

Η Λευκή Βίβλος: ένα κλασσικό κείμενο

Η «Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση» (Επιτροπή, 1995) παραμένει εξαιρετικά επίκαιρη διότι «περιγράφει» μια συνολική αποδιάρθρωση και αναδιατύπωση της έννοιας της μάθησης και της εκπαίδευσης. Βασική αρχή της είναι ότι οι παθιασμένες συζητήσεις για την εκπαίδευση έχουν πλέον τελειώσει. Προ πολλού πλέον «ο καθένας μας έχει πεισθεί για την ανάγκη σχεδιασμού στρατηγικών εκπαίδευσης και κατάρτισης που να ανταποκρίνονται στην αγορά και απασχόληση: απόδειξη το τέλος των μεγάλων ιδεολογικών διαφωνιών για τους σκοπούς της εκπαίδευσης» (Λ. Β. 23). Βασική αλλαγή για την οποία «ο καθένας μας είναι πεπεισμένος» είναι το ξεπέραςμα των «ιδεολογικών και πολιτισμικών φραγμών που χώριζαν την εκπαίδευση από τις επιχειρήσεις» (23). Επίσης, σε Έκθεση του Ευρωκοινοβουλίου διαβεβαιώνεται ότι «όλοι συμφωνούν» για την ανάγκη της ριζικής αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων (21).

Καταρχάς, παντός είδους διακηρύξεις περί «του τέλους», εν προκειμένω των συζητήσεων για την εκπαίδευση είναι ιδεολογικά ύποπτες. Δεύτερον, ποιος είναι ο «καθένας» και οι «όλοι», που συμφωνούν με τα παραπάνω; Τι ακριβώς δεν τους άρεσε στην εκπαίδευση μέχρι τώρα και θέλουν φανατικά να το αλλάξουν; Πως εκφράστηκε αυτή η συναίνεση; Θα προσπαθήσω να δείξω ότι, παρά το τεχνοκρατικό και φαινομενικά ουδέτερο τόνο του (ή εξαιτίας αυτού), η Λ.Β. εκφέρει έναν έντονα ιδεολογικό λόγο για να πείσει τους πολίτες της Ε.Ε. ότι μόνο ένας δρόμος υπάρχει (ο δικός τους) για «τη νέα κοινωνία της γνώσης» (που δεν ορίζεται με σαφήνεια) γιατί αυτοί είναι εκείνοι που «κατέχουν τη γνώση». Γνώση ποίου πράγματος; Της παγκόσμιας οικονομίας και των κανόνων της, μια ρεάλ πολιτική από όπου αποκλειστικά και αντλεί η Επιτροπή την πολιτική της νομιμοποίησης.

Η Λ.Β. επιχειρεί να εξισορροπήσει ως ένας αντιφατικός συσχετισμός τριών τύπων λόγων: α) έναν οικονομικό λόγο για την κοινωνία της γνώσης, που ταυτίζει τη γνώση με την πληροφορία, β) ένα νεο-φιλελεύθερο λόγο για την εκπαίδευση και γ) την παραδοσιακή δημοκρατική ρητορική για την εκπαίδευση σε σχέση με τα δικαιώματα και την ισότητα ευκαιριών. Ωστόσο, η σχετική αστάθεια της δομής των επιχειρημάτων ουδόλως απειλεί τη συνοχή του κυρίαρχου καθαρά οικονομιστικού λόγου που εξομοιώνει την κοινωνία με την οικονομία. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν στοιχειοθετούνται πια σε σχέση με την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ηθική υποχρέωση. Νομιμοποιούνται στη βάση της αποτελεσματικότερης εκμετάλλευσης των ανθρωπίνων πόρων, επιλογή που συγκροτεί το νέο μοντέλο της προόδου με τους εξής στόχους: την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής οικονομίας στην παγκόσμια αγορά (δηλ. Αμερική και Ιαπωνία), και της Ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης με την Αμερικανική.

