

Παραγωγή ή διανομή της γνώσης;

Από την εποχή που προβλήθηκε το αίτημα μιας νέας μεθόδου για την επιστημονική γνώση το κόσμου και του ανθρώπου ως μέρους του, ως τις μέρες μας, πέρασαν τόσα πολλά χρόνια, ώστε σήμερα οι κατευθύνσεις εκείνες να μας φαίνονται αυτονόητες. Ωστόσο, η μάχη που δόθηκε από τη νέα επιστήμη ήταν ιδιαίτερα σκληρή και όχι πάντα αναίμακτη: το πεδίο της μάχης αυτής ήταν το παραδοσιακό πανεπιστήμιο (οι «σχολές») και το τοπίο μετά τη μάχη μπορεί να μην ήταν διάσπαρτο με πτώματα, ήταν όμως γεμάτο από τα υπολείμματα της μεγάλης φωτιάς που έκαιγε σωρούς συγγραμμάτων (και ενίοτε επιστήμονες).

Είναι εξάλλου γνωστό, ότι τα αιτήματα που πρόβαλε η νέα και ανερχόμενη επιστήμη, υπονόμευαν την παραδοσιακή φιλοσοφία, τη θεολογία ως καθολική γνώση του κόσμου, για την οποία τα πάντα ήταν αμετάβλητα και ακίνητα, στη φύση όσο και στην κοινωνία, ώστε ν' ανταποκρίνονται στην αναλλοίωτη τάξη ενός Λόγου, που ήταν θεός ως προς την ουσία του, και καθόλου ανεκτικός, ούτε κριτικός ως προς την κοσμική λειτουργία του. Εφ' όσον λοιπόν το περιεχόμενο της γνώσης του κόσμου ήταν δεδομένο και άσφραγτο τακτοποιημένο από την Εκείθεν Πρόνοια για τον κόσμο, καμιά ανάγκη για την επιστήμη του ίδιου αυτού κόσμου.

Η μάχη που δόθηκε τότε, κατέριψε τα στεγανά αυτά, που για πολλούς αιώνες συνέβαλαν στην ανθρώπινη αθλιότητα, κι έστρεψε τις προσπάθειες, με διάφορους τρόπους, στο Εντεύθεν. Επιτέλους η Γη άρχισε να γυρίζει, και μαζί μ' αυτήν και οι όροι για την παραγωγή και την απόκτηση της επιστημονικής γνώσης. Και επιπλέον, η Πολιτεία απέβαλε τον θρησκευτικό μανδύα της για να περιβληθεί στην κοσμική νομιμοποίησή της ώστε ν' αντιστοιχεί στην ανθρώπινη τάξη, ενώ η Εκκλησία και μαζί μ' αυτήν και η εποπτική λειτουργία της πάνω στη γνώση, υποχρεώθηκε να περιορίσει, σε διάφορους βαθμούς, την παρέμβασή της εφ' όλου του επιστητού.

Οι απαρχές του σύγχρονου Πανεπιστημίου ανιχνεύονται στη μεταβατική αυτή πε-

ρίοδο και ανάγονται στη μάχη αυτή. Το σύγχρονο Πανεπιστήμιο δεν distάζει ν' αναγνωρίσει την ταυτότητα που υπάρχει ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και στις εφαρμογές της, ούτε προβάλλει μόνο τις εφαρμογές για να κρατήσει μυστικούς τους όρους προέλευσής τους: από τους κόλπους του αναδύεται η χρησιμοθηρική διάσταση της επιστημονικής γνώσης: πρόκειται ακριβώς για την ταυτότητα της τάξης που η χρησιμότητα αποτελεί αξία της.

Πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι κάθε άλωση δεν σημαίνει αναγκαστικά και κάθαρση: στο νέο Πανεπιστήμιο συμβιώνουν τα σύγχρονα με τα παραδοσιακά στοιχεία, που συγκρούονται μεταξύ τους για την επικράτησή τους. Από την άποψη αυτή, το Πανεπιστήμιο φαίνεται να βρίσκεται διαρκώς σε μετάβαση. Αυτό όμως είναι μόνο ενμέρει αληθινό, γιατί το Πανεπιστήμιο αναγνωρίζεται ως ο καθολικός θεσμικός χώρος της κοινωνικής γνώσης που παράγεται με επιστημονικό τρόπο. Πρόκειται, με δυο λόγια για έναν θεσμό που αφορά ολόκληρη την κοινωνία.

II. Η σύγκρουση που αναφέρθηκε παραπάνω βρήκε μ' έναν ιδιότυπο τρόπο την έκφρασή της στη διαμάχη για το ζήτημα των συγγραμμάτων, που εγκαινίασε η τοποθέτηση των 62 πανεπιστημιακών απέναντι στις σχετικές υπουργικές ρυθμίσεις. Η τοποθέτηση αυτή υπογραμμίζει ότι οι υπουργικές ρυθμίσεις καταργούν ουσιαστικά «την επιστημονική εργασία στο Πανεπιστήμιο, καθιστώντας αδύνατο τον επιστημονικό διάλογο και αποκλείοντας την παραγωγή κριτικής γνώσης που προϋποθέτει άμεση πρόσβαση του φοιτητή σε περισσότερα βιβλία, άρθρα και πηγές. Ταυτόχρονα ζητά να καταστήσει συνενόχους όλους τους πανεπιστημιακούς παράγοντες και φορείς στην υποβάθμιση της παιδείας»¹. Επιπλέον, στην τοποθέτηση αυτή επισημαίνεται αυτό που αποτελούσε πανεπιστημιακή πρακτική, ότι δηλ. η κατοχή μιας πανεπιστημιακής θέσης γίνεται συχνά ο εφαιτήρας για την εξωπανεπιστημιακή επαγγελματική δραστηριότητα. Τίθεται, μ' άλλα λόγια, ένα στοιχείο, που δίχως βέβαια ν' αποτελεί την αιτία, συμβάλλει στην υποβάθμιση των σπουδών στο βαθμό που απουσιάζει από τον πανεπιστημιακό χώρο εκείνος που κυρίως οφείλει να είναι παρών.

Δύο είναι τα βασικά σημεία των υπουργικών ρυθμίσεων που προκάλεσαν την παραπάνω τοποθέτηση των 62 πανεπιστημιακών:

Πρώτο, στο άρθρο 2 της υπ' αριθ. Φ 141/Β3/1402 απόφασης,² ορίζεται ότι «οι εξετάσεις έχουν ως αντικείμενο προκαθοριζόμενη ύλη του γνωστικού αντικειμένου, ανεξάρτητα από τον εμπλουτισμό και τις παραλλαγές της διδασκαλίας, στο πλαίσιο της επιστημονικής ελευθερίας κλπ». Στην 4 παρ. του ίδιου άρθρου ορίζεται ως «διδακτικό βιβλίο... εκείνο το βοήθημα το οποίο ενημερώνει τον αναγνώστη με όλα τα κύρια σημεία της ύλης του γνωστικού αντικειμένου».

Δεύτερο, στην υπ' αριθ. Β3/7341 απόφαση³, που τροποποιεί κάποια σημεία της προηγούμενης, ορίζεται ότι το Υπουργείο καταβάλλει στο συγγραφέα ως αμοιβή «το ποσόν των 1300 δρχ, για κάθε σελίδα διδακτικού βιβλίου, και το πολύ έως 500 σελίδες για κάθε εξαμηνιαίο μάθημα με τους ακόλουθους περιορισμούς των σελίδων:

- αα) για μάθημα μιας εβδομαδιαίας ώρας έως 100 σελίδες
- ββ) για μάθημα δύο εβδομαδιαίων ωρών έως 200 σελίδες
- γγ) για μάθημα τριών εβδομαδιαίων ωρών έως 300 σελίδες
- δδ) για μάθημα τεσσάρων εβδομαδιαίων ωρών έως 400 σελίδες
- εε) για μάθημα πέντε εβδομαδιαίων ωρών έως 500 σελίδες.»

