



ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

INFORMATION

ΜΑΗΣ '68

LIBRE

- ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ (συνέχεια)**
- 163 ΠΑΙΔΕΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
Δημήτρης Σ. Πατέλης
- 189 **ΟΙ ΑΦΙΣΕΣ ΤΟΥ ΜΑΗ**
ΤΟ ΛΑΪΚΟ ΑΤΕΛΙΕ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
- ΧΡΟΝΙΚΟ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ**
- 191 WOLFGANG J. MOMMSEN, **ΙΜΠΕΡΙΑΛΙΣΜΟΣ. ΟΙ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΕΣ,
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ**
Θανάσης Γκιούρας
- 196 ΓΙΩΡΓΟΥ ΔΙΖΙΚΙΡΙΚΗ, **ΑΣ ΤΕΛΕΙΩΝΟΥΜΕ ΜΕ ΤΟΝ ΧΑΪΝΤΕΓΚΕΡ**
Δ. Γρηγορόπουλος

Εικόνα εξωφύλλου: Ελεύθερη πληροφόρηση. Λαϊκό ατελιέ της Σχολής Καλών Τεχνών

Οπισθόφυλλο: Λαϊκό ατελιέ της Σχολής Καλών Τεχνών.

Επανόρθωση: Στο προηγούμενο τεύχος της Ουτοπίας παραλήφθηκε το όνομα του Πέτρου Παπακωνσταντίνου, ο οποίος «έκρινε» το βιβλίο του Γιώργου Σταμάτη. Ζητάμε συγγνώμη από τον συγγραφέα, όπως και από τους αναγνώστες μας.

Παιδεία, πολιτισμός και Λογική της Ιστορίας

Η διερεύνηση των προβλημάτων της παιδείας και της οργανωμένης εκπαίδευσης απαιτεί την συνολική επιστημονική διερεύνηση της ανάπτυξης της κοινωνίας, του πολιτισμού ως ολότητας, για τη διακρίβωση της θέσης, του ρόλου και των προοπτικών της εκπαίδευσης σε αυτήν. Η επί μακρόν διερεύνηση αυτών των προβλημάτων κατέδειξε ότι η «Λογική της Ιστορίας» (βλ. Βαζιούλιν 2004) παρέχει νέες θεωρητικές και μεθοδολογικές δυνατότητες γι' αυτή την προσέγγιση.

Για λόγους εξηγήσιμους λόγω ιστορικής συγκυρίας, και βοήθους της διάχυτης εμπέδωσης των ανορθολογικών ιδεολογημάτων της «μεταμοντέρνας» μόδας, κατανοώ την κρατούσα δυσκολία πρόσληψης συστηματικού θεωρητικού λόγου και την αποστροφή μέρους της διανόησης προς «μεγάλες αφηγήσεις», καθώς και την τάση συλλήβδην απόρριψης κάθε συγκροτημένης εννοιολογικής πραγμάτευσης θεμελιωδών ζητημάτων της κοινωνικής θεωρίας που κινείται σε επίπεδο κατηγορικής σκέψης. Στα πλαίσια αυτής της τάσης, κάθε αναφορά π.χ. στον χαρακτήρα της εργασίας, στις σχέσεις παραγωγής κ.ο.κ., χαρακτηρίζεται αβρόχως ποσί ως «οικονομισμός», «τεχνοκρατία» κ.ο.κ., με αντιδράσεις που κινούνται σε επίπεδο εξαρτημένων αντανακλαστικών. Ωστόσο, η επαναστατική σκέψη οφείλει να διερευνά κριτικά και επαναστατικά την πραγματικότητα, αναπτύσσοντας την θεωρία και την διαλεκτική μεθοδολογία, ξεπερνώντας πολιτικο-ιδεολογικές αγκυλώσεις και χωρίς να προσαρμόζεται στις δυνατότητες πρόσληψης της εκάστοτε τρέχουσας αγοραίας συνείδησης της καθημερινότητας (βλ. σχετικά και Μπιτσάκη 2001, σσ. 280-281).

Η λογική της ιστορίας του πολιτισμού και η παιδεία

Εάν επιχειρήσουμε να παραθέσουμε έναν ευθύνοπτο ορισμό εργασίας, κοινωνία είναι το αναπτυσσόμενο οργανικό όλο που συγκροτείται από τη διαδικασία της αλλη-

λεπίδρασης των ανθρώπων –σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση τους με τη φύση– και από τα εκάστοτε αποτελέσματα της εν λόγω διαδικασίας. Με την ευρύτερη έννοια του όρου, πολιτισμός είναι ό,τι έχει δημιουργηθεί από τον άνθρωπο. Είναι ένα δυναμικό, πολυεπίπεδο, διατεταγμένο και αναπτυσσόμενο οργανικό όλο, ένα πεδίο που συγκροτείται από τη διαδικασία, τους όρους και τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων των ανθρώπων με τη φύση και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων, από το όλο πλέγμα των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, σχέσεων και επικοινωνιών.

Περιεχόμενο του πολιτισμού είναι η δημιουργική δραστηριότητα των ανθρώπων και τα εκάστοτε (εμπράγματα και προσωπικά, υλικά και ιδεατά) αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας, η φυσικοϊστορική διαδικασία αυτοανάπτυξης του ανθρώπου μέσω της ανθρώπινης δραστηριότητας, η δομή και η ιστορία της ανθρωπότητας από την άποψη της δημιουργίας από τον άνθρωπο των όρων της ύπαρξής του. Η εργασία και, ευρύτερα, η ανθρώπινη δραστηριότητα είναι η υπόσταση, η γενεσιουργός αιτία του πολιτισμού, η διαδικασία μέσω της οποίας δημιουργείται ο πολιτισμός.

Το ιστορικό γίγνεσθαι του πολιτισμού χαρακτηρίζεται από σχέσεις συνέχειας και ασυνέχειας, από ποιοτικές και ουσιώδεις μεταβολές, οι οποίες μας επιτρέπουν να διακρίνουμε αδρομερώς εντός της πληθυντικής πολυμορφίας του τρεις τουλάχιστον βασικούς πολιτισμικούς τύπους κατά την ελικοειδή ανάπτυξη της ανθρωπότητας: 1. από την εν πολλοίς άμεσα εξαρτώμενη από την φύση βιοτική δραστηριότητα της πρωτόγονης κοινότητας, 2. σε κοινωνίες όπου στη θέση αυτής της φυσικής εξάρτησης βαθμιαία εδραιώνεται μια άλλη: η προβάλλουσα δίκην φυσικού νόμου χειραγωγική εξάρτηση της ζωής και δραστηριότητας των ανθρώπων από την αποκρυσταλλωμένη στους εμπράγματα όρους της ύπαρξής τους παρελθούσα («νεκρή») δραστηριότητα, και από αυτήν, 3. στην χειραφετημένη, ενοποιημένη ώριμη ανθρωπότητα, στην οποία, η ολόπλευρη ανάπτυξη ενός εκάστου των μελών της συνιστά εσωτερική ανάγκη και αναγκαίο όρο της ολόπλευρης ανάπτυξης όλων.

Η χειραφετημένη από τα δεσμά της φύσης και της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο, η ενοποιημένη σε παγκόσμια κλίμακα ανθρωπότητα, συνιστά την ωριμότητα του πολιτισμού, έναν άλλο τύπο πολιτισμού, τον αυθεντικό πολιτισμό, την αυθεντικά ανθρώπινη ιστορία έναντι της προϊστορίας της ανθρωπότητας.

Ο πολιτισμός εντοπίζεται στο σύνολο των διαγενεακώς διαβιβαζόμενων τρόπων και μορφών διεξαγωγής της ανθρώπινης (υλικής και πνευματικής) δραστηριότητας, που είναι αντικειμενοποιημένοι σε εμπράγματα υλικούς, είτε σε ιδεατούς φορείς (μέσα εργασίας, σημεία, σύμβολα, θεωρίες, ιδεώδη, κ.ο.κ.), ως σύστημα πληροφοριακών κωδίκων, οι οποίοι ενισχύουν την ιστορικά συσσωρευμένη κοινωνική εμπειρία και θέτουν τους όρους της περαιτέρω ανάπτυξής της. Είναι ο γενικευμένος τρόπος οργάνωσης, πραγμάτωσης, ρύθμισης και ανάπτυξης της ανθρώπινης δραστηριότητας, που παρίσταται στα προϊόντα της υλικής και πνευματικής εργασίας, στο σύστημα κοινωνικών κανόνων και θεσμών, στο σύνολο των σχέσεων

των ανθρώπων προς την φύση, προς αλλήλους και προς εαυτούς. Είναι η πτυχή εκείνη της κοινωνικής ζωής που έγκειται στην γένεση και στη διαγενεακή μετάδοση «προγραμμαμάτων», («κωδικών») δραστηριότητας, συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Είναι ο κώδικας, βάσει του οποίου εκτυλίσσεται και αναπτύσσεται ο κοινωνικά διαμεσολαβημένος μεταβολισμός, το σύνολο των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και επικοινωνιών. Ένας κώδικας σημειολογικών συστημάτων. Εξ ου και η βαθύτατη σύνδεση του πολιτισμού με την παιδεία, την αγωγή και την εκπαίδευση.

Με την ευρύτερη έννοια του όρου, μπορούμε να πούμε ότι παιδεία είναι η σχεδιοποιημένη ή αυθόρμητη πρακτική, γνωστική, ηθική, αισθητική, διανοητική κ.ο.κ. επίδραση που ασκείται στα μέλη της κοινωνίας, ιδιαίτερα από την εκάστοτε ώριμη γενιά στη νεότερη. Είναι το συνειδητά ή αυθόρμητα συγκροτούμενο σύστημα κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν καθοριστικά στην ανάπτυξη των ατόμων, η ενότητα όλων των μέσων, των τρόπων και των μορφών (διαγενεακής και μη) αλληλεπίδρασης των ανθρώπων που εξασφαλίζει την αναπαραγωγή και ανάπτυξη της ζωής της κοινωνίας και του συνόλου του υλικού και πνευματικού πολιτισμού. Με τη στενή έννοια του όρου, παιδεία (αγωγή, διαπαιδαγώγηση) είναι η διαμόρφωση και ανάπτυξη των φυσικών, ηθικών, αισθητικών, και δια-νοητικών δυνάμεων του ατόμου, ενώ εκπαίδευση (μόρφωση) είναι η διαδικασία εξοπλισμού του ατόμου με πρακτικές δεξιότητες, εμπειρικές και θεωρητικές (επιστημονικές) γνώσεις.

Εάν θεωρήσουμε ως πολιτισμό, το ιστορικά προσδιορισμένο επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνίας, των δημιουργικών δυνάμεων και ικανοτήτων του ανθρώπου, εκπεφρασμένο σε τύπους και μορφές οργάνωσης της ζωής και της δραστηριότητας των ανθρώπων, στις αμοιβαίες σχέσεις τους, καθώς και στα υλικά και πνευματικά δημιουργήματα των ανθρώπων, μέτρο, κριτήριο της ανάπτυξης του πολιτισμού είναι οι δυνατότητες ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας, μ' άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο οι υλικοτεχνικοί, κοινωνικοί κ.ο.κ. όροι εξυπηρετούν τον σκοπό της ολόπλευρης ανάπτυξης των δημιουργικών δυνάμεων και ικανοτήτων, της παιδείας της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο ανεπτυγμένος, ο αυθεντικός πολιτισμός, η παιδεία με την ευρύτερη έννοιά της, γίνεται το «κλειδί» για την κριτική ιστορική θεώρηση όλων των βαθμίδων, των εκδοχών και των εκφάνσεων του πολιτισμού, όχι ως εκτός τόπου και χρόνου αφηρημένη κατασκευή, αλλά ως η νομοτελής απόληξη της λογικής της ιστορίας της ανθρωπότητας.

