

1. Το επίπεδο των παρεχομένων πανεπιστημιακών υπηρεσιών

1.1. Προβλήματα διοίκησης

Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ δομή των πανεπιστημιακών διοικήσεων εμποδίζει την απλοποίηση, την εξειδίκευση και τον εκμοντερνισμό των διοικητικών διαδικασιών. Τα προβλήματα διαφέρουν κατά περίπτωση. Τα δύο μεγάλα πανεπιστήμια της χώρας (Αθήνας και Θεσσαλονίκης) έχουν γίνει ιδρύματα μαμούθ και ο πολλαπλασιασμός του πληθυσμού τους δεν επιτρέπει πια την αποτελεσματική λειτουργία των υπηρεσιών. Σχετικά εύκολη λύση του προβλήματος θα ήταν να κατατμηθούν διοικητικά σε περισσότερα πανεπιστήμια το καθένα. Τα λεγόμενα περιφερειακά και κυρίως τα νέα πανεπιστήμια πάσχουν από τη διασπορά στο χώρο και την απουσία στοιχειώδους υποδομής.

Σημαντικότερο πρόβλημα είναι η παραδοσιακή αντίληψη για τη διοίκηση των πανεπιστημίων. Στη σημερινή (ευρωπαϊκή) φάση τα ΑΕΙ χρειάζονται διοίκηση με την έννοια του μάναντζεμντ. Χρειάζονται επίσης κατάτμηση και εξειδίκευση των υπηρεσιών.

Για τους φοιτητές αυτό που λείπει απελπιστικά είναι μια υπηρεσία παροχής πληροφοριών για όλα τα ζητήματα που αφορούν στην πανεπιστημιακή ζωή. Λείπει μια υπηρεσία που θα ασχολείται με την εύρεση στέγης για φοιτητές. Επίσης μια υπηρεσία για εύρεση εργασίας (προσωρινής και για μικρά διαστήματα).

1.2. Κριτήρια εκλογής των διοικητικών αρχών

Θεμελιακό πρόβλημα είναι τα αποκλειστικά πολιτικά κριτήρια και τα κομματικά ψηφοδέλτια με τα οποία εκλέγονται οι πρυτανικές αρχές. Τα κριτήρια αυτά εμποδίζουν την εκλογή ατόμων με περισσότερες από άλλους διοικητικές γνώσεις και ικανότητες (αυτή η διαπίστωση δεν αφορά στα πρόσωπα, που άλλοτε τυχαίνει να ασκούν πετυχημένα το διοικητικό έργο και άλλοτε τυχαίνει το αντίθετο). Συχνά, τα κομματικά κριτήρια εκλογής καθορίζουν τις προτεραιότητες των πρυτανικών αρχών απέναντι στα ποικίλα προβλήματα. Καθορίζουν επίσης την υπερβολικά α-

νεκτική, κατά τη γνώμη μου, στάση απέναντι στις παραβιάσεις της διδακτικής λειτουργίας που συχνά κάνουν οι συνδικαλιστές φοιτητές.

Αυτή η λαθεμένα ανεκτική στάση είναι ως ένα βαθμό γενεσιουργός αιτία της επιθετικής αδιαφορίας των φοιτητών για την παρεμπόδιση των μαθημάτων. Οι μειοψηφίες που συμμετέχουν στα συνδικαλιστικά όργανα, άλλοτε με την πεποίθηση ότι η πολιτική τους δράση έχει προτεραιότητα σε σχέση με τα μαθήματα, άλλοτε με την εντύπωση ότι η προκλητικά απειλητική ή αναιδής συμπεριφορά αρκεί για να κάνει διοικητικούς υπεύθυνους και διδάσκοντες να υποχωρήσουν, παραβιάζουν συχνά την κανονική διεξαγωγή των μαθημάτων. Λειτουργούν π.χ. μεγάφωνα που κραυγάζουν συνθήματα ή άσματα δίπλα στις αίθουσες διδασκαλίας, καταλαμβάνουν π.χ. για φοιτητικές συνελεύσεις αίθουσες προγραμματισμένης διδασκαλίας άλλων τμημάτων, κ.ο.κ.

Το γεγονός ότι ολόκληρη η πανεπιστημιακή κοινότητα και ολόκληρη η πολιτική ηγεσία δίνουν στα πανεπιστήμια μάχες κομματικής υπεροχής (με ακραία απεικόνιση του φαινομένου, ο πρωθυπουργός της χώρας να βγάζει λόγο στους φοιτητές την παραμονή των φοιτητικών εκλογών του 1991) «διαπαιδαγωγεί» τους φοιτητές και καλλιεργεί τα φαινόμενα επιθετικής αδιαφορίας προς τη μορφωτική διάσταση της φοιτητικής ιδιότητας.

Αυτό επιδρά έμμεσα και στο φοιτητικό συνδικαλισμό. Όλο και λιγότεροι φοιτητές συμμετέχουν στις εκλογές και τα όργανα. Επίσης τα παιδιά χάνουν το μέτρο χειρισμού των διεκδικήσεων και την ικανότητα καθοδήγησης των κινητοποιήσεων. Αυτό έχει δύο αποτελέσματα. (α) Καταφεύγουν κατευθείαν σε ανταρσιακές καταλήψεις. (β) Παρά τις συχνές καταλήψεις και το φαινόμενο γυαλιά-καρφιά, δεν καταφέρνουν να πετύχουν ικανοποίηση των αιτημάτων τους.

(Εδώ χρειάζεται μια παρένθεση. Δεν νομίζω ότι το παραπάνω φαινόμενο είναι, όπως αρκετοί πιστεύουν, αποτέλεσμα της ποσοστιαίας συμμετοχής των φοιτητών στις πρυτανικές εκλογές. Οφείλεται στη «διαπαιδαγώγηση», σύμφωνα με την οποία, στα πανεπιστήμια δίνεται μάχη κομματικής υπεροχής και όχι σύγκρουσης των ιδεών. Εκεί που το ποσοστό 50% με

δικαίωμα ψήφου των φοιτητών θα έπρεπε να είναι χαμηλότερο είναι στις γενικές συνελεύσεις των τμημάτων. Γιατί σε αυτές οι φοιτητές γίνονται, σε μικρά κυρίως τμήματα, καθοριστικός παράγοντας πλειοψηφιών για θέματα στα οποία δεν μπορούν αντικειμενικά να έχουν δική τους γνώμη, όπως είναι π.χ. προγράμματα σπουδών, ορισμός γνωστικών αντικειμένων, προκηρύξεις θέσεων κ.λπ.)

1.3. Η απουσία βιβλιοθηκών

Ιδιαίτερα σημαντική και σε αρκετό βαθμό καθοριστική του κλίματος της κρίσης στα ελληνικά ΑΕΙ είναι η απουσία βιβλιοθηκών. Βιβλιοθηκών και όχι βιβλίων. Η παράδοση των σπουδαστηρίων (τουλάχιστον στις θεωρητικές ειδικότητες που γνωρίζω) έχει δημιουργήσει βιβλιοθήκες αρκετά πλούσιες. Αυτές όμως είναι παραδοσιακά οργανωμένες και δεν έχουν σχέση με τράπεζες πληροφοριών. Επομένως η ενημέρωσή τους είναι ελλιπής και πολύ αργού ρυθμού. Λειτουργούν σχεδόν αποκλειστικά ως πηγή δανεισμού ή χρήσης βιβλίων και περιοδικών για τους διδάσκοντες. Επιπλέον, οι βιβλιοθήκες δεν επικοινωνούν μεταξύ τους (πράγμα φυσικά αδύνατο χωρίς προσωπικό και ληματογράφηση σε Η/Υ), με αποτέλεσμα όχι μόνο οι συγγενείς ειδικότητες αλλά και το ίδιο τμήμα να προμηθεύονται τα ίδια βιβλία ή περιοδικά ξεχωριστά για τον κάθε επιμέρους τομέα. Ένας κεντρικός, έστω σε κάθε σχολή, προγραμματισμός μαζί με ένα κύκλωμα μικρών Η/Υ και ειδικευμένο προσωπικό θα επέτρεπαν με τα ίδια κονδύλια πολύ πλουσιότερες βιβλιοθήκες.

