

ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΞΟΥΣΙΑ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Γεράσιμος Κουζέλης, αναπλ. καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Η μεταρρύθμιση που σημάδεψε την πορεία των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων από τα μέσα της δεκαετίας του '70 θα μπορούσε σε μεγάλο βαθμό να αποδοθεί με τον κακόηχο όρο «αποσχολοποίηση». Η διακήρυξη και μερική τουλάχιστον κατοχύρωση της ελευθερίας των σπουδών (αφετηρία της μαζικοποίησης των πανεπιστημίων) και της ελευθερίας του προγράμματος οδήγησαν σε μια κρίσιμη μεταβολή του νοήματος της γνώσης και επομένως της μάθησης και της διδασκαλίας. Η απόσταση που πλέον χωρίζει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση από την παραδοσιακή σχολική αντίληψη περί γνώσης, εκείνη, δηλαδή, που τοποθετεί την αλήθεια στα δεδομένα κείμενα, γίνεται αισθητή, ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες στις οποίες αναφέρονται όλες οι σκέψεις και επιστημάνσεις που ακολουθούν. Ο κριτικός χειρισμός των κειμένων και η κατασκευή μιας καθ' ομολογίαν αλήθειας¹ δε συνεπάγονται μόνο την εγκαθίδρυση μιας σχέσης παραγωγής (και όχι μεταφοράς ή μετάδοσης) της γνώσης. Ο ίδιος ο λόγος των διδασκόντων καθίσταται αντικείμενο ή εργαλείο κριτικής επεξεργασίας, αντικαταστάσιμος και ενδεικτικός.

Καθώς το διακύβευμα αλλάζει, αλλάζει και η σχέση διδασκόντων-διδασκομένων. Όχι μόνο περιορίζεται η άμεση εξάρτηση (τα «ανοικτά» προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα στους φοιτητές να επιλέξουν μαθήματα και διδάσκοντες), αλλά αλλάζει και περιεχόμενο η ασυμμετρία της σχέσης: η ανισότητα ως προς την πρόσβαση και την κατοχή της γνώσης αποκτά διαφορετική υφή όταν η γνώση δε θεωρείται δεδομένη, αλλά υπό κατασκευήν και μάλιστα σε μια διαδικασία της οποίας τον έλεγχο έχει σε μεγάλο βαθμό ο φοιτητής ή μάλλον η κοινότητα των διδασκομένων.

Στην τάση που μόλις σκιαγραφήθηκε έρχεται τα τελευταία χρόνια να αντιπαρεθεθεί μια αντίστροφη, αγγλοσαξονικής κυρίως προέλευσης, λογική ενσωμάτωσης των προπτυχιακών σπουδών στο σχολικό πρότυπο και μετάθεσης της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της συμμετοχής στην άσκηση της επιστήμης στη μεταπτυχιακή βαθμίδα. Κατά πόσο η νέα αυτή τάση θα πρέπει να εκτιμηθεί ως κοινωνικά επιβε-

1. Βλ. Wilhelm Kamlah και Paul Lorenzen, *Logische Propädeutik*, Mannheim/Wien/Zürich, 1973, Bibliographisches Institut, σσ. 116 κ.ε.

βλημένη επέκταση του σχολείου ή ως συρρίκνωση του πανεπιστημίου απαιτεί. πιστεύω, προσεκτικότερη μελέτη καθώς η κατάληξη των νεότερων μεταρρυθμίσεων θα εξαρτηθεί εν πολλοίς από τις παρεμβάσεις των ευρωπαϊκών θεσμών που, όπως δείχνουν οι πρόσφατες εξελίξεις, τροφοδοτούν μια μάλλον παλινорθωτική δυναμική.