Παιδεία και εργασία στη δομή της κοινωνίας

Η ώριμη, η ανεπτυγμένη ανθρώπινη κοινωνία συνιστά ένα πολυεπίπεδο, ιεραρχημένο και διατεταγμένο σύστημα, μιαν ολότητα στοιχείων, σχέσεων και διαδικασιών οργανικά συνδεόμενων μεταξύ τους.

Η αλληλεπίδραση των ανθρώπων ως ζώντων οργανισμών με το περιβάλλον τους για τη διατήρηση της ζωής τους, αλλά και μεταξύ τους για τη διακίνηση του βιολογικού τους είδους, είναι η απλούστατη σχέση της κοινωνίας, το «κύτταρο» του οργανικού όλου που αυτή συνιστά. Οι βιολογικές-οργανικές προϋποθέσεις της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης θα πρέπει να αναζητηθούν στην αναγκαιότητα διασφάλισης της διαγενεακής αλληλουχίας μέσω της προετοιμασίας των νέων από τους γονείς και τους ενήλικες εν γένει για αυτοτελή επιβίωση και ανάπτυξη. Η τελευταία, όσον αφορά τον άνθρωπο –σε αντιδιαστολή με τον ζωικό κόσμο– δεν επιτυγχάνεται απλώς μέσω της προσαρμογής στο περιβάλλον, αλλά μέσω της εργασιακής δραστηριότητας, η οποία αποτελεί τον ειδοποιό τρόπο ανταλλαγής ύλης του ανθρώπου με τη φύση.

Η «ανταλλαγή» ύλης μεταξύ ανθρώπων και φύσης μέσω της εργασιακής (παραγωγικής) επενέργειας των πρώτων στη δεύτερη (παραγωγικές δυνάμεις) και το συνδεδεμένο με αυτή την «ανταλλαγή» πλέγμα (κοινωνικών) σχέσεων παραγωγής αποτελούν την ουσία της κοινωνίας. Η εργασιακή δραστηριότητα συνιστά (σε διάφορους βαθμούς) συλλογικό και διαμεσολαβημένο (μέσω λειτουργικά και μορφολογικά μετασχηματισθέντων από τον άνθρωπο μέσων-εργαλείων) μετασχηματισμό κατά ορισμένο τρόπο του εξωτερικού αντικειμένου για την ικανοποίηση των (μετατρέπόμενων σε σκοπό) αναγκών του ανθρώπου με τα αποτελέσματα (προϊόντα) της εργασίας. Ο μετασχηματισμός αυτός είναι ανέφικτος χωρίς τη διάκριση των ουσιαδών πλευρών, των χαρακτηριστικών του αντικειμένου, αλλά και των υπολοίπων συστατικών στοιχείων της εργασίας. Απ' εδώ απορρέει και η δυνατότητα του ανθρώπου μέσω της συνειδητής και της αυτοσυνειδητής να προβαίνει σε αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο για την σύμπραξη στα πλαίσια του συλλογικού υποκειμένου της παραγωγής. Συνεπώς, σε κάθε κοινωνία με ορισμένο επίπεδο ανάπτυξης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, μαζί με την εργασία για την δημιουργία αγαθών προς κατανάλωση, μέσω και αντικειμένων παραγωγής, διακρίνεται και ένα επιπλέον είδος εργασίας: η εργασία για την ψυχοσωματική προπαρασκευή του ανθρώπου ως υποκειμένου της εργασίας, μέσω της παραγωγής, αναπαραγωγής και διάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Βαζιούλιν σσ. 168-170, Muhlbauer σσ. 393-400 και Πατέλη 2002 σσ. 55-56).

Αυτή η εργασιακή-παραγωγική συνιστώσα της εκπαίδευσης, δηλαδή η δημιουργία και αναδημιουργία του ανθρώπου της εργασίας (της βασικής παραγωγικής δύναμης), φορέα συγκεκριμένων ιδιοτήτων, είναι η ουσιαδέστερη και στρατηγικής εμβέλειας διάσταση της εκπαίδευσης, παράγωγα της οποίας είναι όλες οι υπόλοιπες λειτουργίες της τελευταίας, με προεξάρχουσα τη λειτουργία της δημιουργίας και αναδημιουργίας του υποκειμένου των σχέσεων παραγωγής και του όλου πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων, του υλικού και πνευματικού πολιτισμού. Απ' αυτή την εργασιακή-παραγωγική συνιστώσα απορρέει και σ' αυτήν κατατείνει και

προσανατολίζεται με ποικίλους τρόπους η οργανωμένη εκπαίδευση, η οποία συνιστά συνάμα προπαρασκευή, («επεξεργασία») ανθρώπων μέσω της επεξεργασίας γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων (βλ. σχετικά και Apple σσ. 42-43, Βακαλιός σσ. 11-75), που επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της καλλιέργειας του συνειδήναι.

Η «επεξεργασία» γνώσης (ειδέναι) πραγματοποιείται στην εκπαίδευση σε διάφορα επίπεδα και με ποικίλους τρόπους. Αφορά την επιστημονική έρευνα (π.χ. σε Α.Ε.Ι. και άλλα επιστημονικά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα), η μετατροπή της οποίας σε άμεση παραγωγική δύναμη συνδέει τα σχετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα με τις παραγωγικές δυνάμεις (εφ' όσον και στο βαθμό που αυτά συμμετέχουν και στην παραγωγή μέσων και αντικειμένων παραγωγής) μέσω ορισμένου τύπου υποκειμένου της εργασίας. Αφορά τον τρόπο επιλογής, συνάρθρωσης, συστηματοποίησης, κωδικοποίησης, αλλά και προσαγωγής-προσπέλασης της κεκτημένης γνώσης, ώστε η τελευταία (ή μάλλον το εκάστοτε επιλεγόμενο μέρος και είδος αυτής) να καθίσταται μέσο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Μέσω της παραπάνω («επεξεργασίας») της γνώσης πραγματοποιείται και η («επεξεργασία») των ανθρώπων ως φορέων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Είναι λοιπόν σημαντική, στρατηγικής σημασίας θα λέγαμε, η συνεισφορά της οργανωμένης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του ανθρώπου ως υποκειμένου, δηλαδή ως όντος ικανού για σκοποθεσία και συνεργασία, με γνώση και αυτογνωσία, με συνείδηση και αυτοσυνειδησία. Και η συνεισφορά αυτή δεν είναι αυτόνομη, αυθύπαρκτη και αυθαίρετη, αλλά προσδιορίζεται ιστορικά από το όλο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, πρωτίστως από την ποιοτική και ποσοτική συσχέτιση μεταξύ των τριών προαναφερθέντων ειδών εργασίας: για την δημιουργία αγαθών προς κατανάλωση, μέσων και αντικειμένων παραγωγής και του ανθρώπου ως υποκειμένου της εργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, το τελευταίο είδος της εργασίας, σε αντιδιαστολή με τα δύο πρώτα, είναι ανέφικτο χωρίς τη συνένωση τουλάχιστον δύο ανθρώπων: εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου. Συνιστά λοιπόν η παιδεία ιδιότυπη αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων (υποκειμένων), η οποία εμπεριέχει μεν και μια σχέση υποκειμένου προς αντικείμενα (επενέργεια που ασκείται μέσω γνωστικών αντικειμένων και άλλων μέσων επενέργειας επί άλλων ανθρώπων, οι οποίοι προβάλλουν κατ' αρχάς ως κατ' εξοχήν δέκτες της εν λόγω επενέργειας), αλλά –ιδιαιτέρα στην ανεπτυγμένη της μορφή, στην ώριμη εργασία– δεν ανάγεται σε αυτήν (ποτέ ο άνθρωπος δεν μπορεί να υποβιβασθεί πλήρως στο ρόλο του παθητικού αντικειμένου), δεδομένου ότι βαθμηδόν υπερτερεί η τάση μετεξέλιξής της σε σχέση αμοιβαίου εμπλουτισμού υποκειμένων.

Εάν στην κοινωνία κυριαρχεί η επαναλαμβανόμενη (κοπιώδης, μονότονη, φθοροποιός κ.ο.κ.) εργασία, η εργασία χάριν ικανοποίησης πρωτίστως των σωματικών αναγκών και επομένως η ποσοτικού προσανατολισμού μαζική παραγωγή, στον τομέα της εκπαίδευσης κυριαρχεί η καλλιέργεια ενός ελαχίστου επιπέδου γνωστικών

και εργασιακών ιδιοτήτων, ενός «ελάχιστου κοινού μορφωτικού πλαφόν» (βλ. Κάτσικα, Καββαδία 1998, σ. 26). Εδώ τόσο αυτό το «ελάχιστο επίπεδο κοινού μορφωτικού πλαφόν», όσο και οι δυνάμεις και ενεργεία φορείς του εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τείνουν να προβάλλουν κατ' εξοχήν ως φυσικοί φορείς, δηλαδή ως μέσα (έως και αντικείμενα), ενώ και η ίδια η εκπαίδευση έχει χαρακτηριστικά μαζικής παραγωγής πειθαρχημένου δυναμικού τέτοιων φορέων.

Εάν τουναντίον κυριαρχεί στην κοινωνία η αναπτυσσόμενη εργασία, η εργασία χάριν της εργασίας (η εργασία ως αυτοσκοπός, ως πεδίο χρησιμοποίησης των δημιουργικών δυνατοτήτων του ανθρώπου και επομένως η εργασία που αποσκοπεί στην ποιοτική αναβάθμιση όχι τόσο του προϊόντος, αλλά κυρίως της ίδιας της εργασίας ως πεδίου ανάπτυξης του ανθρώπου), τότε στον τομέα της εκπαίδευσης δεσπόζει η τάση παροχής του μέγιστου των εργασιακών ιδιοτήτων (Βαζιούλιν σσ.172-177). Εδώ η παιδεία-εκπαίδευση τείνει να συνιστά κατ' εξοχήν πεδίο αμοιβαίου εμπλουτισμού δημιουργικών ικανοτήτων των εμπλεκόμενων σε αυτή τη δραστηριότητα υποκειμένων, οπότε η παραγωγική και εργασιακή της διάσταση παραχωρεί βαθμhdόν τη θέση της στην δημιουργική πολιτιστική δραστηριότητα.

Η τάση αυτή έχει ως επακόλουθο την τάση παράτασης της διάρκειας των σπουδών, καθώς επίσης και την τάση αύξησης του λόγου διδασκόντων/διδασκόμενων. Η συνοπτική αναφορά μας σε αυτό το ζήτημα, στα πλαίσια της λογικής εξέτασης της θέσης και του ρόλου της παιδείας-εκπαίδευσης στη δομή της κοινωνίας, καταδεικνύει μόνο τις κύριες (ανηρημένες στην αναπτυγμένη μορφή) τάσεις. Περαιτέρω εξέταση του τρόπου και των όρων υπό τους οποίους υπερτερεί στην παιδεία-εκπαίδευση η σχέση υποκειμένου προς αντικείμενα (χειραγωγική εργασία, παραγωγή) είτε η σχέση μεταξύ υποκειμένων (ολόπλευρη καλλιέργεια, πολιτισμός) θα ακολουθήσει κατά την ιστορική αναφορά μας. Η εναρμόνιση της εκπαίδευσης με τα δύο άλλα είδη εργασίας δεν πραγματοποιείται στο ιστορικό γίγνεσθαι της ανθρωπότητας, στη σύγχρονη πραγματικότητα απρόσκοπτα, γραμμικά και συνειδητά. Συχνά περνά μέσα από τις Συμπληγάδες αυθόρμητων συγκρούσεων και αντιφάσεων που συνθλίβουν τις τύχες εκατομμυρίων ανθρώπων.