Για τους διδάσκοντες λείπει η δυνατότητα βιβλιογραφικής πληροφόρησης με Η/Υ και η σύνδεση με τράπεζες πληροφοριών (ακόμα και με τις τράπεζες πληροφοριών που έχουν ερευνητικά κέντρα, όπως το ΕΙΕ). Λείπει η δυνατότητα ερευνητικής δουλειάς σε βιβλιοθήκες ανοιχτές τα βράδυ, τα σαββατοκύριακα και τις διακοπές. Και για τους φοιτητές λείπει τελειώς η έννοια της βιβλιοθήκης. Δεν υπάρχει η βιβλιοθήκη στα πανεπιστήμιά τους, όπου θα μάθουν σιγά σιγά να εργάζονται. Δηλαδή δεν υπάρχει η ουσιαστικότερη απ' όλες υποδομή για ανώτερη εκπαίδευση. Ποιο μπορεί να είναι το επίπεδο των φοιτητών που μπαίνουν στο πανεπιστή-

μιο και φτάνουν στο πτυχίο με τα περίφημα δωρεάν υποχρεωτικά εγχειρίδια ανά μάθημα υπό μάλης; Χωρίς να έχουν ποτέ μπει σε μια βιβλιοθήκη, ποτέ αναρωτηθεί πώς ψάχνει κανείς μια βιβλιογραφία ή τι σημαίνει βιβλιογραφία. Χωρίς ποτέ να έχουν αποπειραθεί να κάνουν μια μικρή εργασία στη βιβλιοθήκη. Χωρίς να υπάρχει στις θεωρητικές επιστήμες η κλασική βιβλιογραφία στην ελληνική γλώσσα, θεματική λημματογράφηση, προσωπικό και βιβλιοθηκονόμοι που να συμβουλευούν αυτόν που ψάχνει. Χωρίς να υπάρχουν βιβλιοθήκες ανοιχτές τα βράδυα, τα σαββατοκύριακα και τις διακοπές.

1.4. Ο χώρος των ΑΕΙ ως πολιτιστικό περιβάλλον

Τα ΑΕΙ πάσχουν από το πρόβλημα των αιθουσών. Ωστόσο, παρά την τεράστια αύξηση των φοιτητών τα τελευταία είκοσι χρόνια, αναρωτιέμαι αν το θέμα των αιθουσών είναι πράγματι μόνο πρόβλημα χώρων διδασκαλίας ή κι αυτό, ως ένα σημείο κληρονομιά της παράδοσης. Οι περισσότερες αίθουσες είναι πολύ μεγάλες, διαμορφωμένες για διαλέξεις σε μεγάλα ακροατήρια. Θα χρειαζόταν να ερευνηθεί αν λείπουν πράγματι τα τετραγωνικά μέτρα που χρειάζονται ή αν ο διακανονισμός των χώρων είναι κυρίως το πρόβλημα, δηλαδή αν τα τετραγωνικά μέτρα που υπάρχουν θα επέτρεπαν τη διαμόρφωση μικρών αιθουσών.

Η έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας είναι ίσως λιγότερο σημαντική ως προς τα προβλήματα που δημιουργούνται από την κατάσταση των αιθουσών. Ομολογουμένως καθόλου δεν υποβάλλει την «έφεση για μόρφωση» η εικόνα εγκατάλειψης, τα σπασμένα θρανία και η γνωστή σε όλους γενική αθλιότητα των αιθουσών διδασκαλίας.

Απουσιάζουν ακόμα από τα πανεπιστήμια οι χώροι συνάντησης και πολιτιστικής δραστηριότητας των φοιτητών. Τα φοιτητικά εστιατόρια και τα λεγόμενα κυλικεία είναι συνήθως και παντού κάτι ανάμεσα σε σπήλαια και αχούρια. Συστατικό της ποιότητας της φοιτητικής ζωής, και όχι πολυτέλεια, είναι οι χώροι συνάντησης, κυλικεία ή καφενεία, αναγνωστήρια, χώροι και υλικό για την έκδοση φοιτητικών περιοδικών, αν όχι και πιο ουσιαστικά πράγματα, όπως χώροι για θέατρο,

μουσική και φοιτητική κινηματογραφική λέσχη. Αυτά αποτελούν υπόβαθρο μιας πολιτιστικής ποιότητας της φοιτητικής ζωής, που δημιουργεί την ατμόσφαιρα παιδείας (κουλούρας) και υποθάλπει τις δραστηριότητες και πρωτοβουλίες των νέων. (Τέτοιες φοιτητικές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες δεν είναι άλλωστε μόνο γενεσιουργές καλλιέργειας, είναι και φυτώρια μελλοντικών επαγγελματικών προσανατολισμών).

2. Η ποιότητα των σπουδών

2.1. Το διδακτικό προσωπικό και ο νόμος-πλαίσιο

Η κατάργηση της έδρας και η ανάδειξη του τομέα σε μονάδα εξουσίας με τη συμμετοχή όλων των βαθμίδων στις αποφάσεις και τη διαχείριση των κονδυλίων είχε πολύ θετικά αποτελέσματα. Να σημειώσω, παρενθετικά, ότι αυτό δεν έχει καμιά σχέση με τη μυθική προοδευτική στάση ή ταυτότητα των χαμηλόβαθμων στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τους υψηλόβαθμους. Είναι κοινό μυστικό ότι τα επιστημονικά προσόντα, η κοινωνική αίσθηση ευθύνης απέναντι στις επαγγελματικές υποχρεώσεις και η αξιοκρατική νοοτροπία, όπως ακριβώς και η απουσία αυτών των προσόντων, μοιράζονται με θαυμαστή αναλογία σε όλες ανεξαιρέτως τις βαθμίδες. Άλλωστε, οι άλλοτε κάτοχοι της έδρας δεν ήταν από τη φύση τους ή από σύμπτωση αυταρχικά τέρατα. Έχοντας όμως στα χέρια τους μεγάλες και κυρίως ανεξέλεγκτες εξουσίες, ακόμα και οι καλύτεροι απ' αυτούς οδηγούνταν σε κατάχρηση αυτών των εξουσιών. Η συλλογική εξουσία και ο έλεγχος της ομάδας, δηλαδή η συλλογική εξουσία του τομέα και του τμήματος είναι η μοναδική εξασφάλιση στοιχειωδώς δημοκρατικών διαδικασιών σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες επαγγελματικής διανοητικής εξουσίας.

«Αξιοσημείωτη αναβάθμιση των σπουδών» δεν μπορεί κανείς να πει ότι υπήρξε τα δεκαπέντε τελευταία χρόνια. Υπήρξε σχετική βελτίωση, πράγμα που είναι η φυσική επίπτωση της λειτουργίας των δημοκρατικών κανόνων και θεσμών, μετά τις σκοτεινές δεκαετίες από το 1949. Η είσοδος στα πανεπιστήμια μετά τη μεταπολίτευση και η αυτόνομη διδασκαλία καλο-

σπουδαγμένων (εννοώ με καλές μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό) νέων επισημώνων έφερε κάποιο καινούργιο θετικό κλίμα. Τα προγράμματα σπουδών εκμοντερνίστηκαν (μιλάω πάντα για τις θεωρητικές επιστήμες), η διεθνής βιβλιογραφία έκανε δειλά και με αντιφάσεις την εμφάνισή της στο περιεχόμενο των μαθημάτων.

Ωστόσο ο τομέας και η Γ.Σ. του τμήματος δεν κατάφεραν να επιβάλουν την ανάγκη συνεργασίας και συντονισμού των διδασκόντων στα προγράμματα σπουδών. Η παράδοση (της εποχής της έδρας, νομίζω, με το απόλυτο δικαίωμα του διδάσκοντα να διδάσκει ό,τι νομίζει) κληρονόμησε το απόλυτο και μη συζητήσιμο αυτό δικαίωμα σε όλες τις βαθμίδες. Οργανώνονται τα προγράμματα σπουδών με βάση το τι επιθυμεί ο κάθε διδάσκων να διδάξει, χωρίς επαρκή συνεργασία και χωρίς συντονισμό, αρκετά συχνά εις βάρος της αποτελεσματικότητας και πληρότητας μόρφωσης των φοιτητών. Αυτό το φαινόμενο επιδεινώνει ο πολύ αρνητικός θεσμικός χωρισμός διδασκαλίας και έρευνας (και βέβαια η απουσία μεταπτυχιακών σπουδών). Το επιδεινώνει ακόμη η απουσία της δυνατότητας (που οφείλεται στον ανεπαρκή αριθμό διδασκόντων) να διδάσκουν περισσότεροι από ένας το ίδιο γνωστικό αντικείμενο στο ίδιο τμήμα.

