεσαν τα «πρότυπα» πάνω στα οποία βασίστηκαν λειτούργησαν και αναπτύχθηκαν τα Π.Τ., καθώς και τον ευρύτερο χώρο του Πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου τα Π.Τ., εκλαμβάνονται ως μελέτη περίπτωσης ενός «πεδίου αναφοράς» στο οποίο αναπαράχθηκαν δομές, λειτουργίες και σχέσεις, όσα δηλαδή, η έρευνα και η κριτική στο διεθνή και στον ελληνικό επιστημονικό, πολιτικό και κοινωνικό χώρο έχει επισημάνει από το 1970 και μετά. Η κριτική των σχέσεων εξουσίας – γνώσης ειδικά στο χώρο των Πανεπιστημίων συνδέεται με κριτικές θεωρήσεις από το χώρο της πολιτικής, της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης, και σχετίζεται με το ρόλο των Πανεπιστημιακών ως «κατόχων της γνώσης» στην εκφορά των «σχηματισμών του λόγου», στη διατύπωση των «συστημάτων της γνώσης», στη νομιμοποίηση των «καθεστώτων αλήθειας», στη διαμεσολάβηση και τη διαχείριση των «πολιτικών της γνώσης».⁵ Η κριτική των σχέσεων «εξουσίας – γνώσης» αντλεί από τη θεωρία των ελίτ, την ανάλυση της ιδεολογικής, πολιτισμικής και επιστημονικής αναπαραγωγής, του πελατειακού «κράτους» (για να θυμηθούμε τον Gramsci, τον Althusser, τον Foucault, τον Bernstein, τη Zamati, τον Τσουκαλά και τον Μουζέλη, και φυσικά τους Bourdieu και Passeron στην κλασική μελέτη τους «Οι κληρονόμοι»).

Σ' αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι η πορεία της ιστορικής μετεξέλιξης των Π.Τ., συνδέεται, δίχως αμφιβολία, με σημαντικές θεσμικές, κοινωνικές και επιστημονικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις που συνέβαλαν ποικιλότροπα στην αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία

και στον κριτικό μετασχηματισμό της συλλογικής συνείδησης της εκπαιδευτικής κοινότητας σε δύσκολους καιρούς. Θεωρώ, όμως, ότι υπάρχει και η άλλη όψη. Μια όψη αιρετική. Μια όψη που προβάλλει τον αντίλογο και την κριτική. Που θεωρεί την αυτοκριτική ως χρέος. Ως χρέος μιας γενιάς που είχε την ευθύνη για το παρελθόν (τη θέσμιση των Π.Τ.), που άσκησε –και ασκεί– την εξουσία στο παρόν, που δημιούργησε τους όρους της διαδοχής της, οραματιζόμενη το μέλλον. Ως χρέος ευθύνης μιας γενιάς όχι μόνον απέναντι στον εαυτό της αλλά και σε μian άλλη γενιά, νεώτερων στελεχών που η ίδια δημιούργησε, και που τους ανατίθεται πλέον η ευθύνη της διαχείρισης, όχι μιας παιδικής ηλικίας αλλά μιας ενήλικης ζωής. Συνεπώς, η κριτική που ακολουθεί δεν στοχεύει στο μηδενισμό, αλλά εκφράζει τον αναστοχασμό ενός ανθρώπου που αγωνίστηκε να στηρίξει τη λειτουργία και τη στελέχωση του Π.Τ., του Πανεπιστημίου Κρήτης (Π.Κ.) στο οποίο υπηρέτησε ως πρώτος πρόεδρος, δέχθηκε τις επιθέσεις μιας μεγάλης μερίδας των μελών της Φιλοσοφικής Σχολής του ίδιου Πανεπιστημίου τότε και μόχθησε για την αναβάθμιση της ποιότητας και της λειτουργίας των Π.Τ.

2. Οι πέντε διαστάσεις της «Οικολογίας»

Για να διαπιστώσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός θεσμού απαιτείται μια συστηματική και διαχρονική έρευνα, η οποία θα εξετάσει ποικίλες μεταβλητές του «οικολογικού περιβάλλοντος» που διαμορφώθηκαν σ' αυτά. Στην περίπτωση των Π.Τ. οι μεταβλητές αυτές εστιάζονται γύρω από: την εκπαιδευτική πολιτική και τις νομικές/θεσμικές ρυθμίσεις με τις οποίες ιδρύθηκαν, τα προγράμματα σπουδών, τα προσόντα των μελών ΔΕΠ, τους τομείς και τη λειτουργία τους, τα διδακτικά εγχειρίδια που διανέμονται, τις βιβλιοθήκες, τα εργαστήρια, τη σχολική πρακτική και τα σχολεία στα οποία ασκούνται οι φοιτητές, τα κριτήρια με τα οποία εκλέγονται τα μέλη ΔΕΠ, τις σχέσεις γνώσης και εξουσίας, τους τρόπους με τους οποίους προκηρύσσονται οι θέσεις ΔΕΠ, ΕΕΠ, ΕΔΤΠ, το διοικητικό προσωπικό και η γραμματειακή υποστήριξη, τους τρόπους λειτουργίας των Γενικών Συνελεύσεων των φοιτητών και των Τμημάτων, το «κρυφό» και το «μηδενικό» πρόγραμμα, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις μελών ΔΕΠ, φοιτητών και λοιπών φορέων της πανεπιστημιακής κοινότητας, καθώς και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί. Μια τέτοια μελέτη, η οποία

θα απαιτούσε τη συνδρομή και άλλων μελετητών δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας εργασίας.

Ωστόσο, στο άρθρο αυτό επιχειρούμε μια καταγραφή των διαφόρων πτυχών της «οικολογίας» των Π.Τ., όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά την εξελικτική τους πορεία, και παράλληλα, αναζητούμε νέους ρόλους οργάνωσης και λειτουργίας τους.

Ως εκπαιδευτική ή θεσμική «οικολογία» ορίζεται το «πολυεπίπεδο ολιστικό» πλαίσιο που διαπερνά ένα σύστημα και τα επιμέρους συστατικά στοιχεία του σε «μάκρο», «μέσο» και «μικροεπίπεδο». Οι διαστάσεις που συνιστούν την «οικολογία» αυτή είναι: *Η προθεσιακή (intentional)*, η *δομική ή δομολογική (structural)*, η *διάσταση του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος*, η *παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση*, καθώς και η *αξιολογική*.⁶

1. Η *προθεσιακή* διάσταση αναφέρεται στις προθέσεις, στη σκοποθεσία, στις επιδιώξεις και τη νομολογία που διαμορφώνει τόσο η Πολιτεία όσο και ο επιμέρους θεσμός (στην περίπτωση μας το Π.Τ.) για το περιεχόμενο της παιδείας και τους τρόπους λειτουργίας του. Σχετίζεται επίσης και με το ιδεολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο, τις αξίες και τα ιδεώδη, όπως αυτά ιεραρχούνται και διαμορφώνονται τόσο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και πολιτικό σύστημα. Η προθεσιακή διάσταση συνδέεται με ερωτήματα όπως:

Ποια είναι η αποστολή και το όραμα των Π.Τ., αλλά και του Πανεπιστημίου γενικότερα; Πώς εναρμονίζεται ο θεσμικός ρόλος των Π.Τ. ως προς τις νέες μορφές παραγωγής της γνώσης στην κοινωνία της πληροφορίας; Δηλαδή, τι είδους μοντέλα εκπαίδευσης και μάθησης θα επικρατήσουν (πχ. εξ αποστάσεως μάθηση, νέες μορφές διαχείρισης/αξιοποίησης της γνώσης, το Πανεπιστήμιο και το σχολείο ως αυτόνομος «μαθησιακός οργανισμός», σχέση πανεπιστημιακών σπουδών και αγοράς εργασίας, επαγγελματικοποίηση, κ.ά.) και πώς θα προσαρμοστούν/μετασχηματιστούν για την εκπαίδευση/κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών;

2. Η *δομική ή δομολογική* διάσταση αναφέρεται στην οργάνωση, τη διοίκηση και διεύθυνση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, στους ιεραρχικούς, παράλληλους και διαρθρωτικούς τρόπους λειτουργίας της, στην υλικοτεχνική υποδομή και άλλα συναφή με τη διαχείριση θέματα. Η δομική διάσταση συνδέεται με ερωτήματα όπως:

Ποιος ήταν ο «στρατηγικός σχεδιασμός» (strategic planning) για την υλοποίηση του «θεσμικού» οράματος των Π.Τ. και τι εμπόδια συνάντησε;

Πώς επηρεάστηκε η «οργανωτική κουλτούρα» των Π.Τ. με την ένταξη τους στα ΑΕΙ, καθώς και στη συνεργασία τους με τα άλλα Τμήματα των ΑΕΙ, την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, το ΥΠΕΠΘ, τη ΔΟΕ, την ΟΛΜΕ, τις Δ/νσεις, το σχολείο και την επιμέρους τοπική κοινότητα; Πώς και με ποια κριτήρια έγινε η στελέχωση των μελών ΔΕΠ και του λοιπού προσωπικού των Π.Τ. τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των Π.Τ., αλλά και πώς πραγματοποιείται σήμερα; Με ποιες διαδικασίες λήφθηκαν οι αποφάσεις για τη συγκρότηση, την αλλαγή ή την υιοθέτηση ενός νέου προγράμματος (πχ. ΕΠΕΑΕΚ – Εξομοίωση, Επανακατάρτιση, Διδασκαλεία, Μεταπτυχιακά κλπ.) και ποιοι ήταν οι ρόλοι των «κυρίαρχων ομάδων» του παιχνιδιού και γιατί;

3. Η διάσταση του *αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος* είναι επίσης σημαντική και αναφέρεται στον τρόπο σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης και ανάπτυξης της επιστημονικής και σχολικής γνώσης, των στάσεων, αξιών που προγραμματίζονται για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Η διάσταση αυτή συνδέεται με ερωτήματα όπως:

Ποια γνώση⁷ αλλά και ποια κοινωνία έχει τη «μεγαλύτερη αξία» για την άσκηση της διάνοιας, του αναστοχασμού, της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών, της διάπλασης του χαρακτήρα, του ήθους, της παροχής των σχετικών σχολικών γνώσεων και άλλων ικανοτήτων;⁸

Εισάγεται συχνά νέο περιεχόμενο ή/και γνωστικά αντικείμενα στο πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την ανανέωση και αναβάθμιση των όσων μαθαίνουν οι φοιτητές/τριες; Σε ποιο βαθμό τα Π.Τ. προωθούν την έρευνα γύρω από τα αντικείμενα της εκπαίδευσης, με την παροχή ή όχι κονδυλίων συμβάλλοντας έτσι στην αναζήτηση και την παραγωγή νέας γνώσης; Η εμπλοκή των μελών ΔΕΠ στην έρευνα μέσα από τα ΕΠΕΑΕΚ συμβάλλει στην αναβάθμιση της γνώσης για την εκπαίδευση ή οδηγεί στην κατά «παραγγελία» μελέτη και κατ' επέκταση στην «εργολαβική», «αγοραία» ή «κερδοσκοπική» ή γνώση;

4. Μια άλλη διάσταση της αναζητούμενης «σχολικής οικολογίας» είναι η *παιδαγωγική-εκπαιδευτική* και αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα ίδρυμα ή σε ένα σύστημα, όπως είναι οι διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες και στρατηγικές, η λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών και το συνολικό έργο ενός θεσμού. Η διάσταση του *προγράμματος* (curriculum) σύμφωνα με τον Eisner⁹ «συνιστά τη «συστολή» της εκπαίδευσης ενώ η διδακτική πράξη αποτελεί τη «διαστολή» της». Η *παιδαγωγική* διάσταση, εξάλλου, επηρεάζει το όλο κλίμα που αναπτύσ-

σεται ανάμεσα στους διδάσκοντες και διδασκόμενους, την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, τις ποικίλες μορφές επικοινωνίας, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης των κρίσεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Τα ερωτήματα που τίθενται ως προς τη διάσταση αυτή για τα Π.Τ. είναι:

Σε ποιο βαθμό οι παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές λειτουργίες, όπως επιτελούνται από τα μέλη ΔΕΠ, ΕΕΠ, ΕΔΤΠ και λοιπό προσωπικό παρέχουν ένα υψηλό επίπεδο διδακτικού, ερευνητικού και μαθησιακού έργου στο Πανεπιστήμιο; Τα μέλη ΔΕΠ που εκλέγονται στις προκηρυγμένες θέσεις διαθέτουν σε επάρκεια τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα; συμμετέχουν σε εθνικά και διεθνή συνέδρια για να ανατροφοδοτούν, να επικαιροποιούν και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους; Σε ποιο βαθμό τα μέλη ΔΕΠ υπερβαίνουν το διδακτικό βερμπαλισμό και την απομνημόνευση και ενεργούν ως «κριτικοί μετασχηματιστές» της γνώσης και «οργανικοί διανοούμενοι» πετυχαίνοντας «το άνοιγμα» του πνευματικού τους ορίζοντα; Επιπρόσθετα, συμμετέχουν ενεργά στο διαμορφωτικό λόγο γύρω από την «κοινωνία της γνώσης» και την αποδόμηση των παραδοσιακών μηχανισμών της εκπαιδευτικής λειτουργίας, γεγονός που θα τους οδηγήσει ενδεχομένως σε νέες συλλήψεις για την εκπαίδευση, την παιδεία και την πολιτεία του «κόσμου της γνώσης» αλλά και της «γνώσης για τον κόσμο»;

5. Η πέμπτη, τέλος, διάσταση της «εκπαιδευτικής οικολογίας» είναι η *αξιολογική*. Η διαδικασία της *αξιολόγησης* (διαπιστωτική, βελτιωτική, λογοδοτική) αποτελεί ένα ουσιώδες μέρος ενός συστήματος που συνεχώς ανατροφοδοτείται για την προώθηση και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Αναφορικά με τα Π.Τ. τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι τα εξής:

Υλοποιείται η αποστολή των Π.Τ. και επιτυγχάνονται οι σκοποί και οι στόχοι τους; Ποια είναι τα κριτήρια, τα μέσα και οι εναλλακτικές μορφές της αξιολογικής διαδικασίας που χρησιμοποιούν τα μέλη ΔΕΠ και το λοιπό προσωπικό (πχ. τεστ, εργασίες projects, έρευνες, δραστηριότητες, κλπ.) για να αξιολογήσουν τις επιδόσεις των φοιτητών/τριων; Αντίστοιχα, με ποια κριτήρια και μέσα αξιολογείται το διδακτικό και ερευνητικό έργο των μελών ΔΕΠ για την αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών, τον αναστοχασμό τους και για την εποικοδόμηση νέων ρόλων στο Πανεπιστήμιο; Σε ποιο βαθμό τα μέλη ΔΕΠ ασκούν αυτοκριτική στο έργο τους και παραδέχονται τα τυχόν λάθη τους; Ή μήπως επιμένουν ως «αυθεντίες» στη μονομέρεια των δικών τους ιδεολογικών ή επιστημονικών θέσεων;

3. «Λόγος» και «Χρόνος» των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μια κριτική «περιοδολόγηση» της πορείας προς την ενηλικίωση

Στο τμήμα αυτό επιχειρούμε μια συνοπτική «περιοδολόγηση» της ιστορίας των Π.Τ., και στεκόμαστε κριτικά σε στοιχεία που επηρέασαν τη διαμόρφωση του «λόγου» και των «πρακτικών» στα 25 χρόνια της λειτουργίας τους.

Για λόγους μεθόδου αλλά και ουσίας, διακρίνουμε την ιστορία των Π.Τ., από την ίδρυσή τους έως σήμερα, σε τρεις χρονικές περιόδους:

- α) την περίοδο «αναζήτησης και μετάβασης» (1983-1989),
- β) την περίοδο «προσαρμογής και σταθεροποίησης» (1990-1995) και
- γ) την περίοδο «εκσυγχρονισμού και ρύθμισης» (1996-σήμερα).

Αναλυτικότερα, κατά την πρώτη περίοδο της «αναζήτησης-μετάβασης» (1983- 1989) διακρίνουμε τρεις ερμηνευτικές διαστάσεις που σχετίζονται: α) με την ιστορικότητα της πρώτης θέσμησης (*ιστορική διάσταση*) δηλαδή την κληρονομιά των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (ΠΑ) και Σχολών Νηπιαγωγών (Σ.Ν) β) *το όραμα*, και *την αποστολή* των Π.Τ., (*την πολιτική διάσταση*), τον τρόπο της συγκρότησης και της αρχικής λειτουργίας τους (*δομική διάσταση*), αλλά και με το κύρος των Επιστημών Αγωγής κατά την περίοδο αυτή.¹⁰ Το κύρος, η θέση και η εξουσία των Π.Τ., επηρεάστηκε καταλυτικά από την αρχική στελέχωση με μέλη ΔΕΠ. Την ευθύνη για την επιλογή του αρχικού πυρήνα των μελών ΔΕΠ σε κάθε ένα από τα αρχικά Π.Τ.Δ.Ε./Π.Τ.Ν. είχε μια επταμελής επιτροπή η οποία συγκροτήθηκε για το σκοπό αυτό από την τότε πολιτική ηγεσία του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ο πρώτος αυτός πυρήνας των μελών ΔΕΠ επωμίστηκε την τεράστια ευθύνη για την επιλογή, την ιεράρχηση και την κατανομή της γνώσης, τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών, τη στελέχωση των Τμημάτων και τη λειτουργία τους. Κατά την άποψή μας, η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών και η στελέχωση των Π.Τ., δεν έγιναν μόνο με κριτήρια επιστημονικής αξιοκρατίας σχετικά με το τι συνιστά την «πιο αξιόλογη γνώση», για την κατάρτιση και την παιδεία των μελλοντικών δασκάλων, αλλά και μ' άλλα κριτήρια, όπως η προώθηση των «ημέτερων» γνωστικών αντικειμένων και ο προσωποπαγής χαρακτήρας της γνώσης. Με την επίκληση μιας, δήθεν, επιστημονικής δεοντολογίας επιχειρήθηκε

η συγκάλυψη ιδεολογικο-πολιτικών και προσωπικών επιλογών και επιβλήθηκε η ανάπτυξη μηχανισμών ελέγχου για την οικειοποίηση και την αναπαραγωγή των επιθυμητών σχέσεων εξουσίας και γνώσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα Π.Τ., μετετράπησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και έως περίπου τις αρχές του 1990, σε ένα πεδίο «διαμάχης» και μια «αρένα», όχι τόσο για την «πάλη των ιδεών», ούτε καν των ιδεολογιών, αλλά για την επικράτηση κυρίως των προσώπων, οι οποίοι επέβαλαν τα γνωστικά τους αντικείμενα και τους «δικούς τους» ανθρώπους με το πρόσχημα της «πιο αξιόλογης» γνώσης.