Οι παραπάνω υπουργικές ρυθμίσεις αποτελούν κατ' αρχήν την χαρακτηριστικότε-

ρη περίπτωση υπονόμευσης ενός θεσμικού πλαισίου από την ίδια την απόπειρα υλοποίησής του. Και πρέπει βέβαια στο σημείο αυτό να επισημανθεί μια περίεργη αντιστροφή: Το Υπουργείο Παιδείας και θρησκευμάτων, φαίνεται ακόμη να πειραματίζεται ποιος ρόλος του ταιριάζει καλύτερα: αυτός της Παιδείας ή αυτός του θεματοφύλακα της θρησκείας. Ως Υπουργείο Παιδείας εθέσπισε το νόμο 1268, που θ' αποτελούσε το πλαίσιο των ρυθμίσεων για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Ως Υπουργείο για τη θρησκεία, προώθησε τα παραπάνω διατάγματα σε μια απόπειρα να υλοποιήσει όσα επιμέρους προβλέπονταν από το νόμο για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Μολονότι οι υπουργικές ρυθμίσεις προβάλλουν ένα μη πειστικό σκεπτικό, ωστόσο αποτελούν το μείζον στοιχείο συναίνεσης ανάμεσα στο Υπουργείο και το σύνολο σχεδόν των φοιτητών, κι αυτό γιατί καταφέρνουν να ξεχωρίσουν το διδακτικό από το εξεταστικό έργο· η διάκριση αυτή ευνοεί την προτεραιότητα της εξέτασης απέναντι στη διδασκαλία κι έτσι νομιμοποιεί την απουσία των φοιτητών από τον ίδιο το χώρο τους.⁴

Αξίζει τον κόπο να σταθούμε για λίγο στα κύρια σημεία της επιχειρηματολογίας όσων υποστήριξαν τις υπουργικές ρυθμίσεις. Η επιχειρηματολογία αυτή υποδηλώνει αναπόφευκτα και την πολιτική αντίληψη που διέπει τις παραπάνω ρυθμίσεις: πρόκειται βέβαια για μια πολιτική του εφικτού, που και σ' αυτή την περίπτωση, αναγορεύεται σε χρυσό κανόνα μέσω της διάκρισης του μεσοπρόθεσμου από τον μακροπρόθεσμο στόχο, ώστε ν' απαλλαγούμε από τον ίδιο τον μακροπρόθεσμο στόχο.

Κατ' αρχήν, όπως άλλωστε έχουν επισημάνει όσοι ασχολήθηκαν με κριτικό τρόπο με την υπουργική επιχειρηματολογία, επιχειρήθηκε μια αποσιώπηση των κυριότερων σημείων της τοποθέτησης των 62 πανεπιστημιακών, αφού θεωρήθηκε ως μη υπάρχουσα.⁵ Δεύτερο, όπως επισήμανε και ο καθηγητής Β.Κρεμμυδάς⁶, επιχειρήθηκε και μια παραποίηση. Και τρίτο, συνδέθηκε εκ του πονηρού το αίτημα για την αναβάθμιση των σπουδών, το οποίο βέβαια προϋποθέτει μιαν αλλαγή στην πολιτική της δωρεάν παιδείας⁷, με το ζήτημα του προϋπολογισμού του Υπουργείου Παιδείας, τον οποίο καιροφυλαχτούν να ξετινάξουν οι υπερκοστολογούντες κερδοσκόποι εκδότες. Έτσι, σε μια δαιμονολογική έξαρση, θεωρήθηκε ότι η αντίδραση κινούνταν από κάποιους, ανώνυμους και σκοτεινούς ως συνήθως κύκλους, των οποίων τα οικονομικά συμφέροντα θίγονταν, και «όπως γίνεται σε παρόμοιες περιπτώσεις, όσο πιο πολύ θίγονται τα οικονομικά συμφέροντα κάποιων κύκλων, τόσο πιο αναιδής είναι η αντίδραση, με αδίσταχτη καπηλεία ηθικών αξιών.»⁸ Στην ίδια περίπου λογική κινήθηκε και ο Μ.Γιομπαζολιάς, όπου μέσα από μια αυθαίρετη τοποθέτηση των όρων του προβλήματος, στην οποία θίγονται δημοσιογραφικώς τω τρόπω τα «κακώς κείμενα», καταλήγει το προειδοποιητικό συμπέρασμα ότι «οι απαντήσεις σε τέτοια ερωτήματα (σημ. σαν αυτά που αναφέρει στο άρθρο του) και η ανάπτυξη ενός σχετικού δημόσιου διαλόγου έχουν ίσως μεγαλύτερη αξία από την προσθήκη και άλλων υπογραφών πανεπιστημιακών, κάτω από ανακοινώσεις που ζητούν απαντήσεις, αλλά μάλλον (sic) δεν δίνουν λύσεις»⁹