2.2. Το διδακτικό προσωπικό και το ένα εγχειρίδιο

Για όλες τις ελλείψεις που μπορεί κανείς να εντοπίσει στην ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου αρκετό μερίδιο ευθύνης έχει το περίφημο μοναδικό εγχειρίδιο. Υποβάλλει μιαν αντίληψη γυμνασιακή (και εγκυκλοπαιδική) για την ύλη και το περιεχόμενο των γνώσεων. Καλλιεργεί την αντιεπιστημονική αντίληψη ότι μπορεί η γνώση για έναν ολόκληρο επιστημονικό κλάδο να περιέχεται σε ένα βιβλίο. Υποθάλπει την απουσία μεγάλου ποσοστού φοιτητών από τις αίθουσες διδασκαλίας. Εμποδίζει τα μαθήματα να πάρουν τη μορφή σεμναριακής διδασκαλίας με έμφαση στη μέθοδο. Επιτρέπει στους διδάσκοντες να καταφεύγουν στην εύκολη λύση, να μετατρέπουν σε διδακτικό εγχειρίδιο το όποιο δημοσίευσά τους, άσχετα με την καταλληλότητά του.

Η πρόθεση χρηματισμού έχει καταγελθεί δημόσια πολλές φορές. Στην άνομη όμως και σχεδόν ανυπόφορη ελληνική κοινωνία σε τίποτα δε βοηθάει να καταγγέλλουμε τα κακώς κείμενα όλοι όσοι είμαστε μέρος και προϊόν τους. Ούτε μειώνει το μερίδιο ευθύνης η καταγγελία «των άλλων». Έχω τη γνώμη ότι η μειωμένη επαγγελματική συνείδηση, για την οποία όλοι οι πανεπιστημιακοί καταγγέλλουν όλους τους πανεπιστημιακούς, με παράδειγμα την πρόθεση του καθενός να πουλάει στους φοιτητές το δικό του εγχειρίδιο, είναι μέρος μιας ατμόσφαιρας που κατασκευάζεται κάθε μέρα στα πανεπιστήμια. Κατασκευάζεται με τη λογική «αφού το κάνουν όλοι γιατί να μην το κάνω κι εγώ». Άρα μπορεί και να αλλάξει. Για να αλλάξει χρειάζεται μια σχετικά μεγάλη ομάδα (που υπάρχει), η οποία, αντί να μέμφεται γενικώς την κατάσταση και την εθνικότητά μας, να δώσει τη μάχη στο εσωτερικό των τομέων και τμημάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας στην επαγγελματική συμπεριφορά του συνόλου των ΔΕΠ, για την κατάργηση του θεσμού του ενός εγχειριδίου, τέλος για την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών με κριτήρια άλλα από τα ισχύοντα.

2.3. Τι είναι «μάθημα» στο πανεπιστήμιο

Η ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου είναι άνιση και οι ανεπάρκειες της μεταβίβασης γνώσεων οφείλονται σε πολλά αίτια.

Ένα πρώτο είναι η ακαδημαϊκή παράδοση που μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά και θεωρεί πανεπιστημιακή διδασκαλία τη διάλεξη. Η διάλεξη αυτή έχει επιπλέον συχνά τη μορφή της προφορικής ανακοίνωσης γνώσεων και πληροφοριών που βρίσκονται γραμμένες στα εγχειρίδια.

Πρέπει εδώ βέβαια να τονιστεί ότι η κατάσταση των αιθουσών και ο λόγος διδασκόντων/διδασκομένων (αχανείς εξαθλιωμένοι χώροι και εκατοντάδες φοιτητές) επιβάλλουν το μάθημα-διάλεξη, ακόμα και σε όσους πεισματικά πασχίζουν να το αποφύγουν.

Οι τρόποι και οι μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν γενικά ένα μείγμα ελληνικής παράδοσης (με τη χειρότερη σημασία του όρου) και νέων προσπαθειών, με πρότυπο

διάφορα ξένα πανεπιστήμια. Οι προσπάθειες, ωστόσο, σκοντάφτουν σε όλα τα παραπάνω και ναρκοθετούνται τελειωτικά από τρία κυρίως δεδομένα: (α) τον τυφλοσύρτη που επιβάλλει ο θεσμός του ενός δωρεάν εγχειριδίου ανά μάθημα, (β) την απουσία της πλειονότητας των φοιτητών από τις αίθουσες διδασκαλίας και (γ) το θεσμό των επαναληπτικών εξετάσεων χωρίς υποχρέωση επανεγγραφής στο μάθημα.

Είναι αρκετοί εκείνοι που πασχίζουν να μετατρέψουν σε πανεπιστημιακά τα μαθήματά τους, να μεταδώσουν στους φοιτητές το μήνυμα της διαφοράς ανάμεσα στη γυμνασιακή και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, να αποτρέψουν τα παιδιά από την αποστήθιση (άρα και την αντιγραφή), να εξηγήσουν ότι καμιά επιστημονική εργασία δε γράφεται με γνώσεις από μνήμης, να εξοικειώσουν, κοντολογίς, τους φοιτητές με τις μεθόδους μελέτης και με τις βιβλιογραφίες. Ακόμα και αυτοί όμως εξαναγκάζονται σε λυπηρούς συμβιβασμούς και στο αδιέξοδο που προκαλούν οι φοιτητές (και είναι μεγάλο το ποσοστό) που δεν παρακολουθούν ποτέ τα μαθήματα. Οι φοιτητές αυτοί, όσες φορές κι αν επαναλάβουν τις εξετάσεις, μόνο πιστή αναπαραγωγή αποσπασμάτων των βιβλίων μπορούν να κάνουν.

Την απουσία των φοιτητών από τις αίθουσες διδασκαλίας προκαλούν πολλοί παράγοντες, αλλά πριν απ' όλους ο μεγάλος αριθμός των μαθημάτων-διαλέξεων. Κανένας εικοσάχρονος -και με το δικίο του- δεν επιλέγει την πλήξη μιας αίθουσας διδασκαλίας, όπου μια μονότονη φωνή λέει προφορικά όσα γράφει το βιβλίο που μπορεί να διαβάσει σε συνθήκες πιο ευχάριστες.

Την απουσία των φοιτητών από τα μαθήματα βοηθάει επίσης, σε μεγάλο βαθμό, ο άθλιος θεσμός του ενός εγχειριδίου που εξασφαλίζει το δικαίωμα σε όλους να εξετάζονται πάνω στο περιεχόμενό του.

Τέλος, την απουσία υποθάλπει ο θεσμός των επαναληπτικών εξετάσεων. Όταν αποτυγχάνει σε ένα μάθημα ο φοιτητής, λύση δεν είναι (όπως πρότεινε η επιτροπή ειδικών στον υπουργό Παιδείας κ. Σουφλιά τον Αύγουστο 1991) να του απαγορεύεται να επαναλάβει την προσπάθεια. Αλλά είναι στοιχειώδης προϋπόθεση να υποχρεώνεται να παρακολουθήσει

ξανά το μάθημα. Αποτυχία σ' ένα μάθημα σημαίνει ότι ο φοιτητής δεν μπόρεσε να μπει στη λογική του μαθήματος, να χειριστεί την ύλη, να καταλάβει τι έπρεπε να ξέρει και πώς να συνδυάζει αυτά που έμαθε. Άρα πρέπει να ξαναδιδασχτεί το μάθημα από την αρχή (και όχι να γυρίζει από τη στρατιωτική του θητεία και να εξετάζεται στο μάθημα που υποτίθεται ότι είχε παρακολουθήσει πριν από τρία χρόνια).

Προϋπόθεση βέβαια όλων των παραπάνω είναι η σημαντική αύξηση του αριθμού των διδασκόντων και οι χώροι για μαθήματα με μικρούς αριθμούς φοιτητών. Γιατί, στην πράξη, η απουσία της πλειονότητας από τις αίθουσες διδασκαλίας, υπεύθυνη σε αρκετό βαθμό της κακής απόδοσης των φοιτητών, λύνει ωστόσο τα προβλήματα της μεγάλης ανεπάρκειας του θεσμού. Ισχύει απολύτως το αστείο που κυκλοφορεί αρκετά χρόνια στα ελληνικά πανεπιστήμια ότι αν οι φοιτητές, αντί να κάνουν απεργία ή κατάληψη, πηγαίνουν ένα πρωί όλοι ανεξαιρέτως στο μάθημά τους θα διαλυόταν το σύστημα.

