



Γέφυρα, 2000

Πανεπιστήμιο και Κοινωνία

Σκέψεις για την παιδεία με αφορμή τις κινητοποιήσεις των διδασκόντων στα ελληνικά πανεπιστήμια

Στις γραμμές που θα ακολουθήσουν δεν πρόκειται να επιχειρηματολογήσω υπέρ ή κατά των κατά καιρούς κινητοποιήσεων των διδασκόντων στα ελληνικά πανεπιστήμια. Έχω την άποψη ότι αρκετά έχουν γραφεί και ειπωθεί τόσο για τα μισθολογικά και συνταξιοδοτικά αιτήματα των πανεπιστημιακών όσο και για το κόστος που καλούνται τελικά να πληρώσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με την απώλεια μιας ή, ενδεχομένως, και περισσότερων εξεταστικών περιόδων.

Ο λόγος που με ωθεί να διατυπώσω και γραπτά τις σκέψεις που θα ακολουθήσουν είναι άλλος. Κατά τη γνώμη μου, ανάμεσα στις μελοδραματικές διατυπώσεις για την ικανοποίηση των «δίκαιων αιτημάτων των καθηγητών» και στις λαϊκίστικες αναφορές στον κίνδυνο να χαθούν οι όποιες εξετάσεις πολύ φοβούμαι ότι χάνονται συχνά ευκαιρίες ουσιαστικού προβληματισμού για την παιδεία ως κοινωνική αξία και αγαθό.

Δεν είναι επιτέλους καιρός να ανοίξει στους κόλπους της ευρύτερης κοινωνίας, ή τουλάχιστον ανάμεσα στα πιο ευαίσθητα μέλη της, μια ουσιαστική συζήτηση με αντικείμενο αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «φιλοσοφία της παιδείας»; Δεν είμαι, βεβαίως, αισιόδοξος ότι η συζήτηση για την παιδεία, που δεν έγινε όταν νομοθετήθηκε η περιβόητη «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Αρσένη» ή όταν τα ΤΕΙ της χώρας εξισώθηκαν προς τα «ΑΕΙ» μέσα σε μια νύχτα, μπορεί να γίνει με αφορμή τις οποιεσδήποτε κινητοποιήσεις στα πανεπιστήμια· πολύ περισσότερο που η κοινή γνώμη μάλλον επιχαιρεί όταν, για παράδειγμα, χωρίς στοιχειώδη προγραμματισμό, χωρίς σοβαρές μελέτες σκοπιμότητας και ανάλογη χρηματοδότηση, εξαγγέλλεται κάθε χρόνο η ίδρυση δεκάδων τμημάτων ΑΕΙ και ΤΕΙ¹. Καθώς όμως έχω την αίσθηση ότι τα περιθώρια στενεύουν πλέον απελπιστικά, θα αποπειραθώ, έστω και τώρα, να καταγράψω το επιχειρημά μου προσδοκώντας το γόνιμο αντίλογο από «εχθρούς» και «φίλους».

Οι θέσεις που θα υποστηρίζω στη συνέχεια έχουν την αφετηρία τους στη, μεθοδολογικά και πολιτικά, θεμελιώδη διάκριση μεταξύ *εκπαίδευσης* και *παιδείας*. Πρόκειται για δύο όρους που συχνά και σκόπιμα χρησιμοποιούνται σαν συνώνυμοι, αν και το περιεχόμενό τους παραπέμπει σε δύο διαφορετικούς «κόσμους». Δεν θα διατυπώσω ορισμούς, προκει-

Ο Αλέξανδρος Α. Χρύσης είναι επίκουρος καθηγητής Φιλοσοφίας στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πάντειου Πανεπιστημίου.

μένου να καταδείξω τη διάκριση που οι συντάκτες πολλών επίσημων κειμένων και νομοθετημάτων επιμένουν να αγνοούν. Προτιμώ να παραπέμψω στο κάλεσμα του γερμανού φιλοσόφου Friedrich Nietzsche και στα δικά του *Μαθήματα για την Παιδεία* (1872):

Σας παρακαλώ, λοιπόν, φίλοι μου –σημείωνε ο Νίτσε στις διαλέξεις του για την παιδεία– να μη συγγέετε τη μόρφωση, την ελαφροπόδαρη, τη χαϊδεμένη, την αιθέρια θεά, μ' εκείνη τη χρήσιμη κοπέλα που θέλει κάποτε να λέγεται 'μόρφωση', αλλά στην πραγματικότητα προσφέρει απλώς διανοητικές υπηρεσίες και συμβουλές για την αντιμετώπιση του αγώνα της ζωής, για την απόκτηση υλικών αγαθών και για τις άλλες ανάγκες. [...] Κανείς, [συνεπώς], ας μη πιστέψει ότι είναι ποτέ δυνατό τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που τον κεντρίζουν και του δίνουν εφόδια για έναν τέτοιο αγώνα να θεωρηθούν σοβαρά ιδρύματα παιδείας. Πρόκειται για θεσμούς που αποσκοπούν στην υπέρβαση των βιοτικών αναγκών, είτε υπαλλήλους υποσχονται ότι φτιάχνουν, είτε εμπόρους, είτε αξιωματικούς, είτε γεωπόνους, είτε γιατρούς, είτε τεχνικούς. Για τέτοιου είδους όμως ιδρύματα ισχύουν άλλοι κανόνες και άλλα μέτρα, διαφορετικά απ' ό,τι για το στήσιμο ενός ιδρύματος παιδείας: κι αυτό που εδώ επιτρέπεται, που επιβάλλεται και μάλιστα όσο το δυνατό επιτακτικότερα, εκεί, για τα ιδρύματα αληθινής παιδείας, το ίδιο αυτό πράγμα είναι ανοσιούρημα.²

Ας σταθούμε για λίγο στη διάκριση ανάμεσα σε 'ιδρύματα αληθινής παιδείας' και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα «που αποσκοπούν απλώς στην υπέρβαση των βιοτικών αναγκών» και ας αναλογιστούμε τι σημαίνει στις μέρες μας η λεγόμενη 'εκπαίδευση'. Σε τι στοχεύουν οι όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εκπορεύονται από τα διοικητικά και πολιτικά επιτελεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της χώρας μας; Ποιο κριτήριο επικρατεί, ποια είναι η λογική που συνδέει τις επιμέρους 'ενέργειες' στον τομέα της εκπαίδευσης στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες; Πρόκειται για τη λογική της διάπλασης κριτικά σκεπτόμενων και αισθητικά ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων ή για εκείνη της χρησιμότητας, του στενού *ωφελιμισμού* και της *άμεσης* υποταγής στις ανάγκες της παραγωγής και της αγοράς;

Μπορεί άραγε η Ευρώπη της 'Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση' και των 'Επιχειρησιακών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση', των διαβόητων ΕΠΕΑΕΚ να είναι ταυτόχρονα η Ευρώπη της κλασικής παιδείας και της αισθητικής αγωγής του ανθρώπου; Αν όχι, ποιο μπορεί να είναι ένα σύγχρονο σχέδιο παιδαγωγικής αντίστασης και ριζοσπαστικής προοπτικής στη σημερινή εκδοχή της χρησιμοθηρικής εκπαίδευσης; Από ποιους και πώς θα χαραχθεί και θα υλοποιηθεί αυτό το σχέδιο; Υπάρχουν, περιθώρια για μια τέτοια αντιπίθεση στο πλαίσιο των λεγόμενων 'δημοσίων πανεπιστημίων'; Υπάρχουν δυνάμεις αμφισβήτησης και ανατροπής στο χώρο των διδασκόντων και της νεολαίας, όταν οι ευρωπαϊκές κοινωνίες εμφανίζονται και είναι βαθύτατα διαβρωμένες από τις ασθένειες του ατομικισμού και του ωφελιμισμού; Πώς και από ποιους θα μπορούσε να αρθρωθεί ένας στέρεος αντίλογος στο λόγο του *ρεαλισμού* και της *προσαρμογής* στις ανάγκες της αγοράς, ένα λόγο που αποτυπώνεται στα σχετικά ντοκουμέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Ως τότε η κοινωνία της απόγνωσης θα εξακολουθεί να ονομάζεται 'κοινωνία της γνώσης' χωρίς ουσιαστική και, κυρίως, χωρίς αποτελεσματική αντίδραση;

Σε τελική ανάλυση, ο αγώνας για 'αληθινή παιδεία' έχει νόημα και προοπτική έξω από μια καθολική αμφισβήτηση και ρήξη προς τις σύγχρονες εθνικές και διεθνείς καπιταλιστι-

κές δομές; Εύκολα θα μπορούσε να αντιπαρέλθει κανείς ένα τέτοιο ερώτημα κάνοντας λόγο για 'ξύλινη γλώσσα' και 'σχηματική απεικόνιση της πραγματικότητας'. Και όμως! Από την απάντηση σε ερωτήματα αυτού του τύπου κρίνεται πάντοτε το 'με ποιους θα πας και ποιους θ' αφήσεις'. Τόσο η σύντομη ιστορική αναδρομή στη σχέση πανεπιστημίου και κοινωνίας όσο και η αξιολόγηση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πρακτικής με έμφαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που ακολουθούν, θα πείσουν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία ότι γόνιμη συζήτηση για την παιδεία δεν μπορεί να γίνει χωρίς πολιτικούς όρους. Επιτέλους! Η άψυχη ηλεκτρονική γλώσσα των γραφειοκρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν μπορεί να συγκαλύπτει για πάντα την ιδεολογική στόχευση των ταξικών εντολέων τους, τη διαμόρφωση δηλαδή μονοδιάστατων ανθρώπων με ελαστικότητα συνείδησης, ανάλογη προς εκείνη των σύγχρονων καπιταλιστικών εργασιακών σχέσεων.

I. Από τη μεσαιωνική universitas στο δημόσιο πανεπιστήμιο του 20^{ου} αιώνα

Είναι στα χρόνια του ύστερου Μεσαίωνα που εντοπίζονται οι απαρχές του πανεπιστημίου ως παιδαγωγικού θεσμού. Η *universitas* υπήρξε τα χρόνια εκείνα τρόπος συγκρότησης και λειτουργίας αυτού που 'κατ' εφημισμόν' και μόνον ονομάζεται στις μέρες μας *πανεπιστημιακή κοινότητα*. Όσο και αν ηχεί παράδοξο σε όποιον –κάτω από την επιρροή της Φιλοσοφίας των Φύτων– έχει την τάση να ταυτίζει μονοσήμαντα το Μεσαίωνα με το σκοταδισμό και τη βαρβαρότητα, είναι σε αυτήν ακριβώς την εποχή που τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα γνωρίσουν έναν υψηλό δείκτη αυτονομίας, αν και η επιρροή της Εκκλησίας στα μεσαιωνικά πανεπιστήμια είναι δεδομένη και κλιμακούμενη. Η σχετική αυτονομία του πανεπιστημίου κατά την περίοδο του Μεσαίωνα εξηγείται ως ένα μεγάλο βαθμό από την απουσία στα χρόνια της φεουδαρχικής Δυτικής Ευρώπης ισχυρής κεντρικής πολιτικής εξουσίας. Η απουσία συγκεντρωτικής πολιτικής δομής και ο δυναμισμός των ανερχόμενων τότε αστικών στρωμάτων προσδίδουν στα πανεπιστήμια ευρύτερο κύρος αλλά και ιδιαίτερη ζωντικότητα, στοιχεία ωστόσο που δεν πρέπει να θεωρούνται και δεν αποδείχθηκαν πράγματι διαχρονικά.³

Οι οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις στους αιώνες που ακολουθούν από την Αναγέννηση και μέχρι το τέλος του 17^{ου} αιώνα θέτουν τον πανεπιστημιακό θεσμό σε δοκιμασία. Βαρόμετρο των μεταβολών στο εσωτερικό των πανεπιστημίων αποτελεί ασφαλώς η αυτονομία τους σε σχέση προς τις εξουσίες εκείνων των χρόνων. Ποτέ το ενδιαφέρον της εκκλησιαστικής όσο και της κοσμικής εξουσίας για τους πανεπιστημιακούς θεσμούς δεν υπήρξε άδολο. Τόσο η παπική εκκλησία όσο και τα μεταρρυθμιστικά θρησκευτικά κινήματα με τους κατά τόπους πολιτικούς εκφραστές τους και ηγεμόνες δεν ήταν δυνατό παρά να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο θεσμό ως ένα ισχυρό μέσο στον αγώνα τους για κυριαρχία.