Ο Κ.Μπέης, συνεχίζοντας την επιχειρηματολογία του γύρω από ένα ζήτημα που δεν τέθηκε από όσους επέκριναν τις υπουργικές αποφάσεις, και συγκεκριμένα για τις δανειστικές βιβλιοθήκες, παρατηρεί ότι «για όλο αυτό το πλήθος (σημ. τους φοιτητές) δεν υπάρχει ακόμη η κατάλληλη υποδομή σε κτίρια, εγκαταστάσεις και προσωπικό, ώστε να στηριχθεί το εξεταστικό έργο των ΑΕΙ αποκλειστικά σε δανειστικές βιβλιοθήκες.» Και ορίζοντας, στο τέλος του κειμένου του, το εξεταστικό έργο, κατα-

λήγει στο καταπληκτικό συμπέρασμα ότι «... ο εξεταζόμενος πρέπει να αποδείξει ότι κατέχει τις θεμελιακές γνώσεις, και όχι τις επιστημονικές φιλονικίες του εξεταστή του με τους συναδέλφους του.»¹⁰

Σχετικά με το ζήτημα των δανειστικών βιβλιοθηκών, πράγματι δεν τέθηκε τέτοιο ζήτημα από κανέναν απ' όσους έκαναν δημόσια την αντίθεσή τους στις υπουργικές ρυθμίσεις, γιατί απλούστατα θα ήταν αντιφατικό ως προς την ίδια την αντίληψή τους. Και όπως το έθεσε ο Β.Κρεμμυδάς: «Εξετάσεις σε προκαθορισμένη ύλη από ένα βιβλίο και δανειστική βιβλιοθήκη δεν είναι δύο «συστήματα», αλλά ένα και θα έχουν το ίδιο αποτέλεσμα (αποφεύγω να πω επιδιώκουν): να διώξουν τους φοιτητές από τον πανεπιστημιακό χώρο· να αποκλείσουν τελικά την παραγωγή γνώσης μέσα από την επικοινωνία, την αντιπαράθεση, τη σύγκρουση».¹¹

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ζήτημα, του ορισμού των εξετάσεων, σε αντίθεση με το διδακτικό έργο, πρέπει να πούμε ότι ο Κ.Μπέης πράγματι κατορθώνει το ακατόρθωτο: να εξοβελίσει την επιστημονική κριτική υποβαθμίζοντάς την στο επίπεδο ποδοσφαιρικού αγώνα: αφού η κριτική αντιλήψεων γίνεται «επιστημονική φιλονικία», απομένει η «φιλονικία» από την οποία οι φοιτητές πρέπει να απέχουν, μια και εκείνο που τους αφορά είναι ν' αποδείξουν ότι κατέχουν τις θεμελιακές γνώσεις του αντικειμένου τους, πέρα από κάθε κριτική. Προφανώς, ο Κ.Μπέης, όταν μιλάει για «επιστημονικές φιλονικίες» παρασύρεται από το status της Πολιτικής Δικονομίας ως τεχνικής, την οποία οι μέλλοντες δικηγόροι οφείλουν να γνωρίζουν καλά προκειμένου να φέρνουν σε πέρας τις υποθέσεις τους όταν θ' αρχίσουν να τρέχουν για τον επιούσιο. Αλλά, από τότε νομιμοποιείται κανείς ν' αναγορεύει το status της επιστήμης του σε ρυθμιστικό παράγοντα για το status των άλλων επιστημών; Από την άποψη αυτή, μπορούμε να πούμε πως, πράγματι, η αντίληψη του Κ.Μπέη για τις εξετάσεις περιέχει μια νέα ερμηνεία για την ιστορία της επιστημονικής γνώσης και μεθοδολογίας.