Η παιδεία ως καταμερισθείσα εργασία συνιστά και παραγωγική δύναμη. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής επενέργειας είναι παρούσα η εκάστοτε μετασχηματισθείσα ή υπό μετασχηματισμό φύση (των ανθρώπων, των μέσων, των εμπράγματων όρων αυτής της επενέργειας, κ.λπ.), αλλά και πολιτισμικά κεκτημένα (υλικά και πνευματικά), η ιδιοτυπία των οποίων δεν μπορεί να αγνοείται ή να υποτιμάται. Επομένως, η εκπαίδευση ως διαδικασία δεν μπορεί να συνιστά βουλευσιαρχικά εννοούμενη κατασκευή, αλλά έχει αντικειμενικό χαρακτήρα.

Η παιδεία είναι και σχέση παραγωγής από την άποψη των αποτελεσμάτων της, ιδιαίτερα λόγω της κατανομητικής αποτελεσματικότητάς της, η οποία δεν καθορίζεται μόνον από την κοινωνική ανάγκη του εκάστοτε τρόπου παραγωγής για

ορισμένου τύπου προσωπικότητες και γνώσεις, αλλά και από την ίδια την εσωτερική δομή της. Συνεπώς, ως σχέση παραγωγής συνιστά μηχανισμό διανομής θέσεων και ρόλων στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας με την στενή και την ευρεία έννοιά του. Είναι όμως και οικειοποίηση-αφομοίωση, εφ' όσον προσδιορίζει διαδικασίες, στην πορεία των οποίων εδραιώνεται ορισμένη εκ των πραγμάτων δυνατότητα (ικανότητα) των ανθρώπων να κατανέμουν όπως κρίνουν σκόπιμο μερίδιο προϊόντος, μέσω παραγωγής, αλλά και (κυρίως) να πραγματοποιούν την μεν είτε τη δε εργασία (ή να μη πραγματοποιούν καμία εργασία). Συντελεί επίσης στην εκ των πραγμάτων διάθεση αντικειμένων, μέσω παραγωγής, εργασίας (ίδιας ή άλλων), επομένως, και στις σχέσεις ιδιοκτησίας.

Υποκείμενο της οικειοποίησης-κατανομής των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης (δεξιότητων, γνώσεων, θέσεων, ρόλων κ.ο.κ.) μπορεί να είναι μεμονωμένα άτομα, ομάδες-τάξεις είτε η κοινωνία συνολικά (στις δυο πρώτες περιπτώσεις εδράζονται τα ιδεολογήματα περί δήθεν εγγενούς πολιτισμικής υπεροχής των εκάστοτε κυρίαρχων, αλλά και το περί «μορφωτικού κεφαλαίου» ιδεολόγημα επί κεφαλαιοκρατίας).

Η εκπαίδευση ως σχέση παραγωγής έχει και μίαν εξωτερική σχετικά αυτοτελή μορφή ύπαρξης: την κατανομή των «προϊόντων» της («επεξεργασμένων») ανθρώπων, γνώσεων, δεξιοτήτων, κ.λπ.), η οποία διαφέρει από τη μορφή ύπαρξης της εκπαίδευσης ως άμεσα εργασιακής (παραγωγικής) διαδικασίας. Πλην όμως, η τελευταία δημιουργεί ορισμένο φάσμα δυνατοτήτων για την υλοποίηση της μεν είτε της δε κατανομής.

Όσο η παιδεία ως σχέση παραγωγής είναι υπό διαμόρφωση, εξαρτάται άμεσα από τις φυσικές ιδιότητες του «αντικειμένου» της, και πρωτίστως από τις βιολογικές ιδιοτυπίες του ανθρώπου και του φυσικού περιβάλλοντός του. Στη διαμορφωμένη παιδεία ως σχέση παραγωγής αποφασιστικό ρόλο διαδραματίζει η κατανομή των ανθρώπων της παιδαγωγικής επενέργειας, των μέσων και τρόπων αυτής της επενέργειας.

Ο καταμερισμός της εργασίας συνιστά σχέση παραγωγής ακριβώς ως κοινωνικός καταμερισμός εργασίας. Η ιδιαίτερη θέση και ο ρόλος της παιδείας ως σχέσης παραγωγής και εντός του όλου πλαισίου των σχέσεων της παραγωγής οφείλεται στη σημασία και στον αντίκτυπό της στο όλο, στη συνολική εργασία: τα υποκείμενα της εργασίας καθώς και οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες παίζουν σημαντικότερο ρόλο στη συνολική εργασία (έναντι των μέσων της εργασίας και των αντικειμένων της εργασίας).

Ιδιαίτερη είναι η θέση της παιδείας και από την άποψη του καταμερισμού μεταξύ πνευματικής και φυσικής εργασίας. Η παιδεία, χωρίς να τοποθετείται υπεράνω της φυσικής-χειρωνακτικής εργασίας (κάθε παιδαγωγική αλληλεπίδραση εμπεριέχει και τέτοιες στιγμές), αφορά κατ' εξοχήν την πνευματική εργασία (ακό-

μα και όταν συνιστά κατάρτιση χειρωνακτών) και ως τέτοια διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στις διαφορές στο εσωτερικό των σχέσεων παραγωγής, στις διαφορές στην κατανομή θέσεων και ρόλων, στη διαμόρφωση κοινωνικών ομάδων, τάξεων κ.λπ. Η παιδεία εμπεριέχει σε σημαντικό βαθμό δυνητικά το σκοπό (υποκείμενο, γνώσεις, κ.λπ.) της συνολικής εργασιακής επενέργειας του ανθρώπου στη φύση, ο οποίος λειτουργεί ενοποιητικά ως προς τα μέρη της εργασίας και δεδομένου ότι η σκοποθεσία εν πολλοίς συγκροτεί το όλο, υπάγοντας τα μέρη σε αυτό, η ιδιότητα αυτή της παιδείας ενισχύει τη στρατηγική σημασία της.

Δεδομένου ότι οι εκάστοτε σχέσεις παραγωγής καθορίζονται πρωτίστως από τον χαρακτήρα των συστατικών στοιχείων της εργασίας εκείνης, η οποία διαδραματίζει τον κύριο ρόλο στη συνολική εργασία και η παιδεία ως σχέση παραγωγής υπάγεται σ' αυτόν τον καθορισμό. Συνεπώς ο χαρακτήρας των εμπράγματων συστατικών στοιχείων της εκάστοτε κύριας ως προς το ρόλο της εργασίας και ο συνακόλουθος τρόπος ενεργοποίησης αυτών των συστατικών στοιχείων, το είδος των προσπαθειών που απαιτούν αυτά τα στοιχεία, υπαγορεύουν εμμέσως στην παιδεία τα κατάλληλα είδη υποκειμένων της εργασίας και τα είδη των εργασιακών ιδιοτήτων που απαιτούνται από τον άνθρωπο: γνώσεις, δεξιότητες (ποικίλου εύρους και βάθους), με αντίστοιχες ποσοτικές πλευρές αυτών των ιδιοτήτων (ένταση, διάρκεια κ.λπ.).

Η επίδραση των συστατικών στοιχείων της εργασίας στις σχέσεις παραγωγής και στην εκπαίδευση ως σχέση παραγωγής πραγματοποιείται πρωτίστως άμεσα στη δυναμική που εμπεριέχει ο χαρακτήρας της ίδιας της εργασιακής διαδικασίας.

Εν όσο δεσπόζει η δυσμενής (ανιαρή, ανθυγιεινή, φθοροποιός, επιβλαβής κ.λπ.) επίδραση της εργασιακής διαδικασίας στον άνθρωπο, δεσπόζει και η τάση προς αποφυγή αυτής της επίδρασης. Εν όσο μάλιστα απουσιάζει η δυνατότητα μεταβολής αυτής της εργασιακής διαδικασίας, ώστε να αποφευχθεί η δυσμενής επίδραση, το περιεχόμενο της παιδείας ως σχέσης παραγωγής χαρακτηρίζεται από τη διαπάλη μεταξύ των ανθρώπων προς αποφυγή από τους μεν της προοπτικής αυτού του τύπου της εργασιακής διαδικασίας, γεγονός που αντικειμενικά έχει ως επακόλουθο την μετάθεση και ενίσχυση αυτής της δυσμενούς επενέργειας στους δε. Αυτό σημαίνει ότι, εφ' όσον δεσπόζει η δυσμενής επίδραση της εργασιακής διαδικασίας στη συνολική εργασία της κοινωνίας, ενώ οι σχετικά ευμενείς εργασιακές διαδικασίες αφορούν μια μειοψηφία ανθρώπων, η διαπάλη, η έχθρα και ο ανταγωνισμός είναι ο κύριος τύπος σχέσεων που παρατηρείται στην κοινωνία συνολικά αλλά και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, στην όλη δομή και λειτουργία της. Σε αυτή την περίπτωση, τα περί «ευγενούς άμιλλας» ιδεολογήματα λειτουργούν απολογητικά ως προς τον αδυσώπητο ρόλο της εκπαίδευσης ως κυρίαρχης σχέσης παραγωγής. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι σε τέτοιες συνθήκες εμποτίζεται αρνητικά το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η μορφή και ο τρόπος παροχής ακόμα και του πλέον δημιουργικού περιεχομένου της παιδείας (βλ.

τον χειραγωγικό πειθαναγκασμό, τα ανιαρά μαθήματα, την μηχανιστική αποστήθιση, την φορμαλιστική πειθαρχία, την ποσοτικοποίηση της μετρήσιμης απόδοσης-επίδοσης, κ.λπ.). Καθοριστικός είναι σε αυτή την κατεύθυνση και ο ρόλος της αξιολόγησης στην οποία θα αναφερθούμε παρακάτω.

Όταν είναι γεγονός στην κοινωνία η ύπαρξη (ως δεσπόζουσα τάση) εργασιακών διαδικασιών, τα εμπράγματα συστατικά στοιχεία των οποίων έχουν ευμενή επίδραση στον άνθρωπο (εργασία δημιουργική, αναπτυσσόμενη, εργασία ως ανάγκη για αυτοτελειοποίηση των δημιουργικών δυνατοτήτων του ανθρώπου), ανακύπτουν και οι δυνατότητες υπέρβασης της έχθρας και της αλλοτριώσεως, οι δυνατότητες για σχέσεις φιλικές, αυθεντικής αλληλεγγύης και συλλογικότητας, γεγονός που τροποποιεί αντίστοιχα και τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως σχέσης παραγωγής, στην προοπτική της άρσης της από την πολιτιστική δραστηριότητα-επικοινωνία. Μόνο τότε ανακύπτει η πραγματική δυνατότητα άρσης του διαγκωνισμού (της βαθμοθηρίας, της έχθρας κ.λπ.) στην εκπαίδευση και μετατροπής της αυθεντικής συλλογικότητας (ως πεδίου ολόπλευρης ανάπτυξης της κάθε προσωπικότητας) σε δεσπόζουσα τάση στην κοινωνία συνολικά και στην εκπαίδευση.