Βασικό γνώρισμα της δεύτερης περιόδου ήταν η «προσαρμογή» και η «σταθεροποίηση» σε μια πορεία που χαρακτηρίστηκε από την αργή διαδικασία της αυτονομίας των Π.Τ., την έλλειψη μελών ΔΕΠ και την απουσία ενός ολοκληρωμένου «στρατηγικού σχεδιασμού». Ειδικότερα, η έλλειψη μελών ΔΕΠ συνέβαλε στη δημιουργία «ευνοϊκών συνθηκών» για την ελαστικότητα των κριτηρίων κατά τις διαδικασίες εκλογής των μελών ΔΕΠ. (π.χ. παρατηρήθηκαν «εκπτώσεις» στην εφαρμογή των τυπικών προσόντων για λόγους στελέχωσης και λειτουργικότητας). Η πρακτική αυτή από τη μια άνοιξε το δρόμο για την ένταξη καθηγητών από τις πρώην Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Π.Α.) και Σχολές Νηπιαγωγών (Σ.Ν.) και από την άλλη ευνόησε την γρήγορη εξέλιξη των αρχικά εκλεγμένων μελών ΔΕΠ στις ανώτερες βαθμίδες, οι οποίοι «επέβαλαν» την εξουσία σ' αυτούς που ακολούθησαν.

Έτσι, νομιμοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις για τη «διαπλοκή» και την «αναπαραγωγή» των σχέσεων «γνώσης και εξουσίας» που ευθύνονται για τη διαμόρφωση του σημερινού τοπίου των Π.Τ. Μέσα από αυτή την ελεγχόμενη αλληλόδραση, τα μέλη ΔΕΠ του αρχικού πυρήνα αυτοεπιβλήθηκαν και προωθήθηκαν στα όργανα διοίκησης και άσκησαν εξουσιαστικό ρόλο στην οργάνωση και διάρθρωση των σπουδών, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που οι ίδιοι, δεν ήταν παιδαγωγοί, αλλά εκπροσωπούσαν μια μη παιδαγωγική επιστήμη.¹¹

Η τρίτη περίοδος (1996-σήμερα), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια περίοδος «εκσυγχρονισμού και ρύθμισης». Η προβληματοποίηση της περιόδου αυτής σχετίζεται με τη διαμόρφωση «νέων» δομολειτουργικών και τεχνοκρατικών χαρακτηριστικών, καθώς τα περισσότερα Π.Τ., υποχρεώθηκαν εκ των πραγμάτων να αναπτύξουν δομές και διαδικασίες τεχνοκρατικού και διαχειριστικού χαρακτήρα, οι οποίες συνδέθηκαν άρρηκτα με την υλοποίηση των ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ.¹² Τα προγράμματα αυτά αφορούν ποικίλες δράσεις, όπως την εξομοίωση, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω της εξακτινωμένης κατάρτισης κατά τα Σαββατοκύριακα κυρίως με

Πίνακας Α. ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΤΔΕ/ΠΤΝ (Ανεπάρκειες-Προβλήματα- Προοπτικές)

1η περίοδος (1983-89) «Αναζήτηση-Μετάβαση»	2η περίοδος (1990-95) «Προσαρμογή-Σταθεροποίηση»	3η περίοδος-στάδιο (1996-σήμερα) «Εκσυγχρονισμός-Ρύθμιση»
<p>A. Ιστορική διάσταση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η κληρονομιά των ΠΑ/ΣΝ <p>B. Πολιτική διάσταση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αποστολή, Όραμα, Σκοποί <p>Γ. Δομική διάσταση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Στρατηγικός σχεδιασμός, οργάνωση, διάρθρωση • Λειτουργία, Στελέχωση 	<p>A. Δομολειτουργικά χαρακτηριστικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση, Λειτουργία (π.χ. δημιουργία τομέων), Χρηματοδότηση <p>B. Στελέχωση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εκλογή μελών ΔΕΠ, Πανεπιστημιακό Status • Αυτοαντίληψη μελών ΔΕΠ <p>Γ. Πρόγραμμα Σπουδών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παραγωγή και διαχείριση της «γνώσης» <p>Δ. Σχέσεις με εκπαιδευτική κοινότητα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αξία τίτλου σπουδών, • Επαγγελματική ένταξη αποφοίτων, • Επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών (εξομείωση) 	<p>A. Νέα Δομολειτουργικά χαρακτηριστικά</p> <p>1. Ενδοπανεπιστημιακά: (δημιουργία Σχολών Δια-πανεπιστημιακά: (Συγκριση διαφορών μεταξύ τμημάτων)</p> <p>B. Σχέσεις εξουσίας-γνώσης</p> <p>1. Πελατειακές σχέσεις, Παγίωση Status και εξουσίας πρωταθλάμιων καθηγητών στη διοίκηση και την εκλογή μελών ΔΕΠ</p> <p>2. Οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών, Υπερπαραγωγή διδακτορικών διατριβών</p> <p>Γ. Η οικονομική-τεχνοκρατική διάσταση</p> <p>1. Η Αξιολόγηση της ποιότητας με βάση την οικονομική αποδοτικότητα (Περιοχόμενου Σπουδών, Διδακτικών πρακτικών, Ποιότητας, Αποδοτικότητας)</p> <p>2. Επικυριαρχία προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ I & II (Χρηματοδότηση έρευνας-Εξομείωση-μεταπτυχιακά)</p> <p>3. Από τη διαχείριση της «γνώσης» στη «συνδιαχείριση» της «πολιτικής» (έρευνα και διδασκαλία σε δεύτερη μοίρα)</p>
<p>Παραγωγή και Διαχείριση της «Γνώσης» ή «Μεταρρύθμιση» Προοπτική: «Ρύθμιση» ή «Μεταρρύθμιση» Παραγωγή και Διαχείριση της «Γνώσης» ή Νομιμοποίηση και Συνδιαχείριση της «Πολιτικής»;</p>		

αδρές αμοιβές των συμμετασχόντων - το πρόγραμμα επανακατάρτισης των αποφοίτων της αλλοδαπής, τα ποικίλα ευρωπαϊκά προγράμματα (Σωκράτης, Erasmus) τα προγράμματα σπουδών του διδασκαλείου, τα προγράμματα των μεταπτυχιακών σπουδών και άλλα ακόμη προγράμματα.

Στο πλαίσιο της επικράτησης της «τεχνο-κρατικο-διαχειριστικής» διάστασης οι «κατέχοντες την εξουσία», πρωτοβάθμιοι κυρίως καθηγητές, επικεντρώνουν τους ρόλους τους γύρω από τα διοικητικά και διαχειριστικά ζητήματα, ενώ καταπιάνονται ελάχιστα ή καθόλου με την έρευνα και την παραγωγή νέας γνώσης, γεγονός που ενισχύει την υπόθεση για την ύπαρξη μιας βαθιάς «κρίσης» αναφορικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στα Π.Τ. Θεωρούμε ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια έρευνα-μελέτη σε πανελλήνια βάση για να διερευνηθεί η επικυριαρχία της τεχνοκρατικής διάστασης και ιδεολογίας, η οποία μετέτρεψε πολλά από τα Π.Τ., από ιδρύματα διαχείρισης της εκπαιδευτικής γνώσης σε φορείς συνδιαχείρισης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού οι πρωτοβάθμιοι κυρίως καθηγητές ασχολήθηκαν ελάχιστα ή καθόλου με την έρευνα και την παραγωγή νέας¹³ γνώσης. Η κατάσταση βέβαια αυτή ισχύει για ένα μεγάλο μέρος καθηγητών όλων των τμημάτων των Ελληνικών ΑΕΙ.

4. Προσεγγίζοντας όψεις της «ανατομίας» των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Ένας άμεσος και ορατός τρόπος να εντοπίσει κανείς την αντιστοίχισή ανάμεσα στο «όραμα» του Π.Δ. 320/83, και την υλοποίησή του, δηλαδή, την αποστολή και το έργο που προσφέρεται στα Π.Τ., αλλά και να αποτιμήσει τις υποθέσεις που προαναφέραμε σχετικά με τις σχέσεις «εξουσίας και γνώσης» είναι να εξετάσει όψεις της «ανατομίας» των προγραμμάτων σπουδών. Να αποτυπώσει, δηλαδή, μια γενική «εικόνα» μέσα από εκτιμήσεις που θα στηριχθούν στην εξέταση των οδηγών και προγραμμάτων σπουδών. Από τη διαδικασία αυτή διαπιστώνει κανείς ότι δίνεται βαρύτητα σε κάποιες γνωστικές περιοχές σε αντίθεση προς κάποιες άλλες, κατάσταση που ενδεχομένως, αντανακλά περισσότερο την προώθηση των προσωπικών ενδιαφερόντων και των εξειδικευμένων ικανοτήτων των μελών ΔΕΠ, ιδιαίτερα εκείνων που ασκούν την εξουσία, παρά τη δεοντολογία και τη σπουδαιότητα του «λόγου» (discourse) γύρω

από την πιο «αξιόλογη γνώση» που πρέπει να διαχέεται στους φοιτητές. Και ενώ σε ένα βαθμό, η διαφοροποίηση αυτή των Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι θεμιτή δεν μπορεί κανείς ωστόσο να την αποσυνδέσει πλήρως από τις πάσης φύσεως πελατειακές σχέσεις ούτε είναι απαλλαγμένη από τη δημιουργία φατριών που οδηγούν δυνητικά στη διεκδίκηση της εξουσίας σε ανώτερα διοικητικά ή άλλα πόστα (π.χ. πρόεδροι, κοσμήτορες, αντιπρυτάνεις, κλπ). Δυο παραδείγματα: α) η έμφαση που δόθηκε κατά τη διαμόρφωση των Επιστημονικών Τομέων δεν αντανάκλα τόσο τη διαφορετική αντίληψη της προσέγγισης και ιεράρχησης της γνώσης για την κατάρτιση και παιδεία των μελλοντικών δασκάλων, αλλά την αναπαραγωγή και τη διαιώνιση της προσωπικής, επιστημονικής και διοικητικής εξουσίας των προσώπων –μελών ΔΕΠ που άσκησαν πίεση για τη διαμόρφωσή τους, β) στις διαμάχες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τη στελέχωση των Τμημάτων πρωταγωνιστικό ρόλο έπαιξαν οι λεγόμενοι «πρωτοκλασάτοι» καθηγητές οι οποίοι προώθησαν με κριτήρια κλωνοποίησης τόσο τα νέα μέλη ΔΕΠ που βρίσκονταν κοντύτερα στις ιδεολογικές και επιστημονικές τους θέσεις όσο και τους υποψηφίους διδάκτορες αργότερα, υποβάλλοντας τους βέβαια στις γνωστές σχέσεις γνώσης εξουσίας και εξάρτησης και στοχεύοντας στη μη ανατροπή των ισορροπιών και των πάσης φύσεως «συμφερόντων».

Ως προς το σημείο αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζει, το γεγονός της διάρθρωσης των Τμημάτων σε συγκεκριμένες Σχολές. Ο διαφορετικός χωρισμός των Σχολών απηχεί στο ένα επίπεδο τη διαφορετική θεώρηση, σύλληψη και έμφαση που δόθηκε στις συναφείς επιστήμες και στο άλλο επίπεδο διακρίνει κανείς την «πάλη» για την επικράτηση των ισχυρότερων προσώπων. Εκεί, όμως, που φαίνεται η θέση αυτή ακόμη πιο ανάγλυφα είναι οι εσωτερικές διευθετήσεις των επιστημών μέσα από τη διαμόρφωση των τομέων στα Π.Τ.

Άλλα Π.Τ., π.χ. έχουν τρεις τομείς, άλλα τέσσερις, άλλα πέντε, και τρία από αυτά δεν έχουν καθόλου διαμορφώσει τομείς. Σε κάποια Π.Τ., παρατηρεί κανείς ότι ορισμένες επιστήμες παραγκωνίζονται ή υποβαθμίζονται, ενώ σε άλλα αναβαθμίζονται. Για παράδειγμα, το Π.Τ., του Πανεπιστημίου Αθηνών συγκεντρώνει τις Επιστήμες Αγωγής σε ένα ξεχωριστό Τομέα - «*Τομέα Επιστημών Αγωγής*» - και δημιουργεί ξεχωριστό τομέα «*Μαθηματικών και Πληροφορικής*», αλλά και «*Φυσικών Επιστημών*», σε βάρος των Επιστημών Αγωγής, παρά το ότι συνυπάρχουν οι τομείς «*Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*», καθώς και ο τομέας «*Ανθρωπιστικών Σπουδών*».¹⁴ Το Πανεπιστήμιο Πατρών, αντίθετα, αν και αφιερώνει ξεχωριστό τομέα «*Παιδαγωγικής*», «*Ψυχολογίας*», κλπ., υποτάσσει τις

θετικές επιστήμες σε ένα τομέα που τον ονομάζει τομέα «Γενικών Επιστημών».¹⁵

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης παλαιότερα διέθετε τους περισσότερους τομείς από όλα τα άλλα ΑΕΙ, έξι τον αριθμό («γλώσσας και πολιτισμού», «εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την υγεία», «κοινωνικού φύλου και εκπαίδευσης», «φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά», «εκπαιδευτικές τεχνολογίες» και τον Τομέα «φιλοσοφικής, κοινωνιολογικής και ιστορικής θεμελίωσης της διδασκαλίας»)¹⁶. Οι τομείς του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. σήμερα είναι τρεις: Ο «Τομέας κοινωνικών και πολιτισμικών σπουδών», ο «Τομέας θετικών επιστημών και νέων τεχνολογιών» και ο «Τομέας παιδαγωγικής και κοινωνικού αποκλεισμού». Στο σημείο αυτό παρατηρεί κανείς ότι η Παιδαγωγική Επιστήμη, δεν εντάσσεται σε ξεχωριστό τομέα, αλλά εξισώνεται με τα αντικείμενα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η εικόνα που προκύπτει από την κατάσταση που επικρατεί ενισχύει τις υποθέσεις που εκφράσαμε νωρίτερα για την επικράτηση της πιο «κυρίαρχης γνώσης» πίσω από την οποία υποκρύπτεται η άσκηση ελέγχου των σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» (power knowledge relations).

Οι διαπιστώσεις αυτές, οδηγούν στην υπόθεση ότι η έμφαση που δίδεται και στη διαμόρφωση των τομέων αντανάκλα όχι τόσο τη διαφορετική σκοπιά προσέγγισης και ιεράρχησης της γνώσης, για την κατάρτιση και παιδεία των δασκάλων, αλλά την αναπαραγωγή και τη διαιώνιση της προσωπικής, επιστημονικής και διοικητικής εξουσίας των «προσώπων-μελών ΔΕΠ» που άσκησαν πίεση για τη διαμόρφωσή τους, οι οποίοι φρόντισαν να διασφαλίσουν, ο καθένας σε διαφορετικό βαθμό, και μέσα από ειδικές ζυμώσεις, «συμμαχίες» και αλληλοσυγκρούσεις, τα γνωστικά αντικείμενα που εκπροσωπούν, καθώς και τη διαιώνισή τους. Οι συνεκτιμήσεις αυτής της «ανατομίας», που τεκμηριώνονται από τους Οδηγούς Σπουδών των Π.Τ., οδηγούν στη διαπίστωση ότι υπάρχουν πολλές ανομοιότητες και αποκλίσεις στη διάρθρωση των Σχολών και των Τομέων, οι οποίες αντανάκλουν τις σχέσεις «εξουσίας και γνώσης» και την επικράτηση όχι της «πιο αξιόλογης γνώσης», αλλά των πιο «ισχυρών» μελών ΔΕΠ. Άραγε, οι γνωστικές αυτές περιοχές με τα μαθήματα, τα σεμινάρια, τις πρακτικές ασκήσεις, ανταποκρίνονται στη βαρύτητα που έχει δοθεί στο Π.Δ. 320/83, στις επιστημονικές και δεοντολογικές τάσεις για την εκπαίδευση και μόρφωση των δασκάλων στην Ευρώπη, αλλά και στις επιμέρους επιδιώξεις των προγραμμάτων ή Οδηγών Σπουδών; Ή μήπως το πνεύμα του Π.Δ. 320/83, και των συγκεκριμένων επιδιώξεων δε μεταφέρεται στα μαθήματα και το περιεχόμενό τους και στην πραγματικότητα αποτελούν *verba non proficientia*;

Είναι ευνόητο ότι οι πραγματικοί σκοποί και οι επιδιώξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής των Π.Τ., δεν καθορίζονται ούτε εξαντλούνται μόνο από φραστικές δηλώσεις και εξαγγελίες, αλλά από την όλη «οικολογία» που τελικά διαμορφώνεται σ' αυτά. Σε διαφορετική περίπτωση θα δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για την ενσάρκωση των εννοιών της Ασυμβατότητας, της Αναντιστοιχίας, της Ασυμμετρίας και της Ασυνέχειας που χαρακτηρίζουν τις πολιτικές της γνώσης και τις εκπαιδευτικές λειτουργίες όλων των βαθμίδων στη χώρα μας.¹⁷

5. Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην Κοινωνία της Γνώσης και οι προκλήσεις για τα Παιδαγωγικά Τμήματα

Στη συνέχεια καταγράφουμε ορισμένες από τις αλλαγές που προκαλούνται στον εκπαιδευτικό θεσμό και το ρόλο του εκπαιδευτικού όλων των βαθμίδων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τους σκοπούς, τους στόχους και τη λειτουργία των Π.Τ., και επηρεάζουν το ρόλο της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της «Ευρώπης της γνώσης»¹⁸.

Οι σύγχρονες προκλήσεις αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν έμμεσα και άμεσα στη διαμόρφωση των συνθηκών της «κοινωνίας της γνώσης» (ΚΤΓ), που αφορούν τη δυναμική που δημιουργείται για επικοινωνία, διαδίκτυωση, μάθηση, διδασκαλία, έρευνα, δια βίου εκπαίδευση, τη δημιουργία τράπεζας δεδομένων για μια «κοινή κληρονομιά της γνώσης», την κατάργηση των αποστάσεων, την πώση των συνόρων και άλλα συναφή. Η απομονωτική εξειδίκευση του κλάδου ή της επιστήμης, όπως γινόταν στην περίοδο του έθνους-κράτους και στις κοινωνίες της νεωτερικότητας ολοένα και μειώνεται, αφού η συνεχής ανανέωση και τροφοδότηση της μιας επιστήμης από την άλλη έχει ήδη οδηγήσει σε μια αλληλεξάρτηση των επιστημών.¹⁹

Οι νέες σημειολογικές ανα-παρα-στάσεις του μεταμοντέρνου κόσμου προέρχονται από την οικονομία, διαμεσολαβούνται από τη γνώση, επιβάλλονται από την πολιτική, νομιμοποιούνται από την τεχνο-επιστήμη.

Κατά γενική ομολογία, η σύγχρονη «κοινωνία της γνώσης» συνοδεύεται από την αποσταθεροποίηση των βεβαιοτήτων του παρελθόντος στο

χώρο της εκπαίδευσης. Αποσταθεροποίηση που αποκτά τεράστιο ειδικό βάρος στο βαθμό που «αποφλοιώνει» δομές, αποδομεί ρόλους, αποδυναμώνει σχέσεις, μεταλλάσσει λειτουργίες, καταργεί υποστάσεις στα πεδία του Πανεπιστήμιου (Π.Τ.), του σχολείου και της εκπαιδευτικής κοινότητας (πανεπιστημιακών και εκπαιδευτικών).

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται ριζικά από αυτές τις αλλαγές και συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο.²⁰ Η «ΚτΓ» συνδέεται με τη διαμόρφωση μιας νέας μαθησιακής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όλων των βαθμίδων, προκαλώντας την εμφάνιση μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης (e-Learning, flexible learning, life long learning). Μια ενδεικτική συνοπτική περιγραφή των πολλαπλών επιδράσεων των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και της «ΚτΓ» στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αλλαγές που προκαλούν στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο περιγράφονται στον πίνακα Β.