Η Λ. Β. ξεκινά με την υπόθεση ότι η εκπαίδευση/κατάρτιση «είναι πλέον το έσχατο μέσο για την επίλυση του προβλήματος της ανεργίας». Αναγνωρίζει ότι σύμφωνα με τη Συνθήκη του Μάαστριχ (άρθρο:126/127) ο ρόλος της Ε.Ε. είναι αποκλειστικά επικουρικός και συμπληρωματικός σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση που παραμένει στη δικαιοδοσία των κρατών-μελών. Ταυτόχρονα, όμως, επισημαίνει ότι οι Ευρωπαϊκές χώρες σήμερα «δεν έχουν άλλη επιλογή»: η παγκοσμιοποίηση έχει ενισχύσει τις δυνατότητες πρόσβασης στην πληροφορία και στη γνώση. Επιπλέον, η παραδοσιακή απασχόληση (πλήρης και μόνιμη εργασία) «είναι πλέον παρωχημένη». Άρα «δεν υπάρχει ένα μόνο μοντέλο να ακολουθήσει κανείς στην εργασία του, αλλά ο καθένας πρέπει να μπορεί να δράττεται των ευκαιριών για κοινωνική πρόοδο και προσωπική ολοκλήρωση» (1-6). Από αυτήν την κατ' επίφαση αντικειμενική γλώσσα (και από όλα τα έγγραφα της Επιτροπής για την παιδεία) *συνήθως παραλείπεται το υποκείμενο* της πολιτικής δήλωσης. Η απόκρυψη του υποκειμένου και η συνεχής χρήση της παθητικής φωνής κρύβει μια σκόπιμη πολιτική λειτουργία. Προωθεί την αποπολιτικοποίηση, διότι τα οικονομικά φαινόμενα δεν έχει πλέον υποκείμενα και σημεία εκκίνησης, άρα είναι τελεολογικά--Το ίδιο βλέπουμε και στην Έκθεση: «δέχεται πλήγματα το κλασσικό σχήμα σπουδές/εργασία/συνταξιοδότηση», «θα συνεχίσει... να υπάρχει έλλειψη πόρων για την εκπαίδευση» (6, 22).

Η *Εισαγωγή*, όπου τονίζεται ο κεντρικός ρόλος του ατόμου σε «μια δίκαιη και προοδευτική κοινωνία βασισμένη στο δικό της πολιτισμικό πλούτο και ποικιλία» (δηλ. στην Ευρώπη), τελειώνει με μια δήλωση που φαινομενικά μετριάζει τον τεχνοκρατικό λόγο της Λ. Β. : «Ο βασικός στόχος [της εκπαίδευσης /κατάρτισης]... ήταν ανέκαθεν η προσωπική ανάπτυξη και η επιτυχής ένταξη των Ευρωπαίων στην κοινωνία, μέσα από τις κοινές αξίες που αυτοί συμμερίζονται, τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς και την *εκμάθηση της αυτονομίας*» (2-3). Το νέο εκπαιδευτικό ιδανικό επιδιώκει να συνδυάσει μια κοινή Ευρωπαϊκή πολιτισμική ταυτότητα με την αποκλειστική έμφαση στην ευθύνη του κάθε ατόμου ξεχωριστά ως προς την ένταξη του στην κοινωνία της γνώσης. Το ζουμί βρίσκεται στην «εκμάθηση της αυτονομίας», κάτι που προϋποθέτει και προωθεί το τέλος του κράτους πρόνοιας από τις νέο-φιλελεύθερες πολιτικές της Ε. Ε. Ταυτόχρονα επαινείται ο κοινός Ευρωπαϊκός πολιτισμός με την «μεγάλη ιστορικότητα και πολυπλοκότητα» και την παράδοση που έκανε την Ευρώπη να αλλάξει τον κόσμο με τη βιομηχανική επανάσταση (53-54). Δεν είναι τυχαίο ότι αφενός ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός συρρικνώνεται στη βιομηχανική επανάσταση. Αφετέρου, πουθενά δεν αναφέρεται ότι το κράτος πρόνοιας είναι ένα αναπόσπαστο μέρος μιας κοινής παρακαταθήκης. Το κράτος πρόνοιας ως μαζικό επίτευγμα και ευρωπαϊκή ιδιαιτερότητα θα έπρεπε φυσιολογικά να αποτελεί κεντρικό στοιχείο μιας υποτιθέμενης κοινής ταυτότητας. Αλλά ακριβώς αυτό είναι το στοιχείο που η Επιτροπή ξορκίζει. Η λογική και οι υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας αποσιωπούνται αλλά τονίζονται οι ψυχολογικές