Τα συστατικά στοιχεία της εργασίας επιδρούν στις σχέσεις παραγωγής (άρα και στην εκπαίδευση ως σχέση παραγωγής) και μέσω της κατανάλωσης των προϊόντων της εργασίας, μέσω της ποιοτικής και ποσοτικής επάρκειας ή ανεπάρκειας των παραγόμενων αγαθών. Και εδώ υπάρχουν δυο πιθανότητες: 1. παραγωγή αγαθών υπεράνω του ελαχίστου ορίου επιβίωσης των μελών τη κοινωνίας, αλλά κάτω του βέλτιστου (του καλύτερου συνδυασμού ποιότητας και ποσότητας για την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών). Σε αυτή την περίπτωση και η καταναλωτική λειτουργία της εκπαίδευσης ως σχέσης παραγωγής δεν μπορεί παρά να χαρακτηρίζεται από έχθρα και διαπάλη. 2. παραγωγή ικανή να διασφαλίζει σταθερά το βέλτιστο για την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών, οπότε και εξαλείφεται η καταναλωτική βάση της παραπάνω έχθρας και διαπάλης.

Η αναγκαιότητα αλλαγής της εκπαίδευσης ως σχέσης παραγωγής (όπως και συνολικά των σχέσεων παραγωγής) υπαγορεύεται από τις αλλαγές του χαρακτήρα και του επιπέδου ανάπτυξης της παραγωγικής σχέσης προς τη φύση, από τις αλλαγές του χαρακτήρα των μέσων παραγωγής. Από αυτή την άποψη ο χαρακτήρας των μέσων παραγωγής, ανάλογα με το είδος του υποκειμένου που απαιτούν, διακρίνεται σε: 1. ατομικό (όταν απαιτείται για την ενεργοποίησή τους άτομο), 2. μερικό (όταν απαιτείται για την ενεργοποίησή τους ομάδα, κοινωνική τάξη) και 3. κοινωνικό (όταν απαιτείται για την ενεργοποίησή τους οιοσδήποτε σύνολο της κοινωνίας).

Καθοριστικό ρόλο για την εκπαίδευση ως σχέση παραγωγής διαδραματίζει ο χαρακτήρας εκείνων των μέσων παραγωγής, τα οποία παίζουν αποφασιστικό ρόλο έναντι των υπολοίπων διαθέσιμων μέσων παραγωγής της κοινωνίας.

Όπως και οι λοιπές σχέσεις παραγωγής και η εκπαίδευση ως σχέση παραγωγής επενεργεί στην παραγωγική σχέση προς τη φύση (με τα είδη υποκειμένων της εργασίας που δημιουργεί) και στην απλούστατη σχέση της κοινωνίας (στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων ως ζώντων οργανισμών με το περιβάλλον τους για τη διατήρηση της ζωής τους, αλλά και μεταξύ τους για τη διακίνηση του βιολογικού τους είδους). Έτσι, η οικογένεια ως οικονομικός πυρήνας της κοινωνίας εμπιρεύει και μια βαρύνουσα εκπαιδευτική-παιδαγωγική συνιστώσα.

Η εκπαίδευση διαδραματίζει βαρύνοντα ρόλο στη σχέση μεταξύ σχέσεων παραγωγής και παραγωγικής σχέσης προς τη φύση, δεδομένου ότι επικεντρώνεται ακριβώς στο συνδυαστικό κρίκο αυτής της σχέσης: στον άνθρωπο.

Ο άνθρωπος ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως συστατικό στοιχείο της παραγωγικής σχέσης προς τη φύση είναι φορέας ορισμένων ιδιοτήτων: α) γνώσεων και συνείδησης (συν-ειδέναι), β) δεξιοτήτων και πρακτικών ικανοτήτων και γ) κινήτρων, ελατηρίων προς εργασία. Τα κίνητρα και τα ελατήρια προς την εργασία, συνδέονται με διαφορετικά επίπεδα αναγκών και ανάπτυξης της προσωπικότητας και έχουν ιδιαίτερη σημασία από την άποψη της παιδείας. Διακρίνονται τα εξής επίπεδα κινήτρων (και αντικινήτρων) προς εργασία, αναγκών και προσωπικότητας: 1. της απλούστατης σχέσης (χάριν της ικανοποίησης των ατομικών αναγκών και χάριν της συνέχισης της ζωής του γένους, π.χ. η σχέση γονέων-τέκνων), 2. της παραγωγικής σχέσης προς τη φύση (χάριν της ικανοποίησης της ανάγκης για εργασία (για πραγματοποίηση και τελειοποίηση της ίδιας της διαδικασίας της εργασίας), 3. των σχέσεων παραγωγής (χάριν της διαπάλης με άλλους ανθρώπους για την οικειοποίηση των συστατικών στοιχείων εργασιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων των τελευταίων, είτε χάριν των άλλων ανθρώπων, για την παροχή βοήθειας στους συνανθρώπους).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι συγκρουσιακές σχέσεις επικρατούν στην κοινωνία και στην παιδεία, όπου δεν επαρκούν για όλους οι δυνατότητες για την πλήρη ικανοποίηση των αναγκών τους (βιολογικών –του ατόμου ή για τη συνέχιση του γένους– μορφωτικών, της ανάγκης για εργασία, της ανάγκης για δημιουργία) οπότε η ικανοποίηση των αναγκών των μεν επιτυγχάνεται εις βάρος των αναγκών των δε. Όπου και όταν αίρεται αυτή η ανεπάρκεια, μεταξύ των ανθρώπων αναπτύσσονται σχέσεις εργασίας χάριν των άλλων. Ο συγκρουσιακός χαρακτήρας αυτών των σχέσεων υπάρχει και θα υπάρχει όσο παραμένει άλυτη η αντίφαση μεταξύ εργασιακής επενέργειας του ανθρώπου στη φύση και εργασιακών σχέσεων, μεταξύ παραγωγικών δυνάμεων και σχέσεων παραγωγής, αντίφαση η οποία διαπερνά όπως διαπιστώσαμε και το σώμα της παιδείας, στο βαθμό που εντός της αντιπαράκειται η σχέση προς ανθρώπους ως αντικείμενα στη σχέση μεταξύ υποκειμένων.

Ο συνειδητός άνθρωπος ως υποκείμενο της παιδείας και του πολιτισμού

Η συνειδητοποίηση της ανάγκης προώθησης του ανεπτυγμένου, του αυθεντικά ανθρώπινου πολιτισμού και της αντίστοιχης παιδείας, εγείρει στο προσκήνιο το ερώτημα: ποιο είναι το υποκείμενο της πολιτισμικής ανάπτυξης; Το υποκείμενο της πολιτισμικής ανάπτυξης είναι ο άνθρωπος ως δημιουργός πολιτισμού, ως πεπαιδευμένο ον, το οποίο διαθέτει συνείδηση και αυτοσυνείδηση. Κοινωνική συνείδηση είναι η χαρακτηριστική για τον άνθρωπο ιδεατή αντανάκλαση της αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας, μέσω του πολύμορφου συνόλου των ειδικά ανθρώπινων ψυχικών λειτουργιών. Η κοινωνική συνείδηση προσδιάζει στον άνθρωπο, ο οποίος είναι προσωπικότητα, δηλαδή στο πεπαιδευμένο άτομο, το οποίο συνειδητά διαθλά το κοινωνικό μέσω της ατομικότητάς του, αφομοιώνει το κοινωνικό και το μετατρέπει σε εσωτερικά παρόν, κατά τρόπον ώστε η δραστηριότητά του να κατευθύνεται από τη συνειδητοποίηση της θέσης και του ρόλου του εντός της κοινωνίας ως ολότητας. Επομένως, η κοινωνική συνείδηση χαρακτηρίζει τον άνθρωπο όπου και όποτε δεν λειτουργεί ως παθητικό αντικείμενο, ως ενεργούμενο, αλλά γίνεται ενεργητικό κοινωνικό υποκείμενο, δηλαδή, ένα ον που μετασχηματίζει σκόπιμα τους αντικειμενικούς όρους της ύπαρξής του. Από αυτή την άποψη, στην εκάστοτε ιστορική συγκυρία, η αναγκαιότητα της συνείδησης είναι ευθέως ανάλογη της ωρίμανσης της αναγκαιότητας μετασχηματισμού των σχέσεων παραγωγής, του τρόπου παραγωγής και συνολικά, των αντικειμενικών όρων ύπαρξης του ανθρώπου. Όπου και όποτε δεν τίθεται θέμα μετασχηματισμού των εν λόγω όρων, εκπίπτει και το ζήτημα του κοινωνικού υποκειμένου αυτού του μετασχηματισμού, εκπίπτει και το ζήτημα της συνείδησης και της προσωπικότητας, ενώ το άτομο ανάγεται στη σωματική αμεσότητά του και στη ζωώδη πλευρά των αναγκών του. Από τα παραπάνω έπεται ότι και σε εκείνον τον τύπο παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που επιφυλάσσει για τον άνθρωπο τον ρόλο του παθητικού και υπάκουου αντικειμένου, του συσσωρευτή χρηστικών πληροφοριών και δεξιοτήτων, το πρόβλημα της συνείδησης εκφυλίζεται σε κενή ρητορεία (βλ. και Παυλίδη 2006^{α-β}, Δαφέρμου 2004). Επιπλέον, στο πεδίο της εκπαίδευσης εγείρονται με ιδιαίτερη ένταση τα συνειδησιακά προβλήματα, τα συμπτώματα κρίσης και οι προοπτικές της κοινωνίας.

Η κοινωνική συνείδηση (το συνειδέναι) συναπαρτίζεται από δύο πλευρές: αφ' ενός μεν, συνιστά ειδέναι, δηλ. γνωστική διαδικασία και γνώση, αφ' ετέρου δε, συνιστά συνειδητοποίηση και προτρέχουσα σύλληψη της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, των αμοιβαίων σχέσεων και της επικοινωνίας τους.

Τα μέσα και οι τρόποι του νοείν, της νοητικής προσοικείωσης της πραγματικότητας, οι έννοιες και οι κατηγορίες, οι μέθοδοι, κ.ο.κ. είναι πολιτισμικά-ιστορικά αποκρυσταλλώματα, καθολικές μορφές της πρακτικής και νοητικής προσοικείωσης

της πραγματικότητας από τον κοινωνικό άνθρωπο. Ως εκ τούτου, τα μέσα και οι τρόποι του νοείν, αλλά και η κεκτημένη γνώση, είναι ιστορικά συγκεκριμένα καθολικά στοιχεία (καθόλου) του ανθρώπινου πολιτισμού, ενεργά δημιουργικά και κατ' αρχήν ενοποιητικά πολιτιστικά καθόλου, είναι μέσα παιδείας και εκπαίδευσης.

Δεδομένου ότι χαρακτηριστικό της κοινωνικής συνείδησης είναι η αντανάκλαση του υποκειμένου ως υποκειμένου και η επενέργεια στους ανθρώπους ως υποκειμένα μέσω πράξεων, αισθημάτων και νόησης, σε συνάρτηση με την υπεροχή μιας από τις προαναφερθείσες στιγμές, η συνείδηση υποδιαιρείται σε τρεις βασικές μορφές: ηθική, αισθητική και φιλοσοφία.

Στο βαθμό που η παιδεία λειτουργεί και ως μέσο συνειδητής επενέργειας της συγκροτημένης κοινωνίας στους αντικειμενικούς όρους της ύπαρξής της, με αντίστοιχη οργάνωση, υλικά μέσα και όρους, με κλασικούς μαρξιούς όρους, συνιστά και εποικοδόμημα.

Αν η συλλήβδην αναγωγή της εκπαίδευσης στο εποικοδόμημα (όπως π.χ. στην αλτουσεριανή αντίληψη περί «ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους», βλ. π.χ. Μηλιός) υποβαθμίζει άλλες και μάλιστα θεμελιωδέστερες πτυχές της εκπαίδευσης και κυρίως την άμεσα γνωστική και την εργασιακή-παραγωγική συνιστώσα της, τυχόν υποβάθμιση της εκπαίδευσης ως εποικοδομήματος οδηγεί σε παράβλεψη σημαντικών δυνατοτήτων υλικής επενέργειας της κοινωνικής συνείδησης στο κοινωνικό είναι και μέσω της εκπαίδευσης.