Όπως φαίνεται στον πίνακα αυτό, το νέο πλαίσιο των σχέσεων παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού συνδέονται με ζητήματα όπως: η αποδόμηση των παραδοσιακών μηχανισμών επιλογής και μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο, η μετατροπή του δασκάλου σε κριτικό παραγωγό της γνώσης μέσα από την ανάπτυξη μιας κριτικής θεωρίας μάθησης, την κατανόηση των δομών της διεπιστημονικότητας, την ανάπτυξη εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, την αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μαθαίνει πώς να μαθαίνει δια βίου, να έρχεται σε επαφή με πολλαπλές πηγές, να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες για έρευνα, μάθηση και επικοινωνία, να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, να ενημερώνεται διαρκώς και δια βίου, να αυτό-μορφώνεται και να αυτό-επιμορφώνεται.

Σύμφωνα με τους ρόλους αυτούς ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επικοινωνεί στις “διαδικτυωμένες κοινωνίες” και να παρεμβαίνει ως προς την παραγωγή νέας γνώσης, τη διατύπωση των απόψεών του, αλλά και τη συν-διαμόρφωση οικουμενικών- διαχρονικών αξιών, (όπως την ισότητα, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, κ.ά.). Ο νέος εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να γίνει περισσότερο ερμηνευτικός, ερευνητικός, δημιουργικός, κριτικός αναστοχαστής, μέντορας με στόχο την παραγωγή της νέας γνώσης μέσα από την έρευνα δράσης και την αξιοποίηση της επαγγελματικής του εμπειρίας.

Στα πλαίσιο του υπό διαμόρφωση “εκπαιδευτικού τοπίου” οι εκπαι-

Γεώργιος Φλουρής

δευτικοί θα χρειαστεί να αναπτύξουν την ικανότητα τους να δημιουργούν ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στις τάξεις τους. Να συμβάλλουν, δηλαδή, στην εποικοδόμηση της κουλτούρας²¹ και της «οικολογίας του σχολείου» τους μέσα από μια συνεχή ανανέωση των διδακτικών πρακτικών τους, την ενεργό συμμετοχή τους στην εποικοδόμηση του λόγου σχετικά με τις κοινωνίες της γνώσης και τα κρίσιμα οικουμενικά και πολυπολιτισμικά ζητήματα, επιδιώκοντας τη συνείδηση του λειτουργήματος τους και την αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών.

Πίνακας Β. «ΚτΓ» και εκπαιδευτική διαδικασία. Αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο

1. Αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του δασκάλου και αποδόμηση των μηχανισμών επιλογής και μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο.
2. Κατανόηση της «οικολογίας της εκπαίδευσης», μετατροπή σε δημιουργικό μέντορα, κριτικό παραγωγό της γνώσης μέσα από τη χρήση επιστημονικών μεθόδων και έρευνα δράσης.
3. Γνώση/κατανόηση δομών του ενιαίου, διεπιστημονικού, πολυεπίπεδου ή ολιστικού χαρακτήρα των γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος και του λόγου γύρω από την κοινωνική κατασκευή της γνώσης.
4. Χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, πολλαπλών διδακτικών πηγών, νέων τεχνολογιών, ερευνητικών παραδειγμάτων.
5. Συνειδητοποίηση των αλλαγών στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας: «διαπραγμάτευση νοήματος», «κατασκευή» γνώσης από την πληροφορία, σχέσεις αλληλεπίδρασης.
6. Εφαρμογή νέων μορφών μάθησης και μαθησιακών παραδειγμάτων: διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός, πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, «ποιοτική μάθηση», ο μαθητής «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει», χρήση κριτικής θεωρίας μάθησης.
7. Δια βίου μάθηση, έρευνα, εκπαίδευση-επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Συνεχής αυτομόρφωση και αυτοανάπτυξη: ο εκπαιδευτικός «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει».
8. Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ), χρήση του δικτύου, αξιοποίηση της πρόσβασης στην πληροφορία, επικοινωνία στις «διαδικτυωμένες» κοινωνίες.
9. Συμμετοχή στην εποικοδόμηση του λόγου στην κοινωνία της γνώσης, διαπολιτισμικές κοινωνίες, χρήση και αξιοποίηση της γνώσης για τα δικαιώματα του πολίτη, συμβολή στη διαμόρφωση και διάχυση οικουμενικών αξιών.
10. Πολύπλευρη μόρφωση, συνείδηση λειτουργήματος, ήθος, υπευθυνότητα, ποιότητα. Αναγνώριση του έργου, αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί να γίνουν «ηγέτες» της κουλτούρας και να διαμορφώσουν μια «έγκυρη» βιοθεωρία.

Πηγή: Φλουρής, Γ.-Πασιάς, Γ., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης*: Ο

λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοτέρνου ορίζοντα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι οι παραδοσιακές αντιγνώμιες σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα, τον παιδαγωγικό ρόλο, την κοινωνική θέση και την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού, καθώς και ο προβληματισμός σχετικά με την προτεραιότητα μεταξύ της ακαδημαϊκής και της εφαρμοσμένης γνώσης στον καθορισμό του ρόλου και το περιεχόμενο του έργου του εκπαιδευτικού παραμένουν ανοικτές και επίκαιρες. Οι πολλαπλές απαιτήσεις για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού προωθούν, ενδεχομένως, μια πιο ολιστική προσέγγιση, καθώς συνδέονται τόσο με θεωρητικές κατασκευές (νέες επιστημονικές προσεγγίσεις, δια βίου μάθηση, αυτομόρφωση, δια βίου επιμόρφωση) όσο και με εκπαιδευτικές πρακτικές στη σχολική τάξη (αξιοποίηση ΤΠΕ, πολλαπλές διδακτικές πηγές, εναλλακτικές μορφές μάθησης). Ταυτόχρονα, όμως, κάθε συζήτηση για το ρόλο του εκπαιδευτικού ελέγχεται από τις εξαρτημένες σχέσεις της εκπαίδευσης με το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο και τους ειδικούς επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν τις μορφές δράσης, τις δυνατότητες παρέμβασης, το πεδίο της «αυτονομίας» καθώς και τις ασκήσεις «ελευθερίας» των εκπαιδευτικών.

Οι ρόλοι του πανεπιστημιακού δασκάλου, από το άλλο μέρος, επίσημα οφείλουν να μπου σε νέες, υγιέστερες βάσεις, αφού προηγουμένως αλλάξουν οι διαδικασίες εκλογής τους σε θέσεις ΔΕΠ, κατάσταση που θα μειώσει μερικώς τη «διαπλοκή» και τις πελατειακές σχέσεις εξάρτησης, έτσι ώστε να μην διολισθαίνουν στο «παζάρι των διαπραγματεύσεων» και των «ηθικών» πιέσεων. Οι κυριότερες λειτουργίες του νέου πανεπιστημιακού δασκάλου, κατά την άποψή μας, όπως συνοψίζονται στον πίνακα Γ είναι: να έρχεται σε επαφή με προβλήματα διάνοησης, να τα επεξεργάζεται με βάση αξιόπιστα επιστημονικά κριτήρια και με εργαλεία τον κριτικό ορθολογισμό, την αξιολογική «ουδετερότητα» και τον ιδεολογικό σχετικισμό, να αναζητά την «εγκυρότητά» τους στην προσπάθεια παραγωγής της γνώσης. Παράλληλα, να αμφισβητεί το ισχύον καθεστώς της «αλήθειας» (regime of truth) και την επικράτηση των κυρίαρχων επιστημονικών παραδειγμάτων. Επιπρόσθετα, οφείλει να εμπλέκεται ενεργά στην προσπάθεια περαιτέρω αποδόμησης της «αλήθειας», όπως διαμορφώθηκε από τον ίδιο ή από άλλους, συλλέγοντας νέα στοιχεία και διατυπώνοντας εναλλακτικές υποθέσεις για να δημιουργήσει νέα γνώση από την παλιά, την οποία όμως και αυτή με τη σειρά της θα αμφισβητήσει και θα υποβάλει σε «διάψευση» ή επαλήθευση υπό το φως νέων τεκμηρίων και ερμηνειών, με στόχο την ανατροπή ή την επικύρωσή της.

Ως διανοητής οφείλει, επίσης, να στοχάζεται όχι μόνο για αυτά που μελετά αλλά και την πορεία της ίδιας του της σκέψης. Με αφετηρία τη «δαισθητική λογική», την ενσυναίσθηση και την επαγγελματική του αυτογνωσία θα χρησιμοποιεί την τεκμηριωμένη γνώση, τον σκεπτικισμό και την αντικειμενικότητα, ως εργαλεία για να προβαίνει στη συλλογή, την επεξεργασία και την αξιολόγηση νέων στοιχείων, αναζητώντας την «αξιοπιστία» και την «εγκυρότητα» στους ίδιους του τους στοχασμούς.

Πίνακας Γ. Αλλαγές στους τρόπους και τις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στα ΑΕΙ

Ανεξάρτητα από τη φύση του γνωστικού αντικείμενου που εκπροσωπεί ένας Πανεπιστημιακός Δάσκαλος οφείλει:
<ul style="list-style-type: none"> • Να στοχάζεται και να αναστοχάζεται στο πλαίσιο μιας «πολυεπίπεδης και πολυσφαιρικής ολιστικής» προσέγγισης, όχι μόνο για τα αντικείμενα που μελετά, αλλά για την πράξη της γνώσης πάνω στην ίδια τη γνώση, την πορεία της σκέψης του, καθώς και τη δική του επιστημονική και προσωπική υπόσταση (επαγγελματική αυτογνωσία, συναισθηματική, ενδοπροσωπική νοημοσύνη).
<ul style="list-style-type: none"> • Μέσα από ορθολογικές διαδικασίες, να επιχειρεί να μετατρέψει δια βίου τις πληροφορίες σε γνώσεις, να μετασχηματίζει την παλιά σε νέα γνώση, διασφαλίζοντας έτσι τη μη απώλεια της γνώσης από την πληροφορία και της «σοφίας» από τη γνώση.
<ul style="list-style-type: none"> • Να «ψηλαφίζει» γνωστικά και άλλα προβλήματα (με αφετηρία, ίσως, την δαισθητική λογική), να τα επεξεργάζεται με αξιόπιστα κριτήρια και να προσδιορίζει την επιστημονική και κοινωνική τους προέλευση, καθώς και να αναλύει τις σχέσεις γνώσεις και εξουσίας.
<ul style="list-style-type: none"> • Με «εργαλεία» τον κριτικό ορθολογισμό, την αξιολογική «ουδετερότητα» και τον ιδεολογικό σχετικισμό να αναζητά την εγκυρότητα της γνώσης, να αμφισβητεί το καθεστώς της «αλήθειας» και την επικράτηση των κυρίαρχων επιστημονικών παραδειγμάτων.
<ul style="list-style-type: none"> • Να διεισδύει σε περαιτέρω αποδόμηση της «κατεστημένης αλήθειας», να συλλέγει και να αξιολογεί νέα στοιχεία διατυπώνοντας εναλλακτικές υποθέσεις για δημιουργία νέας γνώσης, την οποία, επίσης, να υποβάλει σε περαιτέρω «διάψευση» ή επαλήθευση υπό το φως νέων τεκμηρίων και ερμηνειών, με στόχο την ανατροπή ή την επικύρωσή της.
<ul style="list-style-type: none"> • Να χρησιμοποιεί την κριτική στάση απέναντι στο οποιοδήποτε σύστημα της γνώσης (συμπεριλαμβανομένων και των μορφών γνώσης που ο ίδιος παράγασε), να διατυπώνει κρίσεις και να διαμορφώνει θέσεις με έγκυρες μεθόδους –ποιοτικές και ποσοτικές– έρευνας.
<ul style="list-style-type: none"> • Μέσα από το μετασχηματισμό της γνώσης να επικυρώνει ή να διαψεύδει το κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα ή θεωρία, αναζητώντας δια βίου, νέους τρόπους πρόσκτησης της γνώσης, μέσα από την επινόηση μιας «έγκυρης κριτικής θεωρίας μάθησης και γνώσης».

Μέσα από αυτή τη διαδικασία και στο πλαίσιο μιας «πολυεπίπεδης ολιστικής» προσέγγισης θα διατυπώνει κρίσεις, θα διαμορφώνει νέες θέσεις και θα αναζητά νόημα και νέα κατανόηση για την πράξη της γνώσης πάνω στην ίδια τη γνώση, συμμετέχοντας με τον τρόπο αυτό ενεργά στο μετασχηματισμό της ήδη υπάρχουσας, καθώς και στην παραγωγή νέας γνώσης.

Η κριτική αυτή στάση και η συνεχής προσπάθεια του πανεπιστημιακού δασκάλου να διευρύνει και να εμβαθύνει τα συστήματα γνώσης, άσχετα από τα γνωστικά αντικείμενα που εκπροσωπεί, και να επικυρώσει ή να διαψεύσει ένα επιστημονικό παράδειγμα ή μια θεωρία, ίσως, τον φέρει σε ρήξη και σύγκρουση (με όλα τα υπονοούμενα που αφήνει η σχέση γνώσης και εξουσίας σε επιστημονικό, διοικητικό, κοινωνικό επίπεδο) με το εκάστοτε πολιτικό, οικονομικό και επιστημονικό κατεστημένο. Άσχετα από τις οποιεσδήποτε συνέπειες, οφείλει να προχωρεί στη διατύπωση των προϊόντων της σκέψης του με παρρησία και τόλμη, αναζητώντας, δια βίου, νέους τρόπους πρόσκτησης της γνώσης και επινοώντας μια «έγκυρη» «κριτική θεωρία μάθησης και γνώσης», διασφαλίζοντας έτσι, τη μη απώλεια της γνώσης από την πληροφορία και της «σοφίας» από τη γνώση.

Η κατάκτηση των παραπάνω ρόλων θα είναι δύσκολο να επιτευχθούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο η οργάνωση και η λειτουργία της γνώσης καθορίζονται και από έννοιες, όπως ποιότητα, ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, επιδόσεις, «μετρησιμότητα», προσαρμοστικότητα ενώ ο δάσκαλος δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας «διανοούμενος της γνώσης».²² Σε μια κοινωνία στην οποία η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας προκαλεί απροσμέτρητη συσσώρευση νέων γνώσεων, ο νέος δάσκαλος – πανεπιστημίου και σχολείου – δυνητικά μετατρέπεται περισσότερο σε ένα διαχειριστή της γνώσης παρά σε έναν παραγωγό της γνώσης. Επιπρόσθετα, ο δάσκαλος δεν καλείται να διδάξει πλέον σε ένα μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό σχολείο-ίδρυμα και πανεπιστήμιο, αλλά σε ένα πολυπολιτισμικό, ανοικτό στον κόσμο, σε ένα «κοσμο-σχολείο» και «κοσμο-πανεπιστήμιο» μιας «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας». Κατ' αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ένα είδος διαχειριστή ενός «εκπαιδευτικού ή πανεπιστημιακού κοσμοπολιτισμού».

Σε τελευταία ανάλυση τα σύγχρονα Παιδαγωγικά Τμήματα μοιάζουν να μετεωρίζονται ανάμεσα στη νοσταλγία της παιδαγωγικής «ουτοπίας» της δεκαετίας του '80 και την εκπαιδευτική «δυστοπία» του μεταμοντέρνου ορίζοντα.

Μιας «ουτοπίας» που ταυτίστηκε με τα οράματα των δασκάλων και συνδέθηκε με το αίτημα της «ανωτατοποίησης» των ΠΑ/ΣΝ, τη βελτίωση

της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση της θέσης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία! Μιας «ουτοπίας» που παρέμεινε κυρίως στο επίπεδο των προθέσεων και του σχεδιασμού, καθώς εγκλωβίστηκε και ανεστάλη από προσωπικές και μικροπολιτικές επιλογές και συμφέροντα. Και μιας «δυστοπίας» που ελέγχεται από την επικράτηση ενός «αγοραιοποιημένου» τεχνοκρατικού εκπαιδευτικού κοσμοπολιτισμού και την επαγγελία μιας «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας».

Απέναντι στην εκπαιδευτική «δυστοπία» του κόσμου της «τεχνοκρατίας» και της «αγοράς», η νοσταλγία της ουτοπίας εξακολουθεί να είναι εδώ για να μας θυμίζει, όχι αυτό που τα Παιδαγωγικά Τμήματα υπήρξαν, αλλά αυτό που ήθελαν να γίνουν...

Να μας θυμίζει ότι ο ρόλος των δασκάλων – όλων των βαθμίδων - ως «κριτικών μετασχηματιστών» των σχέσεων εξουσίας – γνώσης, εκτός από ρόλος παθητικών συνδιαχειριστών των πολιτικών της εξουσίας μπορεί να είναι και ρόλος κριτικός, ρόλος ανατρεπτικός και ριζοσπαστικός, ρόλος πραγματικός για τα οράματα και το μέλλον της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας. Ο νέος αυτός ρόλος ενδεχομένως θα συμβάλει στην εποικοδόμηση μιας άλλης «οικολογίας» των Π.Τ.

Σημειώσεις

1. Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Eisner E., «Educational reform and the ecology of schooling», in Ornstein A. & Behar-Horenstein L. (eds.) *Contemporary issues in curriculum*, Boston, Allyn & Bacon, 1999, p.p. 403-415., βλ και Φλουρής Γ. Αναζητώντας την εκπαιδευτική οικολογία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην κοινωνία της γνώσης στο Καραπέτσα, Α, κα (επιμ) *Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και οι Ορίζοντες του στον 21^ο αιώνα*. Πρακτικά ημερίδας ΥΠΕΠΥ, Γ ΚΠΣ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2000, σσ. 83-113, Flouris G& Kassotakis, M., Opening New Horizons: Unique features of the Educational reform in Greece, sto G.F. Welch& E. Mawgood (eds) *Educational Reform in the United Arab Emirates : A Global Perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth and University of Surrey Roehampton, pp. 284-301

2. «Μηδενικό» είναι το πρόγραμμα εκείνο το οποίο απουσιάζει από το επίσημο πρόγραμμα, αλλά είναι απαραίτητο για να προετοιμάσει τα άτομα για να λειτουργήσουν μέσα σε ένα θεσμό. Βλ. σχετικά, Kincheloe J., Slatery P. & Steinberg S., *Contextualizing teaching*, New York, Longman, 2000.

3. Βλ. Massialas B. G., Criteria for issues-centered content selection, in *Handbook on teaching social studies, National Council for the Social Studies, Bulletin*, 93, 1996.

4. Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Φλουρή, Γ. – Πασιάς, Γ., «Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;», στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2000, σ.σ. 487-518.

5. Για μια ερμηνευτική παρουσίαση του εννοιολογικού σχήματος, βλ. Φλουρή, Γ. - Πασιάς, Γ., «Σχολική Γνώση και Προγράμματα Σπουδών : «Συστήματα Γνώσης», «Καθεστώς Αλήθειας» και «Πολιτικές Ρύθμισης» στη Γενική Εκπαίδευση (1980-2000)», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, εκδ. Μεταίχμιο, 2004, Αθήνα, σσ. 125-137.

6. Eisner E., Educational reform and the ecology of schooling, in Ornstein A. & Behar-Horenstein L. (eds.) *Contemporary issues in curriculum*, Boston, Allyn & Bacon, 1999, p.p. 403-415.

7. Καζαμία Α., «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία;» Μια παλιά αντίληψη και η σύγχρονη συνέχειά της, μετάφραση από το *Harvard Education Review*, vol. 30, no. 4, 1960, σ.σ. 307-330.