συνέπειες από την έλλειψή τους: «Μια βαθιά ριζωμένη ανάγκη για σταθερότητα και κοινωνική ασφάλεια ... δυστυχώς μπορεί να καταλήξει σε μια οπισθοδρομική αντίδραση στην αλλαγή» (53).

Για να μη συνεχίζεται αυτό το καθεστώς «αναπηρίας» ο καθένας πρέπει να προσαρμοστεί στην αλλαγή, μια πολύπλευρη αλλαγή που επιφέρουν τρεις βασικές προκλήσεις: η πληροφόρηση, οι συνέπειες της διεθνοποίησης και η επιστημονική και τεχνολογική γνώση. Στην εκπαίδευση αυτή η επέλαση της προόδου σκιαγραφεί μια έννοια της γνώσης συνώνυμης με την πληροφορία και επομένως ποσοστικοποιήσιμης. Εννοείται ότι το τι σημαίνει γνώση δεν απασχολεί καθόλου τη Λ. Β. διότι γνώση απλώς σημαίνει πρόσβαση στην τεχνολογία με την απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων. Η τεχνολογία ως πρόοδος προβάλλεται με την δύναμη της αυταξίας διότι δημιουργεί «στενές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων» (!), παρά τους κινδύνους από τις νέες εργασιακές συνθήκες. Ενώ αυτές προωθούν την ατομική αυτονομία ταυτοχρόνως «δημιουργούν ένα ασαφές πλαίσιο δράσης», καθιστώντας τους εργαζομένους τρωτούς στις αλλαγές στο περιβάλλον τους «γιατί είναι μεμονωμένα άτομα μέσα σε ένα σύνθετο δίκτυο». Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού λογισμικού είναι συνήθως χαμηλής ποιότητας και περιορίζει τη γνώση του ατόμου «στο χαμηλότερο κοινό παρονομαστή, πράγμα που επιφέρει την απώλεια των ιστορικών, γεωγραφικών και πολιτιστικών σημείων αναφοράς» (6,7).