2.4. Η γλώσσα της πανεπιστημιακής διδασκαλίας

Ένα τελευταίο πρόβλημα των παρεχόμενων πανεπιστημιακών γνώσεων πηγάζει από την επαγγελματική ιδεολογία των πανεπιστημιακών, σε συνδυασμό με την απουσία μεταπτυχιακών και τη σχεδόν ανύπαρκτη έρευνα στα πανεπιστήμια, τουλάχιστον στις θεωρητικές επιστήμες.

Η επαγγελματική ιδεολογία της νοητικής ανωτερότητας, που συχνά αναγνωρίζει στον εαυτό της η ομάδα των επαγγελματιών διανοουμένων, καλλιεργεί την πρόθεση προβολής αυτής της ανωτερότητας με τη γραπτή κυρίως χρήση ενός επιστημονικού ιδιώματος ιδιαίτερα δυσνόητου. Οι αναμφισβήτητες μεγάλες απώλειες στην αποτελεσματικότητα της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, εξαιτίας της απόκρυφης γλώσσας αρκετά μεγάλου αριθμού πανεπιστημιακών, δεν φαίνεται να απασχολούν την πανεπιστημιακή κοινότητα. Αυτό θα πρέπει να οφείλεται όχι σε αδιαφορία για το αποτέλεσμα του διδακτικού έργου αλλά σε μια ιδεολογική και πολύ παραδοσιακή αντίληψη άλλων εποχών που θεωρούσε τη διδασκαλία «μυσταγωγία», συνάντηση εκλεκτών πνευμάτων σε ένα επίτεδο άφθαστο για τα «μέτρια

πνεύματα». Σήμερα, όμως, γνωρίζουμε από πολλές επιστημές ότι η ειδικευμένη γνώση δεν είναι άθλος διανοητικός και προσιτός σε λίγους εκλεκτούς. Υπάρχουν σωρευμένα επιστημονικά τεκμήρια που αποδεικνύουν ότι, αντίθετα, είναι κατάκτηση προσιτή στον καθένα μέσα από ορισμένες βέβαια παιδευτικές προϋποθέσεις. Ο θεσμός του εγχειριδίου επιβαρύνει κι εδώ την κατάσταση. Το απόκρυφο πανεπιστημιακό ιδίωμα έχει άλλη λειτουργία όταν απευθύνεται στην κοινότητα των ομοίων-ειδημόνων. Εξαιτίας όμως του θεσμού αυτού, μελέτες με στόχο την κοινότητα των ομοίων και, τέλος πάντων, με πρόθεση την παραγωγή νέας γνώσης, μοιράζονται ως διδακτικά «εγχειρίδια», μολοντί θα μπορούσε κανείς ν' αποδείξει ότι δεν μεταφέρουν στο φοιτητή παρά μόνο το έμμεσο μήνυμα της απρόσιτης ανωτερότητας του συγγραφέα.

Σε πολύ ψηλό ποσοστό, τα μηνύματα της πανεπιστημιακής διδασκαλίας δεν είναι, ενώ θα έπρεπε να είναι, μηνύματα που παραπέμπουν στον κώδικα (ανακοινώσεις που ολοκληρώνονται με τον ορισμό των εννοιών τους). Αυτό έχει δύο αποτελέσματα. Αναρρεί στην πράξη το μοναδικό στόχο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, τη μεταβίβαση γνώσεων. Επίσης η απαγόρευση του ερωτηματικού ή της αμφιβολίας που έμμεσα επιβάλλει το απόκρυφο αυτό ιδίωμα εμποδίζει την καλλιέργεια κριτικής ικανότητας στους φοιτητές. Γιατί, στο τέλος της γραφής, μετάδοση γνώσης στα πανεπιστήμια δεν είναι μόνο η μετάδοση πληροφοριών, αλλά είναι κυρίως η μετάδοση γνώσεων για τον τρόπο χειρισμού των πληροφοριών. Μετάδοση γνώσης σε πανεπιστημιακό επίπεδο είναι πριν απ' όλα διδασκαλία μεθόδου. Άρα είναι μέγιστο οι μαθητευόμενοι μάγοι νέες γνώσεις και αυτό είναι αδύνατο δίχως την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας.

Πιθανότατα, η απουσία έρευνας, ο θεσμικός χωρισμός έρευνας και διδασκαλίας, η απουσία επιστημονικού διαλόγου και επιστημονικών διαφωνιών, η ανυπαρξία επιστημονικών περιοδικών, η απουσία μεταπτυχιακών σπουδών, όλα τούτα στερούν τους πανεπιστημιακούς από τα πεδία διανοητικής διαπάλης. Έτσι, ο μόνος χώρος άσκησης της επιστήμης

που απομένει είναι η διδασκαλία και εκεί αρνούνται –ασυνείδητα, νομίζω– να υποτιμήσουν τον εαυτό τους σε δάσκαλο, με το να προσπαθούν να μεταδώσουν συστηματικά στους φοιτητές το επιστημονικό ιδίωμα, τις τεχνικές της επιστήμης και τις γνώσεις των μεθόδων.

3. Η ποιότητα των φοιτητών

3.1. Η ανάγκη να καταργηθούν οι πανελλήνιες εξετάσεις

Οι πανελλήνιες εξετάσεις είναι ένα από τα μεγάλα εμπόδια στην οποιαδήποτε προσπάθεια γι' αυτό που ονομάζεται «αναβάθμιση» των πανεπιστημιακών σπουδών. Οι πανελλήνιες εξετάσεις ευθύνονται σε ψηλά ποσοστά για τα φαινόμενα που γενικά ονομάζονται «κρίση της ανώτατης εκπαίδευσης». Οι περιφραγμένες δέσμες, το σύστημα επιλογών για την είσοδο σε μια ανώτερη σχολή και η αποστήθιση έχουν δημιουργήσει προβλήματα που πρέπει, το γρηγορότερο, να αντιμετωπιστούν με νέες λύσεις.

Οι δέσμες καταστρέφουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαλύουν τη λογική της εγκυκλοπαιδικής κατάρτισης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, που είναι στόχος αυτής της βαθμίδας. Έτσι, ολόκληρο σχεδόν το λύκειο είναι προσανατολισμένο στα τέσσερα μαθήματα της ύλης των πανελλήνιων εξετάσεων. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τα παιδιά αναγκάζονται να αντιμετωπίζουν ως άχρηστα όλα τα μαθήματα που δεν περιλαμβάνονται στην κάθε δέση. Τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα αρνητικά. Κι αν θέσεις σε μια αίθουσα με πρωτοετείς φοιτητές το ερώτημα «μα πώς είναι δυνατό, παιδιά μου, ύστερα από δώδεκα χρόνια σχολείο να μην ξέρετε ποιος είναι ο Ελευθέριος Βενιζέλος ή να μην μπορείτε να τοποθετήσετε τη Μικρασιατική Καταστροφή πριν ή μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο», παίρνεις την πολύ απλή απάντηση πως η ιστορία δεν ήτανε στη δέση τους...

Η αποστήθιση, στην οποία υποκύπτουν ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που τη θεωρούν καταστροφική, γίνεται συνήθεια των παιδιών, με κυριότερο αρνητικό σημείο το γεγονός ότι δεν προσπαθούν να καταλάβουν αυτά που παπαγαλίζουν. Έ-

τσι και πάλι καταστρέφεται η κατάρτιση που θα έπρεπε να δίνει το λύκειο. Είναι παιδαγωγικά απολύτως αθέμιτο να κρίνεται «σωστή» η απάντηση «από την τελευταία παράγραφο της σελίδας τάδε μέχρι την τρίτη παράγραφο της σελίδας δείνα». Ναρκωθετεί αυτός ο τυφλοσύρτης και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Το δυσκολότερο μέρος της δουλειάς στα πανεπιστήμια είναι η προσπάθεια να μάθουν τα παιδιά να μην απαγγέλλουν φράσεις χωρίς να καταλαβαίνουν το περιεχόμενό τους. Επιπλέον, η αποστήθιση βοηθάει την αποτυχία ενός ποσοστού παιδιών που θα γίνονταν εξαιρέτοι φοιτητές.

Τέλος, το σύστημα επιλογών οδηγεί σε αδιέξοδες καταστάσεις. Καλλιεργείται και ενισχύεται η τάση να μπουν κάπου για ένα «χαρτί», όπου και να 'ναι. Άρα και η αδιαφορία για το περιεχόμενο του «χαρτίου». Μεγάλο ποσοστό φοιτητών μπαίνουν σε τμήματα, που άλλοτε δεν ξέρουν καλά καλά τι αντικείμενο έχουν, άλλοτε δεν έχουν καθόλου σχέση με αυτό που νόμιζαν ότι επιθυμούν να σπουδάσουν.

