

Το νόημα της μόρφωσης*

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

Η διάταξη αυτή, σε γενικές γραμμές εύστοχα¹, αποπνέει ένα γενικό μορφωτικό ιδεώδες για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, άρα και για την τριτοβάθμια. Το ιδεώδες αυτό ανατρέχει στην ανθρωπιστική και ελευθεριακή παράδοση του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, καθώς και στην ακαδημαϊκή παράδοση τύπου Χούμπολτ. Ορίζει συνάμα ένα ευρύχωρο μετασυμβατικό πλαίσιο για τη συνύπαρξη και την αντιπαράθεση διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων, επιστημονικών θεωριών και πολιτικής ευαισθησίας, με πλήρη ακαδημαϊκή ελευθερία.

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

Στο κείμενο που ακολουθεί θα εξηγηθεί καταρχάς γιατί η θεώρηση της δημόσιας εκπαίδευσης ως ιδεολογικού μηχανισμού του Κράτους δεν είναι σε θέση να συνει-

Ο Κ. Σταμάτης είναι Καθηγητής Φιλοσοφίας του Δικαίου στο Τμήμα Νομικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

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

σφέρει σε φιλοσοφικό στοχασμό περί του νοήματος της παιδείας και της μόρφωσης. Ακολούθως θα προταθεί ένα μορφωτικό ιδεώδες αυτονομίας και ευθύνης χάριν ημών των ιδίων και του κοινού καλού. Και κατόπιν θα αιτιολογηθεί τι εκάστοτε μπορεί να δικαιώνει εν μέρει την παιδεία τού σήμερα, παρά τους υλικούς, θεσμικούς και μαθησιακούς περιορισμούς της.

1. Περιορισμοί της θεώρησης της δημόσιας εκπαίδευσης ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους

Η αποχαλινωμένη τροχιά του σύγχρονου καπιταλισμού, μαζί με τις κοινωνικές και τις οικολογικές βάσεις της αναπαραγωγής του, κατατρώγει και καταπατά βάνανυσα και ό,τι καλύτερο είχε τυχόν ενσφηνωθεί θεσμικά στο αστικό κράτος. Αν η Αριστερά καλείται να προασπίσει τις αξιακές προϋποθέσεις αυτών των θεσμίσεων, αυτό οφείλεται στο ό,τι ο λόγος ύπαρξής της είναι να αγωνίζεται καταρχάς για τη διατήρηση των κοινών όρων αναπαραγωγής του κοινωνικού βίου *ήδη στο εκάστοτε ιστορικό παρόν*. Όχι έτσι όπως οι όροι αυτοί όντως υφίστανται στον υπαρκτό καπιταλισμό, αλλά έτσι όπως *αξίζει να υπάρξουν*². Ανάμεσα στους όρους αυτούς ακριβώς συμπεριλαμβάνονται ιδεατά τόσο η πολιτική δημοκρατία, το κράτος δικαίου, το κοινωνικό κράτος, όσο και το δημόσιο, αυτοδιοικούμενο πανεπιστήμιο, όπου παρέχεται δωρεάν παιδεία ουσιαστική από άποψη φιλοσοφική, επιστημονική και βεβαίως επαγγελματική.

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

Ως εκ τούτου, προτού καν αρχίσουμε να μιλάμε σχετικά με τον δημόσιο ή μη χαρακτήρα του πανεπιστημίου, μεθοδολογικά οφείλουμε *προκαταρκτικά* να θέσουμε το ζήτημα της μορφωτικής αποστολής του, έτσι ώστε υπό το φως της τελευταίας να μπορέσουμε *κατόπιν* να τοποθετηθούμε και για τις υπόλοιπες παραμέτρους της ανώτατης εκπαίδευσης. Πρώτον και κύριον, λοιπόν, οφείλουμε να σχηματίσουμε σαφή ιδέα για το μορφωτικό ιδεώδες που αξιώνουμε από το πανεπιστήμιο, για το είδος παιδείας στο οποίο προσβλέπουμε. Από αυτή θα εξαρτηθεί ακολούθως και συνάμα

θα δικαιολογηθεί η απαίτησή μας: α) για αυτοδιοίκηση του πανεπιστημίου, ως νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου, β) για δωρεάν παροχή παιδείας με κρατική χρηματοδότηση³, και γ) για ορισμένη σχέση προς την αγορά εργασίας⁴, σχετικά αυτόνομη προς αυτή και τα κερδοσκοπικά κριτήριά της.

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

Λιγότερο φανερό αλλά πάντως εξ ίσου αληθές είναι ότι η τοποθέτηση που εισηγούμαι αντιτίθεται συνάμα προς ριζωμένες απόψεις ακόμη και στους κόλπους της Αριστεράς, στο μέτρο που βλέπουν προς έναν γενικευμένο κοινωνιολογισμό και οικονομισμό. Απόψεις που περιάγουν, μονοσήμαντα και πάλι, την πολυπρισματική λειτουργία του πανεπιστημίου κυρίως σε διαδικασία εγχάραξης της αστικής ιδεολογίας. Σαν να μην ήταν το πανεπιστήμιο *τίποτε περισσότερο* από ιδεολογικός μηχανισμός του αστικού κράτους.

Επίσης κυκλοφορούν απόψεις που, με ακόμη πιο πεζό τρόπο, εστιάζουν μονόπλευρα την καλώς νοούμενη αποστολή του πανεπιστημίου σε πτυχιακή πιστοποίηση γνώσεων, η οποία συνεπάγεται απλώς κάποια εργασιακά δικαιώματα. Τέτοια γνώμη αφορά βεβαίως επαγγελματικές προοπτικές *μετά* τη λήψη του πτυχίου. Αλλά για τη διάρκεια των *ιδίων* των φοιτητικών σπουδών δεν έχει να πει κάτι ως προς το μορφωτικό περιεχόμενό τους. Στην πράξη ένα μικρό βήμα χωρίζει την τοποθέτηση αυτή από πτυχία «ευκολίας» δίχως ικανό μορφωτικό αντίκρισμα.