Η Επιτροπή δείχνει να κατανοεί το δομικό πρόβλημα στην σχέση των ανθρώπων με την εργασία τους και την αυξανόμενη δυσκολία του υποκειμένου να ανταποκριθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα συνθέτοντας αποσπασματικές πληροφορίες. Η απάντηση βρίσκεται στην αποστολή του σχολείου να μεταδώσει μια ευρεία και γενική μόρφωση για την κατανόηση του κόσμου βάσει των κοινών ευρωπαϊκών αξιών. Επομένως η γενική μόρφωση στο σχολείο εμφανίζεται ως η ευρωπαϊκή πολιτισμική αντίσταση στην τεχνολογική αφομοίωση. Επιπλέον, αυτή η πολύπλευρη εκπαίδευση μπορεί επίσης να δοθεί έξω από τη βασική εκπαίδευση από τις ίδιες τις επιχειρήσεις (10). Επιτακτική ανάγκη όμως είναι η προσαρμογή του ατόμου στις εκάστοτε αλλαγές στην αγορά εργασίας, και εδώ είναι το πρόβλημα: «Η ανάπτυξη όλων των ανθρώπινων πόρων» (το νέο συλλογικό υποκείμενο) δεν είναι εύκολη, επειδή η κοινωνία της πληροφορίας επιφέρει τον αποκλεισμό των πιο ευάλωτων ομάδων. Ο αποκλεισμός τους καταδικάζει σε μακροπρόθεσμη ανεργία, αλλά, κυρίως στην απώλεια του ανήκειν στο κοινωνικό σώμα ως οργανικά μέλη του. Η γενική μόρφωση και η συνεχής κατάρτιση προσφέρονται ως λύσεις στο πιθανό «χάσμα ...μεταξύ εκείνων που μπορούν να ερμηνεύουν, εκείνων που μπορούν μόνο να χρησιμοποιούν, και εκείνων που περιθωριοποιούνται και βασίζονται στην κοινωνική συμπαράσταση: δηλ., μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν και εκείνων που δεν γνωρίζουν» (9). Τρεις παρατηρήσεις: Το αντικείμενο-φάντασμα του «χρησιμοποιούν» είναι η τεχνολογία (άρα το αντικείμενο της γνώσης είναι η διαδικασία), 2) τα υποκείμενα

των ρημάτων δεν αναφέρονται σε κοινωνικές συλλογικότητες αλλά σε μεμονωμένα άτομα και 3) το κράτος πρόνοιας υπονοείται ως ο σκουπιδοτενεκές της κοινωνίας.

Το ακανθώδες ζήτημα των αιτιών του κοινωνικού αποκλεισμού αντιμετωπίζεται ως ένα ακόμα απλό γεγονός. Θετικές διακρίσεις, η δεύτερη ευκαιρία για την βασική/συνεχή κατάρτιση των μη προσοντούχων νέων, η δια βίου μάθηση είναι μεν χρήσιμα μέτρα αλλά ανεπαρκή. Για παράδειγμα, οι στρατηγικές της Λισσαβόνας θέτουν τους εξής στόχους: 1) «την ανάπτυξη μιας νέας τεχνογνωσίας ... η οποία βασίζεται στην ερευνά (στρατηγική για την ελίτ), 2) την παροχή βασικής εκπαίδευσης για περιθωριοποιημένες ομάδες (στρατηγική αντιστάθμισης) και 3) την πλήρη απασχόληση (συνολική στρατηγική)». Κριτικάροντας το μνημόνιο της Επιτροπής η Έκθεση τονίζει ότι «η Ευρωπαϊκή ιδέα της δια βίου μάθησης θα κοστίσει», άρα την ανάγκη σημαντικής αύξησης των εκπαιδευτικών δαπανών, ενώ σημειώνει ότι δεν έχει λυθεί ακόμα το πρόβλημα του καθορισμού των προτεραιοτήτων που θέτει η Λισσαβόνα (18-22). Υπάρχει σαφέστατη ανησυχία ότι η Λισσαβόνα συνειδητά προωθεί μία κοινωνική ελίτ που θα έχει εκπαιδευθεί σε κέντρα αριστείας, και που θα απέχει έτη φωτός από τους αποκλεισμένους. Οι αντισταθμιστικές πολιτικές της Επιτροπής δεν αρκούν να γεφυρώσουν το χάσμα. Η κοινωνία της πληροφόρησης παράγει, τώρα περισσότερο από ποτέ, ζώνες που κατοικούνται από περιθωριοποιημένους, όπως οι άνεργοι, οι φτωχοί των αστικών κέντρων, οι μετανάστες κ. ά. Το πρόβλημα του αποκλεισμού είναι οικονομικό αλλά και βαθύτατα πολιτικό διότι προκύπτει ως σημαντική απειλή για τη «νομιμοποιημένη ανισότητα» στις σύγχρονες κοινωνίες και για την κοινωνική τους συνοχή (Στασινού 17). Ο αποκλεισμός, επομένως, έμμεσα απειλεί την κοινωνική συναίνεση στις σκληρές οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές, που γίνονται όλο και περισσότερο ορατές στους πολίτες των κρατών μελών. Εδώ λοιπόν, η Ευρωπαϊκή υπηκοότητα και «τα ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση» εμφανίζονται ως ακρογωνιαίοι λίθοι της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της ομαλής λειτουργίας της, όμως με προβληματικό τρόπο.