Η τάση αυτή, όπως ήταν φυσικό, κλιμακώθηκε περί τα τέλη του 17^{ου} αιώνα με την εδραίωση ισχυρών απολυταρχικών καθεστώτων, με χαρακτηριστικότερη περίπτωση αυτή του λουδοβίκειου *Ancien Régime*. Οι ακαδημαϊκές ελευθερίες, η αυτοδιαχείριση, η ανεμπόδιση κινητικότητα διδασκόντων και φοιτητών από πανεπιστήμιο σε πανεπιστήμιο –αυτή η περίφημη *peregrinatio* του Μεσαίωνα– αποτελούν παρελθόν στο μέτρο που, ιδιαίτερα μετά

και από τη Συνθήκη της Βεσφαλίας, συγκροτούνται ως αυτοτελείς οντότητες εξουσίας τα έθνη-κράτη. Όπως αποδεικνύει, σε οριακή είναι αλήθεια μορφή, το γαλλικό παράδειγμα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα κάτω από τον έλεγχο του απολυταρχικού κράτους εκπίπτουν σε μηχανισμούς ανάδειξης των γόνων των αριστοκρατικών, κυρίως, οικογενειών σε στελέχη της ευρύτερης διοικητικής μηχανής. Έτσι εξηγείται και ο αφοριστικός τρόπος με τον οποίο τα αντιμετώπισαν στη συνέχεια οι γάλλοι επαναστάτες και ιδιαίτερα η γαλλική Συμβατική Συνέλευση, ενώ το καθεστώς του Ναπολέοντα προχώρησε στην ίδρυση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, επιλογή που είχε προετοιμαστεί εν μέρει από πολλούς γάλλους διαφωτιστές, καθώς έκριναν τα πανεπιστήμια του *Παλαιού Καθεστώτος* πλήρως ακατάλληλα να προωθήσουν τα αιτήματα της *Νέας Εποχής*.

Σημείο καμπής στη δυναμική του πανεπιστημιακού θεσμού αποτέλεσε ωστόσο η ίδρυση του πανεπιστημίου του Βερολίνου στα 1810. Το γεγονός ότι αυτό το πανεπιστήμιο, όπως το οραματίστηκαν καταρχήν ο Fichte, ο Humboldt και ο Schleiermacher, αποτέλεσε για αρκετούς υπόδειγμα *φιλελεύθερης* και *προοδευτικής* οργάνωσης δημοσίου πανεπιστημίου απαιτεί την εστίαση της προσοχής μας: πόσο μάλλον που, όπως θα δειχθεί στη συνέχεια, είναι σε αυτό το πανεπιστημιακό υπόδειγμα που εξακολουθούν μέχρι τις μέρες μας να στηρίζουν την επιχειρηματολογία τους οι υποστηρικτές του δημοσίου πανεπιστημίου σε ευρωπαϊκό επίπεδο γενικότερα και στη χώρα μας ειδικότερα.

Όπως έχει βάσιμα κατά τη γνώμη μου και μάλιστα πρόσφατα αναλυθεί,⁴ κατά την ίδρυση του πανεπιστημίου του Βερολίνου ως *δημοσίου* θεσμού συγκροούστηκαν ουσιαστικά δύο φιλοσοφικές αντιλήψεις περί παιδείας. Στη ρίζα αυτής της σύγκρουσης βρίσκονται αφενός η φιλοσοφικά φορτισμένη έννοια της *Bildung*, που συχνά μεταφράζεται ως 'παιδεία' ή 'καλλιέργεια', και αφετέρου ο τρόπος με τον οποίο οι συγκεκριμένοι φιλόσοφοι-παιδαγωγοί που ενεπλάκησαν στην ίδρυση και λειτουργία του πανεπιστημίου αντιλαμβάνονταν το ρόλο του κράτους σε αυτό το ζήτημα.

Ειδικότερα, για στοχαστές όπως ο Fichte, ο Schleiermacher, αλλά και ο ίδιος ο Humboldt, η ροπή ενός έθνους προς την παιδεία είναι *φυσική* και ως τέτοια μπορεί και πρέπει να καλλιεργηθεί από έναν θεσμό όπως το πανεπιστήμιο *αυτόνομο*, χωρίς δηλαδή την παραμικρή ουσιαστική ανάμειξη ενός μηχανισμού όπως είναι το κράτος. Το αίτημα της αυτονομίας της παιδαγωγικής διαδικασίας απέναντι στην κρατική μηχανή μπορεί να χαρακτηριστεί σε πρώτο επίπεδο *φιλελεύθερο*, εντάσσεται ωστόσο σε μια *ρομαντική* αντίληψη περί κρινότητας, τα πρώτα ίχνη της οποίας εντοπίσαμε ήδη στις μεσαιωνικές καταβολές του πανεπιστημιακού θεσμού. Με αυτή την έννοια, και όπως θα διακηρύξει και ο Fichte σε ομιλία του στο πανεπιστήμιο του Βερολίνου στα 1811, η απαιτούμενη πλήρης ακαδημαϊκή ελευθερία σημαίνει όχι μόνο αποκλεισμό του κράτους από οποιαδήποτε παρέμβαση στην παιδαγωγική διαδικασία, αλλά και τη δέσμευση αυτού τούτου του κρατικού ταμείου στην υπηρεσία του πανεπιστημίου ως ιδρύματος παιδείας.

Ο ερχομός, όμως, του Hegel στο Βερολίνο στα 1818 οδήγησε σε μια νέα ανάγνωση και εφαρμογή της σχέσης πανεπιστημιακής παιδείας και κράτους στην πράξη. Χωρίς να αρνείται ότι η *Bildung* εμπεριέχει ένα *φυσικό* στοιχείο, ο Hegel θεωρεί ωστόσο απαραίτητη την οργανική ένταξή της στο κράτος ως κορυφαίας έκφρασης του αντικειμενικού πνεύματος. Η *Bildung* αναδεικνύεται, με άλλα λόγια, σε αποφασιστική λειτουργία της πολιτείας, που ως

οργανικό όλο αγκαλιάζει και περικλείει την παιδεία στο εσωτερικό της. Καθώς στη φιλοσοφική αντίληψη του Hegel το κράτος δεν είναι ένας άψυχος μηχανισμός, αλλά πολιτική κοινότητα στο πλαίσιο της οποίας πραγματώνεται η ελευθερία ενός έθνους, αυτό τούτο το κράτος δεν μπορεί να απομονωθεί από την παιδαγωγική διαδικασία. Εδώ οι όροι αντιστρέφονται: το κράτος όχι μόνο δεν καλείται να υπαχθεί ή να υπηρετήσει το πανεπιστήμιο, αλλά, σε αντίστροφη κατεύθυνση, το πανεπιστήμιο –και γενικότερα το όλο σύστημα παιδείας– εντάσσεται στο οργανικό όλο που είναι το κράτος. Με αυτή τη χεγκελιανή (κρατικιστική!) έννοια η αλήθεια διδάσκεται αλλά δεν συγκροτείται στο πανεπιστήμιο, ενώ για τους ρομαντικούς (φιλελεύθερους!) υποστηρικτές της *Bildung*, στο πλαίσιο και μόνον αυτού του θεσμού και υπό καθεστώς απόλυτης ακαδημαϊκής ελευθερίας εκτυλίσσεται η έρευνα και συλλαμβάνεται η γνώση.

Είναι γνωστό ότι στις μεταγενέστερες συνθήκες μιας ραγδαία αναπτυσσόμενης και πολιτικά αναμορφούμενης Πρωσίας η χεγκελιανή προσέγγιση του πανεπιστημίου και της σχέσης του με το κράτος –ή, για να είμαστε δίκαιοι, η πιο συντηρητική από τις εκδοχές της– επικράτησε στην πράξη. Αυτό ακριβώς το καθεστώς ήρθε, άλλωστε, να καταγγείλει στη συνέχεια ο Nietzsche τόσο στις *Διαλέξεις του για την Παιδεία*, στις οποίες αναφέρθηκα εισαγωγικά, όσο και στη σφοδρή επίθεσή του εναντίον του γερμανικού ακαδημαϊκού κατεστημένου στο δεύτερο από τους *Παράκαιρους Στοχασμούς* του (1873-1876), όταν σημειώνει:

Πιστεύω ότι δεν έχει υπάρξει επικίνδυνος κλυδωνισμός ή τροπή της γερμανικής παιδείας κατά τον παρόντα αιώνα που να μην έχει γίνει ακόμη πιο επικίνδυνος εξαιτίας αυτής της φιλοσοφίας, της εγγελιανής, η οποία εξακολουθεί ως αυτή τη στιγμή να ασκεί την τεράστια επίδρασή της.⁵

Ανάλογη προς την πορεία του πανεπιστημίου επί πρωσικού εδάφους είναι και εκείνη στη Γαλλία κάτω από την πνευματική καθοδήγηση του ιστορικού της φιλοσοφίας Cousin. Στη δεκαετία του 1840 ο Cousin αναδεικνύει τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα του πανεπιστημιακού θεσμού. Στη φιλοσοφία της παιδείας του γάλλου στοχαστή υπογραμμίζεται η σημασία του πανεπιστημιακού θεσμού για την αποτελεσματική άσκηση της δημόσιας εξουσίας. Σε κάθε περίπτωση και για τον Cousin η σχέση μεταξύ του κράτους και του πανεπιστημίου κλίνει σαφώς προς την πλευρά του πρώτου. Το πανεπιστήμιο υπάρχει για το κράτος και όχι το αντίστροφο. Όπως η χεγκελιανή προσέγγιση, έτσι και αυτή του Cousin βρίσκεται στους αντίποδες της φιλοσοφίας ενός Fichte ή ενός Humboldt, για τους οποίους, όπως ειπώθηκε ήδη, το κράτος δεν επιτρέπεται να θέτει όρια στο απόλυτο αγαθό της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Δεν αποτελεί μηχανιστική εξαγωγή συμπεράσματος η θέση σύμφωνα με την οποία στο βαθμό που ενισχύεται η εξουσία των εθνών-κρατών, η αυτονομία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ολοένα και περισσότερο καθίσταται σχετική. Η καλπάζουσα ανά την Ευρώπη βιομηχανική επανάσταση, οι ολοένα και ισχυρότερες κεντρικές και συγκεντρωτικές δομές εξουσίας υποτάσσουν ή εντάσσουν έστω στη δική τους δυναμική και τα πανεπιστήμια, τα οποία συντελούν πλέον αποφασιστικά στην αναπαραγωγή του όλου κοινωνικού συστήματος. Σε τελική ανάλυση, η χρηματοδοτική στήριξη των πανεπιστημίων από το κράτος δε γί-