Δεν χωρεί αμφιβολία ότι η έννοια των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους⁵ δέχεται την καθοριστική παρεμβολή της ταξικής ιδεολογικής πάλης, επομένως και τη δυνατότητα μέσα στο πεδίο των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους να αρθρώνονται ακόμη και χειραφετητικές τοποθετήσεις κάθε λογής. Παρόμοια τοποθέτηση όντως επιτρέπει σε κάποιον που θεωρεί το πανεπιστήμιο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους να μπορεί ταυτόχρονα να υπερασπίζεται το *δημόσιο* πανεπιστήμιο. Το πράττει όμως με ένα (υπολογιστικό) επιχείρημα φρόνησης και όχι επιχείρημα αρχής: στο εσωτερικό των δημόσιων ΑΕΙ η ιδεολογική ταξική πάλη, άρα και η έκφραση κριτικής σκέψης εντός αυτής, θα διεξάγεται απλώς με καλύτερους όρους εν σχέσει προς ένα ιδιωτικοποιημένο και αποστειρωμένο ιδιωτικό πανεπιστήμιο.

Ωστόσο, καίτοι η τοποθέτηση αυτή είναι εν πολλοίς εμπειρικά αληθής, γρήγορα αποδεικνύεται πολύ φτωχή σε δυναμικό σκέψης, προκειμένου να προσκομίσει κάτι περισσότερο και θετικό στο θέμα του περιεχομένου και του προσανατολισμού

της μόρφωσης. Με όρους αποκλειστικά και μόνον ιδεολογικούς είναι απλώς αδύνατον να δοθεί μια δημιουργική, πόσο μάλλον χειραφετητική διέξοδος στο πρόβλημα. Υπό το πρίσμα της ιδεολογικής κριτικής μπορεί βεβαίως να ασκηθεί *αρνητική* κριτική για τούτο ή το άλλο. Μπορεί λόγω χάρη να ασκηθεί κριτική στην εργαλειώδη αντίληψη που ευνοεί την υποταγή της ανώτατης εκπαίδευσης στις απαιτήσεις μιας αναδυόμενης, κερδοσκοπικής αγοράς «παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών»⁶.

Εν τοιαύτη περιπτώσει, η αντίθεση στα τεκταινόμενα στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης εκδηλώνεται ως γενική στάση *ιδεολογικής* κριτικής καταστάσεων, τάσεων και προθέσεων. Τούτο είναι απαραίτητο. Εντούτοις, ενόσω η ανάλυση δεν αντιπαραθέτει ένα εναλλακτικό μορφωτικό ιδεώδες απέναντι στο πρότυπο του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού, η ιδεολογική κριτική, καίτοι ενδιαφέρουσα, μένει λειψή. Από ορισμένες πλευρές, μάλιστα, κατά αναπάντεχο τρόπο δείχνει να συμπλέει με την *οικονομιστική* θεώρηση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας συνολικότερα, την οποία αποπνέει και η κυρίαρχη σήμερα ιδεολογία στην πιο επιθετική της εκδοχή. Η στάση αυτή κατ' αποτέλεσμα εκπέμπει έναν *ιδιότυπο ρεφορμισμό της επιβίωσης*, ένα *φρόνημα προσαρμογής*, αντί μια αγωνιστική αντίληψη για καλύτερη ζωή, με καλύτερη μόρφωση, με πληρέστερη δυνατότητα αντίληψης των πραγμάτων, άρα και επανεπίδρασης πάνω σ' αυτά.

Σ' αυτή τη βάση δεν μπορεί να αντιπροταθεί περιοσκεμμένη και *εποικοδομητική* λήψη θέσης σχετικά με το πώς *αρμόζει* να αλλάξει το υπάρχον, προς ποια κατεύθυνση και γιατί. Η αιτία είναι ότι παρόμοια θεώρηση, από την ίδια την –κατά βάση θετικιστική– επιστημολογική της σύσταση, κινείται σε επίπεδο εξηγητικό, στην καλύτερη περίπτωση με πρόθεση κριτικής απόδοσης του *τι όντως γίνεται* μέσα στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Εδώ όμως το πρόβλημα της γνώσης και το στοιχείο της κριτικής περιστρέφονται απλώς γύρω από την έννοια της ταξικής πάλης με όρους ιδεολογικούς και τελικά *εξαντλούνται* σ' αυτό. Υπ' αυτό το πρίσμα δεν αξιώνεται αναγκαία σύνδεση με την ηθική δέσμευση της σκέψης, φιλοσοφικής και επιστημονικής, για αναζήτηση της αλήθειας. Αλλά χωρίς αυτή την ιδρυτική σύνδεση τόσο η επιστήμη όσο και η «κριτική» μπορεί να καταντούν θεραπαινίδες σε σκοπιμότητες κάθε είδους, ιδίως αυτές που υπαγορεύονται από την εκάστοτε εξουσία⁷, είτε πολιτική είτε οικονομική.

Κατά τη γνώμη μου τέτοιας μορφής κοινωνική θεωρία περί της *εκπαίδευσης* είναι οπωσδήποτε σε θέση να προβεί σε ιδεολογική κριτική κακώς κειμένων, να αναδείξει υπαρκτές συγκρούσεις ιδεών ως εκφάνσεις της υποκείμενης ταξικής πάλης στην κοινωνία, να τεκμηριώσει γιατί οι ευκαιρίες των νέων ανθρώπων να λάβουν εκπαίδευση είναι άνισα κατανεμημένες από άποψη ταξική και ούτω καθ' εξής. Αυτό που δεν δύναται να προσφέρει παρόμοια *κοινωνιολογική* θεώρηση, με τα δικά της μέσα, με τις δικές της προδιαγραφές σκέψης και μεθόδου, είναι να λάβει θέση σε ένα ζήτημα πρακτικής *φιλοσοφίας*, όπως είναι το νόημα της *παιδείας*. Με άλλα λό-

για, το βαθύτερο πρόβλημά της είναι ότι δεν δύναται να αιτιολογήσει με τρόπο συνεπή τι *δέον να γίνεται* σε οποιοδήποτε ζήτημα του πρακτέου, συνεπώς ούτε και στο ζήτημα πώς να προάγεται αληθινή μόρφωση των ανθρώπων.