Κατά τη γνώμη μου η άποψη του T. H. Marshall για τον Νόμο για τη Φτώχεια στην Αγγλία του 19^{ου} αιώνα χαρακτηρίζει και τη λογική της Ε.Ε για τα ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση: «Ο Νόμος για τη Φτώχεια αντιμετώπιζε τα αιτήματα των φτωχών όχι σαν κομμάτι των δικαιωμάτων του πολίτη αλλά αντίποδά τους: σαν αιτήματα που ικανοποιούνται μόνο αν οι αιτούντες έπαυαν να είναι πολίτες με την αληθινή έννοια του όρου» (57). «Ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση... στα πλαίσια της ισότητας ευκαιριών» δεν είναι ακριβώς το ίδιο με την εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα. Ούτε βεβαίως προϋποθέτουν την εκπαίδευση ως δημόσιο και δωρεάν αγαθό. Η επίμονη αναφορά στο άτομο, στην ατομική πρωτοβουλία και στην ηθική της προσωπικής ευθύνης δέχεται σιωπηρά την οικονομική και κοινωνική ανισότητα. Αυτή η λογική είναι τέλεια εναρμονισμένη με την πολεμική της Νέας Δεξιάς ενάντια «στον πολιτισμό της εξάρτησης»,

δηλ. το σύνολο των κοινωνικών δικαιωμάτων που έχουν συλλογικά συγκροτηθεί. Σε αυτόν αντιπαραβάλλεται η «λογική της επιχείρησης» σύμφωνα με την οποία τα άτομα οφείλουν να προωθήσουν την προσωπική ευημερία τους ενώ η επέμβαση του κράτους περιορίζεται στη φιλανθρωπία (Bottomore 154, 185). Είναι πολύ ενδεικτικό ότι σε Ανακοίνωση της Επιτροπής θρηνείται η απουσία μιας φιλανθρωπικής παράδοσης στην Ευρώπη, σε αντίθεση με τις ΗΠΑ. Αυτή η έλλειψη θεωρείται υπεύθυνη για την υποχρηματοδότηση, ενώ σημειώνεται ότι η εισαγωγή διδάκτρων είναι (δυστυχώς) περιορισμένη ή ακόμα και απαγορευμένη ώστε να επιτρέπεται «η δημοκρατική πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση» (13).