Οι πανελλήνιες εξετάσεις πρέπει να καταργηθούν το ταχύτερο. Το ακαδημαϊκό απολυτήριο είναι, κατά τη γνώμη μου, η καλύτερη εκδοχή στη θέση τους, αλλά ενδεχομένως χρειάζεται επεξεργασία το θέμα. Η κατάργηση των πανελλήνιων εξετάσεων, πάντως, είναι οπωσδήποτε απαραίτητη.

3.2. Ο μύθος της κακής ποιότητας των φοιτητών

Θα έκανα την κοινωνιολογική υπόθεση εργασίας (και την ονομάζω έτσι, όχι για να προσδώσω στην άποψη βάρος, αλλά γιατί νομίζω πως η εμπειρική μελέτη θα μπορούσε να την αποδείξει) ότι οι φοιτητές και οι πτυχιούχοι έχουν καλύτερη ποιότητα από εκείνους της προηγούμενης δεκαετίας και ασύγκριτα καλύτερη από παλαιότερες εποχές (1950-70).

Η ποιότητα των σπουδαστών, για την οποία μοιρολογεί η πανεπιστημιακή κοινότητα, είναι κάθε γενιά και καλύτερη, πράγμα που αποτελεί λογική, κατά τη γνώμη μου, επίπτωση πολλών κοινωνικών παραγόντων εξέλιξης. Η μικρή (5-10%) μειονότητα των άριστων φοιτητών (άριστων, όχι μόνο με κριτήρια βαθμολογίας, αλλά διανοητικής εγρήγορσης, αφομοιωτικής ικανότητας, εξελικτικότητας, ενδια-

φέροντος και εργατικότητας) είναι ασύγκριτα καλύτερης ποιότητας, γενικά, από τους άριστους φοιτητές των γενεών 1950-1970. Ο μέσος όρος των φοιτητών είναι επίσης καλύτερης ποιότητας από εκείνον των γενεών '50-70. Μια άλλη μειονότητα που εμφανίζεται στα μάτια των διδασκόντων ιδιαίτερα απογοητευτική προέρχεται κυρίως από τα κοινωνικά στρώματα που έφερε στο πανεπιστήμιο η απότομη και μεγάλη αύξηση των φοιτητών τα τελευταία 15 χρόνια. Είναι τα παιδιά αδικημένων κοινωνικών στρωμάτων, με λιγότερη εξοικείωση (εξαιτίας του μορφωτικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος) με τα προϊόντα της παιδείας γενικά, τα μορφωτικά εργαλεία, την ευρύτερη από τη σχολική παιδεία. Κοντολογίς, το ποιοτικό επίπεδο ανέβηκε, αλλά άλλαξε η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού σώματος. Επιπλέον, αυτό που εντοπίζουν οι πανεπιστημιακοί ως κακή ποιότητα των φοιτητών είναι η αδιαφορία και η επιθετικότητα απέναντι στα μαθήματα και το θεσμό.

3.3. Τα αίτια της αδιαφορίας ή/και επιθετικότητας των φοιτητών

Τα ποσοστά των σπουδαστών, άρα και των πτυχιούχων, αυξήθηκαν εντυπωσιακά τις δεκαετίες 1960-80 και αυξάνονται συνεχώς σε όλες τις βιομηχανικές χώρες. Η μεγάλη και συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση θέτει σε όλες τις χώρες προβλήματα ενσωμάτωσης των διπλωματούχων στην αγορά της εργασίας. Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι ότι η τεράστια αύξηση των φοιτητών και των πτυχιούχων επέδρασε στην ανταλλακτική (οικονομική και συμβολική) αξία των διπλωμάτων. Τα πανεπιστημιακά πτυχία έχασαν το μεγάλο κοινωνικό προνόμιο της απανιότητας. Δηλαδή, η αύξηση αφαιρέσε από τα πανεπιστημιακά διπλώματα το προνόμιο να είναι τίτλοι που κατέχει μόνο μια μικρή μειονότητα. Έτσι, δεν αποτελούν πλέον διαβατήρια άμεσης επαγγελματοποίησης και οικονομικής εξασφάλισης ή και επιτυχίας.

Αυτό που συχνά στον τύπο οι πανεπιστημιακοί ονομάζουν «κρίση» της ανώτατης εκπαίδευσης έχει πολύ στενή σχέση με το γεγονός ότι η μεγάλη αύξηση του σπουδαστικού πληθυσμού είχε δύο αποτελέ-

σματα. Οι λίγοι έχασαν τα προνόμια τους και οι πολλοί διαψεύστηκαν ως προς τα προνόμια που περίμεναν ν' αποκτήσουν. Δηλαδή, οι κοινωνικές κατηγορίες, που αποτελούσαν άλλοτε τη μορφωμένη μειονότητα, έχασαν τα προνόμια που χορηγούσαν τα πτυχία όσο διάστημα οι πτυχιούχοι ήταν λίγοι. Το δίπλωμα δεν τους προσφέρει πια την κοινωνική θέση και το κύρος που έδινε άλλοτε. Οι άλλες κοινωνικές κατηγορίες, που τα παιδιά τους μπήκαν πρόσφατα στα πανεπιστήμια, βρέθηκαν με προδομένες τις προσδοκίες τους. Το δίπλωμα δεν προσφέρει την άμεση επαγγελματική και οικονομική εξασφάλιση και την κοινωνική άνοδο που ονειρεύονταν τα παιδιά και οι οικογένειές τους.

Η αρνητική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και τις σπουδές παίρνει, έτσι, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών, διάφορες μορφές. Άλλοτε παίρνει τη μορφή αδιαφορίας, όταν γνωρίζουν ότι όσα τους στερούν οι πτυχιакές σπουδές θα τα αποκτήσουν αλλού (π.χ. με μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό). Άλλοτε επιθετικότητας, όταν δεν περιμένουν από το επαγγελματικό και οικονομικά υποβαθμισμένο τους πτυχίο παρά μόνο μια θέση στο δημόσιο.

Με άλλα λόγια, το φαινόμενο που ονομάζεται «κρίση» οφείλεται στη διάδοση (δηλαδή τον κοινωνικό εκδημοκρατισμό) της ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι φαινόμενο που συναντάται σε όλες τις προηγμένες χώρες, με τη διαφορά ότι οι άλλες χώρες έχουν ιδρύματα και μεταπτυχιακούς δρόμους που μεταθέτουν την κοινωνική επιλογή σε επίπεδα μετά την απόκτηση του πτυχίου (ενώ αυτή η επιλογή για τους Έλληνες πτυχιούχους γίνεται με διπλώματα ξένων πανεπιστημίων).

3.4. Η ανάγκη να καταργηθεί η επαγγελματική ιδιότητα των πτυχίων

Η ανώτατη εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες τείνει στη γενίκευσή της σχεδόν.

Στην ελληνική κοινωνία, η ζήτηση για εκπαίδευση είναι μεγάλη και αυξάνεται συνεχώς. Όλο και περισσότερες οικογένειες, σε στρώματα που άλλοτε δεν έφταναν ούτε στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πασχίζουν με κάθε τρόπο

να εξασφαλίσουν ανώτερες σπουδές για τα παιδιά τους. Η ζήτηση θα συνεχίσει να μεγαλώνει αναπότρεπτα και δεν υπάρχει τρόπος παρεμπόδισής της. Καμιά διανοητική εξουσία δεν μπορεί σήμερα να βρει επιχειρήματα για να δείξει ότι κάποιες κοινωνικές κατηγορίες πρέπει να μορφώνονται λιγότερο για να δέχονται να ασκούν τα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Καμιά πολιτική εξουσία δεν μπορεί να βρει θεσμικούς φραγμούς που να εμποδίσουν αυτή την αύξηση. Μόνη λύση άρα είναι να αποδεχτεί η κοινωνία το κόστος που έχει η τάση να γενικευτεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα του πολλαπλασιασμού των πτυχιούχων είναι άλλωστε γενικώς θετικά. Όσο περισσότερο πεπαιδευμένοι είναι οι πολίτες μιας χώρας, τόσο καλύτερη είναι η ποιότητα της ζωής τους και το γενικό πολιτιστικό επίπεδο.