Στην Ελλάδα οι πρώτες σοβαρές ενδείξεις «αποσχολιοποίησης» συμπίπτουν με την καθιέρωση των πανεπιστημιακών σπουδών στις κοινωνικές επιστήμες, πράγμα, βέβαια, καθόλου τυχαίο, και εμφανίζονται μετά τη μεταπολίτευση με μια δεκαετή περίπου καθυστέρηση. Δύο είναι τα πιο χαρακτηριστικά συμπτώματα αυτής της τάσης: αφ' ενός η αποδυνάμωση ή μάλλον ανασημαιοδότηση της θεωρούμενης ως κεντρικής πανεπιστημιακής δραστηριότητας της συμβατικής παράδοσης, αφ' ετέρου η σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα, που επισφραγίστηκε τυπικά με την ανάδειξη του νέου επαγγελματικού τίτλου του «μέλους ΔΕΠ».

Η αλλαγή, που συμβολικά συνοψίστηκε στην κατάργηση της έδρας, είναι μια περιορισμένη μεν αλλά κρίσιμη μεταβολή των σχέσεων γνώσης/εξουσίας στο πανεπιστήμιο. Για τον περιορισμένο χαρακτήρα της δε χρειάζεται να επιχειρηματολογήσουμε. Ήδη το γεγονός ότι ο θεσμός του δεσμευτικού συγγράμματος αποδείχθηκε ανθεκτικός στις προσπάθειες μεταρρύθμισης κι ότι η λειτουργία και χρήση βιβλιοθηκών παρέμεινε περιθωριακή, αρκεί για να διαπιστώσουμε ότι το οικονομικό συμφέρον ενισχύει τις παραδοσιακές δομές εξάρτησης στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Να τονίσω με την ευκαιρία ότι το ζήτημα δε βρίσκεται τόσο στον αριθμό των βιβλίων που χρησιμοποιούνται, αλλά στο χαρακτήρα τους και στο πώς χρησιμοποιούνται. *Εξαιρέση* αποτελούν τα πανεπιστημιακά εγχειρίδια που έχουν το χαρακτήρα κειμένου ή κειμένων αναφοράς, όπως επίσης εξαίρεση αποτελεί και η χρήση τους για την άσκηση στην κριτική επεξεργασία κειμένων ή τη σύγκριση θεωριών. Εξαίρεση αποτελεί ακόμα κι η χρήση τους ως υποδειγμάτων ερμηνείας, με την έννοια που έχει αποδώσει η επιστημολογία στον αναπαραγωγικό ρόλο των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων ως προτύπων επίλυσης², καθώς κάτι τέτοιο απαιτεί τουλάχιστον ένα ελάχιστο ερευνητικής δραστηριότητας. Τον κανόνα αποτελεί αντιθέτως η παραπομπή στο εγχειρίδιο ως τελική πηγή των απαντήσεων – και βεβαίως ο τρόπος εξέτασης δεν είναι αμέτοχος σ' αυτήν τη χρήση των κειμένων. Ο κανόνας αυτός αναιρεί ακριβώς την ουσία της προσπάθειας «αποσχολιοποίησης», επαναφέροντας την πιο παρωχημένη μορφή αυθεντίας.

Στον αντίποδα βρίσκονται οι πρωτοβουλίες για άνοιγμα των προγραμμάτων σπουδών και αυτόνομη συγκρότησή τους από τους διδασκόμενους, για την καθιέρωση της δυνατότητας επιλογής μαθημάτων και άρση της εξάρτησης από συγκεκριμένους διδάσκοντες και συγκεκριμένα περιεχόμενα, οι πρωτοβουλίες, δηλαδή, που καθιστούν τα προσφερόμενα μαθήματα (και κυρίως τις παραδόσεις) μαζί με τη

2. Βλ. Thomas S. Kuhn, «Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων, Θεσσαλονίκη» 1987, Σύγχρονα Θέματα, σσ. 215 κ.ε.