Η έννοια της «ατομικότητας» (ατομική υπεροχή, επιλογή, απασχολησιμότητα, κ.λπ.) κατασκευάζει έναν νέο ορισμό της κοινωνίας ως σύνολο ατόμων έξω από συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια. Η ανυπαρξία της έννοιας του «συλλογικού υποκειμένου» ως μοχλού της ιστορίας είναι η άλλη όψη του «ατόμου» ως πρωταγωνιστή της προόδου. Συνεπώς, δεν πρέπει να εξαπατηθούμε από την (ισχνή) σύνδεση του ρόλου του ατόμου ως πρωταγωνιστή με τη σημασία του σχολείου στη διαμόρφωση υπεύθυνων προσωπικοτήτων (28). Ακόμη και ο γκουρού του νεοφιλελευθερισμού, Friedman, επισημαίνει ότι σταθερή και δημοκρατική κοινωνία είναι αδύνατη χωρίς το μίνιμουμ της βασικής εκπαίδευσης για τους περισσότερους πολίτες και χωρίς την γενικευμένη αποδοχή κάποιων κοινών αξιών. Επομένως, ο αναντικατάστατος ρόλος της κρατικής παρέμβασης, αν και μικρός, σε ό,τι αφορά την δημόσια εκπαίδευση δεν απορρίπτεται ούτε από τον Friedman. Ταυτοχρόνως, οι βασικές νεοφιλελεύθερες αρχές ότι η γενική εκπαίδευση είναι στρατηγική σημασίας για την ιδιότητα του πολίτη και ότι ο καταναλωτισμός είναι συμβατός με την ιδιότητα αυτή είναι απολύτως στον πυρήνα της αντίληψης της Λ. Β. για τα άτομα ως καταναλωτές, χρήστες και πολίτες (11). Η ίδια αντίληψη υπάρχει στην Έκθεση όπου η επίτευξη της απασχολησιμότητας (και βεβαίως όχι της πλήρους απασχόλησης) είναι απαραίτητη προϋπόθεση «ώστε να είναι κανείς ενεργός πολίτης» (11). Όμως, η ιδιότητα του πολίτη δεν είναι ένα ατομική αλλά, αντίθετα, δημόσια και κοινή σε όλους όσους είναι πλήρη μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Marshall η ιδιότητα του πολίτη συγκροτείται από μια σειρά δικαιώματα, μεταξύ των οποίων και τα κοινωνικά, που ορίζονται από μια γκάμα: από το δικαίωμα στην οικονομική ευημερία ως το δικαίωμα να απολαμβάνει κανείς πλήρως την κοινωνική κληρονομιά και να ζει την ζωή ενός πολιτισμένου όντος: εξού η κρίσιμη σημασία της εκπαίδευσης και των κοινωνικών παροχών (43).

Ας δούμε εν συντομία εάν, στο καταθλιπτικό τοπίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, η ιδιότητα του πολίτη ως όρος που υπονοεί μια κοινωνική και όχι ατομική οντότητα είναι πραγματικά δυνατή. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται ως το κατεξοχήν πεδίο των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ε.Ε., οι οποίες «νομιμοποιούνται» από την «αναμφισβήτητη» λογική της αγοράς και των νέων υπηρεσιών. Η αιτία

εντοπίζεται στο μοναδικό ρόλο της «πανεπιστημιακής έρευνας και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της χάρη στη συμβολή της βιομηχανίας» (Ανακοίνωση, 2). Το νέο ανταγωνιστικό ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο πρέπει να είναι ικανό να αντλεί σημαντικό εισόδημα από την πώληση υπηρεσιών στις επιχειρήσεις, και να είναι ηθικά υπόλογο στους «εταίρους» του, δηλ. τους φοιτητές, τις δημόσιες αρχές και πρωτίστως στην αγορά εργασίας (13). Και, επειδή το management του σύγχρονου πανεπιστημίου «είναι μια πολύπλοκη δουλειά», πρέπει να κληθούν επαγγελματίες έξω από την ακαδημαϊκή διαδικασία για να αναλάβουν την αποδοτική διαχείρισή του (17). Η εκμάθηση της αυτάρκειας και η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό είναι το διακύβευμα της νέας αποστολής των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, δηλ. της προσέλκυσης και της επένδυσης στα καλύτερα ταλέντα και της επίτευξης της αριστείας (excellence). Η «αριστεία», αμερικανικός όρος, διαπερνά τις πρόσφατες Ανακοινώσεις της Επιτροπής.