III. Οι παραπάνω υπουργικές ρυθμίσεις δεν είναι βέβαια καθόλου καινούργιες. Ανάγονται στην πολιτική της «δωρεάν παιδείας» που εγκαινίασε στα μέσα της δεκαετίας του 1960 η τότε κυβέρνηση του Γ.Παπανδρέου, προκειμένου ν' απαλλάξει τους φοιτητές από μια ολόκληρη σειρά εκπαιδευτικών παραμορφώσεων: μια από τις παραμορφώσεις αυτές ήταν και το προνομιακό καθεστώς αγοράς των καθηγητικών συγγραμμάτων, ένα στοιχείο του οποίου ήταν ότι ο φοιτητής προαγόταν μόνον εφ' όσον είχε αγοράσει το σύγγραμμα του καθηγητή του.

Αργότερα, την περίοδο της δικτατορίας, η ρύθμιση της δωρεάν παιδείας, έφτασε στο όριο της δυσμορφίας της, όπου, μεταξύ των άλλων, οι φοιτητές προμηθεύονταν τις ατέλειωτες σελίδες των βιβλίων των καθηγητών τους δωρεάν, ενώ οι καθηγητές τους έγραφαν και δημοσίευαν τις σελίδες αυτές καθόλου δωρεάν. Το αποτέλεσμα ήταν, σε μια κατηγορία τουλάχιστον σχολών, οι σελίδες αυτές να συμπυκνώνονται από τους φροντιστές, και οι φοιτητές να συρρέουν στα φροντιστήριά τους για την εκμάθηση της ύλης και την προαγωγή τους στα μαθήματα. Είχε, ας πούμε, στηθεί ένα είδος πρωτόγονης οικοτεχνίας στα πρώτα στάδια του εκμηχανισμού της.

Οι υπουργικές ρυθμίσεις, θέλοντας ν' απαλλαγούν από το καθεστώς αυτό, μπαίνουν βαθύτερα σ' αυτό. Ή, όπως επιγραμματικά σημειώνει και ο καθηγητής Β.Φίλιας, «Το Υπουργείο Παιδείας, με μια θεαματική επιχείρηση από -ιδιωτικοποίησης της έκδοσης των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων καθιερώνει «νόρμες» μάθησης, αληθινά προκρούστειου χαρακτήρα, που μεταβάλλουν την ανώτατη Εκπαίδευση σε σχολές

ΑΒΓ ή, ακριβέστερα, σε χώρο άσκησης παπαγαλικής αποστήθισης, ανάλογης με εκείνες που εφαρμόζονται σε σχολές κωφάλαλων».¹²

Αυτές ακριβώς οι υπουργικές ρυθμίσεις, που επιχειρήσε να υποστηρίξει ο Κ.Μπέης, μετατρέπουν ουσιαστικά τα πανεπιστήμια σε εξεταστικά κέντρα, ή μάλλον επικυρώνουν τη λειτουργία τους ως εξεταστικών κέντρων, και υποβαθμίζουν την παραγωγή της επιστημονικής γνώσης στο επίπεδο μιας αγορανομικής διάταξης, όπου η τιμή ασφαλείας της γνώσης καθορίζεται με βάση την εκμάθηση από τον φοιτητή των 100 ή 200 σελίδων του μόνου συγγράμματος που θα διανέμεται δωρεάν.