Εύλογα διερωτάται κανείς αν στο δικό της διανοητικό πεδίο μπορεί να συσταθεί καν φιλοσοφικός λόγος δεσμευτικός σχετικά με το τι αποτελεί καλή μόρφωση και για ποιους ακριβώς λόγους αυτή θα άξιζε τον κόπο. Εάν αυτή η υπόθεση ευσταθεί, τότε η θεώρηση του πανεπιστημίου *απλώς και μόνον* ως ιδεολογικού μηχανισμού του αστικού κράτους, ενώ δέχεται τη δυνατότητα να εξενεχθεί ένα χειραφετητικό πρόταγμα π.χ. περί της ανώτατης παιδείας, δεν μπορεί να συμβάλει περαιτέρω ως προς αυτό. Κατά πάσα πιθανότητα θα περιοριζόταν στον μάλλον τετριμμένο, δηλαδή κοινότοπο, ισχυρισμό ότι τα ζητήματα της μόρφωσης ενέχουν και ιδεολογικό χαρακτήρα. Τούτο είναι αναντίρροπα αληθές, πλην όμως αφήνει ανέγγιχτη την ουσία του θέματος που συζητούμε σχετικά με το νόημα της μόρφωσης.

Πιστεύω γι' αυτό ότι η αντίφαση αίρεται, εφόσον αναγνωρίσουμε στη λειτουργία του πανεπιστημίου το σύνολο των συνισταμένων που το προσδιορίζουν με πολυεστιακό τρόπο, καταρχάς ως σύνθετο ιστορικό μόρφωμα της νεωτερικότητας. Μόνο που τέτοια θεώρηση δεν μπορεί να μένει αποκλειστικά σε κοινωνιολογικό επίπεδο και μάλιστα *λειτουργιστικό*. Αλλά προσήκει να θέτει και όρους αξιακής συγκρότησης της *αποστολής* του πανεπιστημίου.

2. Ένα μορφωτικό ιδεώδες αυτονομίας και ευθύνης

Σε τι μπορεί λοιπόν να συνίσταται ακριβέστερα το μορφωτικό ιδεώδες που οι προοδευτικοί άνθρωποι θα ήθελαν να κατισχύσει τόσο στην παρούσα όσο και στην καθ' υπόθεση καλύτερη κοινωνία του μέλλοντος; Γιατί είναι καλό να μορφώνονται οι άνθρωποι, με ποιο βασικό αξιακό πρόσημο και με ποιο γενικό πνεύμα δέον να διεξάγεται η εκπαιδευτική διεργασία; Αυτά είναι κατ' ουσίαν ερωτήματα πρακτικής φιλοσοφίας και αξιολογικώς φορτισμένα, που αρμόζει να τίθενται και να απαντώνται *ως τέτοια*⁸.

Ας ξεκινήσουμε με μερικές κεφαλαιώδεις παραδοχές. Η γνώση εν γένει δεν εξαντλείται στο στενό πλαίσιο της αυτοσυντήρησης. Ούτε σε τεχνικά εφόδια για τις τρέχουσες ανάγκες της παραγωγής και ανταλλαγής. Επεκτείνεται πολύ πέρα από αυτά, ανοίγεται στα μεγάλα ζητήματα της ανθρώπινης ζωής, της φύσης, της κοινωνίας, του κόσμου, αλλά και της ίδιας της γνώσης. Η γνώση και η μάθηση αξίζουν για κάτι περισσότερο από το να συνεισφέρουν στην ικανοποίηση άμεσων βιοτικών αναγκών ή στην αναπλήρωση της φυσικής ένδειας. *Διαμορφώνουν ορίζοντα νοήματος και επιτρέπουν στα πρόσωπα να αναπτύξουν τον εαυτό τους εν κοινωνία και με ενδιαφέρον για τους άλλους*⁹.

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

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

Το τελευταίο σημείο αξίζει να προσεχθεί ιδιαίτερα. Ο ευρωπαϊκός Διαφωτισμός αξίωσε *άρρηκτη συνάρτηση μεταξύ γνώσης, ελευθερίας και ευθύνης*¹⁰. Προκειμένου οι άνθρωποι να απαλλαγούν από τους καταναγκασμούς που κηδεμονεύουν την ύπαρξή τους, καλούνται να προαγάγουν αληθινή γνώση γύρω από τα πράγματα και τις καταστάσεις. Ο σχηματισμός της γνώσης, αυτός καθ' εαυτόν, καθίσταται έτσι κι ο ίδιος μια πράξη ελευθερίας, εφόσον έγκειται σε απεμπλοκή των ανθρώπινων υποκειμένων από εξωτερική και ετερόνομη καθοδήγηση τόσο στον θεωρητικό στοχασμό όσο και στη δράση τους. Με άλλα λόγια, καθ' ό μέτρο καθιστάμεθα κάτοχοι πραγματικής γνώσης, γινόμαστε ικανοί να πορευτούμε με βάση αυτήν¹¹. Εφόσον μάθουμε να *σκεπτόμαστε* αυτόνομα, αυτό μας οδηγεί στις αρχές χάρη στις οποίες μπορούμε και να *πράττουμε* αυτόνομα¹².

Ως εκ τούτου, ήδη η σύλληψη της ενότητας μεταξύ Λόγου και ελευθερίας, θέτει εξ υπ' αρχής ένα ζήτημα ευθύνης των υποκειμένων. *Οι άνθρωποι υπέχουν ευθύνη για το γεγονός ότι ανέχονται να διαιωνίζονται καταστάσεις και δομές που καθιλώνουν την ανθρωπότητα σε ανωριμότητα, σε ετεροκαθορισμό της σκέψης και της πράξης, του βίου τους τελικά*. Επομένως, βαρύνονται με το ηθικό χρέος να τολμούν να προάγουν τη γνώση (*sapere aude*) γύρω από την πραγματική ζωή και τη φύση της κοινωνίας, προκειμένου να μπορέσουν να τη *μετασχηματίσουν* προς το καλύτερο.

Στην κριτική φιλοσοφία αποκρούεται ως δογματικά μεταφυσική και πολιτικά

συντηρητική η θέση περί μιας δήθεν «υπεριστορικής ανθρώπινης ουσίας». Όχι λιγότερο δογματικά μεταφυσική όμως θα ήταν η ιδέα ενός τελικού ιδεώδους, που θα έκανε λόγο για «νέο άνθρωπο» σε μία καθ' υπόθεσιν ουτοπική κοινωνία του μέλλοντος. Διότι η ανθρώπινη κατάσταση προσδιορίζεται όχι απλώς από αυτό που ήδη είμαστε, αλλά και από ό,τι κάνουμε προκειμένου να υπερβούμε ό,τι έχουμε γίνει μέχρι τώρα, αλλάζοντας με συνέργειά μας και το ίδιο το κοινωνικοϊστορικό πεδίο μέσα στο οποίο υπάρχουμε και οραματιζόμαστε.