Παιδεία, αγωγή, πολιτισμική καλλιέργεια με την ευρύτερη και βαθύτερη έννοια του όρου είναι η διαδικασία διαμόρφωσης και ανάπτυξης της προσωπικότητας του ανθρώπου, των ανθρώπων ως προσωπικοτήτων. Εδώ η συμβολή της παιδείας στη διάρθρωση της κοινωνίας προβάλλει ως κοινωνικό πρόγραμμα ανάπτυξης της προσωπικότητας. Από τα προαναφερθέντα συνάγεται ότι η εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο περίπλοκο και πολυεπίπεδο, με σημαντική θέση και ρόλο σε όλα τα επίπεδα διάρθρωσης της κοινωνικής ολότητας.

Η επιστημονική έρευνα και η παιδαγωγική αλληλεπίδραση ως πεδία καθολικής δημιουργικής-πολιτιστικής δραστηριότητας

Η εργασία δεν μπορεί να συνιστά οργανική ανάγκη, δεν μπορεί να παρέχει αληθινή απόλαυση όσο είναι μηχανικού, μονότονου χαρακτήρα, όσο εξειδικεύεται στην εφ' όρου ζωής εκτέλεση μιας επιμέρους τεχνικής λειτουργίας, όσο γίνεται υπό την πίεση εξωτερικής αναγκαιότητας (π.χ. για την επιβίωση, χάριν απολαβών, γοήτρου, επιβολής, κατίσχυσης, βαθμών, ανέλιξης στην ιεραρχία κ.ο.κ.). Στο βαθμό που αίρονται τα παραπάνω μονομερή και αλλοτριωτικά χαρακτηριστικά, η εργασία μετατρέπεται σε καθολική δραστηριότητα. Όσο επικρατεί η εργασία ως χειρισμός

παρηγμένων μέσων παραγωγής, δύο είναι τα πεδία της κατ' εξοχήν καθολικής πολιτιστικής δραστηριότητας, μήτρες και προαπεικασμάτα των καθόλου του αυθεντικού πολιτισμού: η καλλιτεχνική δημιουργία και η επιστημονική έρευνα. Η επιστημονική εργασία, ως προς τον χαρακτήρα της, συνιστά τον αντίποδα κάθε μηχανικής, μονότονης και τυποποιημένης δραστηριότητας (διεξοδικότερα βλ. Πατέλη 2001). Κατά τον Μαρξ, η εργασία μπορεί να είναι ελκυστική, ως αυτοπραγμάτωση του ατόμου μόνον όταν: 1) έχει εδραιωθεί ο κοινωνικός της χαρακτήρας, και 2) έχει επιστημονικό χαρακτήρα, αποτελεί δηλαδή ταυτόχρονα καθολική εργασία, δεν συνιστά ένταση του ανθρώπου (ως κατά ορισμένο τρόπο τιθασειυμένη δύναμη της φύσης, άμεσα εμπλεκόμενη ως φυσική παρουσία στη διαδικασία της παραγωγής). Εδώ ο άνθρωπος καθίσταται τέτοιο υποκείμενο, το οποίο δεν προβάλλει στη διαδικασία της παραγωγής με καθαρά φυσική, φυσικά διαμορφωμένη μορφή, αλλά εν είδει δραστηριότητας που διευθύνει όλες τις δυνάμεις της φύσης (Grundrisse, τ. Β, σ. 466). Η επιστήμη λοιπόν, αυτό το «προϊόν της καθολικής ιστορικής διαδικασίας της ανάπτυξης, το οποίο εκφράζει αφηρημένα την πεμπτουσία της» (Κ. Μαρξ, Θεωρίες για την υπεραξία, μ. 1, σ. 438), είναι μια ιδιότυπη εργασία. «Καθολική εργασία [στο πρωτότυπο: Allgemeine Arbeit- Δ.Π.] είναι κάθε επιστημονική εργασία, κάθε ανακάλυψη, κάθε εφεύρεση. Καθορίζεται εν μέρει από τη συνεργασία των συγχρόνων, εν μέρει από τη χρησιμοποίηση της εργασίας των προγενεστέρων» (Κ. Μαρξ, 1978, τ. 3, σ. 135). Η καθολική εργασία, ως όρος για τη δημιουργία, είτε ως δημιουργία και ανάπτυξη των ιδεατών και εμπράγματων όρων και των τρόπων εκτύλιξης της ανθρώπινης δραστηριότητας, γίνεται η κατ' εξοχήν μορφή της άμεσα κοινωνικού χαρακτήρα εργασίας, και ως εκ τούτου, –σε συνδυασμό με την έμμεσα κοινωνικού χαρακτήρα (εκτελεστική, επαναλαμβανόμενη, κατακερματισμένη κ.ο.κ.) εργασία, η οποία αρχικά επικρατεί στατιστικά ως η ευρύτερη βάση της καθολικής– γίνεται η υπόσταση, η κατ' εξοχήν δημιουργός, η γενεσιουργός αιτία των πολιτιστικών καθόλου.

Γιατί η καθολική εργασία συνιστά ουσιώδη και δυναμική πλευρά της αυθεντικής ερευνητικής και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης; Ποιος είναι ο «μηχανισμός» ανάπτυξης των ικανοτήτων του υποκειμένου; Η γενίκευση και καθολικοποίηση των ικανοτήτων του (ατομικού ή συλλογικού) υποκειμένου Β σε ορισμένο πεδίο, επιτυγχάνεται μέσω της αφομοίωσης των δημιουργικών ικανοτήτων του (ατομικού ή συλλογικού) υποκειμένου Α, οι οποίες προέκυψαν ως ατομική επεξεργασία, επανανοηματοδότηση, και προώθηση των κεκτημένων του πολιτισμού στο εν λόγω πεδίο. Μόνον οι σχέσεις συνειδητά επιλεγμένης αμοιβαιότητας και ανιδιοτέλειας κατά την ένταξη στο καθολικό πεδίο αμοιβαίου εμπλουτισμού δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων, καθιστούν καθ' όλα γόνιμη και δημιουργική την στράτευση στην επιστήμη. Ακριβώς αυτή η σχέση συνιστά τον πυρήνα και της αυθεντικής παιδείας ως καλλιέργειας του πολιτισμού. Με αυτή την έννοια οι χαρακτηριστικές

Επί φεουδαρχίας, η παιδεία και συνολικά η ζωή του ανθρώπου είναι εν πολλοίς κληρονομικά προκαθορισμένη, σε αντιστοιχία με το χωρισμό της κοινωνίας σε κατεστημένες τάξεις και εδράζεται στην άκριτη αφομοίωση δογματικά κωδικοποιημένης γνώσης (βλ. π.χ. κατήχηση) και παραδοσιακών-τελετουργικών μορφών συμπεριφοράς ως αναγκαίο στοιχείο επικύρωσης της αρχής της προσωποποιημένης ιεραρχικής αμοιβαίας εξάρτησης. Η αγωγή των δουλοπαροίκων αγροτών, εκτός από τις εργασιακές τους ιδιότητες συμπεριλαμβάνει και την από γεννήσεως του παιδιού ένταξή του στο τελετουργικό της πατριαρχικής οικογενειακής ζωής, στον περιοδικό κύκλο των αγροτικών ασχολιών. Η ένταξη αυτή ενισχύεται και με τις μορφές και τα συμβολικά-θρησκευτικά εμπράγματα μέσα συνειδητοποίησης της κοινωνικής ιεραρχίας και, μέσω αυτής, όλου του κόσμου. Αντίστοιχη –αν και όχι τόσο άκαμπτη από πλευράς χαρακτήρα της εργασίας– είναι και η αγωγή της ένταξης και προώθησης στην ιεραρχία της χειροτεχνικής φεουδαρχικής συντεχνίας. Η αγωγή των φεουδαρχών περιλαμβάνει απαραίτητα την αφομοίωση των παραδόσεων, του τελετουργικού και της υπογράμμισης της συμβολικής κληρονομικής υπεροχής, των τεχνικών και των τελετουργιών της ιπποσύνης, της πίστης, της τιμής και της βαναυσότητας έναντι των αλλόπιστων (όσων θίγουν τα θεμέλια της τιμής τους, δηλ. της ιδιοκτησίας τους επί της γης και εν μέρει επί των ανθρώπων-προσαρτημάτων αυτής της γης). Για τον κλήρο, η αγωγή ανάγεται στη μύηση στα μυστήρια της λειτουργικής (τελετουργικές τεχνικές) και της δογματικής. Η διάκριση αυτή εμπεριέχει ως λανθάνουσα τη διάκριση εκπαίδευσης και παιδείας. Η «γνώση» ως έτοιμο κωδικοποιημένο προϊόν μεταδίδεται στους μη κατόχους της με την κατήχηση (ως σύνολο προκαθορισμένων απαντήσεων σε ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, οι οποίες δεν έχουν ανακύψει από την πορεία κάποιας ένταξης των παιδιών σε γνωστικές διαδικασίες και έρευνα), ενώ η μάθηση ανάγεται μάλλον σε απομνημόνευση, παρά σε αυτοτελή νοητική δημιουργία. Εδώ βρίσκονται οι απαρχές πληθώρας μετέπειτα αντίστοιχων παιδαγωγικών προτύπων και μεθόδων διδασκαλίας, οι εκσυγχρονισμένες παραλλαγές, η τυποποίηση, ψηφιοποίηση, διαδικτύωση κ.λπ., των οποίων δεν αίρει την δογματική και χειραγωγική τους ουσία. Έναντι των πειθαναγκαζόμενων στα παραπάνω μαθητών, προβάλλονται αξιώσεις ενισχυόμενες από ένα σύστημα ποινών για τυχόν ανυπακοή, απροσεξία, κακή μνήμη κ.ο.κ. Θεμελιώδες στοιχείο αυτής της παιδείας είναι η άμεση υπαγωγή της στην πίστη και στη θεολογία, κατάλοιπα της οποίας ταλανίζουν ακόμα σχιζοφρενικά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς χωρών όπως η Ελλάδα (βλ. σχετικά Μπιτσάκη 2001 σσ. 234-238).

Κεφαλαιοκρατία και εκπαίδευση

Η κατάσταση αλλάζει άρδην κατά την τελευταία περίοδο της διαμόρφωσης της κοινωνίας, επί κεφαλαιοκρατίας, με την απόσπαση του άμεσου παραγωγού, του υποκειμένου της εργασίας, από τα μέσα και τους όρους της παραγωγής. Το υποκείμενο της εργασίας προβάλλει εδώ ως σύνολο χρήσιμων για την παραγωγή φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων, ως ικανότητα προς εργασία, ως εργασιακή δύναμη. Ο φορέας της τελευταίας πρέπει να είναι νομικά και πολιτικά ελεύθερο άτομο, ιδιοκτήτης της ικανότητας του προς εργασία, υποχρεωμένος να προβαίνει σε εκποίηση της εργασιακής του δύναμης για προσωρινή χρήση στον ιδιοκτήτη των μέσων και των όρων της παραγωγής. Η εμφάνιση αυτού του εμπορεύματος με την καθολική κυριαρχία των εμπορευματικών και χρηματικών σχέσεων επί κεφαλαιοκρατίας, με τη ραγδαία (σε σύγκριση με το παρελθόν) ανάπτυξη των μέσων παραγωγής και με τη μετατροπή της επιστήμης σε άμεση παραγωγική δύναμη, οδήγησαν σε αλλαγές στη θέση και στο ρόλο της εκπαίδευσης.