Το αποτέλεσμα των ρυθμίσεων αυτών είναι να αναδεικνύεται «ένα πανεπιστημιακό σύστημα διδασκαλίας που πλησιάζει εκείνο της μέσης μας εκπαίδευσης».¹³ Γιατί, αν ο νόμος πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση είχε ως στόχο του την αναβάθμιση των σπουδών ώστε να συμπαρασύρει στην αναβάθμιση αυτή και τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι αποφάσεις αυτές φέρουν την ανώτατη εκπαίδευση ν' ακολουθεί τις άλλες στην υποβαθμισμένη λειτουργία τους. Από την άποψη αυτή, θα μπορούσε κανείς ν' αναρωτηθεί μήπως ο ίδιος ο φορέας που εγκαινίασε την πολιτική της μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης έκανε πίσω μπροστά στο δέος των συνεπειών της ίδιας του της μεταρρυθμιστικής πολιτικής; αρνείται δηλ. να εισπράξει το κόστος που αυτή συνεπάγεται.

Το παράδοξο από πολιτική άποψη στην υπόθεση αυτή είναι ότι οι υπογράφωντες και επικρίνοντας την τοποθέτηση και τις υπουργικές αποφάσεις αντίστοιχα, αναδεικνύονται σε κύριους υποστηρικτές των μεταρρυθμιστικών αρχών του νόμου-πλαισίου, αντί να προβάλλουν ακόμη πιο προωθημένα αιτήματα με αφορμή την υλοποίηση του ίδιου του νόμου.

IV. Και οι φοιτητές; Η ρύθμιση περί του ενός και μοναδικού επιστημονικού συγγράμματος φαίνεται να βρίσκει τις φοιτητικές παρατύξεις, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων¹⁴, σε μια κατάσταση ευμενούς ουδετερότητας, και ο λόγος βέβαια είναι απλός: είναι ευκολότερο να διαβάσει κανείς 100 ή 200 σελίδες για να περάσει στις εξετάσεις από το να διαβάσει δύο ή περισσότερα βιβλία σχετικά με το γνωστικό του αντικείμενο ώστε να προαχθεί βάσει της εργασίας του. Ακριβώς αυτή η ευκολία ιδεολογικοποιήθηκε. Κάθε απόπειρα αναβάθμισης των σπουδών χαρακτηρίζεται εντατικοποίηση, και ως τέτοια φέρει τα σκοτεινά και ύπουλα χρώματα του καπιταλισμού. Αφού η μάθηση είναι έτσι κι αλλιώς καπιταλιστική ως την αποκτήσουμε ευκολότερα, υπονομεύοντας συνάμα και τον καπιταλισμό. Επομένως, ένα είναι το σύνθημα που συσπειρώνει: ζήτω οι εξετάσεις. Το πρόβλημα όμως, έτσι όπως συνήθως τίθεται, είναι ψευδές.

Γιατί, αντιστρέφοντας τα πράγματα, θα μπορούσαμε να πούμε πως η εντατικοποίηση δεν είναι υποχρεωτικά συνδεδεμένη με τη λογική του καπιταλισμού, που ως αχόρταγη θα ξεζουμίσει μεθαύριο τους πτυχιούχους, εκμεταλλεζόμενη την εργατική τους δύναμη. Μπορούμε επίσης να τη συνδέσουμε και με την άοσμη λογική της οικονομικής ανάπτυξης, που για χάρη της πρέπει να προλάβουμε πλείστα όσα τραίνα, τα οποία ταξιδεύουν ολοταχώς μεταξύ του πρώτου και του τρίτου δρόμου. Και επειδή ακριβώς, το κριτήριο της κάθε οικονομικής ανάπτυξης έχει εκφρασθεί μέχρι σήμερα μόνο με όρους ποσοτικούς, η ίδια η οικονομική ανάπτυξη ως πολιτική συνηθίζει να υποσκελίζει κάθε άλλη προτεραιότητα που παρουσιάζεται με μη-ποσοτικούς όρους. Από την άποψη αυτή, η εντατικοποίηση μπορεί να είναι «καπιταλιστική» και «σο-

σιαλιστική» με την ίδια έννοια, επειδή ακριβώς προέχει η ανάπτυξη.