Η τάση γενίκευσης της πανεπιστημιακής μόρφωσης είναι λοιπόν φαινόμενο των νέων καιρών, αλλά διαφοροποιεί την κοινωνική λειτουργία του πτυχίου. Δεν επιτρέπει στο πανεπιστημιακό πτυχίο να είναι πια επαγγελματικό δίπλωμα. Άρα πρέπει τα πτυχία να χάσουν την άμεση επαγγελματική τους ιδιότητα. Η τάση γενίκευσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επιβάλλει να γίνει το πτυχίο μορφωτικός τίτλος. Αυτό σημαίνει ότι η κορχή του δεν εξασφαλίζει επαγγελματική θέση και κυρίως δεν υποχρεώνει το κράτος να είναι ο προκαθορισμένος εργοδότης (π.χ. με τις ετετηρίδες διορισμού στην εκπαίδευση, με τα μόρια κ.λπ.). Η επαγγελματοποίηση του πτυχίου θα έπρεπε, στην περίπτωση αυτή, να γίνεται με (α) πρόσθετες σπουδές, (β) άσκηση στην εφαρμογή των γνώσεων και (γ) την απόκτηση ειδικού διπλώματος επαγγελματικής επάρκειας.

Η μετατροπή του πτυχίου από επαγγελματικό δίπλωμα σε μορφωτικό τίτλο θα μειώσει σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα φοιτητικής αδιαφορίας και επιθετικότητας που προκαλεί η βεβαιότητα ότι το πτυχίο δεν εξασφαλίζει το επαγγελματικό μέλλον και η παράλληλη αίσθηση αδικίας (σαν κάποιος να τους εξαπατήσει υποσχόμενος ότι, αν κουρασθούν πολύ για να πετύχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις, θα έχουν ένα μέλλον καλύτερο από τους άλλους). Διαπιστώνοντας γρήγορα οι περισσότεροι ότι το πτυχίο δεν είναι το διαβατήριο κοινωνικής επιτυχίας που νόμι-

ζαν, το αντιμετωπίζουν σαν το «χαρτί» που θεωρούν δικαίωμά τους, ύστερα απ' όλ' αυτά, να αποκτήσουν με το λιγότερο δυνατό κόπο.

Η κατάργηση της επαγγελματικής ιδιότητας των πτυχίων, με πρόσθετες σπουδές, η άσκηση και η θεσμοθέτηση διπλωμάτων επαγγελματικής επάρκειας, με παράλληλη την ανάπτυξη των μεταπτυχιακών σπουδών, θα επιτρέψουν ώστε οι ανάγκες της αγοράς εργασίας να επιδρούν προσανατολίζοντας τις επαγγελματικές ειδικεύσεις των ήδη πτυχιούχων. Δηλαδή δε θα επιδρούν στο περιεχόμενο των σπουδών για την απόκτηση πτυχίου. Έτσι, π.χ. ένα πτυχίο ιστορίας θα επισφραγίζει ιστορικές σπουδές. Ο κάτοχός του στη συνέχεια, εκτός από το μορφωτικό αυτό τίτλο, θα χρειάζεται άλλες ειδικές γνώσεις για να γίνει εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία, άλλες για να γίνει υπεύθυνος κάποιων ιστορικών αρχείων, άλλες για να γίνει σύμβουλος ιστορικών εκπομπών στην τηλεόραση (εκπαιδευτικών ή γενικών) κ.ο.κ. Ένας πτυχιούχος μαθηματικός θα χρειάζεται γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας και διδακτικής των μαθηματικών για να γίνει εκπαιδευτικός, ειδική κατάρτιση για να προσληφθεί στη στατιστική υπηρεσία κ.ο.κ. (Δεν υπάρχει άλλωστε άλλος τρόπος για να πάψει η χώρα να έχει ανεπαρκέστατα εκπαιδευμένους για το επάγγελμά τους εκπαιδευτικούς. Δεν αρκεί να ξέρεις φυσική ή αρχαία ελληνικά για να γίνεις καλός εκπαιδευτικός. Δεν μπορεί ένας πτυχιούχος να γίνει καλός εκπαιδευτικός χωρίς γνώσεις ψυχολογίας, παιδαγωγικής και διδακτικών μεθόδων.)

Η κατάργηση, τέλος, της επαγγελματικής ιδιότητας των πτυχίων θα επιτρέψει να διαλυθούν κάποτε οι απολύτως ανεπίκαιρες φιλοσοφικές σχολές και να ιδρυθούν και στην Ελλάδα σχολές γραμμάτων και επιστημών του ανθρώπου.

4. Η ελληνική εκπαίδευση και η Ευρώπη

4.1. Η κρίση της εθνικής ταυτότητας

Το θέμα της σχέσης της ελληνικής κοινωνίας με την ενωμένη Ευρώπη θέτει, κατά τη γνώμη μου, πολλά ιδεολογικά προβλή-

ματα. Πρωτ' απ' όλα, είναι φανερός στην ελληνική κοινωνία ένας διάχυτος φόβος ότι η συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρώπη εγκυμονεί κινδύνους. Ο φόβος αυτός έχει αντικειμενικά στηρίγματα. Η Ελλάδα είναι κράτος χωρίς πολιτική ισχύ στις Κοινότητες. Η οικονομία της είναι η λιγότερο ανεπτυγμένη και η πιο αδύναμη. Η πρόσφατη ιστορία των πολέμων και η μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και μέχρι το 1974 ανάμειξη ξένων δυνάμεων στα εσωτερικά της χώρας έχουν αφήσει τραυματικές εμπειρίες. Ακόμα, η διένεξη με την Τουρκία για το Αιγαίο, η κατοχή από τουρκικό στρατό μέρους της Κύπρου, η ισχυρή διεθνής θέση της Τουρκίας και οι καλές της σχέσεις με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, εντείνουν την αίσθηση απειλής για την ακεραιότητα των εθνικών συνόρων και προκαλούν αμυντική στάση και καχυποψία απέναντι στους ισχυρούς και πλούσιους συμμάχους της Ευρώπης.

Από την άλλη μεριά –υποθέτω– (με την επιστημονική σημασία του ρήματος) ότι κυρίως οι επαγγελματικές κατηγορίες διανοουμένων έχουν υποστεί, με την ένταξη της Ελλάδας στις Κοινότητες, ένα είδος κρίσης της εθνικής ταυτότητας. Η εικόνα του υπανάπτυκτου ανατολίτη που επιστρέφει ο ευρωπαϊκός καθρέφτης κάνει τις ομάδες αυτές να αισθάνονται περιφρόνηση για την εθνική ταυτότητα.

Ο προφητικός λόγος ορισμένων διανοουμένων, μολονότι θεμελιακή του απειρία είναι η περιφρόνηση της εθνικής ταυτότητας, γίνεται αντιληπτός ως πατριωτικός. Και αυτό, γιατί καταφεύγει σε εθνικιστική μεγαληγορία, υμνώντας μελοδραματικά μια «ελληνικότητα» πέρα από την ιστορία και πάνω από την πραγματικότητα. Αρνείται την ιστορία, τοποθετώντας τη διαμόρφωση του ελληνικού «έθνους» κάπου στην ομηρική εποχή. Αρνείται το παρόν περιγράφοντας κατώτερη την εθνική κοινότητα. Και καταφεύγει για παρηγοριά στην επίκληση της αιωνιότητας.

Με άλλα λόγια, η ένταξη στην Ευρώπη προκάλεσε σε ομάδες κυρίως διανοουμένων κρίση ταυτότητας που έγινε παγίδα. Με την αιτιατή ότι, καταγγέλλοντας την πατρίδα τους και τους ομοίους τους για κατωτερότητα, παύουν οι ίδιοι να μοιράζονται αυτή την κατωτερότητα, ορισμένοι προφήτες καταφεύγουν στη ρητο-

ρική της απελπισίας. Η στείρα καταγγελία του παρόντος και της πραγματικότητας εμποδίζει τη δημιουργία τάσεων παρεμβολής στην εξέλιξη του παρόντος και συμμετοχής στην αλλαγή της πραγματικότητας. Μοιραία το μοναδικό καταφύγιο που βρίσκει αυτή η άγνη και απελτισμένη αυτοπεριφρόνηση είναι το ιδεολογικό υποκατάστατο της αρχαίας δόξας. Ένας ιδεολογικός λόγος προφητικός και ακραία βίαιος αναγγέλλει το τέλος της Ελλάδας, περιγράφει την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως τον δούρειο ίππο του εκδυτισμού και προτείνει την επιστροφή στο ιδανικό παρελθόν.