νεται χωρίς αντάλλαγμα. Πώς θα μπορούσε άραγε να συνδυασθεί η ακαδημαϊκή αυτονομία με την οικονομική εξάρτηση από το δημόσιο (ή και όποιο ιδιωτικό) ταμείο;

Στο σημείο αυτό η ρομαντική αντίληψη των ιδρυτών του πανεπιστημίου του Βερολίνου, αλλά και των σύγχρονων υποστηρικτών του, αποδεικνύεται αβάσιμη. *Βάσει ποιας λογικής το κράτος θα χρηματοδοτεί, αλλά δε θα παρεμβαίνει; Αλλά και βάσει ποιας λογικής το κράτος θα υποστηρίζει οικονομικά θεσμούς που θα αμφισβητήσουν ενδεχομένως τόσο το ίδιο όσο και το κοινωνικό σύστημα του οποίου αποτελεί βασική συνιστώσα; Εκτός και αν ζούμε ακόμη με την ψευδαίσθηση ότι το κράτος μπορεί να μεταρρυθμιστεί, ώστε να εκφράσει προοπτικά το γενικό(;) συμφέρον!*

Τα πανεπιστήμια υπάρχουν και αναπτύσσονται ως θεσμοί που παράγουν μεταξύ άλλων οικονομικά, πολιτικά, διοικητικά και ιδεολογικά στελέχη για τους μηχανισμούς του κράτους με την ευρύτερη έννοια του όρου από το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και μέχρι τις μέρες μας. Ο τρόπος με τον οποίο το γαλλικό κράτος και η γαλλική αστική τάξη αντιμετώπισαν το φοιτητικό κίνημα το Μάη του '68 θα έπρεπε να είχε δώσει, θαρρώ, τη χαριστική βολή και στην τελευταία ακόμη αυταπάτη περί αυτονομίας του πανεπιστημίου. Αλλά και η σταδιακή διεύρυνση του φοιτητικού πληθυσμού δεν επιτρέπεται, κατά τη γνώμη μου, να δημιουργεί σύγχυση όσον αφορά το ρόλο και τη λειτουργία του θεσμού, πολύ περισσότερο όταν, όπως ακριβώς συμβαίνει στην ελληνική περίπτωση, η διεύρυνση αυτή επιχειρείται χωρίς στοιχειώδη ποιοτική και ποσοτική βελτίωση των υποδομών και χωρίς τον απαραίτητο σχεδιασμό. *Η ολοένα και μαζικότερη πρόσβαση των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν συνεπάγεται και τη μετατροπή των πανεπιστημίων από ιδρύματα στήριξης σε θεσμούς που προωθούν την κριτική αντιμετώπιση του κοινωνικού ή του πολιτικού συστήματος.⁶ Τίποτε δεν αποδεικνύει ότι το 'άνοιγμα' των πανεπιστημίων προς τις μάζες οδηγεί και στην αναβάθμιση της κριτικής σκέψης ή της αυτονομίας του πανεπιστημιακού θεσμού, όπως είχε οραματισθεί ο Humboldt. Όπως θα υποστηρίξω στη συνέχεια, η ίδια η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προωθείται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης πείθει ακριβώς για το αντίθετο.*

II. Πανεπιστήμιο-επιχείρηση: από τη Λευκή Βίβλο της Ε.Ε. για την εκπαίδευση στη διακήρυξη της Bologna και στα ανακοινωθέντα της Πράγας και του Βερολίνου

Στην ολοκλήρωση της νεοφιλελεύθερης πολιτικής και στη φάση της μετάλλαξης της στον υποτιθέμενο τρίτο δρόμο του σοσιαφιλελευθερισμού*, υποδείγματα οργάνωσης του δημόσιου πανεπιστημίου που συνδέθηκαν με την παραδοσιακή σοσιαλδημοκρατία και την κεινσιανή λογική της δεν έχουν τύχη. Η αλήθεια αυτής της εκτίμησης, που δεν αφορά μόνο την τριτοβάθμια αλλά όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, απορρέει καταρχήν αβίαστα και

* Χρησιμοποίηω τον όρο σοσιαφιλελευθερισμός, για να υπογραμμίσω την εφαρμογή και ολοκλήρωση στην πράξη νεοφιλελεύθερων στο περιεχόμενο τους πολιτικών από εκπροσώπους των λεγόμενων σοσιαλιστικών κομμάτων, που αρέσκονται σε σοσιαλίζουσα φρασεολογία και ρητορική για να επιβάλλουν τις αγοραίες επιλογές τους.

από μια πρώτη ανάγνωση της λεγόμενης *Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Στο επίσημο αυτό κείμενο από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 προδιαγράφονται σε μεγάλο βαθμό οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση των αρχών του 21^{ου} αιώνα. Ως εκ τούτου καθίσταται απαραίτητη η ανάδειξη της φιλοσοφίας που διέπει το συγκεκριμένο ντοκουμέντο.⁷

Ο προσεκτικός αναγνώστης της *Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* δε θα δυσκολευθεί να αντιληφθεί ότι οι συντάκτες της κατέχονται από έντονο φόβο απέναντι στον εφιάλητη της ανεργίας. Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηριχθεί χωρίς ίχνος υπερβολής, όπως αποδεικνύεται από το ίδιο το γράμμα του κειμένου, ότι η απόπειρα διεύρυνσης των ευκαιριών απασχόλησης αποτελεί το βασικό, αν όχι τον αποκλειστικό λόγο συγγραφής αυτής της *Λευκής Βίβλου*. Όπως προεξαγγέλλεται από τις πρώτες ακόμη γραμμές, η συγκεκριμένη πρόταση για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στοχεύει στην προώθηση των στόχων που απορρέουν από την πρωταρχικής σημασίας *Λευκή Βίβλο για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση*.

Η ανάγκη αντιμετώπισης της ανεργίας, ενός φαινομένου που πλήττει την κοινωνική συνοχή των χωρών της Ευρώπης, υπαγορεύει ουσιαστικά την προτεινόμενη και ακολουθητέα εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαίδευση, ισχυρίζονται οι εμπειρογνώμονες της Ευρωπαϊκής Ένωσης –τότε ακόμη Ευρωπαϊκής Κοινότητας–, υπήρξε ανέκαθεν μηχανισμός εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Αυτή όμως η λειτουργία της κοινωνικής ενσωμάτωσης απειλείται στις μέρες μας, αν δεν αντιμετωπιστεί ο θανάσιμος εχθρός της ανεργίας.⁸

Ας μη λησμονούμε, προειδοποιούν οι συντάκτες του κειμένου, ότι σε μεγαλύτερο βαθμό από όσο συνέβαινε σε προγενέστερες περιόδους η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση κατέστη αναγκαιότητα στη φάση της διεθνοποίησης και προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος της καταβύθισης της ευρωπαϊκής κοινωνίας.⁹

Αλλά ας πούμε τα πράγματα με το όνομά τους: η *ευρωπαϊκή κοινωνία* για την οποία γίνεται λόγος παραπέμπει σε τελική ανάλυση στις καπιταλιστικές κοινωνίες των επιμέρους εθνών-κρατών που επιχειρούν με κάθε τρόπο να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους, χωρίς ωστόσο να θέσουν σε κίνδυνο αυτό καθαυτό το αστικό κοινωνικό τους σύστημα.

Η αντιμετώπιση λοιπόν της ανεργίας που απειλεί τον ευρωπαϊκό καπιταλισμό σε όλες τις επιμέρους εκφάνσεις του αναδεικνύει την ανάγκη μιας ριζικής, όπως χαρακτηρίζεται, αλλαγής στον εκπαιδευτικό χώρο. Σε τι συνίσταται αυτή η αλλαγή; Μα σε τι άλλο από το στενό, στενότερο εναγκαλισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τις επιχειρήσεις. Θα αναφερθώ σκόπιμα σε σειρά διατυπώσεων από τη *Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, προκειμένου να γίνει πλήρως κατανοητή η θεμελιώδης αυτή αρχή του εκπαιδευτικού οράματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ήδη στον πρόλογο της *Βίβλου* εξαγγέλλεται η ανάγκη προσέγγισης του σχολείου προς τον τομέα των επιχειρήσεων, ενώ στην ενότητα που επιδιώκεται η απάντηση στο ευγενές ερώτημα «Πώς μπορεί να καταστεί ένας άνθρωπος απασχολήσιμος;» διαβάζουμε το εξής:

Στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αυτή που εξασφαλίζει την απόκτηση βασικής γνώσης.[...]

Σε μεταγενέστερο στάδιο αυτή η συνεργασία λαμβάνει χώρα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και στις επιχειρήσεις.[...]

Γενικά μιλώντας, πρέπει να ελπίζουμε στην καθιέρωση συνεργασιών μεταξύ εταιρειών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η πρόκληση της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και επιχειρήσεις είναι να αποδεχθούμε τις επιχειρήσεις ως πλήρεις συντεταγμένους στην διαδικασία της κατάρτισης. Δεν είναι πλέον δυνατό να θεωρούμε το ρόλο της εταιρείας ως αυτού [του φορέα] που αποκλειστικά στρατολογεί καταρτισμένα άτομα ή παρέχει επί πλέον κατάρτιση. Η επιχείρηση είναι παραγωγός γνώσης και νέας τεχνολογίας.¹⁰

Αλλά και στην ενότητα με θέμα «Να φέρουμε πλησιέστερα τα σχολεία και τον επιχειρηματικό τομέα»¹¹ η συλλογιστική του κειμένου αποπνέει ακριβώς το ίδιο πνεύμα, την ανάδειξη, δηλαδή, των επιχειρήσεων σε αποφασιστικό συμμετοχο και συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και μάλιστα από πολύ νωρίς, αφού αμέσως μετά την πρώιμη παιδική ηλικία το ρόλο της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία καλούνται να επιτελέσουν οι επιχειρήσεις.

Για το ηγετικό επιτελείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η μεταρρύθμιση της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εντάσσεται ασφαλώς στο πλαίσιο μιας γενικότερης εκτίμησης ότι ζούμε μια 'στιγμή' μετάβασης: «Ο κόσμος διέρχεται μια περίοδο μετάβασης και βαθιάς αλλαγής και τα σημάδια είναι ότι στην Ευρώπη, όπως και αλλού, είναι έτοιμη να ανατείλει μια νέα εποχή, που είναι περισσότερο μεταβλητή και απρόβλεπτη από τις προηγούμενες».¹²

Δε θα αμφισβητήσει ασφαλώς κανείς την τεχνολογική έκρηξη που εκδηλώνεται ιδιαίτερα στα τελευταία χρόνια ούτε και έχει νόημα να αντισταθεί σε ό,τι συνηθίζεται να αποκαλείται 'τεχνολογική επανάσταση'. Η αγωνία που διακατέχει ωστόσο τις αστικές τάξεις των ευρωπαϊκών, και όχι μόνο, κρατών δεν απορρέει από αυτή καθεαυτή την τεχνολογική πρόοδο, αλλά από την ενδεχόμενη αδυναμία του παγκόσμιου καπιταλισμού να απορροφήσει τη δυναμική των νέων τεχνολογιών στις δομές του χωρίς σημαντικούς κοινωνικούς κραδασμούς. Στην εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού ο εκπαιδευτικός τομέας καλείται να συμβάλει και μάλιστα τόσο αποφασιστικά, όσο υποδηλώνει και η ιδεολογική μετονομασία της καπιταλιστικής κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα σε κοινωνία της γνώσης.