8. Φλουρή Γ. & Πασιάς Γ., Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2000, σ.σ. 487-518.

9. Eisner, op. cit., 1999, σ. 413.

10. Βλ. σχετικά, Μπουζάκης, Σ., «Η επιστημονική και επαγγελματική «ταυτότητα» των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου. Μια εμπειρική-συγκριτική προσέγγιση», στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1993, σ.σ. 127-159.

11. Βλ. Μπουζάκης, Σ., ό.π., και Δαμανάκης, Μ., «Η ειδίκευση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης, όπως αυτή αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών», στο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ, *Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου*, πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ, εκδ. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 1995, Αθήνα, σ.σ. 134-148.

12. Βλ. σχετικά, Πασιάς, Γ.- Ρουσσάκης, Ι., «Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης : τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001», στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου (επιμ. Σ. Μπουζάκης), Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης*

σης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Μάιος 2003, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/index.htm>.

13. Παπαματθαίου, Μ. «Τα κυκλώματα των Πανεπιστημίων», εφημ. Το ΒΗΜΑ, 6-11-2005, σ. Α48, Αθήνα.

14. Βλ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε, *Οδηγός Σπουδών*, Αθήνα.

15. Βλ. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, *Οδηγός Σπουδών*, Πάτρα.

16. Βλ. Πανεπιστήμιο Θεσ/κης, Π.Τ.Δ.Ε, *Οδηγός Σπουδών*, Θεσσαλονίκη.

17. Βλ. Φλουρής, Γ. (1995) «Αναντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών σκοπών , Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας στο Καζαμίας, Α και Κασσωτάκης Μ (επιμ.) Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα: Σήριος, ΣΣ 328-367, βλ. και Φλουρής, Γ και Πασιάς, Γ (2006) Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), « Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.203-246.

18. Το κείμενο αντλεί από το άρθρο των Φλουρή, Γ. – Πασιά, Γ., Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα, στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.), *Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, ΕΔΙΑΜΜΕ, ΠΤΔΕ, Πανεπ. Κρήτης, 2005, Ρέθυμνο, σσ.91-111

19. Βλ. και Καζαμίας Α., Ο αυτοδύναμος δάσκαλος. Ένα αιρετικό νεωτερικό πρόσταγμα, στα πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ., όπ. π., 1995, σ.σ. 38-46, Stoll & Fink 1996, Young M., op. cit., 1998, Hargreaves 2003, κα.

20. Βλ. σχετικά, Day, C., «Change Agendas: The roles of teacher educators», *Teaching Education*, Vol. 15, No. 2, June 2004, pp. 145-158.

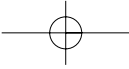
21. Bruner J., *The culture of education*, London, Harvard University Press, 1997.

22. Giroux, H., *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Bergin and Garvey, South Hadley, MA, USA, 1988).

Βιβλιογραφία

- Bruner J. (1997). *The culture of education*, London: Harvard University Press.
- Day, C. (2004). «Change Agendas: The roles of teacher educators», *Teaching Education*, Vol. 15, No. 2, June, pp. 145-158.
- Δαμανάκης, Μ., (1995). «Η ειδικευση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης, όπως αυτή αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών», στο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ, *Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου*, πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ, εκδ. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Αθήνα, σσ. 134-148.
- Eisner, E. (1999). «Educational reform and the ecology of schooling», in Ornstein A. & Behar-Horenstein L. (eds.) *Contemporary issues in curriculum*, Boston, Allyn & Bacon, pp. 403-415.
- Flouris, G. & Kassotakis, M., *Opening New Horizons: Unique features of the Educational reform in Greece*, στο G.F. Welch & E. Mawgood (eds) *Educational Reform in the United Arab Emirates: A Global Perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth and University of Surrey Roehampton, pp. 284-301.
- Giroux, H. (1998). *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Bergin and Garvey, South Hadley, MA, USA.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*, Maidenhead, Phil: Open University.
- Καζαμιάς, Α. (1960). «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία;» Μια παλιά αντίληψη και η σύγχρονη συνέχειά της, μετάφραση από το *Harvard Education Review*, vol. 30, no. 4, σσ. 307-330.
- Καζαμιάς, Α. (1995). Ο αυτοδύναμος δάσκαλος. Ένα αιρετικό νεωτερικό πρόσταγμα, στα πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ. σσ. 38-46.
- Kincheloe, J. (2000). Slatery P. & Steinberg S., *Contextualizing teaching*, New York, Longman.
- Massialas, B. G. (1996). Criteria for issues-centered content selection, in *Handbook on teaching social studies*, National Council for the Social Studies, Bulletin, 93.
- Μπουζάκης, Σ., (1993). «Η επιστημονική και επαγγελματική «ταυτότητα» των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου. Μια εμπειρική-συγκριτική προσέγγιση», στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1993, σσ. 127-159.

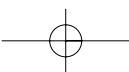
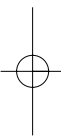
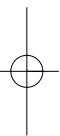
- Παπαμαθαθαίου, Μ. (2005). «Τα κυκλώματα των Πανεπιστημίων», εφημ. Το ΒΗ-ΜΑ, 6-11-2005, σ. Α48, Αθήνα.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε, Οδηγός Σπουδών, Αθήνα.
- Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Οδηγός Σπουδών, Πάτρα.
- Πανεπιστήμιο Θεσ/κης, Π.Τ.Δ.Ε, Οδηγός Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Πασιάς, Γ.- Ρουσσάκης, Ι. (2003). «Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοι- νότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαι- δευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαι- δευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001», στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνε- δρίου (επιμ. Σ. Μπουζάκης), *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστο- ρικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελ- ληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Μάιος 2003*, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/index.htm>.
- Stoll, S & Fink, D. (1996). *Changing our schools*, Buckingham: Open University Press.
- Φλουρής, Γ. (1995). «Αναντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαι- δευτικής αντιφατικότητας στο Καζαμίας, Α και Κασσωτάκης Μ (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρο- σμού*, Αθήνα: Σήριος, σσ 328-367,
- Φλουρής Γ. (2000). Αναζητώντας την εκπαιδευτική οικολογία των παιδιών με ει- δικές ανάγκες και δυνατότητες στην κοινωνία της γνώσης στο Καρα- πέτσα, Α, κα (επιμ.), *Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και οι Ορί- ζοντες του στον 21^ο αιώνα*. Πρακτικά ημερίδας ΥΠΕΠΥ, Γ ΚΠΣ, Πανε- πιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2000, σσ. 83-113.
- Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ. (2000). «Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;», στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προ- σεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 487-518.
- Φλουρής, Γ. - Πασιάς, Γ. (2004). «Σχολική Γνώση και Προγράμματα Σπουδών: «Συστήματα Γνώσης», «Καθεστώς Αλήθειας» και «Πολιτικές Ρύθμισης» στη Γενική Εκπαίδευση (1980-2000)», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Ο Εκπαι- δευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 125-137.
- Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα, στο Αναστα- σιάδης, Π. (επιμ.), *Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοι- νωνία της Πληροφορίας*, ΕΔΙΑΜΜΕ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέ- θυμο, σσ 91-111.

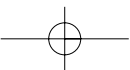
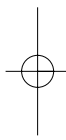
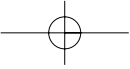


Η «Οικολογία» των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Φλουρής, Γ. και Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), «Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.203-246.

Young, M. (1998). *Curriculum for the future*, London: McMillan.





Πανεπιστήμιο, γνώση και κοινωνία

Κώστας Λάμνιαν*

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να αναλύσει το ρόλο των ποικίλων μορφών γνώσης που παράγονται, αναπαράγονται και αξιοποιούνται στο κοινωνικό πεδίο, μελετώντας τη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον πανεπιστημιακό θεσμό, ο οποίος παράγει και διαχειρίζεται επιστημονική γνώση, και την κοινωνία, που επιλέγει και αξιοποιεί γνώσεις και με βάση τα ενδιαφέροντα / συμφέροντα των μελών της, σ' ένα ανταγωνιστικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

1. Οριοθέτηση του θέματος

Η ανάλυση του τρίπτυχου «πανεπιστήμιο-γνώση-κοινωνία» αναδεικνύει ορισμένα ενδιαφέροντα και κρίσιμα ερωτήματα, τα οποία δίνουν κατεύθυνση στις διερευνήσεις της μελέτης μας. Ειδικότερα:

1. Η γνώση που παράγει ή διαχειρίζεται ο πανεπιστημιακός θεσμός μπορεί να συνδέεται, αποκλειστικά, με αυστηρά επιστημολογικού χαρακτήρα επιλογές, διαδικασίες και διερευνήσεις;
2. Σε ποιο βαθμό τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα της κοινωνίας προσανατολίζουν, ή μπορούν να προσανατολίσουν, επιλογές και δράσεις του πανεπιστημιακού θεσμού;

* Ο Κώστας Λάμνιαν είναι καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

3. Τα εξαρτημένα και, ίσως, ιδεολογικά διαστρεβλωμένα τμηματικά ενδιαφέροντα και συμφέροντα μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού θεσμού;
4. Είναι δυνατή η διασφάλιση της εγκυρότητας της γνώσης, όταν, τόσο στη διαδικασία παραγωγής όσο και σ' αυτή της διαχείρισής της, εμπλέκονται ανθρωπίνα ενδιαφέροντα και συμφέροντα;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν είναι μονοσήμαντες, ούτε οριστικές. Ο άξονας των αναλύσεων και των ερμηνειών απόψεων που συνθέτουμε, θεωρώντας ότι συμβάλλουμε στην ψηλάφηση του ζητήματος, πιθανότατα, δημιουργεί νέους προβληματισμούς και νέα ερωτήματα. Ωστόσο, επιχειρούμε να διαμορφώσουμε αυτόν τον ανοιχτό σε αναθεωρήσεις άξονα, αξιοποιώντας τα επιστημονικά πεδία της επιστημολογίας και της κοινωνιολογίας της γνώσης, με ειδικότερες αναφορές σε απόψεις των Mannheim και Habermas, από τη μια μεριά (βλέπε υποκεφάλαιο 2. 2. 1.), οι οποίοι αγωνίζονται να τιθασεύσουν τα σχετικά με την εγκυρότητα της γνώσης ερωτήματα και του Basil Bernstein, από την άλλη (βλέπε υποκεφάλαιο 2. 2. 2.), ο οποίος, με ορισμένες ενδιαφέρουσες έννοιες, όπως «thinkable» / «unthinkable» γνώση και «recontextualization» (1990, 2000, βλέπε και Lamnias: 2002, Λάμνιαν και Τσατσαρώνη: 1998-1999)¹, επιχειρεί κρίσιμες διακρίσεις και, ίσως, δίνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την παραγωγή και διαχείριση της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης από τον πανεπιστημιακό θεσμό.

Σε κάθε περίπτωση, το πανεπιστήμιο, όντας κοινωνικός θεσμός, δεν μπορεί να λειτουργεί ναρκισστικά, αγνοώντας τα άμεσα ενδιαφέροντα και συμφέροντα της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, δεν μπορεί να παραμελεί το βασικό στόχο της παραγωγής νέας και έγκυρης γνώσης, ο οποίος, επί της ουσίας, θεραπεύει τα μεσο-μακροπρόθεσμα συμφέροντα της κοινωνίας. Τελικά, το πανεπιστήμιο τροφοδοτεί και ενισχύει, όχι μόνο τις διαδικασίες της συμβολικής και υλικής αναπαραγωγής της κοινωνίας, μέσα από τη μετάδοση-διάχυση μιας επιλεγμένης, «εγκαθιδρυμένης» και, ίσως, άμεσα αξιοποιήσιμης γνώσης, αλλά, ταυτόχρονα, διαμορφώνει συνθήκες για την παραγωγή νέας γνώσης, πιθανότατα όχι άμεσα αξιοποιήσιμης στην κοινωνία, θα λέγαμε μιας «εν δυνάμει γνώσης», η οποία ωστόσο δημιουργεί προϋποθέσεις για τον εξορθολογισμό-εκσυγχρονισμό και την αέναη εξέλιξη των υπό συνεχή ανασυγκρότηση, υποσυστημάτων της κοινωνίας.

2. Η πολυπλοκότητα του πεδίου της γνώσης και των συναφών δράσεων του πανεπιστημιακού θεσμού

Ο εξορθολογισμός-εκσυγχρονισμός και η συμβολή τους στην εξέλιξη της κοινωνίας επηρεάζει και διαφοροποιεί τις νομιμοποιημένες μορφές γνώσης (εγκαθιδρυμένης και εν δυνάμει) που λειτουργούν στο εσωτερικό της. Το πανεπιστήμιο δεν είναι ο χώρος που διαμορφώνει, αποκλειστικά, τους λογικούς και αυστηρά επιστημολογικούς όρους παραγωγής μιας αποδεδειγμένα «αληθινής»/έγκυρης γνώσης, αλλά και ο κοινωνικός θεσμός που λειτουργεί στο εσωτερικό μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, με τα δικά της διαμορφωμένα μεν, αλλά και συνεχώς μεταβαλλόμενα, ιδεολογικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η γνώση και, ειδικότερα, η επιστημονική γνώση, αποτελώντας το βασικό δομικό στοιχείο του πανεπιστημιακού θεσμού, μας υποχρεώνει να προτάξουμε αναλύσεις, έστω πολύ συνοπτικές, στα αλληλεξαρτώμενα και με λεπτές διαφοροποιήσεις επιστημονικά πεδία της γνωσιολογίας-επιστημολογίας, από τη μια μεριά, και της κοινωνιολογίας της γνώσης, από την άλλη. Οι συγκεκριμένοι κλάδοι επιχειρούν να προσεγγίσουν και να αναλύσουν την έννοια της γνώσης, τους τρόπους δημιουργίας της, τις διαδικασίες ελέγχου της εγκυρότητάς της, αλλά και των ποικίλων σχέσεων και προοπτικών της.

Η επιστημολογία και ο ρόλος της στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού θεσμού

Η παραδοσιακή *γνωσιολογία*, ως κλάδος της συστηματικής φιλοσοφίας, μελετά προβλήματα που σχετίζονται με την ουσία, το αντικείμενο, τις πηγές, τα όρια και το κύρος της γνώσης, αποτελώντας έτσι το απαραίτητο υπόβαθρο κάθε σοβαρής επιστημονικής έρευνας, χωρίς όμως να λαμβάνει ρητά υπόψη τις τις κοινωνικές επιδράσεις και μεταβολές. Το πανεπιστήμιο, μαζί με τα ανεξάρτητα ερευνητικά κέντρα, ως οι μόνοι ίσως νομιμοποιημένοι κοινωνικοί θεσμοί παραγωγής έγκυρης γνώσης, αντλούν και από τη γνωσιολογία θεωρητικά επιχειρήματα για τη θεμελίωση μιας αυστηρά επιστημονικής έρευνας. Ταυτόχρονα, η αγγλοσαξονική και η γαλλική παράδοση υποστηρίζουν ότι από το πλαίσιο της γνωσιολογίας αναδύεται, ως τελευταία έκφρασή της, ένας νέος συναφής κλάδος, η *επιστημολογία*, την οποία αποκαλούν και «Φιλοσοφία της Επιστή-

μης» (βλέπε και Κουζέλης: 1991: 95-103, 1993: 13) ή «Θεωρία της Γνώσης» (βλέπε και Lacey: 1980).

Η άμεση εμπλοκή και του υποκειμένου της γνώσης, στη διαδικασία παραγωγής και αξιοποίησης της γνώσης, οδηγεί στην ταύτιση, ή τη στενή σχέση, της επιστημολογίας με την παραδοσιακή γνωσιολογία. Το μόνο ζήτημα που συνδέεται με την πηγή της γνώσης και η κλασική διάκριση ανάμεσα στη νόηση και την εμπειρία, όπου το υποκείμενο της γνώσης είναι παρόν, αποτελεί βασική θεματική της γνωσιολογίας. Από την άλλη μεριά, και η επιστημολογία θέτει ζητήματα σχετικά με το υποκείμενο της γνώσης. Ο Fichte πρώτος, στην επιστημολογία του, κάνοντας τη διάκριση ανάμεσα στη θεωρία της επιστήμης, στο «θεωρητικό Εγώ» και το «πρακτικό Εγώ», αναδεικνύει την εμπλοκή του υποκειμένου και, ταυτόχρονα, μια πολυδιάστατη σχέση του «Εγώ» με τη γνώση (βλέπε και Habermas: 1987: 262-265). Είναι επίσης σαφές ότι το «πρακτικό Εγώ» μπορεί να μας συνδέσει και με διαδικασίες αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης, καθώς και αξιοποίησής της στην κοινωνία και στην παραγωγική διαδικασία, ζητήματα στα οποία εμπλέκονται τα τμηματικά ανθρώπινα ενδιαφέροντα-συμφέροντα και η κοινωνιολογία.

Η επιστημολογία, θέτοντας ζητήματα σχετικά με τα υποκείμενα και τους κοινωνικούς θεσμούς, συμβάλλει στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, εφαρμόζοντας αρχές και μεθόδους αποδεκτούς από την επιστημονική κοινότητα. Ειδικότερα, ο Popper (1972: 108, βλέπε και Bachelard: 1984) κάνει τη διάκριση ανάμεσα στην καθημερινή γνώση και στη γνώση που παράγεται στο πλαίσιο λειτουργίας της επιστημονικής κοινότητας, όπου οι *μεθοδολογικοί κανόνες έρευνας* διασφαλίζουν την εγκυρότητά της. Ερμηνεύοντας τη θέση αυτή ο Hacking (2000) τονίζει ότι η δυναμική που αναπτύσσεται, καθώς και οι κανόνες που εφαρμόζονται, στο εσωτερικό της επιστημονικής κοινότητας υπερβαίνουν τη γνώση και τα ενδιαφέροντα των μοναχικών υποκειμένων, παρέχοντας εγγυήσεις για την εγκυρότητα της γνώσης. Τελικά, παρά την αναγνώριση κοινωνικών επιρροών και μιας ξεχωριστής δυναμικής στις θεσμικές λειτουργίες και δεσμεύσεις του πανεπιστημιακού θεσμού, και οι δύο υπονοούν ότι η επιστημονική κοινότητα εφαρμόζει τις περισσότερο αφηρημένες αρχές και μεθοδολογίες που προβλέπει ο κλάδος της επιστημολογίας.

Είναι επίσης γεγονός ότι μια καθαρά φιλοσοφική θεώρηση του «περί επιστήμης λόγου», πιθανότατα, δεν θα μπορούσε να δώσει εγγυήσεις για την εγκυρότητα της αυστηρά επιστημονικής γνώσης που επιδιώκεται να παραχθεί στο πανεπιστήμιο. Ο Harré (1983, απόσπασμα στον Κουζέλη: 1991: 100), αναφερόμενος στην αναγκαιότητα του νέου επιστημονικού

πεδίου της επιστημολογίας, λέει χαρακτηριστικά: «Αναζητούμε τα πρότυπα τα οποία πρέπει να ακολουθεί η γνήσια επιστήμη, προσπαθούμε να αποδώσουμε το χαρακτήρα, το είδος της γνώσης, που συλλαμβάνει ορθά το αντικείμενό της, και να προσδιορίσουμε σε ποιο βαθμό ανταποκρίνεται στα κριτήρια γνήσιας και αληθινής γνώσης». Εδώ, η σύνδεση της επιστημολογίας τόσο με το θετικισμό (βασική τάση της επιστημολογίας) όσο και με την παραδοσιακή γνωσιολογία είναι φανερή. Από την άλλη μεριά, τα ανοίγματα της επιστημολογίας προς σχετικιστικές (κοινωνιολογικού χαρακτήρα) απόψεις διευρύνονται ολοένα και περισσότερο. Ο Κουζέλης (1993: 11), αναγνωρίζοντας και ιστορικά χαρακτηριστικά στον κλάδο της επιστημολογίας, υποστηρίζει ότι η επιστημολογική θεματική χαρακτηρίζεται, μετά το μεσαίωνα, από τη «... μετάβαση από το 'πρόβλημα της γνώσης' σ' εκείνο των εκφάνσεων, των μορφών ή των τρόπων γνώσης», οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ιδεολογικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες. Είναι φανερό ότι η κοινωνικά συγκροτημένη διαφορετικότητα στις εκφάνσεις στις μορφές και στους τρόπους, με τους οποίους παράγεται η γνώση, επέβαλε και την πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα των επιστημολογικών προσεγγίσεων, η οποία αυξάνει την ασάφεια στο εσωτερικό του νέου αυτού κλάδου.