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

Αποστολή της παιδείας είναι να διαπαιδαγωγούμεσθε οι άνθρωποι *χάριν ημών των ιδίων και του κοινού καλού, όχι προς εξυπηρέτηση κάποιου αυθέντη ή αφεντικού*. Ιδεατά η αποστολή της συνίσταται σε καλλιέργεια των θεωρητικών, των ηθικοπρακτικών και των αισθητικών δυνάμεων των ανθρώπων¹³. Ειδικότερα:

Πρόκειται για την αγωνιστική επιδίωξη α) να καταστήσουμε ικανοί για θεωρητικό λογισμό, μπορώντας να διακρίνουμε το αληθές από το ψευδές, το εύλογο από το παρὰ λανητικό. Αυτό όμως αξιώνει σταθερά να δεσμευόμαστε από την αναζήτηση της αλήθειας ως κανονιστικής αρχής της γνώσης, διατηρώντας συγχρόνως το πρακτικό ενδιαφέρον η γνώση να αποβεί και επωφελής στον κοινωνικό βίο¹⁴. Δίχως παρόμοια ικανότητα είναι αδύνατον να αποκαλυφθεί η απολογητική και η μυστικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων εκμετάλλευσης και καταπίεσης.

β) Αιτούμενο είναι να καταστήσουμε επίσης ικανοί για έλλογη δράση ηθική, πολιτική και δικαιοκή, πετυχαίνοντας να διακρίνουμε το ηθικό από το ανήθικο, το δίκαιο από το άδικο¹⁵. Δίχως τέτοια ικανότητα γίνεται ανέφικτο να εντοπίσουμε τις μορφές και τις εστίες αδικίας, ανισότητας, ανελευθερίας, αλλοτρίωσης ή να διανοηθούμε με σοβαρότητα μια καλύτερη κοινωνία από τις ιστορικά υποστατές.

γ) Ζητείται ακόμη να γίνουμε δεκτικοί αισθητικής απόλαυσης, μπορώντας να διακρίνουμε το ωραίο από το άσχημο ή το ακαλαίσθητο. Δίχως αυτή τη δεκτικότητα η ανθρώπινη προσωπικότητα μένει ανολοκλήρωτη και αποστεγνωμένη, ανήμπορη να καταστεί κοινωνός των δημιουργημάτων του πολιτισμού και να εκτιμήσει την αξία τους.

Αποστολή της παιδείας και της αγωγής συνεπώς δεν μπορεί να είναι άλλη από την εκλέπτυνση της ανθρώπινης κοινωνικότητας. Είναι η καλλιέργεια ως εξευγενισμένη ικανότητα πραγμάτωσης σκοπών, η παρακίνηση των εκπαιδευομένων να ανασυγκροτούν δημιουργικά, να επινοούν και όχι απλώς να μαθαίνουν την επιστήμη

και τη φιλοσοφία. Είναι να καλλιεργούνται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης συνεκτικά πλέγματα ευρύτερων γνώσεων, ώστε να διασφαλίζεται στον καθέναν ένα μορφωτικό κεκτημένο ικανό για ανανέωση και περαιτέρω εμπλουτισμό του στον ενεργό βίο καθενός.

Παρά ταύτα, στην εκπαιδευτική διαδικασία παρεμβάλλονται οι διδάσκοντες, οι παιδαγωγοί, οι καθηγητές, όσοι ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, δηλαδή πρόσωπα με ιστορική υπόσταση, τα οποία έχουν και τα ίδια ανάγκη να διαπαιδαγωγηθούν. Η εκπολιτιστική αποστολή της παιδείας, συνυφασμένη με ορισμένο μορφωτικό ιδεώδες, φαίνεται ατέρμονη και αενάως ανεκπλήρωτη, μία αείροη διαδικασία συνεχών προσαρμογών και διαδοχικών επαναπροσεγγίσεων, όχι πάντοτε επιτυχημένων. Ωστόσο ο παιδαγωγικός και επιστημονικός ορίζοντας των εκπαιδευτών και του εκπαιδευτικού οικοδομήματος είναι εκ των πραγμάτων πεπερασμένος, καθότι ιστορικά και κοινωνικά εγγεγραμμένος.

Άραγε, το εκάστοτε ενεργό επίπεδο ανάπτυξης της παιδείας αξίζει της εμπιστοσύνης των πολιτών σε κάθε περίπτωση και στο σύνολό του; Επί παραδείγματι, γιατί να δείχνει κανείς εμπιστοσύνη ή ακόμη και να προασπίζει, αν απαιτηθεί, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς της αστικής κοινωνίας, το εκπαιδευτικό προσωπικό τους και τουλάχιστον μερικά από τα εκάστοτε καλλιεργούμενα μορφωτικά περιεχόμενα; Στην αστική κοινωνία διενεργείται εκ της λογικής του συστήματος εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, γεννάται κοινωνική (και όχι μόνο) ανισότητα και αδικία¹⁶, θεσμικά επικυρωμένη από το αστικό κράτος και το νομιμοπολιτικό του συγκρότημα. Γιατί τότε να επιδειχθεί εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς αν αυτοί λειτουργούν βασικά ως ιδεολογικοί μηχανισμοί του αστικού κράτους;

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

Αυτό το δυναμικό δεν μπορεί να κριθεί ότι απορροφάται εξ ολοκλήρου από την τεχνική και εργαλειακή ορθολογικότητα που διαπερνά την ανάπτυξη της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας. Εμπεριέχει κανονιστικές δυνατότητες συλλογικής μάθησης προς μια στοιχειωδώς έστω ελεύθερη απόλαυση της ατομικής και της συλλογικής αυτονομίας από υπεύθυνους δρώντες. Οποτεδήποτε εκδηλωθεί εγχείρημα για δημοκρατικό κοινωνικό μετασχηματισμό της αστικής κοινωνίας, θα χρειαστεί να στηρίζεται σε ενσυνείδητη κι ενάρκτη άσκηση των ατομικών και των συλλογικών ελευθεριών¹⁷, να ενεργοποιεί το παιδαγωγικό και χειραφετητικό τους απόθεμα.