Ας δώσουμε όμως και πάλι το λόγο στους συγγραφείς της *Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Παραπέμποντας καταρχήν σε έκθεση του υψηλόβαθμου στελέχους της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Bangemann με θέμα «Η Ευρώπη και η παγκόσμια κοινωνία της πληροφορίας» (Μάιος 1994), έκθεση στην οποία καταγράφεται η θέση ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις οδηγούν στο ανάλογο μιας 'νέας βιομηχανικής επανάστασης', οι συντάκτες της *Βίβλου* επιχειρηματολογούν στη συνέχεια ως εξής:

Αυτή η επανάσταση όπως και οι προηγούμενες θα έχουν συνέπειες στην εργασία και στην απασχόληση. Δεν έχει αποδειχθεί [!] ότι οι νέες τεχνολογίες μειώνουν τον αριθμό των θέσεων εργασίας. [...]

Είναι, ωστόσο, βέβαιο ότι οι τεχνολογίες της πληροφορικής άλλαξαν ριζικά τη φύση της εργασίας και την οργάνωση της παραγωγής. Αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν πρόσφατα την ευρωπαϊκή κοινωνία βαθύτατα. [...]

Το παραδοσιακό σχήμα ανάπτυξης με μισθωτή απασχόληση, πλήρη και σταθερή, φαίνεται ότι βρίσκεται σε υποχώρηση. Οι παραγωγικές σχέσεις και οι συνθήκες απασχόλησης αλλάζουν. Η σωματειακή οργάνωση στρέφεται κλιμακούμενα προς την ελαστικότητα και την αποκέντρωση. [...]

Οι τεχνολογίες της πληροφορικής διεισδύουν σε αξιοσημείωτο βαθμό στις σχετικές με την παραγωγή δραστηριότητες καθώς και στην εκπαίδευση και κατάρτιση, φέρνοντας κοντά το σύστημα εκμάθησης προς εκείνο της παραγωγής.¹³

Όπως προκύπτει και από το πιο πάνω απόσπασμα, η ελαστικότητα των σχέσεων απασχόλησης υποχρεώνει και σε ανάλογες παρεμβάσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, έτσι ώστε να αυξηθεί ο δείκτης *απασχολησιμότητας* των νέων κυρίως ευρωπαϊκών πολιτών. Είναι προφανές ότι για τους συντάκτες της *Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* οι κλασικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις νέες ανάγκες με παραδοσιακές μεθόδους, καθώς είναι ιδιαίτερα στατικοί και συγκροτημένοι έτσι, ώστε να εκπαιδεύουν και καταρτίζουν νέους πολίτες στην προοπτική της σταθερής απασχόλησης, μια προοπτική πλήρως αβάσιμη πλέον στο πλαίσιο των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών.¹⁴

Η «επιτακτική ανάγκη να αποφευχθεί το σχίσμα μέσα στην κοινωνία» είναι αυτή που οδηγεί την Ευρωπαϊκή Ένωση σε επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, έτσι ώστε να είναι ευκολότερη η *προσαρμογή* του ανθρώπινου δυναμικού στο ραγδαία μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον ή όπως συνήθως λέγεται στις απαιτήσεις της αγοράς. Μπορεί να ηχεί πεζός και μονοδιάστατος ένας τέτοιος λόγος ως σημείο στήριξης μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως αυτός είναι ο βασικός στόχος της όλης εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης:

Η Ευρώπη οφείλει να επενδύσει στην εκπαίδευση προκειμένου να ανυψώσει το γενικό επίπεδο των δεξιοτήτων των απασχολούμενων και του εργαζόμενου πληθυσμού, διαμέσου της βασικής εκπαίδευσης και της προώθησης απόκτησης νέας γνώσης 'δια βίου'. Αυτή η άυλη επένδυση πρέπει να καθιστά δυνατή την αντιμετώπιση της πρόκλησης που θέτουν οι εξελίξεις στην αγορά εργασίας [...].¹⁵

Δεν πρέπει να υπάρχουν ψευδαισθήσεις. Πολλοί είναι εκείνοι –γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές– που θεωρούν κορυφαίας χρησιμότητας την πολιτική πρωτοβουλία της άμεσης ένταξης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στον αγώνα της καταπολέμησης της ανεργίας, αλλά και την αντίστοιχη ανάδειξη των επιχειρήσεων σε ισότιμους συνεταιίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες. Ας θεωρήσω, συνεπώς, ότι η διάκριση ανάμεσα σε 'εκπαιδευτικά ιδρύματα' και 'αληθινά ιδρύματα παιδείας' είναι ξεπερασμένη για τη συντριπτική πλειοψηφία των γονέων, των δασκάλων, των σπουδαστών της σημερινής *μεταμοντέρνας* κοινωνίας μας και ας περιοριστώ προς το παρόν στην καταγραφή ορισμένων κατά τη γνώμη μου κρίσιμων ερωτημάτων:

1. Έχει νόημα για μια κοινωνία –για ποια κοινωνία άραγε– η ανάδειξη της παιδείας ως ανταξίας και η αντίσταση στη μετατροπή της παιδαγωγικής διαδικασίας σε μέσο για την

αντιμετώπιση στενά βιοτικών αναγκών; Εν τέλει ποια θέση μπορεί να έχει στο πλαίσιο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενταγμένων στην εξυπηρέτηση της επιχειρηματικής λογικής και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας η ονομαζόμενη μέχρι σήμερα 'ανθρωπιστική παιδεία';

2. Έχει υπαρκτική σημασία για το νέο άνθρωπο η καλλιέργεια μιας κριτικής στάσης απέναντι στους κοινωνικούς όρους της ζωής του, και αν ναι, πώς μπορεί να ικανοποιηθεί με μια εκπαιδευτική πολιτική που αναπροσδιορίζει τις στοχεύσεις και τις χρηματοδοτήσεις της με βασικό κριτήριο ό,τι η αγορά εργασίας επιτάσσει;

3. Πώς εξηγούν οι ευαισθητοποιημένοι για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους γονείς το γεγονός ότι, ενώ η τεχνολογία απελευθερώνει ολοένα και περισσότερο χρόνο για τον άνθρωπο, έτσι ώστε αυτός να μπορεί να αξιοποιεί δημιουργικά τα όποια talenta και δεξιότητές του, η μεγάλη πλειοψηφία των μελών των σύγχρονων κοινωνιών εξακολουθεί να εξαρτά το παρόν και το μέλλον της από το κινήγι μιας προσωρινής πλέον θέσης απασχόλησης;

4. Ποιο όραμα, ποια έμπνευση μπορεί να έχει ο σημερινός παιδαγωγός από την πρώτη μέχρι την τελευταία βαθμίδα, όταν κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διάπλαση *απασχολήσιμων νέων ανθρώπων*;

5. Είναι δυνατό το κίνητρο της απασχολησιμότητας να δραστηριοποιήσει τον πλούτο της σκέψης και της ψυχής ενός μαθητή ή ενός φοιτητή;

6. Σε τελική ανάλυση ποια η διαφορά εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο μιας πολιτικής όπως αυτή που προωθείται από τις ιθύνουσες τάξεις των μεγάλων ή και μικρότερων καπιταλιστικών δυνάμεων ανά τον κόσμο;

Επιτέλους γιατί σπουδάζουμε αλλά και γιατί διδάσκουμε; Με ποια προοπτική ανατρέφουμε τα παιδιά μας; Για να καταστούμε πιο ανταγωνιστικοί, άρα πιο αποτελεσματικοί στην περιβόητη αγορά εργασίας; Και ποιος μπορεί να μας πείσει ότι εν τέλει η αρχή της ανταγωνιστικότητας είναι σημαντικότερη ή συμβατή, έστω, με την αρχή της συλλογικότητας ως άξονα συγκρότησης μιας νέας προσωπικότητας;

Και όμως οι συντάκτες της *Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* θεωρούν και διατυπώνουν επίσημα τη θέση στο συγκεκριμένο κείμενο ότι οι συζητήσεις και η διαπάλη των ιδεών σχετικά με τις αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος έφθασε ουσιαστικά στο τέλος της, ανήκει οριστικά στο παρελθόν:

* Θεμέλιες διαμάχες σχετικά με τα συστήματα κατάρτισης και εκπαίδευσης –περιλαμβανομένων εκείνων για το περιεχόμενο και τις μεθόδους κατάρτισης– έλαβαν χώρα κατά τα τελευταία χρόνια.

Οι περισσότερες από αυτές τις διαμάχες έφθασαν στο τέλος τους. [...]

Κτίζονται γέφυρες ανάμεσα στο σχολείο και στον επιχειρηματικό τομέα. Αυτές αποδεικνύουν ότι οι ιδεολογικοί και πολιτιστικοί φραγμοί που χώριζαν εκπαίδευση και επιχείρηση καταρρέουν 'επ' ωφέλεια' και των δύο.¹⁶

Τα σχόλια περιιτεύουν. Σε ένα τέτοιο ιδεολογικό πλαίσιο τι νόημα μπορεί να έχει άραγε η μεμονωμένη και εκτός κλίματος αναφορά της *Βίβλου* στη λογοτεχνία και στη φιλοσοφία ως γνωστικών αντικειμένων που οξύνουν την κριτική σκέψη του ατόμου; Λόγοι κενοί

περιεχομένου σε έναν κόσμο εκπαίδευσης που όχι απλώς προσδιορίζεται αλλά, χωρίς και την πιο σχετική αυτονομία, είναι πλήρως υποταγμένος στην αγοράία λογική.