βιβλιογραφία και την υποδομή των πανεπιστημιακών τμημάτων υλικά ή εργαλεία παραγωγής γνώσης για τους διδασκομένους. Δεν είναι τυχαίο ότι το κεντρικό ζήτητόμενο της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης της δεκαετίας του '60 στην Ευρώπη ήταν η αυτοδιδασκαλία ή μάλλον η άρση της διάκρισης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Και υπ' αυτή την έννοια ο θεσμός που εκφράζει πληρέστερα τη λογική του σύγχρονου πανεπιστημίου είναι αυτός του σεμιναρίου. Το σεμινάριο είναι ο κατ' εξοχήν τόπος παραγωγής γνώσης στο πανεπιστήμιο και προϋποθέτει μια αντίληψη περί γνώσης και διδασκαλίας που απαιτεί όχι μόνο το συντονισμό δυνάμεων και την από κοινού επεξεργασία, αλλά και τη σύμπτωση ερευνητικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Αν προτίθεμαι να σχολιάσω το θεσμό του σεμιναρίου ως έκφραση μιας οργάνωσης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, διαφορετικής από την παραδοσιακή, αυτό δε σημαίνει πως τον θεωρώ πεδίο κενό ανισοτήτων, ασυμμετριών ή εξουσίας. Θεωρώ, όμως, ότι η απόστασή του από το δογματικό ή/και σχολικό πρότυπο της έδρας και του αποκαλυπτικού λόγου είναι σημαντική και ότι οι μορφές εγκαθίδρυσης και άσκησης εξουσίας σ' αυτόν είναι όντως διαφορετικές.

Κατ' αρχάς είναι σημαντική η διαφορά στους «μικροφυσικούς» όρους διαμόρφωσης των σχέσεων εξουσίας: τόσο οι χωροταξικές όσο και οι χρονικές ρυθμίσεις της συνεργασίας περιορίζουν –και όχι μόνο στο συμβολικό επίπεδο– το μονοπώλιο του διδάσκοντος-συντονιστή. Κρισιμότερη είναι, όμως, η διαφορά που υπαινίσσεται ο όρος «διδάσκων-συντονιστής». Παρά το γεγονός ότι ο συντονισμός του σεμιναρίου, ως διεύθυνση μιας παραγωγικής διαδικασίας, αποτελεί την κατ' εξοχήν πηγή εξουσίας –και σημειώνω με την ευκαιρία ότι η μετάβαση από την παράδοση στο σεμινάριο αντιστοιχεί, απ' αυτήν τη σκοπιά, σε μια καθυστερημένη συμμόρφωση του μεσαιωνικού θεσμού του πανεπιστημίου στα πρότυπα παραγωγής της νεωτερικότητας– παρά, λοιπόν, το γεγονός αυτό, οι σχέσεις εξάρτησης εδώ διέπονται από την ιδιότυπη νομιμοποίηση της αρωγής και της προσφοράς. Ο συντονιστής προσφέρει την ευκαιρία διδασκαλίας/μάθησης, την ευκαιρία απόκτησης γνώσης, όπως προσφέρει και την πείρα του ή τις υποδείξεις οργάνωσης της διαδικασίας και τα παραδειγματικά υποδείγματα λύσεων στα ερωτήματα που τίθενται. Η νομιμοποίηση διά της προσφοράς συμπεριλαμβάνει όμως σ' αυτή την περίπτωση έναν ιδιαίτερο παράγοντα: παραπέμπει στην κατ' εξοχήν θετική διάσταση της εξουσίας, την ίδια την επιστημονική γνώση που αποτελεί τον από κοινού επιδιωκόμενο στόχο. Η εξουσία του συντονιστή δεν εμφανίζεται συνεπώς μόνον ως ορθολογική και περιορισμένη, αλλά ταυτοχρόνως είναι ιδιότυπη και ιδιότυπα νομιμοποιημένη, επειδή το προϊόν της διαδικασίας, η γνώση, όχι μόνο διακρίνεται συστηματικά στον κυρίαρχο λόγο από άλλα, αμεσότερα, εμπορεύσιμα αγαθά, αλλά και επειδή αποδίδεται στους συμμετέχοντες. Εκείνοι την αποκτούν ή γίνονται κάτοχοί της.