Εφοδιασμένοι με αυτή τη γενική εκτίμηση, ας εστιάσουμε το ενδιαφέρον σε ένα ειδικότερο ζήτημα. Πώς η κατάσταση της παιδείας στο εκάστοτε ιστορικό παρόν, με δεδομένες ιστορικές και κοινωνικές επιβαρύνσεις της, μπορεί να παράσχει ερείσματα για εκλέπτυνση της ανθρώπινης φύσης μέσω της αγωγής; Αν αυτό είναι απλώς κάτι το ιδεώδες, δεν παραπέμπεται σε μια διαδικασία δίχως τελειωμό και μονίμως εκκρεμή; Αν επιδειχθεί εμπιστοσύνη στην εκάστοτε υπάρχουσα κατάσταση παιδείας και εκπαίδευσης, πώς μπορεί να συσταθεί κριτική των κακώς κειμένων σ' αυτήν; Πώς είναι δυνατόν οι εκπαιδευτές να επιτελέσουν τέτοια ευγενή αποστολή, όταν οι ίδιοι απέχουν από ένα μονίμως άφθαστο ιδεώδες, το οποίο υποτίθεται ότι διακονούν; Μήπως λοιπόν εδώ ανακύπτει ένας φαύλος κύκλος, αφού ο όρος λύσης του προβλήματος φαίνεται να αποτελεί μέρος του προβλήματος;

Ήδη ο Καντ είχε διαισθανθεί ότι η έξοδος από μια κυκλική τροπή του προβλήματος δεν μπορεί να λάβει χώρα χωρίς την *παράκαμψη της οπτικής γωνίας του από-μου ως μεμονωμένου υποκειμένου*, είτε εκπαιδευτή είτε εκπαιδευόμενου. Εάν η αποστολή της παιδείας εκτείνεται επ' άπειρον, τότε υπερφαλαγγίζει καταφανώς την πεπερασμένη υπόσταση των μεν και των δε. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο μονάχα στην προοπτική διηνεκούς αναπαγωγής του ανθρώπινου γένους *συνολικά* μπορεί να αναζητηθεί μακροπρόθεσμα η προαγωγή της παιδείας και γενικότερα του πολιτισμού. Τούτο προσπερνά κατά πολύ τις δυνάμεις, τις αδυναμίες και το μήκος ζωής των μεμονωμένων προσώπων¹⁸.

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

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

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

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

3. Τι μπορεί λοιπόν να δικαιώνει εν μέρει την παιδεία τού σήμερα;

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

Κατά παράδοξο τρόπο στο αντίθετο φαίνεται να συγκλίνουν τόσο οι ιδαλγοί της νεοφιλελεύθερης υπαλληλίας της εκπαίδευσης στην «αγορά» όσο και κάποιο τμήμα της Αριστεράς που απλώς μετατοπίζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε κάτι το διακριτό και λογικά ύστερο προς αυτήν, στην προοπτική εργασιακών δικαιωμάτων για τους αποφοίτους, με την έννοια συγκεκριμένων επαγγελματικών διεξόδων¹⁹. Το αξιακό υπόβαθρο γι' αυτό το πολιτικά ετερόκλητο σμίξιμο είναι *μια λίγο πολύ κοινή οικονομιστική προαπόφαση, μια εργαλειακή και χρησιμοθηρική αντίληψη για την παιδεία*. Στη διόπτρα αυτής της αντίληψης ό,τι αξίζει στην εκπαίδευση είναι ό,τι παρασκευάζει επαγγελματίες ικανούς να απορροφηθούν στην αγορά εργασίας. Ει- δάλλως, άραγε στερείται νοήματος²⁰;

Και όμως η αποστολή της εκπαίδευσης είναι διττή. Το ένα σκέλος της, ιδίως στα ανώτερα σκαλοπάτια της, αναφέρεται ασφαλώς σε εκπαίδευση ειδική, ενώ το άλλο σκέλος της σε εκπαίδευση γενική. Αφενός λοιπόν ως ανώτατη εκπαίδευση αποβλέπει στη δημιουργική παροχή ενός συνεκτικού συμπλέγματος γνώσεων πάνω σε ορισμένη βασική επιστήμη, τόσο στις θεωρητικές της συντεταγμένες όσο και στις πρακτικές της διαστάσεις. Αφετέρου όμως, σε όλες τις βαθμίδες της, επεκτείνεται στην

καλλιέργεια ουσιαστικής μόρφωσης, ικανής να αναδείξει τους νέους ανθρώπους σε «ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», εγκρατείς μιας καλής βασικής παιδείας.

Ζητείται λοιπόν εκπαίδευση που επιτρέπει στους ανθρώπους να καταστούν κοινωνικοί, δημιουργικοί, ικανοί για έντιμη συνεργασία, μέσα στους επαγγελματικούς χώρους, αλλά και έξω από αυτούς, στον ελεύθερο χρόνο τους, καθώς και στην επικοινωνιακή δράση τους. Για όλους τους ανθρώπους και όχι μόνο για ένα κλάσμα τους, που θα ήταν το απολύτως αναγκαίο για τη στελέχωση των διάφορων κλάδων της «οικονομίας», με τους υπόλοιπους ανθρώπους ριγμένους στην αθλιότητα της μακρόχρονης ανεργίας, στον κυκλώνα του κοινωνικού αποκλεισμού²¹.

Δεν αυταπατώμεθα βεβαίως ότι παρόμοια αποστολή της παιδείας μπορεί όντως να εξυπηρετηθεί με πληρότητα, ενόσω η παιδεία διαπνέεται από πνεύμα ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευομένων, ως προείκασμα του ανταγωνισμού που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους μετά τη λήξη της εκπαίδευσής τους. Έτσι επηρεάζεται δυσμενώς και η ίδια η παιδεία, καθόσον επικαθορίζεται από την προτεραιότητα οι νέοι άνθρωποι να εντάσσονται ακολούθως σε εργασιακές συνθήκες που λειτουργούν ετερόνομα. Στην ίδια την παιδεία προσδένεται ένα βαρίδιο προερχόμενο εκτός αυτής. Τα ανθρώπινα υποκείμενα στον ενεργό βίο τους καταλαμβάνονται από σχέσεις εκμετάλλευσης και αλλοτρίωσής τους, ωθούμενα σε τούτο μόνο και μόνο προκειμένου να εξασφαλίσουν όπως όπως τα προς το ζην αναγκαία για τους ίδιους και τις οικογένειές τους²².