Βρισκόμαστε ασφαλώς αντιμέτωποι με ένα συνολικότερο ζήτημα, με ένα θεμελιώδες δομικό πρόβλημα του σύγχρονου καπιταλιστικού συστήματος, που ο εξόριστος στην εποχή μας φιλοσοφικός λόγος μπορεί ακόμη να περιγράψει με διαύγεια:

[Σ]το βαθμό που η οικονομία εισβάλλει με τις ακατάσχετες νομοτελείες της και στους τομείς της πολιτικής, παρεμβαίνοντας έτσι σε σφαίρες που μέχρι τώρα δεν κατανοούνταν με βάση οικονομικά κριτήρια, όπως για παράδειγμα στα πανεπιστήμια, τα οποία μέχρι τώρα δε διοικούνταν σύμφωνα με το πνεύμα της επιχειρηματικής ορθολογικότητας, [...], συρρικνώνεται το πεδίο του πολιτικού.¹⁷

Η καιρία αυτή επισήμανση του γερμανού φιλοσόφου Albrecht Wellmer οριοθετεί πράγματι το πεδίο στο οποίο κινούνται στις μέρες μας οι εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ανέκαθεν, κατά τη γνώμη μου, τόσο η παιδεία όσο και η πολιτική με την ευρεία έννοια του όρου προσδιορίζονταν από τις εξελίξεις στο οικονομικό επίπεδο. Ωστόσο διατηρούνταν γι' αυτές μια σχετική αυτονομία κινήσεων και ο όποιος προσδιορισμός από την οικονομία δεν ήταν άμεσος, αλλά διαμεσολαβημένος, έτσι ώστε να δημιουργείται ενίοτε και η ρομαντική ψευδαίσθηση της απόλυτης αυτονομίας της παιδείας σε σχέση προς τις άλλες σφαίρες της κοινωνικής δραστηριότητας. Στην εποχή μας, όμως, όπως εύστοχα υποστηρίζει ο Wellmer, η οικονομία καθυποτάσσει πλήρως στη λογική της τον εκπαιδευτικό τομέα. Από αυτή την άποψη, περιθώρια για αυταπάτες δεν υπάρχουν: *ο ρόλος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην αιγή του 21^{ου} αιώνα, σε μια περίοδο παγκόσμιας κυριαρχίας του καπιταλισμού, είναι αυτός του υπηρέτη της οικονομίας.*¹⁸ *Ιδιαίτερα μάλιστα ο χώρος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης παρέχει πλήθος στοιχείων για την επαλήθευση αυτής της εκτίμησης.*

Πράγματι, προωθώντας την υλοποίηση των κατευθύνσεων που χάραξε η *Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* η σύνοδος των υπουργών Παιδείας της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Ιταλίας και της Μεγάλης Βρετανίας με διακήρυξή τους στα 1998 στη Σορβόνη εξαγγέλλει την αναδιάρθρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη με βάση τη λογική που παρουσιάσαμε έως εδώ και με απώτερο στόχο τη διασφάλιση μιας ενιαίας αρχιτεκτονικής του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού οικοδομήματος. Η λογική της *Λευκής Βίβλου* και της Διακήρυξης της Σορβόνης επαναλήφθηκε και αναπτύχθηκε με τη συμμετοχή 29 υπουργών παιδείας στην Βολογνα τον Ιούνιο του 1999, όπου και επισημάνθηκε και πάλι η ανάγκη αναμόρφωσης των πανεπιστημιακών σπουδών σε δύο κύκλους –τριετείς προπτυχιακές σπουδές (Bachelor) σε συνδυασμό με διετείς μεταπτυχιακές (Master's)– με προτίμηση σε κατευθύνσεις 'συναφείς προς την αγορά εργασίας', προκειμένου να προωθηθεί αποτελεσματικά η πολυπόθητη 'απασχολησιμότητα των Ευρωπαίων πολιτών'. Στην ίδια τροχιά, όπως προκύπτει από τα κοινά ανακοινωθέντα που διατυπώθηκαν σχετικά, κινήθηκαν και οι ανάλογες συναντήσεις των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στην Πράγα το Μάιο του 2001 και στο Βερολίνο το Σεπτέμβριο του 2003. Σύμφωνα μάλιστα με την πλέον πρόσφατη μελέτη που εκπονήθηκε από την Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων με συμμετοχή και για λογαριασμό της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 53% των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών

ιδρυμάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν εισαγάγει ή βρίσκονται ήδη στη διαδικασία εισαγωγής των δύο κύκλων σπουδών και 36% σχεδιάζουν αυτή την αλλαγή.¹⁹

Στη βάση αυτών των δεδομένων, τα πανεπιστήμια των ευρωπαϊκών κρατών διαμέσου της συστηματικής χρηματοδότησής τους από τα ευρωπαϊκά κονδύλια που διατίθενται για την υλοποίηση των 'Επιχειρησιακών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση', των γνωστών ΕΠΕΑΕΚ, ακολουθούν σταθερά και ραγδαία την προδιαγεγραμμένη από τα επιτελεία των Βρυξελλών πορεία τους. Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά αυτής της πορείας, που χρηματοδοτήθηκε και χρηματοδοτείται και στη χώρα μας μέσα από τα λεγόμενα 'Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης', αποτυπώνονται ως εξής:

1. Σταδιακή μετατόπιση του χρηματοδοτικού φορτίου από τον κρατικό προϋπολογισμό προς τον ιδιωτικό τομέα ή προς την πηγή των ευρωπαϊκών κονδυλίων, γεγονός που ανταπόδεικτα σημαίνει την επικράτηση επιχειρηματικών κριτηρίων και αγοραίας λογικής στην εκπαίδευση και στην έρευνα.²⁰ Το φαινόμενο αυτό, που δεν είναι συγκυριακό, αλλά απορρέει, όπως προαναφέρθηκε, από τη δομή του καπιταλιστικού συστήματος, δεν παρατηρείται μόνο σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αξίζει να παραπέμψω σχετικά στο άρθρο του Ibrahim Warde, που δημοσιεύτηκε στην ελληνική έκδοση του *Monde Diplomatique* στις 6 Μαΐου 2001 με το χαρακτηριστικό τίτλο «Η αγορά απομυζά το αμερικανικό πανεπιστήμιο», όπου ο αναγνώστης δε θα δυσκολευθεί να διακρίνει στο αμερικάνικο φόντο τις γκριζες εικόνες από το αγοραίο παρόν και το μέλλον των ίδιων των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων.

2. Βαθμιαία αλλοίωση του λεγόμενου *ακαδημαϊκού* τρόπου διοίκησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στο πλαίσιο των τελευταίων κοινοτικών αναλύσεων η μελλοντική κατεύθυνση επί του θέματος καταγράφεται ως εξής:

Σημαντικές αλλαγές είναι αναγκαίες στη διοίκηση και διαχείριση των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκειμένου να υπάρξει ανταπόκριση στις ανάγκες για αύξηση του συντονισμού, της επικοινωνίας και της ενορχηστρωμένης δράσης των επιμέρους ακαδημαϊκών και υπηρεσιακών μονάδων.²¹

Είναι προφανές ότι υπό το πρόσχημα της γραφειοκρατίας απορρίπτεται ουσιαστικά ο στοιχειωδώς έστω συλλογικός τρόπος διοίκησης των ΑΕΙ και αντικαθίσταται από *ταχύρρυθμες* και *εvéλικτες* διαδικασίες και πρακτικές που προσιδιάζουν σε επιχειρήσεις και εταιρίες, αλλά όχι σε ιδρύματα που εξακολουθούν ακόμη να ονομάζονται εκπαιδευτικά. Αποτέλεσμα ο ευτελισμός των συλλογικών οργάνων και ο χυδαίος υποβιβασμός τους στην 'εκ των υστέρων' επικύρωση προειλημμένων χωρίς ίχνος ακαδημαϊκής δεοντολογίας αποφάσεων. Δε χρειάζεται, υποθέτω, ιδιαίτερη επιχειρηματολογία για να υποστηρίξει κανείς ότι στη χώρα μας το φαινόμενο αυτό προσλαμβάνει ακραίες διαστάσεις.

3. Σταδιακή μετακίνηση των διδασκόντων από τον πυρήνα της παιδαγωγικής διαδικασίας και την πρωτογενή έρευνα στη σφαίρα των επιχειρηματικού τύπου, συχνά ψευδελίγραφων, δραστηριοτήτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και εφαρμοσμένης έρευνας. Με τον τρόπο αυτό πολλοί από τους διδάσκοντες εξασφαλίζουν όχι απλώς πρόσθετο, αλλά κύριο εισόδημα, καθώς οι αμοιβές από συμμετοχή σε πάσης φύσεως προγράμματα είναι υπερπολ-

λαπλάσιες από τους καθηλωμένους επί χρόνια, τουλάχιστον στη χώρα μας, μισθούς. Αποτέλεσμα η ουσιαστική υποβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών με συνενοχή του κράτους αλλά και μεγάλης μερίδας πανεπιστημιακών.

4. Διαμόρφωση *ευέλικτων εργασιακών σχέσεων* μέσα στο ίδιο το πανεπιστήμιο, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό της ανάθεσης διδασκαλίας με εξαμηνιαίες ή ετήσιες συμβάσεις, μια μορφή απασχόλησης που πλείστες όσες φορές, τουλάχιστον στην Ελλάδα, κρατεί τον διδάσκοντα σε καθεστώς ανασφάλειας και κατ' επέκταση εξάρτησης από κάθε είδους μικρο-συστήματα εξουσίας μέσα και έξω από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα.²²

5. Προσανατολισμός του σπουδαστικού δυναμικού σε επιλογές και πρακτικές που εντάσσονται πλήρως στο πλαίσιο λειτουργίας 'κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης', αλλά όχι παιδαγωγικών θεσμών. Οι όποιες γενικόλογες διατυπώσεις στις διακηρύξεις των θεσμικών φορέων της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί της παιδείας ως δημοσίου αγαθού δεν μπορούν να αποκρύψουν πλέον το γεγονός ότι η διάκριση παιδείας και κατάρτισης για τον ευρωπαίο, και όχι μόνο, φοιτητή στο πανεπιστήμιο του 21^{ου} αιώνα τείνει να καταστεί κενή περιεχομένου. Άλλωστε, όπως προκύπτει από τον επίσημο σχεδιασμό της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής,

στην ανταγωνιστική αρένα της στρατολόγησης σπουδαστών σε διεθνές επίπεδο, τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα δε θα αποφύγουν τεχνικές επιθετικού marketing, αν θέλουν να επιβιώσουν διεθνώς, *ακόμη και αν αυτές οι προσπάθειες αντιβαίνουν στον πυρήνα των καθιερωμένων ακαδημαϊκών συνηθειών και της ακαδημαϊκής κουλτούρας.*²³ [έμφαση δική μας]

Σε αυτό το πνεύμα τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ενθαρρύνονται «στην αναζήτηση στενού διαλόγου με τις επαγγελματικές ενώσεις και τους εργοδότες προκειμένου να μεταρρυθμίσουν τα προγράμματα σπουδών τους».²⁴

6. Συνεχής υποχώρηση της λεγόμενης 'ανθρωπιστικής' ή 'κλασικής' παιδείας στις παρυφές των προγραμμάτων σπουδών, καθώς αυτά, όπως ήδη επισημάνθηκε, 'αναμορφώνονται' με κριτήριο τις ανάγκες της αγοράς.

7. Ραγδαία επικράτηση σε επίπεδο συνείδησης των μελών της κατ' όνομα και μόνον πανεπιστημιακής κοινότητας ενός ακραίου ατομικισμού, απόρροια σε μεγάλο βαθμό της αρχής της ανταγωνιστικότητας, στη βάση της οποίας δομείται το επιχειρηματικό περιβάλλον.

Δε θα επιχειρηματολογήσω περαιτέρω.²⁵ Η διαδρομή από τη σύνταξη της *Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* μέχρι τη διακήρυξη της Bologna και τα ανακρινόμενα της Πράγας και του Βερολίνου αναδεικνύει τι σημαίνει *πανεπιστήμιο της αγοράς* στον ευρωπαϊκό χώρο. Μέσα στην επόμενη διετία, και με βάση τα όσα συμφωνήθηκαν στις 19 Σεπτεμβρίου 2003 στο Βερολίνο από τους Υπουργούς Παιδείας 33 χωρών, η διακήρυξη της Bologna πρέπει να έχει υλοποιηθεί όσον αφορά τουλάχιστον τρεις συγκεκριμένους στόχους: σπουδές δύο κύκλων – αναγνώριση πτυχίων και περιόδων σπουδών με ενιαία κριτήρια στο πνεύμα της Συνόδου της Λισσαβόνας (1997)²⁶– ενιαίο σύστημα αξιολόγησης. Αξίζει μάλιστα να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο αυτού του αγοραίου υποδείγματος προδιαγράφονται ειδικότερα και με ευκρίνεια οι όροι και τα κριτήρια της διαδικασίας αξιολόγησης.