Η θεματική της επιστημολογίας, και για τη στενή της σχέση τόσο με τη γνωσιολογία όσο και με κοινωνιολογικού χαρακτήρα απόψεις, προσεγγίζεται με σημαντικές επιφυλάξεις από πολλούς ερευνητές (βλέπε Dancy: 1985, Goldman: 1986, Κουζέλης: 1991), οι οποίοι επισημαίνουν την ασάφειά της που εκδηλώνεται και με μια διευρυμένη για επιστημονικό κλάδο πολλαπλότητα προσεγγίσεων². Ο Κουλαϊδής (1994: 132-154), χωρίς να αμφισβητεί τη συνεκτικότητα του επιστημονικού πεδίου της επιστημολογίας, αναλύει τα ποικίλα πρότυπα αλλαγής της επιστημονικής γνώσης, αναδεικνύοντας και τις διαμάχες που έχουν εκδηλωθεί ανάμεσα σε πολλά και διακριτά επιστημολογικά ρεύματα. Ειδικότερα ο Κουλαϊδής αναδεικνύει τις διαμάχες που έχουν εκδηλωθεί, κυρίως, ανάμεσα:

- α. Στον επαγωγισμό (βλέπε και Λογικό Θετικισμό), ο οποίος θεωρεί ότι η «επιστημονική γνώση είναι προϊόν σωρευτικής διαδικασίας».
- β. Στον υποθετικο-παραγωγισμό (Popper, Lakatos), ο οποίος θεωρεί ότι η γνώση «είναι πάντα υποθετική» και ότι οι νέες θεωρίες (Popper) ή τα νέα «ερευνητικά προγράμματα» (Lakatos) «έχουν ολοένα και μεγαλύτερο περιεχόμενο αλήθειας».
- γ. Στον πραγματιστικό σχετικισμό του Kuhn, που εκφράζεται με την έννοια του επιστημονικού Παραδείγματος, το οποίο συγκροτεί, αξιοποιεί

και, σε κάποια στιγμή, απορρίπτει η επιστημονική κοινότητα. Ο σχετικισμός παρουσιάζεται εντονότερος στις κοινωνικές επιστήμες, για τις οποίες προβλέπει την ύπαρξη και λειτουργία των ονομαζόμενων «προ-Παραδειγματικών» πλαισίων. Τα «προ-Παραδειγματικά» πλαίσια, λειτουργώντας ταυτόχρονα και παράλληλα, σχετικοποιούν την παραγόμενη επιστημονική γνώση και αναδεικνύουν το ρόλο που παίζουν οι κοινωνικοί και οι ιδεολογικοί παράγοντες, τόσο κατά τη διαδικασία της συγκρότησής τους, όσο και κατά τη διάρκεια των κρίσεων, των αντιπαραθέσεων, των αμφισβητήσεων κ.λπ. που εκδηλώνονται στο εσωτερικό των «προ-Παραδειγματικών πλαισίων», για την αποδοχή και συνέχεια, ή την απόρριψή τους, από τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας.

- δ. Στο ριζοσπαστικό σχετικισμό του Feyerabend, ο οποίος αρνούμενος τον επαγωγισμό, συνδέει άμεσα τη γνώση με την ιδεολογία και τις σχέσεις εξουσίας. Έτσι, υποβαθμίζει τα πλεονεκτήματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής θεωρίας.

Παράλληλα όμως, διαμορφώνεται και μια γενικότερη συναίνεση των ερευνητών, οι οποίοι φαίνεται να συμφωνούν ότι η επιστημολογία, από τη μια μεριά, έχει στόχο τον ορισμό και την οριοθέτηση της έννοιας της επιστήμης και, από την άλλη, ασχολείται με την ταξινόμηση των επιστημών, με την μελέτη της ιστορικής τους εξέλιξης και ανάπτυξης, καθώς και με τις κάθε φορά αρχές και μεθόδους που οι ίδιες αναδεικνύουν και χρησιμοποιούν προκειμένου να παραγάγουν έγκυρη επιστημονική γνώση (βλέπε και Κουζέλης: 1991: κεφ. II και 1993: 11-14). Ο Habermas, επίσης, ταυτίζει την επιστημολογία με τη μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, θεωρώντας ότι η μεθοδολογία καλύπτει τις θεμελιωτικές αρχές, καθώς και το γενικότερο πλαίσιο μιας επιστημολογικής προσέγγισης. Όμως, από τη στιγμή που η παραγωγή έγκυρης επιστημονικής γνώσης απαιτεί τη χρήση μιας σαφούς μεθοδολογίας, αντιλαμβανόμαστε ότι, για τον Habermas, η επιστημολογία αποτελεί δομικό στοιχείο κάθε πεδίου παραγωγής επιστημονικής γνώσης, επομένως και του πανεπιστημιακού θεσμού. Ωστόσο, ο Habermas (βλέπε υποκεφάλαιο 2. 2. 1.), πραγματοποιώντας σαφές άνοιγμα και προς το κοινωνικό πλαίσιο, ασκεί κριτική στην τάση της επιστημονικής κοινότητας να παραγάγει «τεχνικά ελέγξιμες προγνώσεις», μέσα από μια εργαλειακή και μόνο χρήση της μεθοδολογίας, την οποία τάση ονομάζει «επιστημονισμό».

Είναι γεγονός ότι η αποσύνδεση της αξιακής σφαίρας της επιστήμης από την παραδοσιακή κουλτούρα, στην πορεία εξορθολογισμού-εκσυγχρονισμού των κοινωνιών (Weber: 1958 και 1978, Habermas: 1984 και

1987), δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την αποδέσμευση της επιστήμης από τη φιλοσοφία, για τη συγκρότηση της επιστημονικής κοινότητας, καθώς και για τη δημιουργία θεσμών στο εσωτερικό της επιστήμης. Σημαντικό θεσμό στο εσωτερικό της αξιακής σφαίρας της επιστήμης αποτελεί το πανεπιστήμιο, το οποίο έχει συμβάλει στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη της πολλαπλότητας και της πολυπλοκότητας, τόσο των μορφών γνώσης που παράγονται στα επιμέρους πεδία και υποπεδία της, όσο και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή της.

Όμως, το κρίσιμο για την ανάλυσή μας στοιχείο συνδέεται με το γεγονός ότι η γνωσιολογία-επιστημολογία θεωρητικοποιεί τη γνώση και πολλές τάσεις της τη διαχειρίζονται με αφηρημένο τρόπο και ανεξάρτητα από τις κοινωνικές προϋποθέσεις, ή και προθέσεις, παραγωγής και αξιοποίησής της. Στο πλαίσιο αυτό, η εμπλοκή της κοινωνιολογίας της γνώσης μπορεί να αναδείξει άλλες, καθαρά κοινωνικού χαρακτήρα, πτυχές στο ρόλο του πανεπιστημιακού θεσμού, όπου παράγεται, αναπαράγεται και διαχέεται η επιστημονική γνώση, προκειμένου να αξιοποιηθεί στην κοινωνία και στην παραγωγική διαδικασία³. Επαναλαμβάνουμε ότι, παραδοσιακά, η επιστημολογία ορίζει, κυρίως, τις λογικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις παραγωγής μιας αποδεδειγμένα αληθινής γνώσης.

Σε κάθε περίπτωση, η ίδια η φύση και η πολυπλοκότητα της γνώσης, που ο κοινωνικός προσδιορισμός της είναι σε μεγάλο βαθμό δεδομένος, σε συνδυασμό με επιστημολογικές τάσεις που αναγνωρίζουν ιδεολογικές, πολιτισμικές και οικονομικές επιρροές στη διαδικασία παραγωγής της, σηματοδοτούν ανοίγματα προς το νέο επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της γνώσης. Εξάλλου, ο κοινωνικός χαρακτήρας του πανεπιστημιακού θεσμού ωθεί και προς την κατεύθυνση αυτή.

Η κοινωνιολογία της γνώσης και η συμβολή της στην ερμηνεία των διαδικασιών παραγωγής, ελέγχου της εγκυρότητας και αξιοποίησης της γνώσης

Η κοινωνιολογία της γνώσης, παρά τη διατύπωση απόψεων που επισημαίνουν την απροσδιοριστία του επιστημονικού της πεδίου⁴, θεωρείται επιστημονικός κλάδος μιας εγκαθιδρυμένης⁵ πια επιστήμης, της κοινωνιολογίας. Ο Mannheim (1952), βασικός εκπρόσωπος του νέου αυτού κλάδου, υποστηρίζει ότι η κοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συγκρότηση των κοινωνικών σχέσεων στηρίζεται περισσότερο στην κα-

τανόηση κοινών ιδεών, γνώσεων και αντιλήψεων που αντλούνται από δοσμένες κοινωνικές καταστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, προσπαθεί να οριοθετήσει μια μέθοδο για τη μελέτη των ιδεών και των γνώσεων, τις οποίες θεωρεί αναδυόμενες από συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια «... αποκλείοντας την πιθανότητα μιας αυτόνομης εξέλιξης των ιδεών» (Pressler & Dasilva: 1996: 53). Η τελευταία φράση, μολονότι ενδιαφέρουσα, αφού ρητά αποκλείει την εκτός κοινωνικών προσδιορισμών εξέλιξη ακόμη και της επιστημονικής γνώσης, εγείρει ζητήματα που θα διαχειριστούμε στο υποκεφάλαιο (2. 2. 1.). Σε κάθε περίπτωση, η άποψη αυτή συνδέει άμεσα τις διαδικασίες παραγωγής, αναπαραγωγής, κατανόησης και αξιοποίησης της γνώσης με την κοινωνία και τις ανάγκες της. Για τον Mannheim⁶, το νέο επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της γνώσης επιχειρεί:

1. Να αναδείξει τη σχέση ανάμεσα στις ποικίλες μορφές γνώσης, οι οποίες παράγονται, εκδηλώνονται, εγκαθιδρύονται και αξιοποιούνται στις διακριτές μορφές ζωής της κάθε κοινωνίας. Η θέση αυτή αναδεικνύει τη σχετικιστική διάσταση της γνώσης.

2. Να προσδιορίσει διαδικασίες ελέγχου της εγκυρότητας της όποιας μορφής γνώσης. Η κατανόηση της έννοιας της γνώσης, στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της γνώσης, απαιτεί, κατ' αρχήν, να την ορίζουμε με όρους εγκυρότητας. Για ορισμένους μελετητές (βλέπε Popper: 1972, Habermas: 1978, Kuhn: 1984, κ.λπ.), παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, έγκυρο θεωρείται αυτό που αποδέχεται ως ορθό η επιστημονική κοινότητα. Μια τέτοια θέση υπονοεί ευθέως ότι η κοινωνικά κατασκευασμένη έγκυρη γνώση παράγεται μόνο στο εσωτερικό μιας αναγνωρισμένης επιστημονικής κοινότητας, για παράδειγμα στο πανεπιστήμιο⁷. Ωστόσο, πιθανότατα, υπάρχουν μορφές έγκυρης «εγκαθιδρυμένης» γνώσης, η οποία μπορεί να είναι προϊόν αναπαραγωγής και απλούστευσης της επιστημονικής γνώσης, ή ακόμη και έγκυρης καθημερινής γνώσης που έχει διαμορφωθεί και λειτουργεί στο κοινωνικό πλαίσιο, λύνοντας με λογικά αποδεκτό τρόπο καθημερινά προβλήματα.

Σε ό,τι έχει σχέση με τον κοινωνικό προσδιορισμό της γνώσης, που η κοινωνιολογία της γνώσης υποστηρίζει, ο Mannheim δεν λειτουργήσει στο κενό. Μετά την καθαρά υπερβατική θέση του Descartes, έγιναν αρκετές προσπάθειες, τόσο στο χώρο της φιλοσοφίας, όσο και σ' αυτόν της κοινωνιολογίας, για την ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα της

γνώσης και των κοινωνικών χαρακτηριστικών των διαδικασιών συγκρότησης του υποκειμένου της. Ειδικότερα:

- a. Ο Kant, μολονότι αναγνωρίζει την ύπαρξη μιας ενεργητικής δύναμης του νου, θεωρεί ότι η γνώση δημιουργείται και αναπτύσσεται στο πλαίσιο της δυνατής εμπειρίας.
- b. Ο Hegel αναδεικνύει τον σχετικιστικό χαρακτήρα της γνώσης με την αναγνώριση του ρόλου των αντίθετων και αλληλοσυγκρουόμενων στοιχείων που λειτουργούν στην κοινωνία, για την αμφισβήτηση ή την επιβεβαίωση της θέσης (της γνώσης) του μοναχικού υποκειμένου.
- c. Ο Marx υποστηρίζει ότι, σ' ένα πρώτο επίπεδο, η γνώση είναι μορφή ιδεολογίας και κατανοείται μόνο ως αντανάκλαση της ταξικής θέσης του υποκειμένου που την κατέχει και τη διαχειρίζεται.
- d. Ο Durkheim, μέσα από τη διάκριση μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων κοινωνιών, αναγνώρισε αντιστοιχίες ανάμεσα στις διακριτές μορφές κοινωνικής οργάνωσης και τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης που εκδηλώνονται σε κάθε μορφή κοινωνικής οργάνωσης.
- e. Ο Weber, στο σχετικό πολύκροτο έργο του, θεωρεί ότι η καπιταλιστική λογική είναι δημιούργημα της ηθικής του προτεσταντισμού.
- f. Ο Kuhn συνδέει τη δημιουργία και τη λειτουργία του «επιστημονικού Παραδείγματος» με τη συμφωνία της επιστημονικής κοινότητας πάνω σε βασικές επιστημολογικές παραδοχές.
- g. Ο Adorno, με βάση την έννοια της Φυσικής Ιστορίας, θεωρεί ότι η «Φύση» (οι μοιραία διαμορφωμένες λογικές δομές του ατόμου) διαφοροποιείται αενάως, αφού η «Ιστορία» (η ανθρώπινη δράση στο κοινωνικό πλαίσιο) ανασυγκροτεί διαρκώς τις γνώσεις και τις λογικές δομές του υποκειμένου⁸.
- h. Ο Habermas, συνδέοντας τη γνώση με τη λογική και υποστηρίζοντας ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή, θεωρεί κοινωνικά κατασκευασμένες και τις λογικές δομές του υποκειμένου κ.λπ.

Η κοινωνιολογία της γνώσης, σ' ένα πρώτο επίπεδο, διερευνά τους κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις διαδικασίες παραγωγής και αξιοποίησης της γνώσης και, ακόμη, με την ουσία, το αντικείμενο, τις πηγές, τα όρια και την εγκυρότητα της γνώσης. Τους παράγοντες αυτούς η γνωσιολογία και, ως ένα βαθμό, ορισμένες τάσεις της επιστημολογίας τους αποσιωπούν ή τους υποβαθμίζουν. Η κοινωνιολογία της γνώσης προέκυψε ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο, με βάση τη διακριτή θέση ότι απόψεις που συνδέονται με τις κρίσιμες έννοιες της αλήθειας, της

λογικής και της γνώσης διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνίες, σε συγκεκριμένο χρόνο και, πιθανότατα, μπορούν να είναι λειτουργικές μόνο εντός της συγκεκριμένης κοινωνίας και συγκυρίας που συγκροτούνται (Winch και Gingell: 1999: 224)⁹. Έτσι, όπως έχουμε ήδη τονίσει, η διάκριση της κοινωνιολογίας της γνώσης από τη γνωσιολογία-επιστημολογία, η οποία προσεγγίζει, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, με αφηρημένο τρόπο τη γνώση γίνεται εμφανής.

Ταυτόχρονα, επισημαίνουμε ότι ο πανεπιστημιακός θεσμός είναι ένας κοινωνικός θεσμός, ο οποίος, μολονότι είναι υποχρεωμένος να προσεγγίζει τη γνώση με βάση τις αρχές και τις μεθόδους της επιστημολογίας, δεν μπορεί να παραβλέπει την κοινωνία και τις ανάγκες της. Η έννοια του κοινωνικού θεσμού ορίζεται, γενικώς, ως μηχανισμός επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Ωστόσο, είναι αυτονόητο ότι η αποσαφήνιση του σκοπού που ο θεσμός αυτός εξυπηρετεί στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και τις πιθανές ερμηνείες που μπορεί να δοθούν στον όρο «κοινωνικό πρόβλημα», καθώς και τις μελλοντικές προεκτάσεις του προβλήματος αυτού. Για παράδειγμα, η παραγωγή «εν δυνάμει γνώσης» που είναι ο βασικός σκοπός του πανεπιστημίου (βλέπε υποκεφάλαιο 2. 2. 2.), μπορεί να μη λύνει άμεσα κοινωνικά προβλήματα, αλλά να διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την εξέλιξη και τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, ένας στενός και απόλυτα συγχρονικός προσδιορισμός του επιστημονικού πεδίου της κοινωνιολογίας της γνώσης, από τη μια μεριά, περιορίζει την εμβέλειά του και, από την άλλη, επιβάλλει ως «αναγκαία» και «αποτελεσματική» λύση τη μονοδιάστατη λειτουργία της γνωσιολογίας-επιστημολογίας στο εσωτερικό του πανεπιστημιακού θεσμού.

Το πρόβλημα της εγκυρότητας της γνώσης στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της γνώσης και ο ρόλος της επιστημονικής κοινότητας

Στο υποκεφάλαιο αυτό, ερμηνεύουμε, συνθέτουμε και αναδεικνύουμε, έστω πολύ συνοπτικά, απόψεις των Mannheim και Habermas, οι οποίοι επιχειρούν να διαχειριστούν το πρόβλημα της εγκυρότητας της κοινωνικά προσδιορισμένης γνώσης.