Κι εδώ υπεισέρχεται μια πρόσθετη κρίσιμη διαφορά: στο βαθμό που σε συνθήκες σεμιναρίου η διδασκαλία εμπεριέχει το στοιχείο της από κοινού διερεύνησης ενός αντικειμένου, ο διδάσκων παύει να είναι εκ των προτέρων κάτοχος του αποτε-

λέσματος ή γνώσης της εικόνας και του τρόπου παραγωγής του. Όσο ισχυρότερη είναι η διάσταση της έρευνας, τόσο ασθενέστερη η κυριαρχία του στη διαδικασία. Αυτή είναι άλλωστε η διάσταση που εν τέλει διαφοροποιεί τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στο πανεπιστήμιο από εκείνη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση³. Ο καθοδηγητικός ρόλος του καθηγητή αίρεται, καθώς η αλήθεια, η απάντηση, η εξήγηση ή η ερμηνεία δεν προϋπάρχουν και ανασύρονται, παρά παράγονται εκ νέου.

Το επιχείρημα που θέλω να στηρίξω με τις παραπάνω σκέψεις είναι πως όσο κι αν στα δεδομένα του ελληνικού πανεπιστημίου η τάση «αποσχολοποίησης» παρέμεινε ασθενής κι όσο κι αν η απόσταση που χωρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία σ' αυτό από το ερευνητικό πρότυπο παρέμεινε μεγάλη, είναι αυτή η έστω διστακτική αλληλοαναφορά, αν όχι συγχώνευση, έρευνας και διδασκαλίας⁴ που χαρακτηρίζει τον εκσυγχρονισμό του.

Κι είναι αυτή ακριβώς η διάσταση που κινδυνεύει με τη γοργή και απροβλημάτιστη εισαγωγή στο πανεπιστήμιο του παράγοντα «ανάληψη προγραμμάτων». Τη θέση της έρευνας τείνει να πάρει η ανάληψη προγραμμάτων τεχνικής εφαρμογής μιας ήδη κατοχυρωμένης, τυπικής γνώσης, μιας γνώσης που αναπαράγεται χωρίς να ενεργοποιείται. Το είδος τής κατ' ευφημισμόν «έρευνας» που ανατίθεται στα πανεπιστήμια ή μάλλον στους πανεπιστημιακούς, στο χώρο τουλάχιστον των κοινωνικών επιστημών, απειλεί άμεσα τη διαδικασία παραγωγής γνώσης και μεταβάλλει ριζικά το πεδίο των (μικρο)εξουσιών.

Από τη μια πλευρά έχουμε μια μετατόπιση που αφορά στο ίδιο το προϊόν: τη θέση της εμφατικά νομιμοποιητικής γνώσης παίρνει πλέον άμεσα το χρήμα, ή ως προστάδιό του κάποιο εμπόρευμα ή η εφαρμογή μιας (κοινωνικής) πολιτικής.