Η αποστολή αυτή, δηλαδή η καλλιέργεια της γενικής ικανότητας για ελεύθερη αυτοπραγμάτωση των ανθρώπων, θα μπορούσε να θεραπεύεται κατ' εξοχήν, τουλάχιστον σε μακρά κλίμακα, σε κοινωνία δίχως εκμετάλλευση, χωρίς καταπίεση των κλίσεων και των αναγκών²³. Θα μπορούσε να προάγεται σε κοινωνία στην οποία η πλειονότητα των μελών της θα νοιαζόταν πραγματικά, με αγωνιστικούς και αλληλέγγυους τρόπους, να μειώσει την κοινωνική δραστηριότητα της εκμετάλλευσης και της συνεπακόλουθης ανισότητας γενικώς στο βίο των ανθρώπων και ειδικότερα στις μορφωτικές προοπτικές καθενός.

Οι σκέψεις αυτές δεν υποδηλώνουν απλώς μια ιστορική δυνατότητα για το καλύτερο. Απληχούν μια ρυθμιστική ιδέα για την εκπαιδευτική και γενικότερα για την πολιτική δράση, που δεσμεύει *ήδη σήμερα αλλά και εσαεί* τους ανθρώπους, ως παιδαγωγούς, εκπαιδευόμενους, εργαζόμενους και πολίτες, προς τη χειραφετητική κατεύθυνση που αναφέρθηκε προηγουμένως. Αυτή η ρυθμιστική ιδέα του πρακτικού Λόγου παριστά το έσχατο αξιακό κριτήριο για την αποτίμηση της εκάστοτε ιστορικής κατάστασης. Μόνο μέσα από παρόμοια προοπτική, διαλεκτική και συγχρόνως τελεολογική –με την καντιανή έννοια του όρου– φαίνεται δυνατή η ικανοποιητική απάντηση σε εύλογα ερωτήματα του είδους: πώς και σε ποιον βαθμό μπορεί να δικαιώνεται η εκπαιδευτική πρακτική και τα περιεχόμενά της, *εδώ και τώρα*, σε ιστορικές κοινωνίες περιορισμένης ελευθερίας και μερικής ισότητας, μέσα στις οποίες εντούτοις δρούμε και στοχαζόμαστε;

Η κατεύθυνση στην οποία μπορεί να αναζητηθεί η απάντηση είναι ότι σε κάθε ειδικότερο ιστορικό ορίζοντα η παιδεία δέον να προσανατολίζεται προς την καλύτερη δυνατή κατάσταση του ανθρώπινου γένους *προσεχώς* και όχι να προσκολλάται στην εκάστοτε ενεστώσα²⁴. Μαζί με κατάλοιπα του παρελθόντος το παρόν κουβαλά μέσα του και σπόρους του μέλλοντος. *Η παιδεία τού σήμερα μπορεί να δικαιώνεται λοιπόν στο βαθμό που αγωνίζεται να υπερβεί τον εαυτό της προς το καλύτερο, ως μια πτυχή της γενικότερης ευθύνης των παιδαγωγών ως πολιτών, για να οδεύσει και η κοινωνία εν συνόλω, εθνική και παγκόσμια, προς το καλύτερο*²⁵.

Β. Αντιθέτως, η επικρατούσα ρητορεία για εκπαίδευση διά βίου εκπορεύεται από την ιδέα ότι σε κοινωνία στην οποία ο καθένας αφήνεται «ελεύθερος» να επιβιώσει, σε ανταγωνισμό προς την αντίρροπη επιδίωξη των άλλων, οπότε ο ίδιος επιφορτίζεται με το βάρος να φτιάξει για τον εαυτό του ένα «ανθρώπινο κεφάλαιο», καθαρά χρηστικού χαρακτήρα, προς αξιοποίηση ή εκμετάλλευσή του συνήθως από άλλους²⁶. Όπως μπορεί και όσο μπορεί, σε συνθήκες κοινωνικού δαρβινισμού, όπου υπερσχύουν οι ισχυρότεροι ή απλώς οι πιο επιτήδριοι. Ανάμεσα σε άλλα, πληρώνοντας ο καθένας για τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, εφόσον βεβαίως διαθέτει τους αναγκαίους πόρους ζωής, αλλιώς τόσο το χειρότερο για όποιον στερείται τέτοιων πόρων.

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

Κατά τα λοιπά ο κυρίαρχος λόγος θεωρεί ως εντελώς αυτονόητο η συντριπτικά μεγάλη πλειονότητα των ανθρώπων να μην έχει άλλη δυνατότητα να αναπαραχθεί κοινωνικά παρά μόνο πωλώντας το «ανθρώπινο κεφάλαιο», που ο καθένας και η καθεμία με κόπους έχει συγκροτήσει, στην εξυπηρέτηση του κεφαλαίου tout court. Το «ανθρώπινο κεφάλαιο» επομένως δεν είναι τίποτε περισσότερο παρά μια μετωπική της «εργατικής δύναμης» ως εμπορεύσιμης ικανότητας, προκειμένου οι στερούμενοι ιδίων μέσων παραγωγής και εργασίας²⁷ να εξασφαλίσουν τα χρεώδη του βίου, αν δεν επιθυμούν να πεθάνουν από ανέχεια.

Ιδού λοιπόν η διπλή όψη της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για την εκπαίδευση: Αφενός απόσυρση του κράτους από την υποχρέωση παροχής παιδείας για όλους, με επαρκή δημόσια χρηματοδότηση, αντλούμενη κυρίως από αναλογική φορολογία εις βάρος των ευπορότερων κοινωνικών στρωμάτων, αφετέρου έφοδος του ιδιωτικού κεφαλαίου στο εναπομένον κενό²⁸.