Εκείνο λοιπόν που λείπει σε κάθε κριτική του Πανεπιστημίου ως θεσμικού χώρου, είναι τα κριτήρια με αποτέλεσμα να συγκαλύπτεται η αθλιότητα στην οποία όλοι θέλουμε να γίνουμε εταίροι. Γιατί, σε μια κοινωνία, όπου ο τίτλος σπουδών έχει γίνει υπέρτατη αξία έστω και αν πρακτικά δεν έχει πια κανένα, ή έστω περιορισμένο, αντίκρουσμα, όπου η απόκτηση του πτυχίου έχει γίνει η κύρια επιδίωξη πολλών κοινωνικών κατηγοριών και ηλικιών, για τη διεκδίκηση ή τη βελτίωση μιας θέσης στο περὶνυμο δημόσιο, όπου τα τυπικά προσόντα αναγνωρίζονται μόνον ως τυπικά, δεν είναι δύσκολο να κατανοήσει κανείς γιατί οι εξετάσεις, ως μοναδικό στοιχείο τυπικής αξιολόγησης, έγιναν το μείζον στοιχείο της επιτυχίας και το μείζον, επίσης, στοιχείο συναίνεσης όλων σχεδόν των φοιτητικών παρατάξεων. Όπως επίσης, δεν είναι δύσκολο να κατανοήσει κανείς και μια σημαντική αντίφαση, που το ίδιο το διαμορφωμένο θεσμικό πλαίσιο αναδείκνυε, τουλάχιστον μέχρι χθες, γιατί τώρα πια ισχύουν τα «μόρια». Αν οι εξετάσεις είχαν γίνει το μείζον στοιχείο αξιολόγησης για την απόκτηση του πτυχίου, το ίδιο το πτυχίο δεν θα αποτελούσε προσόν για την κάλυψη μιας θέσης, παρά μόνο αν ο κάτοχός του υποβαλόταν εκνέου σε εξετάσεις.

Κι αν θέλουμε να συνεχίσουμε το παραπάνω παιχνίδι, μπορούμε με θεβαιότητα να πούμε πως, επιτέλους, γίναμε μια χώρα απομνημονευτών, και σαν τέτοια θα προκριθούμε στην επερχόμενη τρίτη κατά σειρά τεχνολογική επανάσταση, στους τομείς της μικροηλεκτρονικής και της βιοτεχνολογίας. Η πάλι, αν θεωρούμε ότι η λογική της πρόκρισης αποτελεί στοιχείο της αναπτυξιακής ιδεολογίας ενγένη, που φέρει μαζί της το φάντασμα της εντατικοποίησης, ας αναγνωρισθεί επιτέλους ότι και ο μαρξισμός λ.χ. θα διδάσκεται στα Πανεπιστήμια από τα εγχειρίδια του Πολιτζέρ στα οποία περιέχεται στην πιο έγκυρη, ας πούμε, εκδοχή του.