Ένας από τους βασικότερους προβληματισμούς του Mannheim, καθώς και του επιστημονικού πεδίου της κοινωνιολογίας της γνώσης γενι-

κώς, είναι η δημιουργία αξιόπιστων σημείων αναφοράς για την κατοχύρωση της εγκυρότητας της γνώσης. Η ρευστότητα του σχετικισμού, που εμπεριέχει η αποδοχή του ενδεχόμενου της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης, υπονομεύει την έννοια της αλήθειας ή, έστω, της εγκυρότητας της γνώσης¹⁰. Το ζήτημα αυτό απασχολούσε και απασχολεί τους μελετητές. Πιο συγκεκριμένα:

- i. Ο Hegel επιχειρεί να τιθασεύσει τη σχετικιστική προοπτική που αναδεικνύει η έννοια της αντίθεσης στο τριαδικό του σχήμα, προτείνοντας μια ιδεατή και «ορθολογική» σύνθεση στο πλαίσιο του μοναχικού υποκειμένου.
- j. Ο Marx, μολονότι συνδέει τη γνώση με την ιδεολογία, δεν αποδέχεται μια απόλυτα σχετικιστική αντίληψη για τη γνώση. Ωστόσο, η βάση του είναι σχετικιστική, αφού θεωρεί ότι σε κάθε εποχή και σε κάθε κοινωνία εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο οι συγκρούσεις.
- k. Ο Weber, προσπαθεί να ελέγξει το σχετικισμό των υποκειμενικών ερμηνειών που αναδύονται από την έννοια της κατανόησης, μέσα από τον ιδεότυπο.
- l. Ο Popper, με την ποιοτικού χαρακτήρα διάκριση μεταξύ επιστημονικής και καθημερινής γνώσης, επιχειρεί να συνδέσει την έννοια της εγκυρότητας, αποκλειστικά, με την επιστημονική γνώση.

Ο Mannheim επιχειρεί να διασφαλίσει την επιστημονικότητα του πεδίου της κοινωνιολογίας της γνώσης, προκειμένου να περιορίσει το σχετικισμό που αναδύεται από τη ρευστότητα του κοινωνικού πλαισίου, ο οποίος, όπως έλεγε, οδηγεί στο μηδενισμό. Οι κατ' αρχήν σχετικιστικές (μεταμοντέρνες) απόψεις του, για τις διακριτές αλήθειες που τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα της κάθε κοινωνικής ομάδας διαμορφώνουν, οδηγεί την, επί της ουσίας, μοντέρνα σκέψη του στην αναζήτηση συναρθρώσεων και συσχετίσεων των επιμέρους αληθειών, προκειμένου η συστηματική σύνθεσή του να αξιώνει εγκυρότητα¹¹.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Mannheim εισάγει την ενδιαφέρουσα έννοια της *σχεσιοκρατίας*, με την οποία θεωρεί ότι κατανοείται καλύτερα η πολλαπλότητα και η πολυπλοκότητα των σχέσεων και αλληλοδράσεων που το κοινωνικό πλαίσιο εκδηλώνει. Η σχεσιοκρατία «... δεν αρνείται τη δυνατότητα του ανθρώπου να συλλάβει την αλήθεια. Αντίθετα, προσπαθεί να την πλησιάσει όσο γίνεται περισσότερο». Υποστηρίζει ακόμη ότι η προσέγγιση της αλήθειας είναι εφικτή, όταν γίνει φανερή η κοινωνική προοπτική και οι προθέσεις του κάθε διακριτού κοινωνικού πλαισίου που πα-

ράγει μια συγκεκριμένη γνώση. Για το λόγο αυτό θεωρεί ότι «... έργο της κοινωνιολογίας της γνώσεως είναι η 'σύνθεση' των διαφορετικών προοπτικών» (Timasheff & Theodorson: 1983: 520-521). Ωστόσο, τονίζει ότι μια κατάλληλη σύνθεση προϋποθέτει *αποστασιοποίηση* από τις προοπτικές του κάθε συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου. Η αποστασιοποίηση χαρακτηρίζει τον κοινωνιολόγο της γνώσης, ο οποίος δεν δεσμεύεται «... αυστηρά από τον κύκλο των συνασπισμένων συμφερόντων» που εκδηλώνονται στο πλαίσιο των συγκεκριμένων προοπτικών. «Η αποστασιοποίηση επιτρέπει στον κοινωνιολόγο της γνώσης να εντοπίζει τον συσχετισμό μεταξύ τρόπου σκέψης και κοινωνικής δομής με την οποία συνδέονται οι φορείς της σκέψης», αναγνωρίζοντας έτσι την ύπαρξη τμηματικών συμφερόντων και τρόπων σκέψης που τα υποστηρίζουν. Ταυτόχρονα θεωρεί ότι η συστηματική σύνθεση «... αποτελεί έργο ειδικών κοινωνικών υποκειμένων, των σχετικά αδέσμευτων διανοούμενων» (Καραχάλιος: 1994 84-85 & 148, βλέπε και Pressler & Dasilva: 1996: 54. Η έμφαση δική μας). Εδώ ο Mannheim εμπλέκει την επιστημονική κοινότητα, αναγνωρίζοντας σ' αυτή ιδιαίτερο ρόλο στην πραγματοποίηση των κατάλληλων συνθέσεων των όποιων συγκεκριμένων και διακριτών προοπτικών ή ενδιαφερόντων-συμφερόντων. Τελικά, ευθέως επισημαίνει ότι η επιστημονική κοινότητα είναι αυτή που μπορεί να εγγυηθεί τη σύνθεση και την εγκυρότητα της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης¹².

Η διαδικασία της σύνθεσης που προτείνει ο Mannheim διαφέρει, τόσο από αυτή του Hegel, όσο και από την αντίστοιχη του Marx. Ο Hegel θεωρεί ότι, στη φάση της αντίθεσης, διαπλέκονται τα συστήματα σκέψης των διακριτών υποκειμένων και, μετά τις όποιες αντιπαραθέσεις ή επιβεβαιώσεις, ακολουθεί η σύνθεση στο πλαίσιο του μοναχικού υποκειμένου, με τα όποια προβλήματα προκύπτουν για την εγκυρότητα της γνώσης που με τον τρόπο αυτό συντίθεται. Ο Marx, από την άλλη μεριά, θέλει την πραγματοποίηση της σύνθεσης στο πλαίσιο της παραγωγικής διαδικασίας. Ωστόσο, θεωρώντας την εργατική τάξη ένα συλλογικό υποκείμενο, το οποίο εκδηλώνεται με μια συγκεκριμένη αυθύπαρκτη λογική, επιδιώκει μια μονομερή σύνθεση, με βάση τη σκόπιμη λογική του συλλογικού αυτού υποκειμένου, η οποία, ασφαλώς, δεν εξασφαλίζει εγκυρότητα¹³.

Ωστόσο, και η κατασκευή του Mannheim, παρά το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της, γεννά προβληματισμούς. Η έννοια του αδέσμευτου διανοητή που συνθέτει είναι, πιθανότατα, ευάλωτη¹⁴. Η θέση του Gramsci, για το ρόλο των οργανικών διανοούμενων, οι οποίοι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν και έχουν ως *αποστολή* την αποσαφήνιση των βασικών δραστηριοτήτων της ομάδας, υπονομεύει την

έννοια του αδέσμευτου. Αλλά και ο ίδιος ο Mannheim διατυπώνει αντιφατικές απόψεις. Ειδικότερα, από τη μια μεριά, προκειμένου να ενισχύσει την έννοια του αδέσμευτου, θεωρεί τον «αποστολικό» χαρακτήρα του δεσμευμένου διανοούμενου, «... ως επιμέρους τάση ή ως αίτημα, παρά ως γενικευμένο χαρακτηριστικό» και, από την άλλη, «... δεν θεωρεί τους κοινωνικούς θεσμούς εν γένει, και τους ακαδημαϊκούς θεσμούς ειδικά, ως σχετικά αυτόνομους από τα συνασπισμένα συμφέροντα, τις ιδεολογίες και τις κοσμοθεωρίες που αντιπαρά τίθενται στον κοινωνικό στίβο»¹⁵. Το πρώτο σκέλος της αντίφασης αυτής του Mannheim νομιμοποιεί την κριτική που του ασκεί ο Popper, ο οποίος θεωρεί ότι η στηριγμένη στους «αδέσμευτους» διανοούμενους έννοια της σύνθεσης, καθώς και η εν γένει ολιστική του προσέγγιση (βλέπε Hegel), αποτελούν τους βασικούς άξονες του συνολικού του προγράμματος. Η διαφορά του με τον Popper συνίσταται στο γεγονός ότι, ενώ αυτός θεωρεί την αντικειμενικότητα «...κατάληξη και επίτευγμα της ιδεολογικής κριτικής που υποτίθεται πως ασκεί η αδέσμευτη διάνοηση» πάνω στα διακριτά και ιδεολογικά εξαρτημένα ανθρώπινα ενδιαφέροντα και συμφέροντα, ο Popper τη βλέπει ως αποτέλεσμα συμφωνίας της επιστημονικής κοινότητας πάνω σε κανόνες μεθοδολογικούς που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, όπως ορίζει το επιστημολογικό του επιχείρημα (βλέπε και Καραχάλιος: 1994: 149-156).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε χρήσιμο να αναφερθούμε στην προσέγγιση του Habermas (1978, 1978^a, 1984, 1987, 1988), ο οποίος, από τη μια μεριά, προβάλλει το ρόλο των τμηματικών ανθρώπινων ενδιαφερόντων-συμφερόντων, ριζοσπαστικοποιώντας τη σχετικιστική διάσταση της γνώσης και, από την άλλη, επιδιώκει την εξασφάλιση της εγκυρότητας της γνώσης, μέσα από λογικά ελεγχόμενες επικοινωνιακές λειτουργίες. Η θέση αυτή είναι ενδιαφέρουσα, αφού προσπαθεί να δημιουργήσει κοινωνικά ελεγχόμενα σημεία αναφοράς για τον έλεγχο της εγκυρότητας της γνώσης, πέρα από τον «επιστημονισμό» των μεθόδων έρευνας της επιστημονικής κοινότητας που επικαλείται ο Popper.

Η αναγνώριση του ρόλου των ανθρώπινων ενδιαφερόντων-συμφερόντων στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης θεμελιώνει την κριτική στις κυρίαρχες θετικιστικές τάσεις της επιστημολογίας, οι οποίες, μέσα από τη δημιουργία της ονομαζόμενης «επιστημονιστικής συνείδησης», έχει μοναδική επιδίωξη τη διατύπωση αφηρημένων και γενικών νόμων, καθώς και «τεχνικά ελέγξιμων προγνώσεων». Η θετικιστική λογική και η «επιστημονιστική συνείδηση», που αναπτύσσονται κυρίως στο πλαίσιο της επιστημονικής κοινότητας, επιδιώκουν την παραγωγή καθαρά επιστημονικής γνώσης, η οποία, μολονότι μακροπρόθεσμα απαραίτητη, εί-

να αμφίβολο αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί άμεσα στην κοινωνία και στην παραγωγική διαδικασία¹⁶. Ωστόσο, επειδή πολλοί υποστηρίζουν ότι τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα, που διαμορφώνουν και εκφράζουν τις αξίες και τις επιδιώξεις ατόμων ή ομάδων, παραμορφώνουν τις βασισμένες στη θετική λογική παραγωγές της επιστήμης, ο Habermas θεωρεί αναγκαία τη διαμόρφωση μιας ευέλικτης λογικής βάσης για τον έλεγχο της εγκυρότητας της γνώσης που αυτά δημιουργούν και διαχέουν.

Η αναγνώριση και η νομιμοποίηση των διακριτών ενδιαφερόντων-συμφερόντων, καθώς και των αυθύπαρκτων λογικών τους, δεν είναι συμβατή με την έννοια της «αντικειμενικότητας», η οποία αξιώνει καθολική αναγνώριση και αποδοχή. Ταυτόχρονα, υπονομεύει την απαίτηση ή τη δυνατότητα για συνθέσεις, με βάση την υποτιθέμενη από τον Mannheim αδέσμευτη παρέμβαση της επιστημονικής κοινότητας, η οποία μπορεί να υπερβεί τις δεδομένες στρεβλώσεις των τμηματικών ενδιαφερόντων-συμφερόντων. Αυτός είναι ο λόγος που ο Popper, προκειμένου να κατοχυρώσει την αντικειμενικότητα της γνώσης και την αδέσμευτη στάση των ερευνητών, υιοθετεί τον θετικιστικού χαρακτήρα διαχωρισμό μεταξύ «γεγονότων» και «αξιών», υποστηρίζοντας ότι οι αξίες, ή και οι ατομικές επιδιώξεις, δεν εκφράζουν ορθολογικές λειτουργίες και, επομένως, δεν ενσωματώνουν το στοιχείο της καθολικότητας και τον δεσμευτικό χαρακτήρα της επιστήμης. Η θέση αυτή συνδέει, αποκλειστικά, τον ορθό Λόγο με την επιστήμη και την επιστημονική κοινότητα. Το κρίσιμο στοιχείο είναι ότι ο Popper δεν φαίνεται να αναγνωρίζει τη δυνατότητα λογικών λειτουργιών στο βίκοσμο που λειτουργεί με βάση διακριτές αξίες και, εμμέσως, αποκλείει τη δυνατότητα συγκρότησης και λειτουργίας λογικών βάσεων στο εσωτερικό του, οι οποίες θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την εγκυρότητα της κριτικής και την παραγωγή έγκυρων μορφών γνώσης. Ο Habermas από την άλλη μεριά θεωρεί ότι η ποικιλία των ανθρώπινων ενδιαφερόντων-συμφερόντων μπορεί να εκφραστεί, παράγοντας έγκυρη γνώση, μέσα από μια λογικά κατοχυρωμένη λειτουργία της επικοινωνίας και της κριτικής. Το παράδοξο είναι ότι ο Popper επιχειρεί ταυτόχρονα ανοίγματα και προς το κοινωνικό πλαίσιο, υποστηρίζοντας ότι η ελεύθερη συζήτηση στο πλαίσιο της ανοιχτής κοινωνίας (επί της ουσίας η λειτουργία της κριτικής στο βίκοσμο) μπορεί να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει μια επιστημονικά διαμορφωμένη αλήθεια. Όμως, πώς μπορεί να αναγνωρισθεί η εγκυρότητα της επιβεβαίωσης ή της διάψευσης μιας επιστημονικής αλήθειας, με βάση μια ελεύθερη συζήτηση στο θεωρούμενο από τον ίδιο ανορθολογικό πλαίσιο της ανοιχτής κοινωνίας; Όπως έχει τονιστεί, ο ίδιος ο Popper δεν θεωρεί αξιόπιστο το κοινωνικό πλαίσιο, αφού σ' αυτό

κυριαρχούν οι ατομικές αξίες και επιδιώξεις¹⁷. Αντίθετα ο Habermas, νομιμοποιώντας τα τμηματικά ανθρώπινα ενδιαφέροντα και τις αξίες που αυτά εκφράζουν, αναγνωρίζει διακριτές μορφές λογικής που λειτουργούν στο βίοκοσμο, ο οποίος έχει τα χαρακτηριστικά μιας πηγής με ορθολογικό δυναμικό που στηρίζει μια λογικά διαρθρωμένη γνώση. Παράλληλα, συνδέοντας θεωρία και πράξη και, επομένως, την επιστημονική γνώση με την προοπτική αξιοποίησής της στην παραγωγική διαδικασία, αναγνωρίζει και τις ορθολογικές λειτουργίες στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής, οι οποίες μπορούν να ελέγξουν την εγκυρότητα της γνώσης και να τη χρησιμοποιήσουν. Είναι αυτονόητο ότι η άρνηση αναγνώρισης ορθολογικών λειτουργιών στο πεδίο της πράξης, θα οδηγούσε σ' έναν απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ θεωρίας και πράξης και στο ρόλο που επιφυλάσσει για τη θεωρία η έννοια της «καθαρής θεωρίας» του Husserl¹⁸ (Habermas: 1978, βλέπε και Καβουλάκος: 1996, Λάμνιαν: 2000).

Από την άλλη μεριά, η χαμπερμασιανή θέση για τη δημιουργία και τον έλεγχο της εγκυρότητας της γνώσης αναδεικνύει και το πρόβλημα της ρευστότητας που μπορούν να δημιουργήσουν στο επικοινωνιακό πλαίσιο τα τμηματικά ανθρώπινα ενδιαφέροντα-συμφέροντα. Εκτιμούμε ότι η πρόταση του Habermas, για τον έλεγχο των ποικίλων ενδιαφερόντων / συμφερόντων και την εξασφάλιση της εγκυρότητας της γνώσης με τη δημιουργία και λειτουργία μιας λογικής βάσης που θα προσαρμόζεται στα ποικίλα προβλήματα που κάθε φορά παρουσιάζονται, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στο πλαίσιο αυτό, και ύστερα από πολλές θεωρητικές περιπλανήσεις, ο Habermas προτείνει την έννοια της *επικοινωνιακής λογικότητας*, στην οποία διαπλέκονται τρεις μορφές λογικής. Οι λογικές αυτές μπορούν να διαχειριστούν τα διαφοροποιημένα προβλήματα που εκδηλώνονται σε υπαρκτά και διαφορετικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα:

- α. Η γνωστική-εργαλειακή λογικότητα λειτουργεί στο πλαίσιο του αντικειμενικού κόσμου και αξιώνει «αντικειμενικότητα», η οποία είναι απαραίτητη για την παραγωγή έγκυρης επιστημονικής γνώσης.
- β. Η ηθική-πρακτική λογικότητα λειτουργεί στο πλαίσιο του κοινωνικού κόσμου και αξιώνει δικαιοσύνη, η οποία καλύπτει ανθρώπινα ενδιαφέροντα και συμφέροντα.
- γ. Η αισθητική-πρακτική λογικότητα λειτουργεί στο πλαίσιο του εσωτερικού κόσμου και αξιώνει ειλικρίνεια, η οποία στηρίζει τις ανθρώπινες σχέσεις.

Η Επικοινωνιακή Λογικότητα στηρίζεται στη διαπλοκή (ή τη συμπλη-

Κώστας Λάμνιαν

ρωματική σχέση) των τριών διαφορετικών στάσεων των ομιλητών, στα πλαίσια των τριών διαφορετικών κόσμων. Είναι προφανές ότι η κάθε διακριτή στάση του ομιλητή προσδιορίζεται και από συγκεκριμένη μορφή λογικής. Σημειώνουμε ότι προϋπόθεση για τη λειτουργία της Επικοινωνιακής Λογικότητας είναι η αποδοχή της άποψης ότι η επικοινωνία και η κριτική στηρίζεται σε ένα κοινό σύστημα «κόσμων», με το οποίο υποτίθεται ότι είναι εξοικειωμένοι όλοι οι συμμετέχοντες στη συζήτηση. Ακόμα και αν η επικοινωνία σχετίζεται αποκλειστικά με ζητήματα του ενός κόσμου (για παράδειγμα του κοινωνικού κόσμου), επειδή οι συμμετέχοντες στηρίζουν την επικοινωνία τους σ' ένα κοινό σύστημα «κόσμων», μπορούν να υιοθετούν στάσεις και από άλλους «κόσμους» (για παράδειγμα τον αντικειμενικό), προκειμένου να ενισχύσουν την επιχειρηματολογία τους¹⁹. Η θέση αυτή είναι βασική για την εξασφάλιση τόσο της εγκυρότητας της γνώσης όσο και των απαιτήσεων της κοινωνίας, επειδή:

1. Στηρίζεται σε μια πολυδιάστατη κοινωνικά διαμορφωμένη λογική βάση, η οποία συνθέτει ή αξιοποιεί το επιστημονικά έγκυρο με το κοινωνικά αναγκαίο.
2. Συμβάλλει στην υπέρβαση διαστρεβλωμένων μορφών γνώσης, οι οποίες αναπτύσσονται ευκολότερα στο αποκλειστικό πλαίσιο του ενός κόσμου.
3. Αμβλύνει τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης σκόπιμης λογικής δράσης, η οποία ευκολότερα αναπτύσσεται στο εσωτερικό του ενός κόσμου.