Επί κεφαλαιοκρατίας μπορεί μιν να επιτείνεται στο έπακρο το χάσμα μεταξύ φυσικής και διανοητικής εργασίας, εφ' όσον συνδέεται οργανικά με την αντίθεση μεταξύ «ζωντανής» και «νεκρής» εργασίας (μεταξύ ενεργού εργασίας και εμπράγματων όρων της παραγωγής, που αποτελούν αποκρυστάλλωμα εργασίας του παρελθόντος και «ενσάρκωση» της διανοητικής, επιστημονικής, τεχνολογικής κ.λπ. δραστηριότητας), αλλά εγείρεται στο προσκήνιο η ανάγκη εξασφάλισης ακόμα και στον χειρόνακτα εργάτη ενός ελαχίστου πλαφόν γνώσεων και αγωγής. «Για να μεταβληθεί η γενική ανθρώπινη φύση έτσι που να αποκτήσει δεξιότητα κι επιτηδειότητα σ' έναν καθορισμένο κλάδο εργασίας και να γίνει αναπτυγμένη και ειδική εργασιακή δύναμη, χρειάζεται μια καθορισμένη μόρφωση και εκπαίδευση» (Μαρξ 1978, τ. 1, σ. 184), οι δαπάνες της οποίας προστίθενται στο σύνολο των δαπανώμενων για την παραγωγή του εμπορεύματος «εργασιακή δύναμη» αξιών. Κατ' αυτό τον τρόπο, η προπαρασκευή του υποκειμένου της εργασίας συγκροτείται ως σχετικά αυτοτελής δραστηριότητα επί κεφαλαιοκρατίας. Εδώ ακριβώς προβάλλει στο προσκήνιο η εργασιακή-παραγωγική συνιστώσα της εκπαίδευσης, ενώ παρατηρείται μια πιο άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή, μέσω της θεσμικής διάκρισης της πρώτης από τη δεύτερη. Η σύνδεση αυτή είναι ιδιαίτερα αντιφατική.

Επί κεφαλαιοκρατίας παρατηρείται λοιπόν μια αναβάθμιση του ρόλου της εκπαίδευσης, που αφορά κατ' εξοχήν τη στενότερη σύνδεσή της με τις ανάγκες της παραγωγής (στο ερευνητικό πεδίο, αλλά και από την άποψη της παιδείας-εκπαίδευσης του υποκειμένου της εργασίας, ικανού τουλάχιστον για χειρισμό μηχανών), αλλά και μια οργανικότερη σύνδεση με το μηχανισμό παραγωγής και αναπαραγωγής του όλου πλέγματος των σχέσεων παραγωγής, που εδράζονται στην εκμετάλλευση της μισθωτής εργασίας μέσω της άντλησης υπεραξίας.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι επί κεφαλαιοκρατίας η παιδεία προσανατολίζεται στην παραγωγή και αναπαραγωγή του κοινωνικά αναγκαίου φάσματος παραλλαγών και διαβαθμίσεων του εμπορεύματος (εργασιακή δύναμη). Ενός εμπορεύματος με αξία χρήσης (ικανότητα δημιουργίας πρόσθετης εργασίας, υπερπρόϊοντος, εν είδει υπεραξίας στην παραγωγή) και αξία (αξία των ζωτικών πόρων που είναι αναγκαίοι για την ύπαρξη του εργαζόμενου, για την εκπλήρωση της «κανονικής» εργασιακής του δραστηριότητας και για τη συντήρηση της οικογένειάς του). Ο ρόλος της οργανωμένης εκπαίδευσης επί κεφαλαιοκρατίας είναι αποφασιστικός και από την άποψη της καλλιέργειας μίας ομοιογενοποιημένης εθνικής (ψευδο-)κοινοότητας, απαραίτητης για τον ενιαίο οικονομικό χώρο της κεφαλαιοκρατικής αγοράς (κατ' αρχήν σε επίπεδο εθνικού κράτους), με αντίστοιχη αυτοσυνείδηση (βάσει της λόγιας-επίσημης γλώσσας και παιδείας), που συντελεί στην άμβλυση (ή και υπέρβαση) του κληρονομημένου από τη φεουδαρχία και τα κοινοτικά κατάλοιπα κατακερματισμού (με τις διαλέκτους, ντοπιολαλίες, τοπικισμούς, κ.ο.κ.).

Ο διττός χαρακτήρας της εργασίας (η οποία εκπίπτει σε αφηρημένη και συγκεκριμένη) επί κεφαλαιοκρατίας, ως αποτέλεσμα του ιστορικά συγκεκριμένου καταμερισμού της εργασίας, επηρεάζει το σύνολο της κοινωνικής συνείδησης, την επικρατούσα νόηση (τρόπο σκέψης) και την παιδεία. Η εργασία δεν μπορεί να συνιστά οργανική ανάγκη, δεν μπορεί να παρέχει αληθινή απόλαυση, όσο είναι μηχανικού, μονότονου χαρακτήρα, όσο ειδικεύεται στην εφ' όρου ζωής εκτέλεση μιας επιμέρους τεχνικής λειτουργίας, όσο γίνεται υπό την πίεση εξωτερικής αναγκαιότητας (π.χ. για την επιβίωση, χάριν απολαβών, γοήτρου, επιβολής, κατίσχυσης έναντι άλλων, βαθμοθηρίας, ανέλιξης στην ιεραρχία κ.ο.κ.). Επί κεφαλαιοκρατίας, απ' ενός μεν δημιουργούνται ορισμένες δυνατότητες δημιουργικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της «καθολικής εργασίας» για κάποιους ανθρώπους (κυρίως στις σφαίρες της επιστήμης και της τέχνης, εξ ου και το αναγεννησιακό ιδεώδες του homo universalis), απ' ετέρου δε και η δημιουργική εργασία φέρει την «αξιακή» σφραγίδα, εμπορευματοποιείται, υπάγεται στην εργαλειακή χρησιμοθηρία και στο στενό πρακτικισμό των εμπορευματικών και χρηματικών σχέσεων. Ακριβώς αυτή η μονομερής χρησιμοθηρική σχέση οδηγεί στην σύγχυση των εννοιών «γνώση» και «πληροφορία» επί κεφαλαιοκρατίας, με την αναγωγή της πρώτης σε μετρήσιμες και εμπορεύσιμες (αποτελεσματικές, ανταγωνιστικές κ.ο.κ.) εκδοχές της δεύτερης (βλ. Μπιτσάκη 2001 σ. 229, Παυλίδη 2006^δ, Πατέλη 2000, 2002, 2003). Προνομιακή θέση καταλαμβάνει π.χ. εκείνη η επιστήμη, τα αποτελέσματα της οποίας μπορούν να οδηγήσουν σε κερδοφόρες τεχνολογικές εφαρμογές, με σαφή τον κίνδυνο υπονόμησης της βασικής, της θεμελιώδους έρευνας και αντίστοιχη υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών και εκείνων των κατευθύνσεων της φιλοσοφίας και των κοινωνικών επιστημών που δεν υιοθετούν απολογητικούς ρόλους. Δια του κατακερματισμού γνωστικών αντικειμένων και ειδικότητων επιτείνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των

υποκειμένων της εργασίας. Επιδιώκεται μια άμεσα χειραγωγική και χρησιμοθηρική υπαγωγή της παιδείας στις τρέχουσες αγοραίες ανάγκες του παγκόσμιας εμβέλειας επιθετικού κεφαλαίου, με γνώμονα τη μεγιστοποίηση της κερδοφορίας. Ο καθολικός χαρακτήρας της επιστημονικής εργασίας συρρικνώνεται και διαστρεβλώνεται μέσω της ιδιωτικής της χρήσης και εκμετάλλευσης. Το όλο σύστημα των πνευματικών δικαιωμάτων, αδειών και ευρεσιτεχνιών, μαζί με τον μονοπωλιακό έλεγχο που ασκείται σε ευρύτατο φάσμα ερευνών, λειτουργεί ως ωμός φραγμός στην έρευνα (για να αποφευχθεί η απαξίωση εν ενεργεία κεφαλαιουχικών εξοπλισμών και να μην απολεσθούν μονοπωλιακές θέσεις και κέρδη). Η μονόπλευρη αξίωση για μεγιστοποίηση της κερδοφορίας σε σύγκριση με το μέσο ποσοστό κέρδους, οδηγεί σε ανηλεή αγώνα για την πρωτοπορία, που χαρακτηρίζεται από κατασπατάληση πόρων και ανθρώπινου δυναμικού, σε αλληλοεπικαλύψεις ερευνών (το περιεχόμενο των οποίων είναι απροσπέλαστο λόγω ανταγωνισμού) κ.λπ.

Το πανεπιστήμιο μετατρέπεται σε επιχειρηματική μονάδα, σε πρακτορείο παροχής ερευνητικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της μορφής και του περιεχομένου της έρευνας και της διδασκαλίας, με τον βαθμιαίο εκτοπισμό της βασικής έρευνας, των κοινωνικών επιστημών και της φιλοσοφίας, στη θέση των οποίων προτάσσονται προσανατολισμένα στην εκάστοτε τρέχουσα αγορά ζήτηση μαθήματα εφαρμοσμένου πρακτικού περιεχομένου (βλ. Μπιτσάκη 2006, 2001 σ. 239, Απέκη 2001, 2005, Αμπντούλοφ, Κάτσικα-Θεριανού, Μανιάτη). Ωστόσο, το ιδιωτικό οικονομικό συμφέρον από τη φύση του αδυνατεί να αρθεί στο ύψος της καθολικής αντικειμενικής θεώρησης και της συνειδητοποίησης των βαθύτερων ανθρώπινων αναγκών.

Δημόσιο και ιδιωτικό ως πεδία αγώνα για την παιδεία και τις προοπτικές της κοινωνίας

Η άμεση υπαγωγή της επιστήμης και της παιδείας στο κεφάλαιο είναι πλέον μια άγουσα τάση με δυναμική παγκόσμιας κατίσχυσης. Η τάση αυτή επενδύεται κατά κόρον από ιδεολογήματα μεταφυσικού τύπου (βλ. σχετικά Παυλίδη 2006γ, Ρόκο, Sharp και Τσουκαλά). Ωστόσο, η υπαγωγή αυτή δεν είναι, ούτε και θα καταστεί ποτέ απόλυτη. Δεν μπορεί βέβαια να συνιστά εναλλακτική ως προς την ως άνω τάση διέξοδο η υιοθέτηση εκδοχών του αντιεπιστημονισμού, της τεχνοφοβίας και της απόρριψης της ανάπτυξης παιδείας. Η επιστήμη, η τεχνολογία και η παιδεία είναι πολύ σοβαρές υποθέσεις της ανθρωπότητας ώστε να αφηθούν στην διακαιοδοσία των όποιων ιδιοτελών συμφερόντων (βλ. και Bourdieu σσ. 44-45). Η ταχύτητα και ο τρόπος υπαγωγής της επιστήμης και της παιδείας στο κεφάλαιο, θέτουν «το όλον της ευφυΐας, τα επίπεδα της νόησης που έχουν επιτελεστεί πάνω

στη γη, αντιμέτωπα με τους ανθρώπινους φορείς τους, με την προοπτική επιβίωσης... του ανθρώπινου γένους μέσα στο υφήλιο ενδιαίτημά του» (Σταμάτης, σ. 287). Οι αντιστάσεις που συναντά αυτή η υπαγωγή, είναι δηλωτικές του εύρους και του βάθους της αντιφατικότητας αυτής της διαδικασίας, η οποία συνδέεται με μια θεμελιώδη αντίφαση: την αντίφαση μεταξύ του καθολικού δημιουργικού χαρακτήρα της επιστήμης και της παιδείας και της μονομέρειας των ιδιοτελών συμφερόντων. Εντός αυτής της αντιφατικής διαδικασίας αναπτύσσονται οι συνδεδεμένες με την αλματωδώς αύξουσα κοινωνικοποίηση της εργασίας δυνάμεις αμφισβήτησης και ανατροπής, οι οποίες εκφράζονται στο ανιδιοτελές και πρωτοπόρο ερευνητικό και παιδαγωγικό έργο.