Το πρόβλημα, τέλος που αναφέραμε παραπάνω είναι ψευδές και επειδή υποβαθμίζει τη θεσμική λειτουργία του Πανεπιστημίου στο επίπεδο ενός συνδικαλιστικού οικονομισμού, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνει την ίδια την φοιτητική παρέμβαση στο Πανεπιστήμιο. Στη διάρκεια των τελευταίων χρόνων της δικτατορίας, από το 1972 και μετά, για όσους διατηρούν τη μνήμη τους, το φοιτητικό κίνημα ανδρώθηκε μέσα στο Πανεπιστήμιο ως η προωθημένη συνείδηση ολόκληρης της κοινωνίας. Η εκρηκτική του διάσταση, όπως φανερώθηκε στην εξέγερση του Πολυτεχνείου, θγήκε από τον πανεπιστημιακό χώρο για ν' απλωθεί προς την κοινωνία. Γιαντό και έδρασε καταλυτικά. Σήμερα επιχειρείται μια αντιστροφή: γίνεται μια προσπάθεια να εγχυθεί η κοινωνική διάσταση στο φοιτητικό συνδικαλισμό ώστε να μπει στο Πανεπιστήμιο, αγνοώντας ότι το Πανεπιστήμιο διαθέτει τη διάσταση αυτή στην πιο προωθημένη της μορφή. Αποτέλεσμα, το φοιτητικό κίνημα να μην έχει καμιά διάσταση, ούτε ακόμη και την ικανότητα να παρεμβαίνει στην ίδια τη λειτουργία του με ουσιαστικούς όρους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. εφημερίδα ΑΥΓΗ 18.11.1984, όπου η σχετική τοποθέτηση.
2. Βλ. ΦΕΚ 159/Β/20-3-1984.
3. Βλ. ΦΕΚ 618/Β/5-9-1984.
4. Βλ. Π. Μπασάκου, *Πανεπιστημιακά Συγγράμματα: Τι διακυβέεται σε αυτήν την υπόθεση, Δεκαπεν-*

θήμερος Πολίτης, αρ. τ. 29, 14.12.1984, όπου επισημαίνονται οι συνέπειες της διάκρισης αυτής μεταξύ εξεταστικού και διδακτικού έργου.

5. Βλ. γι' αυτό, Π.Μπασάκου στο προηγούμενο.

6. Βλ. Β. Κρεμμυδά, *Σπουδές ή Εξουθένωση*, «Το Βήμα», 20.1.1985.

7. Βλ. Συνέντευξη του καθηγητή Ν.Πετραλιά, «Αυγή» 18.11.1984.

8. Βλ. Κ.Μπέη, *Πανεπιστημιακά Συγγράμματα*, «Το Βήμα», 2.12.1984.

9. Βλ. Μ.Γιομπαζολιά, *Πανεπιστήμια: «Χρυσά» βιβλία πλουραλισμού*, «Ελευθεροτυπία», 7.12.1984 (υπογ. του κειμένου).

10. Βλ. Κ.Μπέη, *Πανεπιστημιακά Συγγράμματα (2)*, «Το Βήμα», 4.12.1984. Πέρα από την πολιτική αντίληψη του εφικτού, από τα κείμενα του Κ. Μπέη αναδύεται και μια άκρως ενδιαφέρουσα φιλοσοφική αντίληψη που διαρκώς επικαλείται «τον λογικά σκεπτόμενο αναγνώστη» ή ακόμη τον «ψύχραιμο αναγνώστη», έννοιες ενδεικτικές του τρόπου προσέγγισής του.

11. Βλ. Β. Κρεμμυδά, *Σπουδές ή Εξουθένωση*, «Το Βήμα», 20.1.1985.

12. Βλ. Β.Φίλια, *Αντίλογος στο θέμα των Συγγραμμάτων*, «Ελευθεροτυπία» 22.12.1984. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ο Κ. Μπέης στην απάντησή του στο άρθρο του Β.Φίλια (βλ. Νέα 31.12.1984) επιχειρεί να διακρίνει την επιχειρηματολογία του Β.Φίλια από εκείνη των υπολοίπων, παρακινώντας τον να ξανασκεφτεί το ζήτημα.

13. Βλ. Ν.Βαγενά, *Αντίλογος για τα Συγγράμματα*, «Τα Νέα», 15.1.1985.

14. Βλ. ως μόνη εξαίρεση που σημειώσαμε, στην εφημερίδα «Παράβαση», Έκδοση Δημοκρατικού Αγώνα στο Πολιτικό, το άρθρο με τίτλο «Παραμένει η αυθεντία του ενός και μοναδικού συγγραμματος».