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

Αντί συμπεράσματος

Υποθέτω ότι μια αντίληψη για το περιεχόμενο της παιδείας όπως η εκτιθέμενη στο κείμενό μου θα μπορούσε να επισύρει τον ψόγο ότι εκφωνείται ως «ουμανιστικό πρότυπο» ή «γενικευτικός λόγος περί μόρφωσης». Νομίζω ωστόσο ότι τα ανωτέρω παρασάγγας απέχουν από του να συνιστούν μια έστω και συμπαθητική γενικολογία περί παιδείας και μόρφωσης. Αποτελούν απλώς φιλοσοφικό προαπαιτούμενο, προκειμένου να μιλήσουμε μετά λόγου γνώσεως γύρω από αυτά τα θέματα, εξειδικεύοντάς τα περαιτέρω σε επί μέρους ζητήματα και πτυχές τους. Επ' αυτών ευχής έργον θα ήταν να ακούσουμε και κάποιο άλλο, έστω και διαφορετικό πρότυπο παιδείας, αλλά πάντως αλλιώςτικο από αυτό που βολεύει το κατεστημένο. Διερωτώμαι όμως: άραγε αυτό θα ήταν *μη* ουμανιστικό; Χάριν τίνος τότε θα εκφερόταν;

Για να δοκιμάσουμε λοιπόν την δυνατότητα κρούσης της ανωτέρω τοποθέτησης, θα πρότεινα μεταξὺ πολλών άλλων να σκεφθούμε περαιτέρω τα ακόλουθα. Άραγε τι από όλα τα παραπάνω σχετικά με το μορφωτικό ιδεώδες της ανώτατης παιδείας θα αποτελεί προσεχώς αντικείμενο «αξιολόγησης» του πανεπιστημιακού έργου, έτσι όπως την προωθούν οι κρατούντες εν Αθήναις και εν Βρυξέλλαις, πίσω από ένα αθώο τεχνοκρατικό προσώπείο και τα ποσοτικά κριτήριά τους;

Τι από τα παραπάνω καταλαβαίνουν και τι συμμερίζονται οι μερίδες του εγχώριου και διεθνούς κεφαλαίου, οι αυτοαποκαλούμενοι κολεγιάρχες²⁹, υπαρκτοί ή επίδοξοι, που φλέγονται να ιδρύσουν ιδιωτικές σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου στην Ελλάδα; Σε τι είδους μόρφωση και γνώση θα στοχεύουν οι επιχειρήσεις παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών πανεπιστημιακού επιπέδου, προφανώς έναντι αδρών διδάκτρων από τους πελάτες τους; Με ποια αυτοδιοικητική λειτουργία της σχετικής

εκπαιδευτικής μονάδας και με ποια ακαδημαϊκή ελευθερία των διδασκόντων θα διεξάγονται οι ακαδημαϊκές διαδικασίες; Ποιος θα καταρτίζει τα προγράμματα σπουδών και με ποια μορφωτική φιλοσοφία; Ατυχώς με ανάλογο τρόπο θα τίθενται πλέον τα ανωτέρω αμείλικτα ερωτήματα και για τα μέχρι τούδε δημόσια πανεπιστήμια, εάν αυτά εξωθηθούν να καταντήσουν επιχειρήσεις ταχύρρυθμης παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και κατάρτισης επί πληρωμή.

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

Ιδεολογικό συμφραζόμενο της απόβλεψης αυτής είναι να μετατραπεί ανοιχτά και αποφασιστικά η ανώτατη παιδεία σε μηχανισμό κοινωνικής πειθάρχησης. Ωστε να εκπαιδεύει ανθρώπους μη εξασκημένους στην κριτική σκέψη και σε συνολική πρόσληψη της πραγματικότητας. Νοιάζεται το «ανθρώπινο προϊόν» (sic) της εκπαίδευσης να είναι άτομα αφενός με χαμηλές προσδοκίες και αναλώσιμοι ως εργατικό δυναμικό, αφετέρου ευχειραγώγητοι ως υπήκοοι, χωρίς ιστορική μνήμη και πολιτική κρίση. Τι σόι «κοινωνία της γνώσης»³⁰ και «διασφάλιση ποιότητας» ευαγγελίζονται οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις, όταν ταυτόχρονα απεργάζονται ποικιλότροπα την απαξίωση της μάθησης και της μόρφωσης, την αποδόμηση της συγκροτημένης σκέψης³¹;

Η νεοφιλελεύθερη στρατηγική για το «ελάχιστο κράτος» δεν αρκείται να αποσύρει την ευθύνη για κρατική χρηματοδότηση από την πανεπιστημιακή παιδεία. Ο πρωτόγονος οικονομισμός της δεν αρκείται καν να ρυμουλκήσει τα προγράμματα σπουδών αποκλειστικά προς το συμφέρον της αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και ανταλλαγής. Διότι δεν αποτελεί απλώς μια οικονομική θεωρία δίπλα σε άλλες. Αποτελεί, πολύ περισσότερο, *ιδεολογία ωμής ταξικής κυριαρχίας μιας οικονομικής ολιγαρχίας*, αδιαμεσολάβητης πλέον από τους θεσμούς του δημοκρατικού και κοινωνικού κράτους δικαίου. Πρόκειται για αντικοινωνική ιδεολογία, που εννοεί να μην αφήσει την παραμικρή πτυχή προσωπικού και κοινωνικού βίου, καμία μορφή συνείδησης ή ανθρώπινη εκδήλωση έξω από την κερδοφρονα εμβέλειά της και την αξίωση επιβολής της.

Σημειώσεις

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

2. Βλ. Κώστα Σταμάτη, «Οι όροι της κοινωνικής αναπαραγωγής σε μια θεωρία δικαιοσύνης» στο *Θεωρία, αξίες και κριτική. Αφιέρωμα στον Κοσμά Ψυχολαΐδη*, Πόλις με τη συνεργασία του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 2008, 514-538.

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

4. Βλ. Κώστα Σταμάτη, «Πανεπιστημιακή γνώση/έρευνα και αγορά. Η ελληνική περίπτωση», στο Δ. Κλάδης/Ξ. Κοντιάδης/Γ. Πανούσης (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου*, Παπαζήσης, Αθήνα 2007, 293-319.

5. Σύμφωνα με την πασίγνωστη αλτουσεριανή θέση.

6. Λόγω της συγκεκριμένης θεματικής του παρόντος κειμένου, δεν δίνεται η ευκαιρία να αναλυθεί ο διαχωρισμός εκ μέρους του ίδιου του Διαφωτισμού ανάμεσα σε ορθολογικά αιτήματα κατ'αξίαν και σε εργαλειακές χρήσεις τεχνικής ορθολογικότητας. Πολύ σχηματικά, ας πούμε ότι τα πρώτα τροφοδοτούνται από το πρωταρχικό αίτημα της αυτονομίας κάτω από όρους ισότιμης ελευθερίας και αλληλεγγύης. Ενώ οι δεύτερες τουναντίον κατατείνουν σε νόθευση των όρων αυτών κάτω από αξιώσεις κυριαρχίας. Ό,τι μπορεί να θεωρηθεί Ορθός Λόγος πάντως, είναι ασυμβίβαστο με εργαλειακές χρήσεις οποιασδήποτε μορφής. Ας μη λησμονούμε εξάλλου ότι η κριτική φιλοσοφία (τουλάχιστον του Καντ) αυτόκατανοείται ως κριτική και δη αυτοκριτική του ίδιου του Λόγου. Νομίζω ότι αυτή η πολύ γενική απάντηση προσήκει στη μάλλον ισοπεδωτική Κριτική του Διαφωτισμού, όπως ασκήθηκε εκ μέρους των Αντόρνο και Χορκχάιμερ.