Δε νομίζω να ισχύει, όπως γράφει το ερωτηματολόγιο, ότι η ελληνική κοινωνία δεν «έχει συνείδηση» των αναγκών της και «αισθάνεται» αυτάρκης. Η ελληνική κοινωνία βρίσκεται σε κρίση αξιών (όπως και όλες σχεδόν οι χώρες). Η μεγάλη πλειονότητα των κοινωνικών ομάδων αναγνωρίζει τις ελλείψεις, έχει συνείδηση των αναγκών, αλλά δεν βλέπει το δρόμο παρέμβασης για τη λύση των προβλημάτων. Η απουσία προτάσεων για το ευρωπαϊκό μέλλον της χώρας και η ορατή ανισότητα σε σχέση με τους ισχυρούς και πλούσιους συμμάχους, αντί για τάσεις εκμετάλλευσης των προνομίων και δυνατοτήτων της ευρωπαϊκής φάσης, ξαναζωντάνεψε φαντάσματα του 19ου αιώνα. Δηλαδή, στη δύσκολη αυτή καμπή, μεταδίδονται στην κοινωνία μέσω των διανοουμένων της μόνο μηνύματα αρνητικά, αδιέξοδα, ρητορικές καταγγελίες των πάντων, προφητείες καταστροφικές. Σαν να μην υπάρχει τίποτα θετικό στην κοινωνία, κανένα προτέρημα της εθνικής κοινότητας, κανένα χαρακτηριστικό αξιοποιήσιμο, σαν να μην μπορεί τίποτα να γίνει. Αυτή η κρίση ιδεών, αυτή η απουσία προοπτικής, η άρνηση καλλιέργειας των ιδεών που θα συνθέσουν με τον καιρό την προοπτική, αυτή είναι η κυρίως υπεύθυνη για την εικόνα στασιμότητας και αδιεξόδου. Δεν υπάρχει ο δημόσιος λόγος για να κινητοποιήσει δυνάμεις προς την εξέλιξη με την ένταξη στην Κοινότητα. Για το θέμα μιλούν μόνο προφύτες καταστροφών που καταγγέλλουν την Ευρώπη, τον εκδυτισμό, την τεχνολογία, την οικονομική ανάπτυξη, τις επιστήμες, μέχρι και το διαφωτισμό και αναγγέλλουν τη συντέλεια της Ελλάδας.

Η επικίνδυνη αυτή κληρονομιά ιδεών για τις νέες γενιές, η καταστροφική αυτή ιδεολογική διαπαιδαγώγηση –πάλι καλά, κατά τη γνώμη μου– δε φαίνεται προς το παρόν τουλάχιστον να έχει ναρκοθετήσει το μέλλον.

4.2. Η αδράνεια απέναντι στα ευρωπαϊκά προνόμια

Τα ελληνικά πανεπιστήμια είναι ολοφάνερο ότι θα τα βοηθήσει πάρα πολύ η συνεργασία, ανταλλαγή, κοινή έρευνα κ.λπ. με ομάδες από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι φορείς τους, που δε νομίζω ότι είναι επιστημονικά ανεπαρκείς, σε μεγάλο ποσοστό, μοιάζει να αντιστέκονται ακόμα και στα προνόμια που προσφέρονται, π.χ. για αρκετά χρόνια η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των φοιτητών καταγγέλλει αντί να παλέψει για να αξιοποιήσει τα προγράμματα διακίνησης φοιτητών (όπως το πρόγραμμα Έρασμος). Σε αυτό υπεύθυνη είναι ολόκληρη η πολιτική ηγεσία της χώρας και η μερίδα εκείνη της πολιτικής ηγεσίας που, αντί να θέσει όρους συνεργασίας με την Ευρώπη, απλώς καταγγέλλει, χωρίς εναλλακτική πρόταση, τη συμμετοχή της χώρας σε αυτήν, αλλά και η λουπή ηγεσία που υπερασπίζεται την ένταξη και δεν καταφέρει να δείξει πειστικά με ποιο τρόπο μπορεί η σχέση με την Ευρώπη να είναι ευεργετική. Δεν υπάρχει, τέλος, η διανοητική ηγεσία να απαντήσει στους φόβους απώλειας της ταυτότητας και της γλώσσας.

4.3. Η ελληνική γλώσσα στην ευρωπαϊκή Ευρώπη

Ένα σημαντικό πρόβλημα που πρέπει να απασχολήσει εκπαιδευτικούς θεσμούς, κρατικούς φορείς και επαγγελματίες διανοούμενους είναι η αυριανή θέση της ελληνικής γλώσσας στην ενωμένη Ευρώπη. Χρειάζεται εφευρετική και μακροχρόνια γλωσσική πολιτική, που θα αντιμετωπίσει τη μικρή σημασία που αντικειμενικά έχει στην Ευρώπη η ελληνική γλώσσα, καθώς η ελληνόφωνη κοινότητα αποτελείται από δέκα μόνο εκατομμύρια ομιλητές και, στο συσχετισμό δυνάμεων μεταξύ κρατών, η Ελλάδα έχει την τελευταία θέση.

Το αντικειμενικό πρόβλημα της θέσης της ελληνικής γλώσσας στην προσοτική της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης έχει και

αυτό, αντί για προβληματισμούς με στόχο μια ευρηματική γλωσσική πολιτική, ζωντανέψει φαντάσματα του 19ου αιώνα. Προφήτες της συντέλειας αλλά και εκπρόσωποι των θεσμών καταγγέλλουν εδώ και δεκαπέντε χρόνια την ελληνική γλώσσα. Σε κραυγαλέα αντίθεση με τις στοιχειώδεις επιστημονικές γνώσεις, περιγράφουν τη φυσική (ομιλούμενη) ελληνική γλώσσα ως «φτωχή» και «υποβαθμισμένη» ή «κακής γλωσσικής ποιότητας», χωρίς επιπλέον καμιά εμπειρική γλωσσολογική έρευνα (καταγγέλλουν την ελληνική γλώσσα, χωρίς να την ξέρουν επιστημονικά, καθώς η γλώσσα στις διάφορες παραλλαγές και χρήσεις της δεν έχει καταγραφεί από τον καιρό του Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Η αντιεπιστημονική καταγγελία της ελληνικής γλώσσας συνοδεύεται από μελοδραματικές ρητορείες για τη «διαχρονική» της ενότητα. Ξαναγυρίζουμε, έτσι, στα μέσα του 19ου αιώνα, με την αυταπάτη ότι η κατωτερότητα που βλέπουν οι προφήτες στην εθνική γλώσσα θα αρθεί μέσα από τη φαντασιακή αναβίωση της κλασικής αρχαιότητας. Και προτείνεται η «ανανέωση» και ο «αναπλουτισμός» της ελληνικής γλώσσας με την επιστροφή στις «ρίζες» της γλώσσας, δηλαδή τα αρχαία ελληνικά.

Οι γλώσσες, όμως, δεν είναι κοσμήματα που η τιμή τους στην αγορά μεγαλώνει με την παλαιότητα. Και στην πολύγλωσση Ευρώπη χρειάζεται συντονισμένη και μακροχρόνια γλωσσική πολιτική. Χωρίς τέτοια πολιτική ούτε τα μεγαλόσημα και αντιεπιστημονικά ρητορικά σχήματα για τη «διαχρονικότητα» της γλώσσας ούτε η επίκληση της αρχαιότητας δεν μπορούν, όπως και ποτέ στο παρελθόν δεν μπόρεσαν, να βοηθήσουν σε τίποτα.

Η ελληνική γλώσσα στην Ευρώπη έχει μικρή σημασία, όχι μόνο γιατί είναι ελάχιστος συγκριτικά ο αριθμός των ομιλητών της, αλλά και επειδή οι ομιλητές άλλων γλωσσών δεν έχουν λόγους να θέλουν (να χρειάζονται) να μάθουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα.

Την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ευνοούν διάφορα κοινωνικά κίνητρα. Ένα πρώτο είναι η αξία επικοινωνίας μέσω γλώσσας. Τη μεγαλύτερη αξία επικοινωνίας στον κόσμο σήμερα έχει η αγγλική, γιατί σε όλους τους τομείς κατέχει τη θέση

της διεθνούς γλώσσας. Σημαντικό κίνητρο είναι ακόμα οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που μπορεί μια γλώσσα να προσφέρει καθώς και οι επαγγελματικές ευκαιρίες. Εδώ, εκτός από την πρώτη θέση της αγγλικής, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες προσφέρουν οι μεγάλες ευρωπαϊκές γλώσσες (γερμανική και γαλλική).