Στο πλαίσιο αυτό ο πανεπιστημιακός θεσμός μπορεί να αξιοποιεί συνθετικά ή συμπληρωματικά (όταν οι σχέσεις εξουσίας το επιβάλουν) το παραπάνω πλέγμα λογικών, στις διαδικασίες παραγωγής και διάχυσης της γνώσης, προκειμένου, από τη μια μεριά, να κατοχυρώνει το βασικό στόχο παραγωγής νέας και έγκυρης επιστημονικής γνώσης και, από την άλλη, να υπερβαίνει λειτουργίες που τον απομακρύνουν από την κοινωνία και τις ανάγκες ή τις απαιτήσεις της.

Διαθέσιμες μορφές γνώσης και η συμβολή τους στην αναπαραγωγή και εξέλιξη της κοινωνίας

Σε κάθε μορφή κοινωνίας υπάρχουν διαθέσιμες δύο βασικές μορφές γνώσης: η «εγκαθιδρυμένη» (απόδοση της έννοιας «thinkable») και η «εν δυνάμει» (απόδοση της έννοιας «unthinkable»). Η «εγκαθιδρυμένη» γνώ-

ση είναι ένα είδος συγκεκριμένης και πρακτικής γνώσης, η οποία είναι κατάλληλη για άμεση αξιοποίηση στην κοινωνία και στο πεδίο της παραγωγής. Η «εν δυνάμει» γνώση, από την άλλη μεριά, αντιπροσωπεύει τις περισσότερο αφηρημένες μορφές γνώσης, οι οποίες παράγονται με αυστηρά επιστημονικές διαδικασίες στα πανεπιστήμια ή στα ανεξάρτητα ερευνητικά κέντρα²⁰. Ωστόσο, το περιεχόμενο της κάθε μορφής γνώσης είναι ιστορικά και πολιτισμικά εξαρτημένο²¹. Για παράδειγμα:

1. Η «εγκαθιδρυμένη» γνώση, η οποία θεωρείται απαραίτητη για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του πεδίου της παραγωγής, δεν αποτελεί μια σταθερή και μόνιμη μορφή γνώσης. Σ' όλες τις κοινωνίες, η «εγκαθιδρυμένη» γνώση που κάθε φορά προκύπτει ως διαθέσιμη για τη λειτουργία της κοινωνίας και του πεδίου της παραγωγής, εξαρτάται από τον εκσυγχρονισμό των εν χρήσει μέσων παραγωγής, από τις ανάγκες του πεδίου παραγωγής και της κοινωνίας γενικότερα, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα η «εν δυνάμει» γνώση προκειμένου να καταστεί εύκολη η μετατροπή της σε «εγκαθιδρυμένη». Η ρύθμιση της «εν δυνάμει» γνώσης πραγματοποιείται, κυρίως, από τον ελεγχόμενο από το κράτος παιδαγωγικό μηχανισμό, ο οποίος υποχρεούται να εντοπίζει και να επιλέγει τα κατάλληλα είδη, από τις «εν δυνάμει» γνώσεις που παράγονται στο πρωτογενές πεδίο (στα πανεπιστήμια ή στα ερευνητικά κέντρα)²². Οι επιλεγμένες αυτές μορφές γνώσης, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις και ρυθμίσεις (τεμαχισμός, απλοποίηση περιεχομένου και γλώσσας, χρήση παραδειγμάτων, ασκήσεις εμπέδωσης κ.λπ.), μετατρέπονται σε περισσότερο κατανοητές πρακτικές γνώσεις²³.

2. Η παραγωγή της «εν δυνάμει» γνώσης, από την άλλη μεριά, η οποία είναι απαραίτητη για την απαιτούμενη από την κοινωνική εξέλιξη συνεχή ανανέωση της «εγκαθιδρυμένης» γνώσης, εξαρτάται από τα μέσα που έχει στη διάθεσή της η επιστημονική κοινότητα, από την ποιότητα του επιστημονικού δυναμικού, από την εγκυρότητα των επιστημονικών διαδικασιών (επιστημολογικές προϋποθέσεις) και, γιατί όχι, από τις ανατροφοδοτικές σχέσεις της επιστημονικής κοινότητας με την κοινωνία και τις συνεχώς διαφοροποιούμενες ανάγκες της. Εκτιμούμε ότι η επιστημονική κοινότητα, πέρα από την πρωταρχική και αυτονόητη υποχρέωσή της για συνεχή παραγωγή αυστηρά επιστημονικής γνώσης, οφείλει να αναλύει τη δυναμική των αναγκών της κοινωνίας, καθώς και τις δυνατότητες μετατροπής της αυστηρά επιστημονικής γνώσης σε «εγκαθιδρυμένη» γνώση,

η οποία είναι κατάλληλη για άμεση χρήση στην παραγωγική διαδικασία.

Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '70, οι υπεύθυνοι παράγοντες της εκπαίδευσης λειτουργούσαν σχετικά αυτόνομα στο εσωτερικό του πεδίου τους και διαχειρίζονταν οι ίδιοι τις διαθέσιμες μορφές γνώσης. Όμως, ο εκσυγχρονισμός των παραγωγικών δυνάμεων, η επανάσταση στις επικοινωνίες, οι νέες τεχνικές οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων κ.λ.π. είχαν επιπτώσεις και στον τομέα της παραγωγής. Συγκεκριμένα, άρχισε να αυξάνεται ο διεθνής ανταγωνισμός, ο οποίος είχε ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των θεωρούμενων σταθερών κανόνων της οικονομίας. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ταυτόχρονη αύξηση του πληθωρισμού και της ανεργίας. Στο σημείο αυτό, οι παράγοντες του πεδίου της παραγωγής άρχισαν να κατηγορούν την εκπαίδευση για ναρκισσισμό, θεωρώντας ότι η γνώση που αυτή επιλέγει, ρυθμίζει και διαχειρίζεται είναι πολύ αφηρημένη και ακατάλληλη για άμεση αξιοποίησή της στην παραγωγή. Οι αντιδράσεις τους συνοδεύτηκαν από απαιτήσεις για ισχυρότερη σύνδεση της εκπαιδευτικής γνώσης με τη γνώση που έχει ανάγκη το πεδίο της παραγωγής και εκδηλώθηκαν με τον έλεγχο που επέβαλε τελικά το κράτος πάνω στους «επίσημους παράγοντες» που επιλέγουν και ρυθμίζουν την εκπαιδευτική γνώση. Έτσι, το κράτος άρχισε να επιλέγει τους βασικούς παράγοντες του παιδαγωγικού μηχανισμού με βασικό σκοπό την επιλογή και κατασκευή της «κατάλληλης» για το πεδίο της παραγωγής γνώσης (Bernstein: 1990: 153-154).

Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι το πανεπιστήμιο, όπου με βάση τη γνωστική-εργαλειακή λογικότητα παράγει αυστηρά επιστημονική γνώση, οφείλει να βλέπει, ή και να προβλέπει, τις πολυδιάστατες ανάγκες του πεδίου παραγωγής και της κοινωνίας (ηθική-πρακτική λογικότητα) και να αναπλαισιώνει την αυστηρά επιστημονική γνώση, ώστε να καθίσταται ευχερέστερη η μετατροπή της σε «εγκαθιδρυμένη» και άμεσα αξιοποιήσιμη γνώση²⁴.

3. Αντί συμπεράσματος²⁵

Τις τελευταίες δεκαετίες άρχισαν να εκδηλώνονται με ταχύτερους, σε σχέση με το παρελθόν, ρυθμούς οι κοινωνικές μεταβολές, πολλές από τις οποίες οφείλονται στην παραγωγή νέας επιστημονικής γνώσης. Ειδικότερα, η οργάνωση και η ανάπτυξη των υποσυστημάτων της οικονομίας

ας και της διοίκησης πραγματοποιούνται με ολοένα γρηγορότερους ρυθμούς. Παράλληλα, μέσα από τον εξορθολογισμό αξιών, κανόνων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, μορφών γνώσης κ.λπ. εκδηλώνεται, σε κάποιο βαθμό, και ο εκσυγχρονισμός των δομών του βιόκοσμου.

Όμως, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε ότι τα παραπάνω υποσυστήματα, κάτω από την πίεση που προκύπτει ή επιβάλλεται από το βάρος του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού και με άξονα την υπερ-παραγωγή επιστημονικής γνώσης και ειδίκευσης, έχουν αυξήσει σε εκρηκτικό βαθμό την πολυπλοκότητά τους, η οποία έχει οδηγήσει πολλές λειτουργίες τους σε μια προοδευτικά αυξανόμενη αποσύνδεσή τους από τις δομές του βιόκοσμου. Ο βιόκοσμος, παρά τις ενισχυτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν έχει ακολουθήσει τις εξελίξεις με τους ίδιους ρυθμούς και δείχνει να μην κατανοεί πολλές από τις ιδιαίτερα εξειδικευμένες λειτουργίες των δύο υποσυστημάτων. Για παράδειγμα, δεν κατανοεί πολλές δράσεις του τραπεζικού συστήματος ή του διοικητικού υποσυστήματος. Αλήθεια, πόσοι γνώριζαν, ή και σήμερα ακόμη γνωρίζουν, τι είναι και πώς συμπεριφέρονται στην αγορά τα δομημένα ομόλογα; Πόσοι είναι σε θέση να τιθασεύσουν, να ερμηνεύσουν και να αξιοποιήσουν τα πολύπλοκα νομικά πλέγματα, προκειμένου να κινηθούν αποτελεσματικά στο εσωτερικό του διοικητικού υποσυστήματος; Το σημείο αυτό είναι κρίσιμο και, κατά την άποψή μας, συνδέεται με τις δυνατότητες αξιοποίησης και χρήσης, από ευρύτερα στρώματα της κοινωνίας, της διαρκώς εξελισσόμενης επιστημονικής γνώσης, αφού δεν γίνονται οργανωμένες και συστηματικές προσπάθειες μετατροπής της σε μια διαρκώς ανανεούμενη «εγκαθιδρυμένη» γνώση. Είναι σαφές ότι η αύξηση της πολυπλοκότητας και η αποσύνδεση των υποσυστημάτων της οικονομίας και της διοίκησης από τις δομές του βιόκοσμου έχει επιβληθεί από τις συνθήκες ανταγωνισμού της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, καθώς και από τη δράση εξειδικευμένων στελεχών, τα οποία κατέχουν και χειρίζονται πολύ εξειδικευμένα πακέτα γνώσης.

Ταυτόχρονα, η έλλειψη οργανωμένων διαδικασιών μετατροπής της «εν δυνάμει γνώσης» σε «εγκαθιδρυμένη», καθώς και διάχυσής της στα ευρύτερα στρώματα της κοινωνίας, δημιουργεί δυσλειτουργίες σε πολλά επίπεδα της κοινωνίας και του πεδίου παραγωγής, τα οποία έχουν ανάγκη από συνεχώς ανανεούμενη «εγκαθιδρυμένη» γνώση. Οι προτεινόμενες λύσεις για αποκλειστική στροφή προς την παραγωγή/αναπαραγωγή πρακτικών μορφών γνώσης μπορεί να αποδειχθούν καταστροφικές, ακόμη και για το ίδιο το πεδίο παραγωγής που πιέζει για την παραγωγή πρακτικής γνώσης. Σ' ένα ανταγωνιστικό παγκοσμιοποιημένο περι-

βάλλον και σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, απαιτείται η συνεχής επέκταση και ο αδιάκοπος εμπλουτισμός της «εν δυνάμει» γνώσης που παράγουν τα πανεπιστήμια, η οποία όμως θα πρέπει, με οργανωμένο τρόπο, να μετατρέπεται σε «εγκαθιδρυμένη» (ίσως μέσα από ανασυγκροτημένες ενδιάμεσες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος), για άμεση χρήση στο πεδίο παραγωγής. Εκτιμούμε ότι η έμφαση στη μηχανιστική αναπαραγωγή παγιωμένων μορφών πρακτικής γνώσης, μολονότι σ' ένα πρώτο επίπεδο μπορεί να ενισχύσει την παραγωγική διαδικασία, μακροπρόθεσμα θα την επηρεάσει αρνητικά, αφού δεν θα την εμπλουτίζει με νέα έγκυρη γνώση. Η διαρκής, ποιοτική και ανταγωνιστική ανάπτυξη απαιτεί συνεχή ανανέωση και διάχυση στο βιόκοσμο της αναγκαίας γνώσης, η οποία θα προκύπτει, κάθε φορά, από την αέναη μετατροπή νέων μορφών «εν δυνάμει» γνώσης σε «εγκαθιδρυμένη». Στο πλαίσιο αυτό, το πανεπιστήμιο επιβάλλεται να πραγματοποιεί τις δικές του αναγκαίες αναπλαισιώσεις της «εν δυνάμει» γνώσης που παράγει.

Σημειώσεις

1. Σε ελεύθερη απόδοση, με τον όρο «thinkable» ορίζεται η «εγκαθιδρυμένη» και άμεσα αξιοποιήσιμη στην κοινωνία και στην παραγωγική διαδικασία γνώση, ενώ με τον όρο «unthinkable» η «εν δυνάμει γνώση» που παράγεται στα πανεπιστήμια ή στα ανεξάρτητα ερευνητικά κέντρα, η οποία, πιθανότατα, δεν είναι άμεσα αξιοποιήσιμη. Ο όρος «recontextualization» (αναπλαισίωση) ορίζει τις διαδικασίες ανατοποθέτησης της εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης, μέσα από τεμαχισμούς, απλουστεύσεις, χρήση παραδειγμάτων κ.λπ., ώστε αυτή να μπορεί να διδαχθεί και να αξιοποιηθεί στις παραγωγικές διαδικασίες. Σημειώνουμε ότι ο Bernstein χρησιμοποιεί τον όρο αυτό για τη δημιουργία της σχολικής γνώσης. Όμως, θεωρούμε ότι το σημερινό «μαζικό» πανεπιστήμιο, σε συνδυασμό με το επίπεδο εξειδίκευσης της επιστημονικής γνώσης, απαιτεί επεξεργασμένες αναπλαισιώσεις και για τους φοιτητές.

2. Εδώ ο Bourdieu (1999: 55) υποστηρίζει ότι, «... έχοντας εξωθήσει στα άκρα τον ιστορικισμό και τη ριζική αμφισβήτηση στην οποία ο ιστορικισμός υποβάλλει κάθε αξίωση ορθολογικής γνώσης, θα πρέπει να αναρωτηθούμε με ποιον τρόπο μπορούμε να διαφύγουμε το σχετικισμό. Με ποιον τρόπο, ειδικά οι κοινωνικές επιστήμες -που αντιμετωπίζουν προφανώς τη μεγαλύτερη απειλή, δεδομένου ότι, έχοντας καταφέρει το πλήγμα του ιστορικισμού σε όλες τις άλλες επι-

σότητες, βρίσκονται τώρα εκτεθειμένες στην επενέργεια του μπούμερανγκ, στο να τους κάνουν ό,τι αυτές έκαναν στους άλλους- μπορούν να συγκαταγράψουν έναν ριζοσπαστικό ιστορικισμό, χωρίς να καταστραφούν ως επιστήμες, χωρίς να καταστρέψουν τη φιλοδοξία ή την αξίωση επιστημονικότητας που έχουν».

3. Ωστόσο, όπως έχει τονιστεί, και στο πεδίο των επιστημολογικών διερευνήσεων παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια απόψεις που θεωρούν τη γνώση κοινωνική κατασκευή και αναζητούν τα κριτήρια της αλήθειας στις υλικές προϋποθέσεις παραγωγής της (βλέπε και Rob Moore: 2004: 149-150).

4. Ο Καραχάλιος (1994, κεφάλαια I και II), αναφερόμενος στη γερμανική κυρίως παράδοση, πραγματοποιεί μια πολύ ενδιαφέρουσα ανάλυση της κοινωνιολογίας της γνώσης του Mannheim, στην οποία όμως επισημαίνεται και η απροσδιοριστία του επιστημονικού της πεδίου. Ειδικότερα, ο Καραχάλιος (1994: 22) αναδεικνύει προβληματισμούς που συνδέονται με τη φύση της γνώσης που πραγματεύεται η κοινωνιολογία της γνώσης, τονίζοντας ότι αυτή «είναι πλησιέστερη στην επιστήμη παρά στην απλή πρακτική γνώση». Ωστόσο, η ασάφεια του όρου «πλησιέστερη» είναι φανερή. Παράλληλα, θεωρεί ότι ο Mannheim, διευρύνει την έννοια της επιστήμης, ενσωματώνοντας σ' αυτή και οργανωμένες γνώσεις που περιέχονται «σε θεολογικά ή μεταφυσικά συστήματα σκέψης». Ακόμη και στον όρο «κοινωνιολογία», στο πλαίσιο του επιστημονικού πεδίου της κοινωνιολογίας της γνώσης, δίνεται ένα ευρύτερο περιεχόμενο από αυτό της επιστήμης της κοινωνιολογίας, το οποίο «επεκτείνεται στο πεδίο της ιστορίας των ιδεών και της κοινωνικής φιλοσοφίας». Στη συνέχεια, όπως φαίνεται από σχολιασμούς κειμένων του Mannheim (1994: 56), αναδεικνύεται μια ποιοτικού χαρακτήρα διάκριση μεταξύ γνωσιολογίας και κοινωνιολογίας της γνώσης, με τον περιορισμό της δεύτερης σ' ένα καθαρά εμπειρικό πεδίο. Ο Mannheim θεωρεί ότι: «Η λογική προτεραιότητα της γνωσιοθεωρητικής πλευράς σε σχέση με την εμπειρική πλευρά της κοινωνιολογίας της γνώσης έγκειται στο ότι προϋποτίθεται μια γνωσιοθεωρητική προβληματική, προκειμένου να αποτελέσουν αντικείμενο κοινωνιολογικής έρευνας οι σχέσεις μεταξύ νοητικών παραγώγων και κοινωνικών συνθηκών».

5. Η οπωσδήποτε μελαγχολική άποψη του Γιώργου Βέλτσου (1988), για τη μη-κοινωνιολογία, ο οποίος θεωρεί ότι όλοι μας έχουμε υπάρξει μόνο στην ασήμαντη μικροϊστορία της ιδιωτικής μας ζωής, έχει κατά την άποψή μας το δικό της κοινωνιολογικό... ενδιαφέρον.

6. Βλέπε και Habermas: 1978, Bernstein: 2000, Σταμάτης: 1985 κ.λπ.

7. Η άποψη αυτή φαίνεται συμβατή με την ανάλυση του Mannheim (Καραχάλιος: 1994: 22), σύμφωνα με την οποία, η φύση της γνώσης που πραγματεύεται η κοινωνιολογία της γνώσης «είναι πλησιέστερη στην επιστήμη παρά στην απλή πρακτική γνώση».

8. Ο Ψυχολόγος Piaget, με τις έννοιες της αφομοίωσης και της αναπροσαρμογής, επιβεβαιώνει τη θέση του Adorno.

9. Στην ίδια γραμμή, ο Moore (2004: 154), αναλύοντας σχετικές απόψεις, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι, επειδή η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, η έννοια της «αλήθειας» σχετίζεται αναγκαστικά με το πλαίσιο της κουλτούρας, της γλώσσας και, τελικά, της μορφής ζωής εντός της οποίας έχει συγκροτηθεί.

10. Σημειώνουμε ότι ο Mannheim ταυτίζει την έννοια της εγκυρότητας με την έννοια της αλήθειας. Ωστόσο, η έννοια της εγκυρότητας έχει και ιστορικά χαρακτηριστικά, αφού συνδέεται μ' αυτό που κάθε φορά θεωρεί ορθό η επιστημονική κοινότητα.