Από την άλλη πλευρά και ως συνέπεια της προηγούμενης μετατόπισης, μεταβάλλεται ριζικά το πρότυπο των εσωτερικών σχέσεων εξάρτησης και κυριαρχίας. Το πρότυπο αυτό προσεγγίζει, στην καλύτερη περίπτωση, εκείνο της μαθητείας. Η εξάρτηση επανέρχεται σε παραδοσιακές μορφές με στοιχεία ανελευθερίας και μη ελεγχιμότητας. Η δυνατότητα ελέγχου της διαδικασίας, αλλά και η κατοχή του τελικού προϊόντος περνούν πλέον αποκλειστικά στην πλευρά των διευθυνόντων-διδασκόντων. Οι διδασκόμενοι δε μαθαίνουν, δε γνωρίζουν κάτι καινούργιο, εφόσον γνώση (και γνώση σημαίνει πάντα ζωντανή, ζητούμενη, τουλάχιστον για τον συμμετέχοντα νέα γνώση) δεν παράγεται. Κι αυτό ισχύει και με τα πιο συμβατικά ακόμη κριτήρια, καθώς οι αναθέσεις προγραμμάτων δε θέτουν στην επιστήμη νέα προβλήματα, όπως θα το απαιτούσε κι ο Πόππερ ακόμα, αλλά διευθέτηση παλαιών προβλημάτων με γνωστές και προδεδομένες απαντήσεις. Δεν είναι τυχαίο ότι η επάρκεια των απαντήσεων/εφαρμογών κρίνεται και ελέγχεται από διαχειριστικούς θεσμούς εκτός της επιστημονικής κοινότητας. Η διεύθυνση προγραμμάτων αυτού

3. Βλ. Γεράσιμος Κουζέλης, *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*, Αθήνα, 1992, Κριτική, σελ. 258.

4. Βλ. H. Zander, E. Beneke, R. Brähler, G. Hansen, M. Stöppler, *Lehre und Lehrevaluierung*, Φραγκφούρτη 1996, ISE, σσ. 17 κ.ε.

του τύπου είναι διαδικασία σαφώς τελεολογικά κατευθυνόμενη και εισάγει σχέσεις ριζικά ασύμμετρες, που διέπονται πλήρως από τους κανόνες παραγωγής και ιδιοποίησης εμπορευμάτων.

Η αλλαγή, όμως, του σκηνικού δεν περιορίζεται στην παλινόρθωση αυταρχικών σχέσεων εξάρτησης ως συνέπεια της μονόπλευρης κατοχής της γνώσης και της μονόπλευρης γνώσης του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Διότι ταυτοχρόνως μεταβάλλεται και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι πανεπιστημιακές μονάδες παράγουν.

Κατά πρώτο λόγο εγκαθίσταται μια άμεση και ευρύτατη εξάρτηση του πανεπιστημίου και των πανεπιστημιακών από τις αναθέσεις προγραμμάτων. Και η εξάρτηση αυτή δεν περιορίζεται στα οικονομικά δεδομένα, που βεβαίως καθορίζουν τη διαμόρφωση των ενδοπανεπιστημιακών σχέσεων. Στο βαθμό που διά των αναθέσεων αυτών οι πανεπιστημιακοί και οι πανεπιστημιακές μονάδες καλούνται να υποκαταστήσουν θεσμούς διαχείρισης του Κοινωνικού, και περί αυτού πρόκειται στις συντριπτικά περισσότερες των περιπτώσεων, αίρεται διακριτικά αλλά αποτελεσματικά η ακαδημαϊκή ελευθερία. Η εξάρτηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την κρατική (ή διακρατική στην περίπτωση των άμεσων αναθέσεων από την ΕΕ) διοίκηση, όσο διαμεσολαβημένη κι αν εμφανίζεται, ενισχύεται καθημερινά, καθώς είναι η διοίκηση και όχι η επιστημονική κοινότητα που ορίζει τα προς επίλυση προβλήματα και τις αποδεκτές λύσεις, εντάσσοντας κατ' ουσίαν στη δομή της την πανεπιστημιακή μονάδα που αναλαμβάνει το έργο. Η τροπή αυτή συνεπάγεται μια έντονη κρατικοποίηση και πολιτικοποίηση της επιστημονικής δραστηριότητας του πανεπιστημίου, που συνοδεύει αρμονικά την εξίσου έντονη ιδιωτικοποίηση της κοινωνικής πολιτικής⁵. Το σύστημα σχεδιασμού, ανάθεσης και επίβλεψης των προγραμμάτων αυτού του είδους είναι αποκαλυπτικό για τη διπλή αυτή τάση.