Το Πανεπιστήμιο ως κοινωνικός θεσμός, ούτε υπήρξε ποτέ ούτε και μπορεί να υπάρξει «άνευ όρων» και προϋποθέσεων, υπεράνω εξουσίας, κ.ο.κ. (όπως π.χ. το οραματίζεται εν πολλοίς ο Ντεριντά). Η σχετική αυτονομία του δημόσιου Πανεπιστημίου, η διεπιστημονική ώσμωση σχολών και γνωστικών αντικειμένων με την προβληματική των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών σπουδών και της φιλοσοφίας, δημιουργούν ένα προνομιακό πεδίο καθολικού χαρακτήρα αναστοχασμού, όχι μόνο περί της θέσης και του ρόλου της επιστήμης και της τεχνολογίας, αλλά και περί του κοινωνικού γίνεσθαι εν γένει. Το Πανεπιστήμιο αναδεικνύεται σε ιδιότυπο πόλο αυτοσυνειδησίας και αναστοχασμού της κοινωνίας. Ποτέ δεν κατέστη εφικτή η καθ' ολοκληρίαν υπαγωγή της σκέψης και του λόγου της πανεπιστημιακής διανόησης στη βούληση της αστικής τάξης. Ποτέ δεν λειτούργησε το Πανεπιστήμιο ως αμιγώς ιδεολογικός μηχανισμός του αστικού κράτους. Δεν υπάρχει σημαντικό κίνημα και εκδηλώσεις του, από τους Νέους Χρόνους μέχρι σήμερα, χωρίς την συμμετοχή πανεπιστημιακής διανόησης και ιδιαίτερα της φοιτητικής νεολαίας. Συχνά, η ιδιότυπη ασυλία του Πανεπιστημίου, κάποτε μάλιστα σε καιρούς χαλεπούς, λειτούργησε ως φυτώριο προοδευτικών και επαναστατικών ιδεών, ως πεδίο ζυμώσεων και πολεμικής, ζωτικής σημασίας για την άρθρωση κινήσεων και για τη δρομολόγηση κοινωνικών αλλαγών, εξεγέρσεων και επαναστάσεων.

Ο αγώνας σήμερα για την σχετική αυτονομία της παιδείας, είναι αγώνας για την διατήρηση και ανάπτυξη εκείνων των καθολικών χαρακτηριστικών, που ανταποκρίνονται στην εσωτερική λογική της ανάπτυξης της επιστήμης, στις πραγματικές ανάγκες της παιδείας και της κοινωνίας και στην προοπτική ενοποίησης της ανθρωπότητας. Οφείλουμε να επιστημόνουμε, ότι στην ώριμη ενοποιημένη ανθρωπότητα, η βασική αντίφαση-νομοτελής κινήτριος δύναμη του γίνεσθαι της κοινωνίας (μεταξύ εργασιακής επενέργειας και εργασιακών σχέσεων, παραγωγικών δυνάμεων και σχέσεων παραγωγής), δεν δικαιωνίζεται στο επίπεδο στο οποίο απασχόλησε κατ' εξοχήν τον κλασικό μαρξισμό και τους μετέπειτα στοχαστές, δηλ. στο επίπεδο της αντίθεσης (όπου οι πόλοι της αντίφασης αλληλοπροϋποτίθενται αλληλοαποκλειόμενοι και εκλαμβάνονται λίγο πολύ στατικά, ως μορφή και περιε-

χόμενο, σε μια σχέση διαιωνιζόμενης σχετικής αντιστοιχίας-αναντιστοιχίας μεταξύ τους), αλλά λύνεται, αίρεται διαλεκτικά στο επίπεδο της καθαυτό αντίφασης, της αλληλοδιείσδυσης των πόλων, όπου ο ένας μετατρέπεται στον άλλο, σε μια νέα ενότητα: οι παραγωγικές δυνάμεις μετατρέπονται σε σχέσεις παραγωγής, η εργασία μετατρέπεται σε δημιουργικό παίγνιο και σχέση συλλογικής επικοινωνίας και τανάπαλιν. Πράγματι, όταν ο άνθρωπος της κομμουνιστικής κοινωνίας, λόγω της αυτοματοποίησης του πλέγματος της παραγωγικής διαδικασίας, βαθμηδόν εκτοπίζεται ως φυσική παρουσία από την άμεση εμπλοκή του στη διαδικασία της παραγωγής, η ίδια η εργασία του μετατρέπεται σε καθολικό χαρακτήρα ανανεούμενη-αναπτυσσόμενη δημιουργία, που διεξάγεται με καθολικής υφής υλικά και ιδεατά μέσα προσοικείωσης του αντικειμένου, της πραγματικότητας και ως εκ τούτου, συνιστά καθολικά κοινωνικοποιημένη σχέση ανταλλαγής δεξιοτήτων, γνώσεων και δημιουργικών δυνατοτήτων μεταξύ ολόπλευρα αναπτυσσόμενων προσωπικοτήτων.

Στο σημερινό στάδιο ανάπτυξης της κεφαλαιοκρατίας, η βασική αντίφαση του γίνεσθαι της κοινωνίας εκδηλώνεται ως αντίφαση κεφαλαίου-εργασίας, ζωντανής-νεκρής εργασίας, κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας και ιδιωτικής εκμετάλλευσης των αποτελεσμάτων της και διαπερνά το σύνολο της κοινωνικής ζωής. Η αντίφαση αυτή εκφράζεται και εντός της επιστήμης και της παιδείας, πρωτίστως ως αντίφαση μεταξύ καθολικά κοινωνικού χαρακτήρα της έρευνας και της παιδείας και υπαγωγής τους στο κεφάλαιο, μεταξύ πραγματικών αναγκών της κοινωνίας, καθολικών δυνατοτήτων ικανοποίησης αυτών των αναγκών μέσω έρευνας, τεχνολογίας και παιδείας και μονομερούς στρέβλωσης-εμπλοκής τους στην ιδιοτελή σκοπιμότητα της κερδοφορίας του κεφαλαίου, κ.ο.κ. Εκφράζεται και εντός της επιστήμης, ως αντίφαση μεταξύ αφ' ενός μεν, καθολικών, δημιουργικών, χειραφετικών, ορθολογικών, κ.ο.κ. τάσεων της έρευνας και της νέας γνώσης και μερικότητας της στενής ειδίκευσης, τεχνοκρατικών-χρησιμοθηρικών χειραγωγήσεων και μονομερειών, ιδεολογικής και κοσμοθεωρητικής υπανάπτυξης, ανορθολογισμού, μυστικισμού και κοινωνικής αδιαφορίας αφ' ετέρου (βλ. και Μπιτσάκη 2001, 230). Εκφράζεται και ως αντίθεση μεταξύ ψυχρού υπολογιστικού-τεχνοκρατικού ορθολογισμού και συνειδητοποίησης της σημασίας και των επιπτώσεων επιστήμης, τεχνολογίας και παιδείας στις προοπτικές της ανθρωπότητας και της σχέσης της προς τη φύση.

Εκφράζεται και εντός της ιδιαίτερα εκδηλούμενης επί όψιμης κεφαλαιοκρατίας εργασιακής-παραγωγικής συνιστώσας της εκπαίδευσης, ως αντίφαση μεταξύ επαναλαμβανόμενης και ανανεούμενης εργασίας εντός της οργανωμένης εκπαίδευσης, μεταξύ αναγωγής του έργου της σε μετρήσιμους ποσοδείκτες (στη λογική της παραγωγικότητας) και ποιοτικής συμβολής στη γνώση και στην παιδεία, μεταξύ απρόσωπης χειραγωγικής κατεργασίας-πειθάρχησης των νέων για την παραγωγή ιδιοτελών, υπάκουων, πειθήνιων εκτελεστικών οργάνων της μισθωτής εργασίας

και ανάδειξης των δυνατοτήτων για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συλλογικότητας κ.ο.κ. Εκφράζεται επίσης ως αντίθεση μεταξύ της αύξουσας κοινωνικοποίησης της εργασιακής-παραγωγικής συνιστώσας της εκπαίδευσης και κυρίαρχων ιδιωτικών σχέσεων παραγωγής της ίδιας της εκπαίδευσης ως σχέσης παραγωγής συμπεριλαμβανομένης (με προεξάρχοντα τον καταναμητικό της ρόλο). Επομένως, οι αντιφάσεις εντός της επιστήμης και της παιδείας, παρά την σχετική αυτονομία και ιδιοτυπία των τελευταίων, δεν διευθετούνται ξεχωριστά, δεδομένου ότι είναι συνυφασμένες με τη βασική αντίφαση της κοινωνίας επί κεφαλαιοκρατίας. Η ιδιαίτερη ένταση με την οποία εκδηλώνονται οι αντιφάσεις αυτές εντός του πεδίου της επιστήμης και της παιδείας, η ιδιαίτερη θέση και ο ρόλος αυτού του πεδίου (λόγω των αλλαγών στον χαρακτήρα της εργασίας και των αναδιαρθρώσεων της παραγωγής και αναπαραγωγής της εργασιακής δύναμης σε παγκόσμιο επίπεδο), σε συνδυασμό με τις προνομιακές αναστοχαστικές δυνατότητες που προσφέρει το εν λόγω πεδίο στην κοινωνία ως ολότητα, δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την θεωρητική διερεύνησή τους, για φιλοσοφικό αναστοχασμό και για γόνιμες ζυμώσεις στο μέτωπο παιδείας-εργασίας.

Άρα, ο αγώνας για την παιδεία, που έχει ήδη στο ενεργητικό του σημαντικές τακτικές νίκες-παρακαταθήκες, θα είναι εκ προοιμίου χαμένος, εάν διεξάγεται στο πνεύμα ενός αμυντισμού, ενός αρνητισμού στις αντιδραστικές «αναδιαρθρώσεις» και στις «σύγχρονες μεταρρυθμίσεις» του κεφαλαίου, μιας λογικής που ανάγεται απλώς στην προάσπιση κεκτημένων του παρελθόντος. Μιας λογικής, που, έστω και ασυνείδητα, εμπεριέχει ένα στοιχείο εξιδανίκευσης προηγούμενων φάσεων της κεφαλαιοκρατίας ή οπτικών του «συλλογικού κεφαλαιοκράτη», και των θεσμικών τους αποκρυσταλλωμάτων (π.χ. της κατοχύρωσης της δημόσιας και δωρεάν ανώτατης εκπαίδευσης με το άρθρο 16 του Συντάγματος).

Ο αγώνας αυτός, μπορεί να εξελιχθεί σε κίνημα με προοπτική, μόνον όταν θα αρχίσει να αρθρώνει τον λόγο του θετικά και επιθετικά, όταν θα αναδεικνύει τον αντιδραστικό και οπισθοδρομικό χαρακτήρα των «αναδιαρθρώσεων» και «μεταρρυθμίσεων», που κινούνται σε αντιδιαστολή με εκείνες τις επιταγές της επιστήμης, της παιδείας και της τεχνολογίας που τις αναδεικνύουν σε καθολική δύναμη προόδου και ενοποίησης της ανθρωπότητας.