σης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Ιδιαίτερα η διασφάλιση της απασχολησιμότητας (*employability*) των πτυχιούχων αναδεικνύεται σε πρώτη τάξεως κριτήριο αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης.²⁷ Πρόκειται προφανώς για ζήτημα οριακής σημασίας για αυτό τούτο το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, ζήτημα το οποίο χρήζει ωστόσο μιας αυτοτελούς διαπραγμάτευσης, που δε χωρεί στα όρια του παρόντος άρθρου.²⁸

Το ερώτημα που θα απασχολήσει στην επόμενη και τελευταία ενότητα αυτής της ανάλυσης έχει να κάνει με την κοινωνική και πολιτική εμβέλεια και προοπτική των όποιων αγώνων για την υπεράσπιση αυτού που συνηθίσαμε και επιμένουμε να ονομάζουμε 'δημόσιο πανεπιστήμιο'.

Με δεδομένες τις αγοραίες εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο έχει άραγε νόημα η υπεράσπιση ή και η διεκδίκηση του δημόσιου πανεπιστημίου ή μήπως έφθασε η στιγμή να αποδεχθούμε το τέλος ή τον παρωχημένο χαρακτήρα του συγκεκριμένου θεσμού, όχι βέβαια με τη λογική των νεοφιλελεύθερων και σοσιαλφιλελεύθερων αντιπάλων του, αλλά με την ελπίδα της αναζήτησης νέων μορφών συστηματικής καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και σε πλήρη ρήξη προς την καπιταλιστική βαρβαρότητα του καιρού μας;

III. Δρόμοι του μέλλοντος: Πέρα από την πραγματικότητα της αγοράς και την ψευδαίσθηση της δημόσιας παιδείας

Η απορρύθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου έχει έγκαιρα επισημανθεί και στη χώρα μας και έχει αποτελέσει αντικείμενο κριτικής σε πολλά επίπεδα και από πολλές πλευρές.²⁹ Το συγκεκριμένο φαινόμενο εύστοχα συναρτάται προς την πολιτική απασχόλησης που ακολουθείται στο πλαίσιο διεθνών οργανισμών και κυρίως σε αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συχνά παρακάμπτεται, όμως, ή υποτιμάται το γεγονός ότι η μετατροπή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης οφείλεται σε εξελίξεις στην ίδια τη δομή του καπιταλιστικού συστήματος, με αποτέλεσμα η διεκδίκηση μιας δημόσιας εκπαίδευσης να αποδεικνύεται κοινωνικά μετέωρη. *Σε ποια κοινωνία, σε ποιο κοινωνικό σύστημα είναι δυνατόν να υπάρξει πλέον η παιδεία ως δημόσιο αγαθό, αν δεχθούμε, έστω, ότι υπήρξε κάποτε;*³⁰

Ειδικότερα σε σχέση προς τα πανεπιστήμια, θα επαναλάβω ότι η άμεση ή έμμεση αναφορά στο υπόδειγμα Humboldt, ακριβώς λόγω της αγνόησης των κοινωνικών και ιστορικών συντεταγμένων του συγκεκριμένου υποδείγματος, οδηγεί σε μια αμυντική, ενίοτε και γραφική, επιχειρηματολογία λόγω της τεράστιας απόστασης που χωρίζει το παρελθόν του λεγόμενου δημοσίου πανεπιστημίου με το παρόν του επιχειρηματικού διαδόχου του.

Δεν είναι τυχαίο από αυτή την άποψη ότι όσοι εξακολουθούν να θεωρούν ρεαλιστική την προοπτική του πανεπιστημίου ως δημόσιου θεσμού αποσιωπούν συνήθως το αναμφισβήτητο γεγονός ότι μια σημαντική μερίδα διδασκόντων μετέχει δραστήρια στην 'εκ των ένδον' και *de facto* ιδιωτικοποίηση των πανεπιστημίων τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης και λειτουργίας των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, όσο και σε εκείνο της

έρεινας.³¹ Αποσιωπούν επίσης ότι με ευθύνη και πολλών διδασκόντων το αίτημα για αποκλειστική τους απασχόληση στα πανεπιστήμια, όσο και αν εξακολουθεί να αποτυπώνεται στις σχετικές διακηρύξεις, στην πράξη ενταφιάστηκε.³² Ερωτώ ευθέως: το ίδιο κοινωνικό βάρος, τον ίδιο κοινωνικό αντίκτυπο θα είχαν οι κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών, αν ξεκινούσαν με το αίτημα της αποκλειστικής απασχόλησης για να καταλήξουν στις μισθολογικές και συνταξιοδοτικές διεκδικήσεις τους;³³

Γιατί όμως κάτι τέτοιο δε συνέβη; Διότι το τοπίο είναι πολύ διαφορετικό από εκείνο που οι ψευδαισθήσεις περί της ύπαρξης και υπεράσπισης ενός στην πράξη ήδη ανύπαρκτου δημόσιου πανεπιστημίου υποβάλλουν στην όποια κοινωνική συνείδηση. Υπάρχει άραγε σήμερα πανεπιστημιακή κοινότητα που θα μπορούσε να αγωνιστεί για αποκλειστική απασχόληση, όταν έχει ήδη δημιουργηθεί ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού μια πολλαπλή στρωμάτωση συμφερόντων και πελατειακών ομάδων γύρω από τις μεγαλύτερες ή μικρότερες 'εταιρίες μελετών' που συγκροτούνται άτυπα μέσα και γύρω από τα πανεπιστήμια;³⁴ Υπάρχει μήπως συλλογικότητα διδασκόντων που δονείται στο άκουσμα της λέξης 'παιδαγωγός' και που θα μπορούσε να καλλιεργήσει μια πρωτοποριακή μόρφωση με πηγές έμπνευσης από την αρχαία ελληνική και λατινική γραμματεία, από εκείνη της Αναγέννησης και των Φώτων, από το γερμανικό ρομαντισμό – για να αναφέρω λίγα μόνο δείγματα του τεράστιου πολιτιστικού πλούτου που η σύγχρονη αστική τάξη σε διεθνές επίπεδο όχι μόνο δεν μπορεί πλέον να αξιοποιήσει, αλλά εκπαιδευτικά και πολιτικά αρνείται και απαξιώνει μέρα με τη μέρα;

Για ποιο δημόσιο πανεπιστήμιο μπορεί λοιπόν να γίνεται λόγος; Το σύγχρονο πανεπιστήμιο μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των καπιταλιστικών κοινωνιών – είτε με την ετικέτα του δημοσίου είτε χωρίς αυτή – είναι, δεν μπορεί παρά να είναι, σε τελική ανάλυση, αγοράίο και επιχειρηματικό. Λόγοι κατεξοχήν δομικοί οδήγησαν σε μια τέτοια εξέλιξη, γι' αυτό και οποιαδήποτε ηθικολογία μόνο σύγχυση μπορεί να σπείρει.

Δομικές διεργασίες απορρόθμισαν το λεγόμενο δημόσιο πανεπιστήμιο και τη δημόσια εκπαίδευση στο σύνολό της, γι' αυτό δε νοείται ριζική αλλαγή στο χώρο της παιδείας χωρίς ριζική αλλαγή στις δομές της κοινωνίας.

Η αναγνώριση του θανάτου του πανεπιστημίου ως δημόσιου θεσμού – αναγνώριση που θα έπρεπε επιτέλους να γίνει από όσους επιμένουν να οραματίζονται μια κοινωνία χωρίς ιδιωτική αλλά και δημόσια εξουσία – δεν οδηγεί μοιραία σε αναδίπλωση και ιδιώτευση. Δε δικαιώνει νεοφιλελεύθερους και σοσιαφιλελεύθερους οπαδούς της μαύρης Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.³⁵ Αντίθετα, μια τέτοια αναγνώριση μπορεί να σημάει την απελευθέρωση δυνάμεων ριζοσπαστικής και ανατρεπτικής κριτικής τόσο εναντίον του κράτους, όσο και εναντίον της αγοράς.

Το 'πάλαι ποτέ' μεταρρυθμιστικό αίτημα υποστήριξης του δημόσιου πανεπιστημίου αποδεικνύεται πλέον όλο και πιο συντηρητικό,³⁶ καθώς εγκλωβίζει και αυτές ακόμη τις λίγες δυνάμεις που θα μπορούσαν να συγκροστούν με τη λογική και πρακτική των αγοραίων πανεπιστημίων.

Απέναντι στη σύγχρονη καπιταλιστική βαρβαρότητα που έχει ήδη εκπορθήσει και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί και πρέπει να προωθηθεί ένα ευρύτερο εναλλακτικό σχέδιο παιδείας που παραπέμπει, και μάλιστα άμεσα, στην αναγκαιότητα του αγώνα για μια μελλοντική κομμουνιστική κοινωνία. Χωρίς να απορρίπτονται εκ προοιμίου κάποιες μάχες οπισθοφυλακής, όπως θα μπορούσαν στην καλύτερη περίπτωση, κατά τη γνώμη μου, να χαρακτηριστούν οι τελευταίες συνδικαλιστικές κινήσεις των πανεπιστημιακών,³⁷ οι όποιες αριστερές ριζοσπαστικές δυνάμεις στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να συσπειρωθούν στην προοπτική της ρήξης με τις υπάρχουσες δομές εξουσίας μέσα και έξω από τα πανεπιστήμια. Αργά και σταθερά, μέσα στους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς θεσμούς και με *ad hoc* αξιοποίηση της υλικοτεχνικής τους υποδομής, είναι δυνατό να οργανωθούν άτυπα, αλλά μεθοδικά, εναλλακτικά μαθήματα, σεμινάρια, συλλογικές μελέτες με στόχο και περιεχόμενο τη ριζική κριτική απέναντι στην υπάρχουσα τάξη πραγμάτων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Ένα τέτοιο σχέδιο δράσης με έμφαση στους τομείς της φιλοσοφίας, των κοινωνικών επιστημών και της αισθητικής πρέπει και μπορεί να δρομολογηθεί με την ίδρυση εκπαιδευτικού ομίλου, στον οποίο θα μετέχουν αρχικά:

α) διδάσκοντες και των τριών εκπαιδευτικών βαθμίδων που τάσσονται έμπρακτα υπέρ της αποκλειστικής απασχόλησης στο εκπαιδευτικό ίδρυμά τους και απέχουν από κάθε επιληρηματική δραστηριότητα τύπου ΕΠΕΑΕΚ και

β) φοιτητές, σπουδαστές, αλλά και μαθητές με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ζητήματα παιδείας και με βάση το σκεπτικό που ήδη αναπτύχθηκε.