7. Βλ. εντελώς ενδεικτικά τη διαβόητη υπόθεση Λυσένκο επί σταλινισμού.

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

9. Για τον Καντ ο άνθρωπος αξίζει να μορφώνεται, ώστε να μπορεί να ζει ως ον που είναι σε θέση να αυτοσυντηρείται κι ακόμη περισσότερο να ενεργεί ελεύθερα, ως συνειδητό μέλος της κοινωνίας, με εσωτερική αξία για τον ίδιο του τον εαυτό, σε συνάρτηση με ολόκληρο το ανθρωπινό γένος, *Περί Παιδαγωγικής*, ελλ. μετ., Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2004, ιδίως σ. 41.

10. Βλ. μεταξύ πολλών άλλων, Λ. Βινσεντί, *Αγωγή και ελευθερία. Καντ και Φίχτε*, Πατάκης, Αθήνα 1997, σ. 14, 19 και 108 επ.

11. Πρβλ. José Ortega Y Gasset, ότι ο καλλιεργημένος άνθρωπος γίνεται φωτισμένος, δηλαδή ικανός να βλέπει με διαύγεια τα μονοπάτια της ζωής, *Η αποστολή του πανεπιστημίου*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, σ. 93.

12. Καντ 2004, *ό.π.*, σ. 33.

13. Βλ. και Γ. Καραφύλλη, *Αξιολογία και παιδεία*, Δαρδανός, Αθήνα 2005, ιδίως το 4ο κεφάλαιο, σ. 145 επ.

14. Βλ. αντιθέτως μια επικίνδυνη αντιστροφή της προτεραιότητας της αλήθειας στην επιστή-

μη και τη φιλοσοφία, στην τοποθέτηση της Μαρίας Δαμανάκη ότι τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών οφείλουν εφεξής να γίνουν συμβατά με τα προτάγματα της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας (δηλαδή, πιο συγκεκριμένα, του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού). Οπότε, κατά τη γνώμη της, η αποστολή της εκπαίδευσης κρίνεται όχι από τη δέσμευση να «αποκαλύψει την αλήθεια» αλλά μάλλον από τη δυνατότητά της να λύνει «πρακτικά προβλήματα». Βλ. Μ. Δαμανάκη κ.ά., *Το πραγματικό και το κεκτημένο. Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση*, πρόλογος: Γ. Α. Παπανδρέου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, σ. 174. Εάν ωθήσουμε αυτή την επιστημολογική και ηθικά διαβλητή τοποθέτηση μέχρι την ακραία λογική (;) της εκβολή, τότε ακόμη και η παραχάραξη της αλήθειας, ως σοφιστικό τέχνασμα και προπαγάνδα, θα καθίστατο ανεκτή, αν όχι επιθυμητή, αρκεί να λύνει «πρακτικά προβλήματα», φεφ' ειπείν για πολιτικό πειθαναγκασμό των άλλων.

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

16. Περί της οποίας βλ. Κ. Σταμάτης, *Αστική κοινωνία, δικαιοσύνη και κοινωνική κριτική*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1995, ιδίως το 2ο κεφάλαιο.

17. Τούτο διαπλέκεται περαιτέρω με τις διακεκριμένες μεταξύ τους ιδιότητες του πολίτη και του ιδιώτη, αλλά και την υπόγεια συνάφειά τους στην αστική κοινωνία. Ωστόσο το όλο θέμα είναι αρκετά απομακρυσμένο από την ειδική θεματική του παρόντος κειμένου, οπότε δεν προσφέρεται χώρος για να θυγεί εδώ.

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

19. Πρβλ. Χ. Κάτσινας/Π. Σωτήρης, *Η αναδιάρθρωση του ελληνικού πανεπιστημίου. Από τη Μπολόνια στην Πράγα και το Βερολίνο*, Σαββάλας, Αθήνα 2003, σ. 35.

20. Άρα, πανεπιστημιακό τμήμα που δεν εγγυάται επαρκώς επαγγελματικές προοπτικές στους/στις πτυχιούχους του δεν έχει καν λόγο ύπαρξης. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η προσδοκία ζήτησης στην αγορά εργασίας θα ήταν το μόνο ή έστω το βαρύνον κριτήριο για την κατάφαση της επιστημονικής γνώσης που αξίζει να καλλιεργείται στην ανώτατη εκπαίδευση. Εάν σύρουμε αυτή τη θέση μέχρι την ακραία λογική της συνέπεια, τότε π.χ. ένα ΤΕΙ κομμωτικής τέχνης ή γεωσιγνωσίας, αναβαθμισμένο πιθανώς σε ΑΕΙ, έχει λόγο ύπαρξης. Όχι όμως κι ένα πανεπιστημιακό τμήμα Φιλοσοφίας. Νομίζω ότι το πολύ πρόσφατο και οδυνηρό παράδειγμα της κατάρρευσης του Τμήματος Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Μίντλσεξ του Ηνωμένου Βασιλείου είναι λίαν εύγλωττο. Αιτιολογικό ήταν ότι το τμήμα αυτό ήταν λειτουργικά ασύμφορο οικονομικά, αλλά και

αντιπαγωγικό, αφού δεν ενδυνάμωνε απτές επαγγελματικές προοπτικές στους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Δεν χρειάζεται ιδιαίτερη φαντασία για να εικάσουμε ότι αυτή η μοίρα προετοιμάζεται από το κατεστημένο για τις επιστήμες του ανθρώπου συνολικά.

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

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

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

24. Απερίφραστα έτσι ο Καντ 2004, *ό.π.*, σ. 29.

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

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

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

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

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

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

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



Ηρώ Φαρμακά, Η “Free-da” και οι σύγχρονες αδελφές της.