11. Βλέπε και Rob Moore: 2004: 90 & 154.

12. Η συγκεκριμένη θέση, μολονότι φαίνεται ότι ταυτίζεται με αυτή του Popper, διαφέρει ουσιαστικά, αφού ο Popper εμπιστεύεται μόνο τους κανόνες μεθοδολογίας που αποδέχεται και χρησιμοποιεί η επιστημονική κοινότητα για την παραγωγή έγκυρης γνώσης.

13. Είναι προφανές ότι, με το συγκεκριμένο επιχείρημα, δεν κρίνουμε την ηθική και την πολιτική διάσταση της θέσης του Marx. Η ηθική και πολιτική υποστήριξη μιας κυριαρχούμενης και δεινοπαθούσας κοινωνικής τάξης είναι απόλυτως νομιμοποιημένη.

14. Βλέπε και Remmling: 1975: 71-73.

15. Ο Bourdieu (1999: 89), πολύ εύστοχα, τονίζει ότι «... όλοι έχουμε στο μυαλό μας την αντίθεση μεταξύ ακραιφνούς διανοούμενου και στρατευμένου διανοούμενου. Ακριβώς αυτή η αντίθεση δυσχεραίνει την κατανόηση της παράδοξης πραγματικότητας που αντιπροσωπεύει ο διανοούμενος, ο οποίος είναι κάποιος «αυτόνομος», κάποιος «ακραιφνής» ο οποίος στρατεύεται».

16. Η αρχική αυστηρή κριτική του Habermas στις διαδικασίες παραγωγής καθαρά επιστημονικής γνώσης φαίνεται υπερβολική και, ίσως, ήταν απόρροια της επιρροής του Adorno. Εξάλλου, αργότερα, ο ίδιος αποδέχεται και το εργαλειακό επιχείρημα, μεριμνώντας για τη δημιουργία μιας κοινωνικά ελεγχόμενης λογικής βάσης για την εξασφάλιση της εγκυρότητας της γνώσης.

17. Εκτιμούμε ότι η αναφορά του Popper στην κοινωνία για την επιβεβαίωση ή τη διάψευση μιας επιστημονικής αλήθειας υπερβαίνει το πλαίσιο της επιστημονικής κοινότητας, το οποίο αποτελεί τμήμα της κοινωνίας.

18. Ο Husserl, ασκεί κριτική στη θετική επιστήμη, κυρίως, επειδή θεωρεί ότι αυτή καταγράφει μια αντικειμενοποιημένη πραγματικότητα που έχει ενσωματωμένα ανθρώπινα ενδιαφέροντα-συμφέροντα που τη διαστρεβλώνουν. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό, περιθωριοποιεί την έννοια της ορθολογικής κριτικής, η οποία εκ των πραγμάτων λειτουργεί στο κοινωνικό πεδίο, όπου εκφράζονται

και τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα-συμφέροντα. Επίσης, ταυτίζει τη φαινομενολογική του προσέγγιση με την απαλλαγμένη από ανθρώπινα ενδιαφέροντα «καθαρή θεωρία», αφού προσπαθεί εννοιακά να μας οδηγήσει στο ίδιο το γεγονός. Παράλληλα, θεωρεί ότι η αποστασιοποίηση της θεωρίας από την «πρακτική» του βίοκοσμου, δίνει στη θεωρία μια ξεχωριστή αίγλη, με βάση την οποία μπορεί να «καθοδηγεί» και να «προσανατολίζει» την πράξη. Για τον Husserl, από τη στιγμή που η θεωρητική στάση θα ασκηθεί για πρώτη φορά, αποτελεί «οδηγητική αίσθηση» για την πράξη. Όμως, πώς μια «καθαρή θεωρία», η οποία έχει διαχωρίσει σαφώς τη θέση της από την πράξη, μπορεί να προσανατολίσει την πράξη; Ο Husserl, μολονότι δεν ταυτίζει την «καθαρή θεωρία» του με την επιστημονική γνώση, στην οποία, δικαίως ίσως, βλέπει τη διαπλοκή της με τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα-συμφέροντα, υπονομεύει την έννοια της πρακτικής και, σύμφωνα με τον Habermas, την ίδια τη θεωρία, αφού της δίνει μια καθαρά μηχανιστική διάσταση. Η θέση ότι η θεωρητική στάση, από τη στιγμή που θα ασκηθεί για πρώτη φορά, αποτελεί «οδηγητική αίσθηση» για την πράξη, υπονοεί ότι οι λογικές διεργασίες που ελέγχουν την εγκυρότητα της γνώσης μπορεί να αποτελούν υιοθέτηση μιας οδηγίας (Habermas: 1978, βλέπε και Λάμνιας: 2000).

19. Habermas: 1978, 1984, 1985, 1987, βλέπε και Λάμνιας: 2000, Lamnias: 2003).

20. Bernstein 2000, βλέπε και Lamnias: 2002.

21. Ο Durkheim (1964, 1977), με βάση τη διάκριση μεταξύ παραδοσιακής και βιομηχανικής κοινωνίας, υποστηρίζει ότι οι εξελίξεις που ιστορικά εκδηλώνονται στο πεδίο της παραγωγής σηματοδοτούν αντίστοιχες εξελίξεις στην κουλτούρα της κάθε κοινωνίας, επιβάλλοντας διαφοροποιήσεις στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις μορφές γνώσης κ.λπ.

22. Σήμερα, οι παιδαγωγικοί μηχανισμοί όλων των προηγμένων κρατών οφείλουν να απαντήσουν στο κλασικό ερώτημα του Spenser: «ποιες γνώσεις είναι οι πιο αξιόλογες;» (το ίδιο ερώτημα επαναδιατυπώνει ο Apple ρωτώντας: «τίνας γνώσεις είναι οι περισσότερο αξιόλογες;»). Τις τελευταίες δεκαετίες τα κράτη φαίνεται ότι θεωρούν περισσότερο «αξιόλογες» τις γνώσεις που είναι άμεσα αξιοποιήσιμες στο πεδίο παραγωγής. Ωστόσο, όπως θα δούμε, η παραμέληση της «εν δυνάμει» γνώσης, πέρα των άλλων, θα βλάψει και τα μεσομακροπρόθεσμα συμφέροντα του ίδιου του πεδίου παραγωγής, αφού ο περιορισμός της παραγωγής νέας γνώσης, δεν θα ενισχύει τον απαραίτητο για την εξέλιξη της κοινωνίας εκσυγχρονισμό των μέσων παραγωγής και όχι μόνο.

23. Οι ρυθμίσεις αυτές, σύμφωνα με τον Bernstein (1991, βλέπε και Λάμνιας & Τσατσαρώνη: 1998/1999), πραγματοποιούνται με βάση αυτό που ονομάζει διαδικασίες αναπλαισίωσης. Ο Bernstein (2000) υποστηρίζει ότι η αναπλαισιω-

μένη γνώση αποτελεί μια «ενδεχόμενη» γνώση, η οποία είναι κατάλληλη, κυρίως, για παιδαγωγικού χαρακτήρα επεξεργασίες στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι για άμεση χρήση στην κοινωνία και στο πεδίο παραγωγής. Όμως, η μορφή αυτή γνώσης φαίνεται ότι αποτελεί μια κρίσιμη ενδιάμεση γνώση που είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση της, περισσότερο πρακτικής, «εγκαθιδρυμένης» γνώσης.

24. Η διαβίου εκπαίδευση, που προτείνεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους διεθνείς οργανισμούς, είναι ένα ενδιαφέρον πεδίο, η διαπραγμάτευση του οποίου όμως υπερβαίνει τα όρια της συγκεκριμένης μελέτης, αφού απαιτεί ευρύτερους προβληματισμούς για επιλογές φορέων, επιπτώσεις σε κοινωνικές ομάδες, καθώς και άλλες οριοθετήσεις, κρίσιμες για την εξασφάλιση ενός αναγκαίου επιπέδου εγκυρότητας της προς διαχείριση γνώσης και όχι μόνο.

25. Εκτιμούμε ότι η δημιουργική αξιοποίηση εννοιών των Habermas (1987) και Bernstein (2000) είναι ενδιαφέρουσα.

Βιβλιογραφία

- Bachelard, G. (1984) *The New Scientific Spirit*. Boston: Boston Press. Μετάφραση: A. Goldhammer.
- Βελτσος, Γ. (1988) *Η μη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Bernstein, B. (1990) *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* (vol. 4). London: Routledge.
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, inc.
- Bourdieu, P. (1999) *νόστιμον ήμαρ*. Αθήνα: Καρδαμίτσας. Επιμέλεια-Πρόλογος: Ν. Παναγιωτόπουλος.
- Dancy, J. (1985). *Contemporary Epistemology*. B. Blackwell.
- Durkheim, E. (1964) *The Division of Labour in Society*. New York: free Press.
- Goldman, A. I. (1986), *Epistemology and Cognition*. Harvard University Press.
- Gurvitch, G. (1987) "Husserl", στο *Ιστορία της Φιλοσοφίας: 20ος Αιώνας, Σύγχρονα Φιλοσοφικά Ρεύματα*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζας. Μετάφραση, Ν. Νασοφίδη και Κ. Παπαγιώργη.
- Habermas, J. (1978) *Knowledge and human interests* (second edition). London:

- Heinemann. Translation, J. J. Shapiro.
- Habermas, J. (1978a) "A Postscript to Knowledge and human interests", in *Knowledge and human interests*. London: Heinemann. Translation, J.J. Shapiro.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (vol. 1). London: Heinemann. Translation T. McCarthy.
- Habermas, J. (1987) *The Theory of communicative action: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. (vol. 2). Cambridge: Polity Press. Translation T. McCarthy.
- Habermas, J. (1985) "Questions and Counterquestions", in R. Bernstein (Ed.) *Habermas and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1988) *On the Logic of the Social Sciences*. Cambridge, Mass. MIT Press. Translation, Shierry Weber Nichol森 and Jerry Stark.
- Hacking, I. (2000) *The Social Construction of What?* Cambridge: Harvard University Press.
- Husserl, E. (1981) *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanstone: Northwestern Univ. Press.
- Καβουλάκος, Κ. (1996) *Γιούργκεν Χαμπερμας: Τα θεμέλια του λόγου και της κριτικής κοινωνικής θεωρίας*. Αθήνα: Πόλις.
- Καραχάλιος, Μ. (1994) *Κοινωνιολογία της Γνώσης και Κριτική του Ολισμού*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Κουζέλης, Γ. (1991) *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουζέλης, Γ. (1993) "Εισαγωγή: Εικόνες της επιστήμης", στο *Επιστημολογία: Κείμενα*. Επιμέλεια Γ. Κουζέλης, Αθήνα: Νήσος.
- Κουλαϊδής, Β. (1994) *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lacey, A. (1980), *Dictionary of Philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Λάμνιαν, Κ. (1996) *Επικοινωνιακή λογικότητα: Συγκρότηση και εξέλιξη των δομών λογικότητας του υποκειμένου*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Λάμνιαν, Κ. (2000) «Λογικές βάσεις της κριτικής και η επιρροή τους στις κοινωνικές επιστήμες», *το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 29, σελ. 127-154.
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lamniac, C. (2002) "The contemporary Pedagogic Device: Functional Impositions and Limitations", *Pedagogy, Culture & Society*, V. 10 (1), pp. 21-38.
- Lamniac, C. (2003) "A Sociological Analysis of the Internal Differentiation of Pedagogic (Scientific) Knowledge", *Pedagogy, Culture & Society*, V. 11 (2), pp. 243-261.

- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1998-1999) «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 103/1998 σελ. 73-80 & 104/1999 σελ. 70-77.
- Manheim, K. (1952) *Essays on the Sociology of Knowledge*. London,
- Moore, R. (2004) *Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge, Polity Press.
- Popper, K. (1966) *The Open Society and its Enemies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Popper, K. (1968) *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Popper, K. (1969) *The Poverty of Historicism*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Popper, K. (1972) *Objective Knowledge: An evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Popper, K. (1993) «Η λογική των κοινωνικών επιστημών», εισήγηση στο συνέδριο της γερμανικής κοινωνιολογικής εταιρείας (1961). Στο *Επιστημολογία: Κείμενα*. Επιμέλεια Γ. Κουζέλης, Αθήνα: Νήσος.
- Remmling, G. W. (1975) *The Sociology of K. Manheim*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pressler, Ch. & Dasilva, F. (1996) *Sociology and Interpretation*. State University of New York.
- Σολομών, Ι. (1991) «Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein». Στο Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σταμάτης, Κ. (2005) *Η Αβέβαιη «Κοινωνία της Γνώσης»*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Timasheff, N. & Theodorson, G. (1983) *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Weber, M. (1958) *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Scribner's. Trans. T. Parsons.
- Weber, M. (1978): *Economy and society*. Berkeley: University of California Press. Ed. G. Roth and C. Wittich, 2 vols.
- Winch, Chr. and Gingell, J. (1999) *Key Concepts in the Philosophy of Education*. London: Routledge.

Summaries

Spyros Rasis

The academic profession: From erudition to the commercialization of knowledge

In this paper an effort is paid to show the historical evolution of the academic profession starting from the 12th century, when the first universities appeared, and ending up to the 20th century, presenting all the transformations that this institution went and still goes through.

Ioannis Pyrgiotakis

University and market ideology: The transformation of university in modern society

This study attempts a critical approach to the diversification of the role of universities in modern society. As a result of this approach the modern university now seems to be directed on a path different from that seen initially. To reveal this mutation we firstly attempt a review of the progress of the historical past of the University and consequently we mark the main changes we see today. As a result it seems that the «pure type» (or ideal type or in German Idealtypus) of the University cultivated by W. von Humboldt accepted major evolutionary effects and changed through the centuries, without though departing from the original academic spirit suggested by its instigator W. von Humboldt. But in recent years the massive University of the modern world place significant differences, which alter its original identity. Today's «productivism» and competitiveness are based primarily on a new techno-economic model, which in turn is based on knowledge, rapid and direct information and obviously technology. These elements of modern society bring about substantial changes also in the role of the University and its original «pure type» changes dramatically. The purpose of this approach is mainly to emphasize that the University should not eliminate its academic character and for this we mark some of the points to be highlighted.

Pantelis Kyprianos***Students and the market for international degrees***

The paper aims to examine the evolution of the student body in the western universities, including Greeks, and the evolution of students abroad as well, from the beginning of the nineteenth century to nowadays. We will attempt, more precisely, to localize the main stages of this evolution, to understand their causes, and to consider the Greek case under the light of other western.

The article is composed by two parts. In the first part, a diachronic picture of the evolution of the student body in the main western countries and in Greece as well is given. The second part is focused on the international market of students abroad, i.e. the cohorts of students abroad. The comparative study suggests that the pace of the Greek tertiary education as concerned the students is dissimilar to that of the main western countries, fact that explains partially the comparatively high number of Greeks students abroad, particularly since WW II.

Kostas Stamatis***Which educational ideal for which university?***

The article argues that a certain idea on the mission of University is a necessary prerequisite, before we launch upon a discussion about the public character of higher education, the modes of financing it, or the ways of administering the respective institutions. A basic agreement is needed in the first place as to the educational ideal that University is called to serve. Such an ideal cannot be different than the one suggested by Enlightenment: an ideal of autonomy and responsibility, for the sake of ourselves and the common good. Its objective aims at helping young people to become able to distinguish, upon autonomous judgment, between true and false in their scientific field, between right and wrong in the scientific practice, with a spirit of responsibility in the interest of humanity, properly understood. In opposition, the neoliberal ideology claims that education should mainly be adjusted to the interest of capitalist accumulation, in the last instance for the sake of the dominant class.

Nikos Panagiotopoulos*Defense or critique of the educational system? A false dilemma*

What sort of critique and how to criticize the University nowadays, when at the present juncture, the unconditional defense of the University is objectively associated with the unconditional defense of important achievements in the history of human civilization? In this paper, the author tries to analyze some of the conditions of the production of this unresolved contradiction and then he makes some proposals in order to overcome the socially founded of this social separation.

Giorgos Stamelos*University and policies of higher education:
From tension to crisis, attempt of analysis*

During the last fifteen years the smooth operation of Greek universities is disturbed several times about various reform efforts of the governments of this period and the corresponding reactions they caused. These policies are not designed purely Greek but in the European Union. This paper aims to propose an analytical schema for understanding the current crisis of the Greek university. As a tool we use the theoretical work of Scott (2001) which is a neo-institutional organizational theory.

Panagiotis Kymourtzis*University Professors:
Dynamic transformation of their role in Greece*

This article attempts to present existing and forthcoming driving forces which may affect the dynamic transform of the academic profession in Greece, as in many other countries of the world. The expansion of higher education in Greece has signalled enormous challenges for the system, while transforming the situation of the academic community. Along with the steadily decreasing public funds for higher education, the emergence of new factors and changes in the social and economic surroundings in which

higher education operates, the academic profession in Greece faces multiple challenges. In a period characterised by increased globalization, interlinkedness and a rapid creation of knowledge, as well as easy access to this, widespread emphasis on internationalization, managerialism and accountability of higher education are major features transforming the academic profession worldwide. These features, in turn, press towards diversification, specialization and the decrease of academic and non-academic distance. Still, the debate on results towards the direction of efficiency, quality, and equity, remains open.

Within this context, the article outlines the main characteristics (profile, workload, pay and conditions, etc.) of Greek academia and pictures changes which effect professional and working life. Beside «adjustment» to internationally accepted standards, previously mentioned challenges also bring uncertainties, obligations, burdens and vulnerability which question the status of academics in terms of income, prestige or social position and effect faculty members' academic activities.

Georgios Pasiás

«Words» and policies of Greek university reform. Towards a «change of paradigm» within the framework of the Bologna process and the Lisbon Strategy

The aim of this paper is to examine critically the educational discourses and policies of the Greek university reforms over the last decade (2000-2010) in the context of the European higher education (HE) transformation process. It will be argued that the Greek university reform rhetoric is mainly influenced by the Bologna and Lisbon educational paradigm (internationalization, competitiveness, mobility, quality assurance, comparability, compatibility, accreditation, benchmarking, accountability) as well as by prevailing discourses such as minimalist and evaluative state, marketization, governmentality, performativity, audit society, new managerialism, academic capitalism, entrepreneurial university. The paper is divided into two sections: The first section describes the international context emphasizing in the Lisbon and Bologna processes educational paradigms. The second section examines and attempts a critical discussion of the Greek higher education discourses and reform policies (2000-2010).

Georgios Flouris*«Ecology» in the Departments of Education:
A narration for self-critique and re-orientation*

This article attempts a critical analysis of the 'educational ecology' of the Elementary Education Departments in Greece and ascertains that their operation was heavily relied on the 'power knowledge relations' during the 25 years of their operation. The article is divided in four parts. The first part analyzes the five dimensions of the 'ecology'. The second part reviews the periods of their operation from the decade of the '80's until today. A critical review concerning structural and functional changes of the curriculum is conducted. Finally, the article stresses the challenges that emerge for the Elementary Education Departments in Greece in relation to the changing roles of the prospective teachers in the knowledge society.

Kostas Lamnias*University, knowledge and society*

This article attempts to analyze the role of various forms of knowledge, which are produced, reproduced and utilized within the social field, by examining the dynamic relations that are progressed between:

The social institution of university that produces and manages scientific forms of knowledge.

Society that selects and utilizes knowledge on the base of interests of its members, within a competitive, and non-stop developing global social environment.