Είναι αυτονόητο ότι ένα τέτοιο εγχείρημα, προκειμένου να αποδώσει καρπούς σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, πρέπει να σχεδιαστεί και να εξελιχθεί όχι μόνο, και τόσο, σε βραχεία, όσο σε μακρά διάρκεια. Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίησή του πρέπει να είναι απόρροια συλλογικών διεργασιών και ουσιαστικής μελέτης των προβλημάτων σε πλήρη ρήξη προς κάθε τάση πρακτικισμού και φτηνής πολιτικολογίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

I. Έπίσημα κείμενα

White Paper on Education and Training

Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area

Εθνική Αναφορά για την Εφαρμογή της Διαδικασίας της Bologna, με ημερομηνία 4 Αυγούστου 2003

The Sorbonne Joint Declaration (May 25 1998)

The Bologna Declaration (1999)

Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001

Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003

II. Βιβλία και άρθρα

Derrida Jacques, *Απορριπτόθεο ή κυριαρχία, το Πανεπιστήμιο στα σύνορα της Ευρώπης, μετάφραση-σημειώσεις: Βαγγέλης Μπιτωόρης, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 2002*

- Νίτσε Φριδερικός, *Ιστορία και Ζωή*, (Εισαγωγή-Μετάφραση-Σημειώσεις: Ν.Μ. Σκουτερόπουλος), Εκδόσεις «Γνώση», Αθήνα 1993
- Nietzsche Friedrich, *Μαθήματα για την παιδεία*, (Μετάφραση, πρόλογος, σημειώσεις: Ν.Μ. Σκουτερόπουλος), Ροές-Δοκίμια, Αθήνα 1988
- Reid Jeffrey, "Hegel and the State University: The University of Berlin and Its Founding Contradictions", *The Owl of Minerva*, Fall 2000, 32, 1, pp. 5-19
- Wellmer Albrecht, «Ο νεωτερικός δημοκρατικός πολιτισμός και το μέλλον του», Συζήτηση με τον Κ. Καβουλάκο στη Βιβλιοθήκη της Ελευθεροτυπίας, 26.7.2002
- Γαβρόγλου Κώστας, «Πανεπιστημιακοί και φοιτητές: Μια δύσκολη αλλά αναγκαία συνεύρεση», *Η κυριακάτικη Αυγή*, 30 Ιουνίου 2002
- Γεωργιάδης Παναγιώτης, «Για τις κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών», *Ριζοσπάστης*, 7 Ιουλίου 2002.
- Γιώσης Γιώργος, «Το αίτημα της αυτονομίας στο νεότερο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο: ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, Ιούνιος 2000, τεύχος 15, σσ. 99-140
- Θεοτοκάς Νίκος, «Δημόσιο, δημοκρατικό Πανεπιστήμιο», *Η κυριακάτικη Αυγή*, 30 Ιουνίου 2002
- Θεοτοκάς Νίκος, «Πρόσκαιρη, ρηχή κατάρτιση», *Η Καθημερινή*, 23 Σεπτεμβρίου 2003
- Καβουλάκος Κώστας, «Δύο αλήθειες για την απεργία των πανεπιστημιακών», *Εποχή*, 5 Οκτωβρίου 2003
- Κοταράδης Νίκος, «Η ήττα των πανεπιστημιακών», *Η κυριακάτικη Αυγή*, 22 Σεπτεμβρίου 2002
- Μαυρουδέας Σταύρος, «Το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο», *Πριν*, 18 Φεβρουαρίου 2001
- Μπαλάτς Αριστοτέλης, «Η απεργία των πανεπιστημιακών», *Εποχή*, 11 Ιουνίου 2002
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, «Μην πυροβολείτε τους πανεπιστημιακούς!», *Το Βήμα*, 12 Οκτωβρίου 2003
- Νούτσος Παναγιώτης, «Η ποιότητα των μεταπτυχιακών σπουδών», *Το Βήμα*, 7 Απριλίου 2002
- Νούτσος Παναγιώτης, «Για την πανεπιστημιακή έρευνα», *Το Βήμα*, 19 Μαΐου 2002
- Ξανθόπουλος Θεμιστοκλής, «Παιδεία: ο ελληνικός μικρόκοσμος», *Η Καθημερινή*, 12 Οκτωβρίου 2003
- Παπαδόπουλος Μιχάλης, «Το Πανεπιστήμιο του 21^{ου} αιώνα», *Η Καθημερινή*, 19 Μαΐου 2002
- Πετραλιάς Νίκος και Θεοτοκάς Νίκος «Η απορρύθμιση του δημοσίου πανεπιστημίου», *Πολίτης*, Ιανουάριος 1999, τεύχος 60, σσ. 18-25
- Ρήγος Άλκης, *Πανεπιστήμιο, Ιδεολογικός Ρόλος και Λόγος, Από το Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000
- Ρόκος Δημήτρης, «Το τέλος του Πανεπιστημίου (;) ή το Πανεπιστήμιο στην εποχή της 'Λευκής Βίβλου'», *Ουτοπία*, τεύχος 24(Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1997), σσ. 107-127
- Ρούσης Γιώργος, «Σχετικά με τις κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών» (στην ιστοσελίδα της ΠΟΣΔΕΠ), 28 Μαΐου 2002
- Σάμαρης Νίκος, «Πλαίσιο αιτημάτων ενάντια στην επιχειρηματοποίηση», *Πριν*, 3 Ιουνίου 2001
- Σάμαρης Νίκος, «Αντιδραστική τομή η αξιολόγηση», *Πριν*, 22 Δεκεμβρίου 2002
- Σταμάτης Κώστας, «Για την 'Εκθεση αξιολόγησης' του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου», *Ο Πολίτης*, Νοέμβριος 2001, τεύχος 94, σσ. 14-16
- Σταμάτης Κώστας, «Ριζικές αλλαγές στα ελληνικά πανεπιστήμια», *Εποχή*, 7 Απριλίου 2002
- Σωτήρης Παναγιώτης, «Πανεπιστήμιο και καπιταλιστική αναδιάρθρωση», *Θέσεις*, τεύχος 76, 2001, σσ. 13-72
- Warde Ibrahim, «Η αγορά απομυζά το αμερικανικό πανεπιστήμιο», *Monde Diplomatique*, 6 Μαΐου 2001 (ελληνική έκδοση)

Σημειώσεις

1. Στην *Εθνική Αναφορά για την Εφαρμογή της Διαδικασίας της Bologna*, με ημερομηνία 4 Αυγούστου 2003, που υποβλήθηκε στη συνδιάσκεψη των υπουργών Παιδείας στο Βερολίνο, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας διακηρύσσει πλέον διεθνώς και επισήμως την πολιτική «σε κάθε νομό της ελληνικής επικράτειας ένα πανεπιστήμιο και ένα ΤΕΙ».

2. Friedrich Nietzsche, *Μαθήματα για την παιδεία*, (Μετάφραση, πρόλογος, σημειώσεις: Ν.Μ. Σκουτερόπουλος), Ροές-Δοκίμια, Αθήνα 1988, σσ. 129-130.

3. Για μια ιστορική αναδρομή στο θεσμό των πανεπιστημίων από τον ύστερο Μεσαίωνα ως τις μέρες μας, από την ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία βλ. ενδεικτικά:

α) Γιώργος Γκότσης, «Το αίτημα της αυτονομίας στο νεότερο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο: ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, Ιούνιος 2000, τεύχος 15, σσ. 99-140.

β) Άλκης Ρήγος, *Πανεπιστήμιο, Ιδεολογικός Ρόλος και Λόγος, Από το Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000.

4. Jeffrey Reid, "Hegel and the State University: The University of Berlin and Its Founding Contradictions", *The Owl of Minerva*, Fall 2000, 32,1, pp. 5-19.

5. Φρειδερίκος Νίτσε, *Ιστορία και Ζωή*, (Εισαγωγή-Μετάφραση-Σημειώσεις: Ν.Μ. Σκουτερόπουλος), Εκδόσεις «Γνώση», Αθήνα 1993, σ. 82.

6. Σε σχέση με τη μαζική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση του Παναγιώτη Σωτήρη στο άρθρο του «Πανεπιστήμιο και καπιταλιστική αναδιάρθρωση», *Θέσεις*, τεύχος 76, 2001, ιδίως σσ. 22-25, όπου συζητούνται οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες προκρίθηκε η *μαζικοποίηση* της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

7. Μια ενδιαφέρουσα ανάλυση της λογικής της *Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* είχε επιχειρήσει ήδη από το 1997 ο Δημήτρης Ρόκος με σχετική δημοσίευσή του στο περιοδικό *Ουτοπία*, τεύχος 24 (Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1997), σσ. 107-127.

8. *White Paper on Education and Training*, p. 3.

9. Ο.π., p. 31.

10. Ο.π., pp. 20-21.

11. Ο.π., pp. 38-41.

12. Ο.π., p. 54, ενώ σε άλλο σημείο υποστηρίζεται με έμφαση: «*Η Λευκή Βίβλος θεωρεί ότι η ευρωπαϊκή κοινωνία βρίσκεται σε μεταβατική φάση προς μια νέα μορφή κοινωνίας πέραν των βραχυπρόθεσμων προβλέψεων*» (pp. 5-6)

13. Ο.π., p. 6.

14. Ο.π.

15. Ο.π., p. 28.

16. Ο.π., p. 23.

17. Albrecht Wellmer, «Ο νεωτερικός δημοκρατικός πολιτισμός και το μέλλον του», Συζήτηση με τον Κ. Καβουλάκο στη *Βιβλιοθήκη της Ελευθεροτυπίας*, 26.7.2002.

18. Μια πρόσφατη εκδοχή αυταπάτης ως προς τη βιωσιμότητα ενός πανεπιστημίου χωρίς όρους εξάρτησης από την όποια μορφή εξουσίας υιοθετεί και εισπηγείται ο Jacques Derrida. Βλ. χαρακτηριστικά το λόγο που εκφώνησε στις 3 Ιουνίου 1999 κατά την αναγόρευσή του ως επίτιμο διδάκτορα του Πανετίου Πανεπιστημίου, όπου υποστηρίζει τη δυνατότητα χάραξης ενός 'ελάχιστου ορατού συνόρου' (!) ανάμεσα στο 'αποριπτόθετο της σκέψης', δηλαδή τη σκέψη χωρίς εξαρτήσεις, στοιχείο που εκλαμβάνει ως 'οικουμενικό προορισμό του πανεπιστημίου', και στην κυριαρχία που απορρέει από κάθε μορφή εξουσίας. (Jacques Derrida, *Αποριπτόθετο ή κυριαρχία, το Πανεπιστήμιο στα σύνορα της Ευρώπης*, μετάφραση-σημειώσεις: Βαγγέλης Μπιτωύρης, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 2002)

19. *Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area*, p. 55. Αξίζει να επισημανθεί ότι στην *Εθνική Αναφορά για την Εφαρμογή της Διαδικασίας της Bologna* η διγλωσσία των κρατικών υπαλλήλων του ελληνικού σοσιαλφιλελευθερισμού φθάνει σε αξιοθαύμαστα ύψη: ενώ εκτιμάται ότι η υπάρχουσα δομή των πανεπιστημιακών σπουδών ανταποκρίνεται ως έχει στους δύο κύκλους σπουδών που διακηρύχθηκαν στη Bologna και συνεπώς «η ελληνική κυβέρνηση δεν πρόκειται να την αλλάξει», ταυτόχρονα σημειώνεται το εξής: «Ωστόσο, η ελληνική κυβέρνηση αναγνωρίζει ότι πρέπει να βρεθεί μια ικανοποιητική λύση για το πρόβλημα που σύντομα θα ανακύψει σχετικά με την ισοτιμία των ελληνικών πτυχίων του πρώτου κύκλου προς εκείνα που απονέμονται μετά από τριετείς σπουδές σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.»