Οι επιπτώσεις της εξάρτησης από τη διοίκηση στις ενδοπανεπιστημιακές σχέσεις εντείνονται από την αδιαφάνεια, την επιλεκτικότητα και την πελατειακή λογική των αναθέσεων. Η διοικητική κατανομή χρήματος, κύρους και θέσεων ισοδυναμεί με εξωτερικά επιβεβλημένη κατανομή εξουσίας στο εσωτερικό των πανεπιστημιακών μονάδων, τα κριτήρια της οποίας δεν είναι ελέγξιμα και αναγνωρίζονται κατ' ανάγκην ως αυθαίρετα.

Η επιβολή μιας αυθαίρετης αναδιανομής της εξουσίας στο εσωτερικό της πανεπιστημιακής μονάδας, συνοδευμένη μάλιστα κι από την ενίσχυση της παραδοσιακής αυθεντίας του διδακτικού λόγου που αντικαθιστά την καθαυτό ερευνητική διαδικασία, οδηγεί με ταχύτατους ρυθμούς στην παλινόρθωση των πιο παρωχημένων μορφών ακαδημαϊκής εξάρτησης. Το σύγχρονο ανάλογο της έδρας είναι ισχυρότερο από το παλιό. Οι συνεργάτες του καθηγητή-εργολάβου δημοσίων έργων είναι, κάτω από συνθήκες εμπορευματικής παραγωγής, πιο εξαρτημένοι παρά ποτέ. Κι

5. Βλ. Γερ. Κουζέλης, «Η διαλεκτική της αναγνώρισης στην κοινωνική πολιτική», στο *Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα*, Αθήνα 1993, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, σελ. 23.

αυτό αφορά εξίσου τους κατά κανόνα «χαμηλόβαθμους» συναδέλφους του όσο και τους προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι από επιστημονικοί συνεργάτες μετατρέπονται κατά την ισχύουσα ορολογία σε εκτελεστές ή χειριστές. Η ορολογία είναι αρκετά ειλικρινής ώστε να δηλώνει σαφώς και να επισφραγίζει τη συρρίκνωση της ερευνητικής δραστηριότητας και την υποκατάστασή της από τεχνικές εφαρμογές. Υπακούοντας σε πρότυπα επιχειρησιακής διαχείρισης η συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους χειριστές δεν τους προσφέρει πλέον ευκαιρίες μάθησης. Η γνώση επαναβεβαιώνεται ως προνόμιο των κατεχόντων, παραμένει για τους διδασκόμενους εξωτερική, ξένη και μη ελέγξιμη. Καλούνται να χειριστούν τα αποτελέσματα εφαρμογής της και όχι τις προτάσεις που τη συνθέτουν και την κατασκευάζουν. Μαθαίνοντας να εφαρμόζει και όχι να παράγει γνώση, συμμετέχει κανείς απλώς στην ανακύκλωση μιας νεκρής γνώσης. Και νεκρή παραμένει όχι μόνο γι' αυτούς που επιδιώκουν να μάθουν, να διδάξουν, δηλαδή, τους εαυτούς τους, αλλά και γι' αυτούς που επιδιώκουν να διδάξουν άλλους.

Σύμφωνα με τον Ρολάν Μπαρτ⁶, η διδακτική ενηλικίωση συμπίπτει με το πέρασμα από τη διδασκαλία αυτού που ξέρουμε στη διδασκαλία αυτού που δεν ξέρουμε, από αυτό που κατέχουμε σ' αυτό που ερευνούμε. Μετά τα διδακτικά βήματα προς την ενηλικίωση, το ελληνικό πανεπιστήμιο μοιάζει να επιστρέφει στην ασφάλεια και την εξάρτηση της παιδικής του ηλικίας.

6. Στην εναρκτήρια διάλεξή του στο Collège de France τον Ιανουάριο του 1977.