Το τι εννοείται με αυτήν την λέξη είναι τεράστιο θέμα που δεν μπορεί να εξαντληθεί εδώ. Όπως ο Bill Readings δηλώνει, η αριστεία είναι ένας «απολύτως μη-αναφορικός όρος», που όμως διαμορφώνει τις συνθήκες ώστε «το Πανεπιστήμιο να αντιλαμβάνεται την υπόσταση του αποκλειστικά και μόνον ως επιχειρηματική διαχείριση» (29). Εφόσον το πανεπιστήμιο καλείται να λογοδοτεί στους manager στη βάση της λογιστικής, η επένδυση των πόρων στα κέντρα υψηλής απόδοσης συνεπάγεται την εξαφάνιση των ανθρωπιστικών σπουδών όπως και των «ασθενέστερων» Τμημάτων (36). Στο πλαίσιο αυτό που ανάγει τα πάντα στην οικονομία, που ούτε για τα μάτια του κόσμου δεν λειοδύο κουβέντες για κανενός είδους αξία εκτός από την αγορά (πόσο μάλλον για ανθρωπιστικά ιδανικά), το ενοχλητικό ζήτημα της συναίνεσης έχει περιοριστεί στην συγκατάθεση των κρατών-μελών για την ανάγκη «υπεροχής» στην έρευνα (Ανακ.17). Στην πραγματικότητα, τα πανεπιστήμια επιπλήττονται επειδή για τουλάχιστον 50 χρόνια «δεν έχουν διαρωτηθεί για το ρόλο τους ή το είδος της προσφοράς τους στην κοινωνία (!)» (22). Αλλά, όπως είπε κάποτε η Θάτσερ, «δεν υπάρχει κοινωνία», εκτός αν κοινωνία σημαίνει το σύνολο των μετόχων.

Όσον αφορά στην ιδιότητα του πολίτη, η ιστορική εμπειρία μας έχει δείξει ότι τα ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα δεν συνυπάρχουν πάντα. Επομένως, το καθαρώς κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι μια κενή χειρονομία όταν έχουν ήδη ατροφήσει τα άλλα, ή ακόμα χειρότερα, όταν έχουν γίνει μόνον κατ' όνομα δικαιώματα. Άρα ας είμαστε επιφυλακτικοί όταν η Λ.Β. επικαλείται τη λογοτεχνία και τη φιλοσοφία ως απαραίτητα εφόδια που προικίζουν το άτομο με «διορατικότητα και κριτική ικανότητα» ώστε «συνεχώς να επερωτά και να αναζητά νέες απαντήσεις» (10-11). Η ανάπτυξη κριτικών ικανοτήτων είναι πολύ σημαντική θεμέλιο της ιδιότητας του πολίτη. Όμως το «αμφισβητήστε μας» είναι υποκρισία όταν η ανάπτυξη της κρίσης έχει περιορισθεί τελικά στο σχολείο, όπως διαπιστώνεται από την υποβάθμιση των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών στο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο. Επιπλέον, η ιδιότητα του «ενεργού

πολίτη» προϋποθέτει το δικαίωμα στην ελευθερία του λόγου. Όπως όμως έχει πει και ο Marshall (69), η ελευθερία της εκφρασης δεν έχει κανένα νόημα αν λόγω έλλειψης μόρφωσης δεν έχεις τίποτα αξιόλογο να πεις, και κυρίως κανένα μέσο να ακουστείς όταν τελικά το λες.

Σίσσυ Βελισσαρίου

Καθηγήτρια της Φιλοσοφικής Σχολής

Πανεπιστήμιο Αθήνας

(Το παρόν άρθρο στηρίζεται σε ανακοίνωσή μου σε ημερίδα του Τμήματος Αγγλικών Σπουδών του ΕΚΠΑ, “Παγκοσμιοποίηση και Ανθρωπιστικές Σπουδές». Ευχαριστώ την Κατερίνα Λαμπρινού για τη μετάφραση).

Communication from the Commission. “The role of the universities in the Europe of knowledge” (5/2/03).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Έκθεση σχετικά με το υπόμνημα της Επιτροπής για τη δια βίου εκπαίδευση (9/10/01).

Marshall, T. H., T. Bottomore. *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*. Εισ. και μετ. Όλγα Στασινοπούλου. Αθήνα: Gutenberg, 1995.

Readings Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass: Harvard UP, 1995.

White Paper on Education and Training. <http://www.cec.lu/en/comm/dg22.html>. Δική μας μεταφ.