20. Αντίθετος σε αυτή την εκτίμηση ο Παναγιώτης Σωτήρης, «Πανεπιστήμιο και καπιταλιστική αναδιάρθρωση», ό.π., σ. 45, καθώς υποστηρίζει ότι αφενός μεν «δεν προκρίνεται ένα παραδείσιο νεοφιλελεύθερο σχήμα», αφετέρου δε «ο κύριος όγκος της χρηματοδότησης παραμένει κρατικός.» Αυτό που, κατά τη γνώμη μου, υποτιμά ωστόσο ο Σωτήρης είναι η *δραματική συρρίκνωση της όποιας σχετικής αυτονομίας του κράτους σε σχέση προς την οικονομική δομή του συστήματος*, συρρίκνωση που χωρίς να καταργεί, διαφοροποιεί πάντως ποιοτικά σε σύγκριση προς το παρελθόν τη σχέση ιδιωτικού και δημοσίου.

21. *Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area*, p. 24. Είναι χαρακτηριστική από αυτή την άποψη και η 'διπλωματική' διατύπωση του ανακοινωθέντος της συνδιάσκεψης των υπουργών Παιδείας στο

Βερολίνο: «Έχοντας συνείδηση της συμβολής των ισχυρών ιδρυμάτων [τριτοβάθμιας εκπαίδευσης] στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, οι υπουργοί αποδέχονται ότι τα ιδρύματα πρέπει να ενισχυθούν προκειμένου να λάβουν αποφάσεις σχετικές με την εσωτερική οργάνωση και διοίκηση τους.» [έμφαση δική μας]

22. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στην ανακοίνωση της 10ης Ιουλίου 2002 της Ε.Γ. της ΠΟΣΔΕΠ, που παραπέμπει σε στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, το 30% των μελών του διδακτικού προσωπικού των ΑΕΙ είναι συμβασιούχοι με βάση το Π.Δ. 407/70

23. *Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area*, p. 38.

24. *Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area*, p. 55.

25. Στην κατεύθυνση της επιχειρηματολογίας που υποστηρίζεται στο δικό μας άρθρο κινείται, σε σημαντικό βαθμό, και εκείνη των συναδέλφων Μαυρουδέα και Σάμαρη, βλ. χαρακτηριστικά:

α) Σταύρος Μαυρουδέας, «Το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο», *Πριν*, 18 Φεβρουαρίου 2001.

β) Νίκος Σάμαρης, «Πλαίσιο αιτημάτων ενάντια στην επιχειρηματοποίηση», *Πριν*, 3 Ιουνίου 2001.

Για μια πιο μετριοπαθή προσέγγιση πάντως, βλ. το άρθρο του τέως πρύτανη του ΑΠΘ Μιχ. Παπαδόπουλου, «Το Πανεπιστήμιο του 21^{ου} αιώνα», *Η Καθημερινή*, 19 Μαΐου 2002.

26. *Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area*, pp. 60-66.

27. Βλ. χαρακτηριστικά τις διατυπώσεις που περιλαμβάνονται στην προαναφερθείσα μελέτη της Ε.Ε. με τίτλο *Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area*, ιδίως pp. 27-29, όπου στη χάραξη των σχετικών μελλοντικών προοπτικών επισημαίνεται μεταξύ άλλων και το εξής: «Το πώς η ακαδημαϊκή ποιότητα σχετίζεται με την απασχολησιμότητα σε ένα δεδομένο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα θα αποτελέσει ζήτημα πρώτης σημασίας για την κατάταξη του συγκεκριμένου ιδρύματος στην Ευρώπη και στον κόσμο.»

28. Ενδιαφέρουσες πτυχές αυτής της πορείας αναδεικνύει και το παράδειγμα της «Εκθεσης Αξιολόγησης» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου που με εύστοχη κριτική παρουσιάζει ο Κώστας Σταμάτης στο περιοδικό *Ο Πολίτης*, Νοέμβριος 2001, τεύχος 94, σσ. 14-16. Βλ. επίσης το άρθρο του Νίκου Σάμαρη, «Αντιδραστική τομή η αξιολόγηση», *Πριν*, 22 Δεκεμβρίου 2002.

29. Βλ. ενδεικτικά το άρθρο των Νίκου Πετραλιά και Νίκου Θεοτοκά με τίτλο «Η απορρύθμιση του δημοσίου πανεπιστημίου», δημοσιευμένο ήδη τον Ιανουάριο του 1999 στο περιοδικό *Πολίτης*, τεύχος 60, σσ. 18-25.

30. Σε αυτό το ερώτημα αποφεύγουν να απαντήσουν κατά τη γνώμη μου τόσο η «υπέρ του πανεπιστημίου συγχορία» του Άλκη Ρήγου, ό.π., σσ. 217-237, όσο και η ενδιαφέρουσα κατά τα άλλα επιχειρηματολογία υπέρ του «δημοσίου, δημοκρατικού πανεπιστημίου» του Νίκου Θεοτοκά: βλ. το άρθρο του «Δημόσιο, δημοκρατικό Πανεπιστήμιο», *Η κυριακάτικη Αυγή*, 30 Ιουνίου 2002 και το πιο πρόσφατο σημειώμα του με τίτλο «Πρόσκαψη, σπλην κατάραση», *Η Καθημερινή*, 23 Σεπτεμβρίου 2003 με αφορμή τη Συνδιάσκεψη των Υπουργών Παιδείας στο Βερολίνο και τις κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών καθηγητών στη χώρα μας.

31. Για την προωθούμενη από το Υπουργείο Παιδείας «αναμόρφωση του πλαισίου των μεταπτυχιακών σπουδών και της πανεπιστημιακής έρευνας», βλ. σχετικά τις ενδιαφέρουσες κριτικές επιστημονικές του Κώστα Σταμάτη στην *Εποχή* της 7^{ης} Απριλίου 2002 σε άρθρο με θέμα: «Ριζικές αλλαγές στα ελληνικά πανεπιστήμια», καθώς και την αντίστοιχη αρθρογραφία του Παναγιώτη Νούτσου στο *Βήμα* της 7^{ης} και 19^{ης} Μαΐου 2002.

32. Σε μια όψιμη υπεράσπιση των πανεπιστημιακών καθηγητών στο πλαίσιο των σχετικών κινητοποιήσεων, ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών Γ. Μπαμπινιώτης («Μην πυροβολείτε τους πανεπιστημιακούς!»), *Το Βήμα*, 12 Οκτωβρίου 2003) μας προβάλλει μια *μαγική εικόνα* των πανεπιστημιακών σαν «μιας κατηγορίας Ελλήνων που έχουν επιλέξει να αφιερώσουν τη ζωή τους στην επιστήμη, στη μελέτη, τη διδασκαλία και την έρευνα της επιστήμης.»! Έτσι είναι, αν έτσι νομίζετε ..., κύριε Πρύτανη! εκτός και αν συγχέουμε τις λαμπρές εξαιρέσεις με το θλιβερό κανόνα.

33. Βλ. σχετικά το άρθρο «Πανεπιστημιακοί και φοιτητές: Μια δύσκολη αλλά αναγκαία συνεύρεση», *Η κυριακάτικη Αυγή*, 30 Ιουνίου 2002, στο οποίο ο Κώστας Γαβρόγλου, αν και επιστημαίνει την *de facto* ιδιωτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις βασικές διαστάσεις της, θεωρεί ανοιχτό ακόμη τον ορίζοντα του δημοσίου πανεπιστημίου, επιχειρώντας να πείσει ότι οι τελευταίες κινητοποιήσεις του κλάδου δε γίνονται μόνο για τα μισθολογικά και τα συνταξιοδοτικά αιτήματα, αλλά και για την πλήρη και αποκλειστική απασχόληση. Το μέλλον θα δείξει ...

Σε ανάλογη κατεύθυνση κινούνται και τα άρθρα των:

– Γιώργου Ρούση με ημερομηνία 28 Μαΐου 2002 στην ιστοσελίδα της ΠΟΣΔΕΠ,

– Αριστέϊδη Μπαλά, «Η απεργία των πανεπιστημιακών», στην εφημερίδα *Εποχή* της 11ης Ιουνίου 2002, καθώς και το πιο πρόσφατο άρθρο του

– Κώστα Καβουλάκου, «Δύο αλήθειες για την απεργία των πανεπιστημιακών», *Εποχή*, 5 Οκτωβρίου 2003.

Αντίθετα, συνεχριακές έχει κρίνει τις κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών ο Παναγιώτης Γεωργιάδης, «Για τις κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών», *Ριζοσπάστης*, 7 Ιουλίου 2002.

34. Διεοδυστικές προς αυτή την κατεύθυνση οι σχετικές επιστημονικές του Νίκου Κοταρίδη σε άρθρο του με τίτλο «Η ήττα των πανεπιστημιακών», *Η κυριακάτικη Αυγή*, 22 Σεπτεμβρίου 2002.

35. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε εκδήλωση που οργάνωσε στις 8 Οκτωβρίου 2003 η ΠΟΣΔΕΠ για την υπεράσπιση του δημοσίου χαρακτήρα του πανεπιστημίου, ο ειδικός γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας Διονύσιος Κλάδης, στο πλαίσιο της σοσιαφιλελεύθερης πολιτικής που υποστηρίζει, είπε και τα εξής: «Αν με το δημόσιο χαρακτήρα εννοούμε ένα Πανεπιστήμιο ασφικτικά εξαρτημένο από το κράτος, που θα στηρίζεται αποκλειστικά σε κρατικούς πόρους, τότε δε θα μπορεί να διεκδικήσει την αυτονομία του. Και, τέλος πάντων, μέχρι που φτάνει αυτός ο δημόσιος χαρακτήρας;» [Από την *Καθημερινή*, 9 Οκτωβρίου 2003]. Είναι προφανές ότι αυτές οι αναζητήσεις του ανώτερου κρατικού στελέχους δεν έχουν σε τίποτε να κάνουν με την εδώ υποστηριζόμενη ανάγκη υπέρβασης της διάκρισης ιδιωτικού και δημοσίου σε κομμουνιστική κατεύθυνση.

36. Στη λογική της υπεράσπισης του δημοσίου πανεπιστημίου κινούνται στη χώρα μας όχι μόνο οι πανεπιστημιακοί που ανήκουν ή πρόσκεινται στο Συνασπισμό, αλλά και οι επίσημοι φορείς του ΚΚΕ, όπως προκύπτει από τα κομματικά ντοκουμέντα – βλ. για παράδειγμα «Οι Θέσεις του ΚΚΕ για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Οι εξελίξεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην κατεύθυνση των αποφάσεων της Μπολόνια», Απρίλης 2001.

37. Ας καταγραφεί στο σημείο αυτό ότι από την πλευρά του, και στο πλαίσιο ενός πολιτικού σκεπτικού διαφορετικού από αυτό που εδώ υποστηρίχθηκε, ο πρώην πρόεδρος του ΕΜΠ Θ. Ξανθόπουλος στο άρθρο του με τίτλο «Παιδεία: ο ελληνικός μικρόκοσμος», *Η Καθημερινή*, 12 Οκτωβρίου 2003, εκτιμά και αυτός ότι απέναντι στις στρατηγικές επιλογές για την ανώτατη εκπαίδευση που καταγράφηκαν και στο ανακοινωθέν της Συνδιάσκεψης των Υπουργών Παιδείας στο Βερολίνο, η μάχη των ελλήνων πανεπιστημιακών «κατέληξε δυστυχώς να εστιάζεται στο πράγματι υπεσχημένο ποσοστό της αύξησης των αποδοχών των μελών ΔΕΠ».



Οι δρόμοι, 1999