Ερευνητές και εκπαιδευτικοί, οφείλουν να διερευνούν και να ενημερώνουν την ανθρωπότητα για το τι είναι επιστημονικά, παιδαγωγικά και τεχνολογικά εφικτό και αναγκαίο (από την άποψη της εσωτερικής λογικής της ανάπτυξης της έρευνας και από την άποψη των βαθύτερων αναγκών της ανθρωπότητας) και για το τι τελικά προτάσσουν και επιτάσσουν τα εκάστοτε ιδιοτελή συμφέροντα. Οφείλουν να καταδεικνύουν ότι η όποια απόρριψη των αντιδραστικών θεσμικών αλλαγών δεν μπορεί να έχει προοπτική εάν δεν συναρτάται με την στρατηγική της διεξόδου στην χειραφέτηση παιδείας-εργασίας, με το θετικό ιδεώδες της ολόπλευρης καλ-

λιέργειας-παιδείας του ανθρώπου του μέλλοντος (στοιχεία του οποίου ανιχνεύονται ήδη στην αντιφατικότητα του παρόντος), συνδέοντας έτσι τις διεκδικήσεις στο χώρο της επιστήμης και της παιδείας με την προοπτική του ριζικού μετασχηματισμού της κοινωνίας προς την ωριμότητά της, προς τον κομμουνισμό. Και κυρίως: οφείλουν να καταδεικνύουν επιστημονικά την προοπτική της καθολικής παιδείας-δημιουργικότητας, συστατικό στοιχείο της οποίας θα είναι το κοινό καλό της ενοποιημένης ανθρωπότητας, η αισθητική δημιουργία και η επιστημονική έρευνα, δηλ. εκείνη η ενότητα αρετής, κάλους και αλήθειας, που ο φιλοσοφικός στοχασμός άρχισε να συνειδητοποιεί ως ιδεώδες από τα πρώτα βήματά του. Μόνο που το ιδεώδες αυτό δεν αρκεί σήμερα να προβάλλει ηττοπαθώς, ως υπομνηστική αναφορά ενός αφηρημένου ανθρωπισμού ουτοπικού χαρακτήρα, αλλά οφείλει να εδράζεται στην θεωρητική διερεύνηση και ανάδειξη των πραγματικών δυνατοτήτων που περικλείει η αντιφατικότητα του κοινωνικού γίνεσθαι, της νομοτελούς (για την ίδια την επιβίωση της ανθρωπότητας) αναγκαιότητας επαναστατικού μετασχηματισμού της κοινωνίας, ώστε να εμπνεύσει ρωμαλέα το υπό διαμόρφωση υποκείμενο των επερχόμενων ύστερων νικηφόρων σοσιαλιστικών επαναστάσεων.

Στην ώριμη ανθρωπότητα, το σύνολο του πολιτισμού θα έχει τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής παιδείας: θα είναι το πεδίο της ολόπλευρης ανάπτυξης της κάθε προσωπικότητας, ενώ η παιδεία θα χάσει το χαρακτήρα της απλής ατομικής προσοικείωσης τρόπων και μέσων δραστηριότητας και επικοινωνίας (ως απρόσωπα καθολικών, αποσπασματικών και αλλότριων σχημάτων πολιτισμικά μορφωμένης συμπεριφοράς) και θα διαχέεται (επανερχόμενη τρόπον τινά, αλλά σε εντελώς διαφορετικό επίπεδο) στην ολότητα όχι επιμέρους ομάδων και επιπέδων, αλλά της ενοποιημένης ανθρώπινης δραστηριότητας και επικοινωνίας. Θα καταστεί πτυχή της ολόπλευρης πολιτισμικής καλλιέργειας, φυσική και πνευματική αγωγή.

Βιβλιογραφία

- Αμπντούλοφ Α.Ν., Κούλιν Α.Μ., *Εξουσία, επιστήμη, κοινωνία. Το σύστημα κρατικής αρωγής της επιστημονικής και τεχνικής δραστηριότητας: η εμπειρία των Η.Π.Α.* Μόσχα, 1994.
- Απέκης Λ., Πανεπιστήμιο. *Η πολιτική της απορρύθμισης.* Αθήνα: Εταιρεία Ν. Πουλατζάς, 2001.
- Απέκης Λ., *Για την υπεράσπιση του δημόσιου πανεπιστήμιου.* ΟΥΤΟΠΙΑ, τ. 67, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2005, σσ. 7-10.
- Apple M., *Εκπαίδευση και εξουσία.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1993.
- Βαζιούλιν Β. Α., *Η λογική της ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας.* Μετάφραση, επιμέλεια, υπομνηματισμός και πρόλογος Δ. Πατέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.
- Βακαλιός Θ., *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.* Τ. 1-2. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1994.

- Bourdieu P., *Αντεπίθεση πυρών*. Αθήνα: Πατάκη, 1998.
- Δαφέρμος Μ., «Εκπαίδευση, κατάρτιση και ανάπτυξη της προσωπικότητας». *Τα Εκπαιδευτικά*, Ν. 71-72, 2004, σσ. 189-199.
- Δαφέρμος Μ., Σάαντ Ρ., «Επιστήμη και ανθρωπισμός». *Αριστερή ανασύνταξη*, Τεύχ. 6, 1995, σσ. 75-86.
- Hardt M. – Negri A., *Η εργασία του Διόνυσου*. Αθήνα: Ελευθεριακή κουλτούρα, 2001.
- Κάτσιας Χ., Θεριανός Κ., *Τα πανεπιστήμια φλέγονται!* Αθήνα: Εκδόσεις Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ, 2007.
- Κάτσιας Χ., Καββαδίας Γ. *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg, 1998.
- Μανιάτης Γ., Πανεπιστήμιο δημόσιο ή αγοραίο; *ΟΥΤΟΠΙΑ*, τ. 70, Μάιος-Ιούνιος 2006, σσ. 7-9.
- Μαρξ Κ., *Το κεφάλαιο*. Τ. 1-3. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1978.
- Μαρξ Κ., *Grundrisse...* τομ. Α, Β, Γ. Αθήνα: Στοχαστής, 1989-90.
- Μηλιός Γ. *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Θεωρία, 1986.
- Μπιτσάκης Ε., Παιδεία: Κοινωνική λειτουργία και αντιφάσεις. Στο: *Γονίδια του μέλλοντος*. Αθήνα: Προσκήμιο, 2001, σσ. 227-244.
- Μπιτσάκης Ε., Επιχειρησιακό πανεπιστήμιο ή Πανεπιστήμιο παιδείας και έρευνας; *ΟΥΤΟΠΙΑ*, τ. 72, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2006, σσ. 7-10.
- Μπιτσάκης Ε., Το μέτωπο της παιδείας. *ΟΥΤΟΠΙΑ*, τ. 73, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2006, σσ. 9-12.
- Muhlbauer K.R., *Κοινωνικοποίηση*. Θεσ/κη; Εκδ. Κυριακίδη, 1995.
- Ντερριντά Ζακ., *Το πανεπιστήμιο άνευ όρων*. Αθήνα: Εκκρεμές, 2004.
- Πατέλης Δ., «Επιστήμες, πολιτική και επιστημονική φιλοσοφία: σχέσεις ανάπτυξης ή έκπτωσης;» Στο: *Φιλοσοφία, επιστήμες και πολιτική*. Αθήνα: Τυποθήτω-Δαρδανός, 1998, και <http://www.geocities.com/ilhsgr/Epistimes.htm> .
- Πατέλης Δ., «Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας. Εκπαίδευση, αξιολόγηση και εξουσιαστικές σχέσεις». *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, 2000, τεύχος 113, σσ. 47-56, τεύχος 114-115, σσ. 41-52.
- Πατέλης Δ., «Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας». *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, 2000, τεύχος 113, σσ. 47-56, τεύχος 114-115, σσ. 41-52.
- Πατέλης Δ., «Αυτοματοποίηση της παραγωγής και χαρακτήρας της εργασίας». Στο: *Εξουσία και κοινωνίες στη «Μεταδιπολική» εποχή*. Ιωάννινα: Εκδ. Παν/μίου Ιωαννίνων, 2001, σσ. 121-132.
- Πατέλης Δ., «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση». Στο: *Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ποιος, ποιον και γιατί*. Επιμέλεια: Χ. Κάτσιας-Γ. Καββαδίας, Αθήνα: Εκδ. Σαββάλα, 2002, σσ. 53-97.
- Πατέλης Δ., «Περί προτύπων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση». *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, (1ο μέρος) τεύχος 130, 2003, σσ. 108-122, (2ο μέρος) τεύχος 131, 2003, σσ. 148-163.
- Πατέλης Δ., «Περί Παιδείας, Αγοράς, Πανεπιστημίου και Φιλοσοφίας». Απαντήσεις σε ερωτήσεις του Μάνου Κίτσιου, *Το ΠΑΠΗ*, online περιοδικό για το Πανεπιστήμιο Πειραιώς, τεύχη 29, 30, 31, [http://www.ilhs.tuc.gr/gr/paideia_agora_panepistimio_filosofia.htm].
- Πατέλης Δ., «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας». Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιόν και γιατί*. Επιμέλεια: Χ. Κάτσιας, Γ. Καββαδίας. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας, 2002, σσ. 53-97.
- Πατέλης Δ., «Περί προτύπων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση». *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, (1ο μέρος) τεύχος 130, Μάιος-Ιούνιος 2003, σσ. 108-122, (2ο μέρος) τεύχος 131, Ιούλιος-Αύγουστος, 2003, σσ. 148-163 (31).
- Πατέλης Δ., «Οι αξίες ως εκφάνσεις των πολιτιστικών καθόλου». Στο: Βουδούρης Κ. επιμ. *Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ*. Αθήνα: ΙΩΝΙΑ, 2006, σσ. 170-183.

- Παυλίδης Π., «Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας». *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, τεύχος 147, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2006^α, σσ. 99-127.
- Παυλίδης Π., «Για μια μετα-μετανεωτερική επιστροφή στη χειραφετική αντίληψη της παιδείας». *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τόμος 23, τεύχος 68, Μάιος 2006^β, σσ. 131-153.
- Παυλίδης Π., «Η ανώτατη εκπαίδευση στην ατραπό του ποιοτικού ελέγχου». *Εκπαιδευτική κοινότητα*, Τεύχος 77, Φεβρουάριος-Απρίλιος 2006^γ.
- Παυλίδης Π., «Το πανεπιστήμιο στη σύγχρονη κεφαλαιοκρατική κοινωνία». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 78, καλοκαίρι 2006^δ.
- Ρεζαμπέκ Ε.Γ., «Η καθολική εργασία στη σφαίρα της επιστήμης». Στο: *Η κοινωνική φύση της γνώσης*. Μόσχα: Nauka, 1979, σσ. 55-71.
- Ρόκος Δ., Τα πανεπιστήμια αντιστέκονται στην εμπορευματοποίηση... *ΟΥΤΟΠΙΑ*, τ. 69, Μάρτιος-Απρίλιος 2006, σσ. 11-17.
- Sharp R., *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*. London, 1980.
- Σταμάτης Κ. Μ., *Η αβέβαιη κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Σαββάλας, 2005.
- Τσιριγώτης Θ., Καββαδίας Γ., Κάτσικας Χ. *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Εκπαιδευτικός όμιλος Αντιτετράδια, 1993.
- Τσουκαλάς Κ., «Κοινωνικό κράτος και ισότητα». *Το ΒΗΜΑ*, Κυριακή 25 Ιουνίου 2000.
- Τσουκαλάς Κ., «Οι προφήτες της αγοράς». *Το ΒΗΜΑ*, 08/01/2006.



Το λαϊκό ατελιέ της Σχολής Καλών Τεχνών