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, οι ευρωπαϊκές χώρες προγραμματίζουν σήμερα γλωσσική πολιτική. Οι μεγάλες και ισχυρές χώρες φιλοδοξούν η καθεμιά να γίνει η γλώσσα τους η κοινή ευρωπαϊκή. Οι Γάλλοι ήδη μάχονται σε πολλά πεδία για να πάρει η γλώσσα τους αυτή τη θέση από τη διεθνή αγγλική και μάλιστα πριν η οικονομική υπεροχή και ο μεγάλος πληθυσμός της ενωμένης Γερμανίας να ευνοήσουν σε αυτό το ρόλο τη γερμανική γλώσσα.

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν στην Ευρώπη οι μικρές σημασίας γλώσσες, η ολλανδική, η φλαμανδική, η ιρλανδική, η δανική, η ελληνική και στη λουπητή Ευρώπη η ουγγρική, η αλβανική, η βουλγαρική. Απέναντι στις τάσεις των μεγάλων και ισχυρών χωρών και γλωσσών, οι εκπρόσωποι των κοινοτικών θεσμών περιγράφουν την αυριανή ενωμένη Ευρώπη πολύγλωσση και πολυπολιτισμική και ψάχνουν την ισορροπία που θα πετύχει την ενότητα και τη συνοχή μέσα στην ποικιλία. Αυτήν ακριβώς την κοινοτική πολιτική πρέπει να ευνοήσουν οι μικρές γλωσσικές κοινότητες. Δηλαδή, στα γλωσσικά και πολιτιστικά ζητήματα η Ελλάδα πρέπει να επιδιώσει τη συμμαχία των χωρών με μικρές σημασίας γλώσσες.

Γλωσσική πολιτική για την ελληνόφωνη κοινότητα στην ενωμένη Ευρώπη, άρα, σημαίνει καλλιέργεια της πολυγλωσσίας και ρυθμίσεις που ευνοούν τις μικρές σημασίας γλώσσες. (Π.χ. να θεωρείται επαγγελματικό προσόν όλων των κοινοτικών υπαλλήλων η γνώση μιας από τις λιγότερο σημαντικές ευρωπαϊκές γλώσσες. Π.χ. να οργανωθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών η διδασκαλία ξένων γλωσσών, έτσι ώστε να προσφέρεται παντού η διδασκαλία της φλαμανδικής, ιρλανδικής, ελληνικής, δανικής, ολλανδικής.) Επιπλέον, στην Ελλάδα μεγάλης σημασίας είναι η γλωσσική και μορφωτική πολιτική συμμαχιών με τις βαλκα-

νικές χώρες.

Χρειάζεται λοιπόν η γλωσσική πολιτική συμμαχιών που θα είναι αμυντική απέναντι στην τάση κυριαρχίας των γλωσσών που ομιλούνται στις ισχυρές χώρες της Ευρώπης.

Χρειάζεται ακόμα η ευρηματική γλωσσική πολιτική που θα εφεύρει κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους. Κίνητρα επικοινωνιακής χρησιμότητας ή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών δεν μπορεί να δημιουργηθούν για την ελληνική γλώσσα. Υπάρχει ωστόσο για τις γλώσσες και ένα κίνητρο αξιολογικό, που μπορεί να προσφέρει μια μικρή γλώσσα, όταν η γνώση της είναι το διακριτικό χαρακτηριστικό μιας μορφωτικής ελίτ. Μπορούν, επομένως, να εφευρεθούν για την ελληνική γλώσσα τέτοια αξιολογικά κίνητρα, που να ωθούν μια μειονότητα στις ευρωπαϊκές χώρες να διαφοροποιείται ως μορφωτική αριστοκρατία, χάρη στη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Μπορούμε να καλλιεργήσουμε ιδεολογικά την αξία της ελληνικής γλώσσας σε αναφορά με την ιστορία της. Είναι η παλαιότερη γλώσσα της Ευρώπης. Επίσης, σε σύγκριση με την κινεζική (που είναι η παλαιότερη γλώσσα στον κόσμο), είναι πολύ πιο ενδιαφέρουσα γλωσσολογικά, γιατί αποτελείται από πολλά γλωσσικά συστήματα, δηλαδή αλλοιώνεται και αλλάζει ασταμάτητα για πολλούς αιώνες.

Για να εφευρεθεί, ωστόσο, κάτι τόσο δύσκολο όσο μια γλωσσική πολιτική αξιολογικών κινήτρων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, που κάνει ακόμα δυσκολότερο το χαμηλό επίπεδο της ελληνικής οικονομίας, εκπαίδευσης και επιστήμης, πρέπει πρωτ' απ' όλα να απαλλαγούμε από τους βροντόσαυρους του σύγχρονου καθαρευουσιανισμού, που καταγγέλλουν τη φυσική γλώσσα ως φτωχή και υποβαθμισμένη. Να απαλλαγούμε από τη στείρα και ανιστόρητη μυθολογία της επιστροφής στην «αυθεντική» ποιότητα των «ριζών». Να καταπολεμήσουμε την αντιεπιστημονική αφέλεια ότι η γλώσσα έχει ήδηθεν καλή γλωσσική ποιότητα όταν «δεν» απομακρύνεται από τις «ρίζες» της, δηλαδή όταν δεν εξελίσσεται και δεν αλλάζει.

Η καλλιέργεια της αξίας της ελληνικής γλώσσας, σε αναφορά με την ιστορία της, είναι δυνατό να εφευρεθεί μόνο αν απωλ-

λαγούμε από την επικίνδυνη διάδοση του μύθου για την κατωτερότητα της εθνικής γλώσσας. Μπορεί να εφευρεθεί μόνο εάν, αντί να ακολουθούμε τις καταστροφικές προφητείες που προτείνουν επιστροφή στην καλή γλωσσική ποιότητα της αρχαίας γλώσσας, να δώσουμε προτεραιότητα στη μελέτη της φυσικής γλώσσας. Πρέπει να αποκτήσουμε γλωσσολόγους και γλωσσική επιστήμη στη θέση των προφητών που αξιολογούν αρνητικά τη γλώσσα, με την αθέμιτη πρόθεση να τη σώσουν από τους ομιλητές της και την ακραία ρυθμιστική ανοησία να εξευγενίσουν τη γλώσσα, στρέφοντας την εξέλιξη προς τα πίσω. Δηλαδή, πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στις υποτροφίες για ν' αποκτήσουμε γρήγορα ένα σχετικά επαρκή αριθμό επιστημόνων γλωσσολόγων (που δεν έχουμε, με εξαίρεση τα ελάχιστα άτομα του τομέα γλωσσολογίας στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και κάποιους νέους επιστήμονες εδώ κι εκεί). Να ιδρυθούν τμήματα γλωσσολογίας, κοινωνιολογίας και εθνογραφίας της επικοινωνίας στα ελληνικά πανεπιστήμια. Να χρηματοδοτηθούν εμπειρικές γλωσσολογικές έρευνες, που θα καταγράψουν όλες τις ομιλούμενες τοπικές και κοινωνικές παραλλαγές, θα κάνουν, δηλαδή, επιστημονικές περιγραφές του παραγωγικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας, γραμματικές, συντακτικές και λεξικές που δεν έχουμε. Να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και να εκμοντερνιστεί η γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία, που είναι παραδοσιακά αντιεπιστημονική και ελλιπέστατη για την εκμάθηση της λόγιας δημοτικής. Και, εκτός από καλή εκμάθηση της μητρικής και των λόγων παραλλαγών της ομιλούμενης γλώσσας, να διδάσκονται συστηματικότερα και αποτελεσματικότερα από το γυμνάσιο δύο ξένες γλώσσες.

4.4. Ανώτατη εκπαίδευση και ξένες γλώσσες

Τα πανεπιστήμια δεν νομίζω ότι έχουν προσαρμοστεί στην ευρωπαϊκή φάση, ούτε ως προς το περιεχόμενο σπουδών ούτε την έμφαση στις ξένες γλώσσες. Στο βαθμό που ανανεώθηκαν τα ελληνικά πανεπιστήμια και μπήκε σε αυτά ξένη βιβλιογραφία και νέοι προβληματισμοί, αυτό έγινε με την είσοδο από το τέλος της δεκαετίας του 1970 νέων επιστημόνων με

καλά ξένα μεταπτυχιακά διπλώματα. Ξένες γλώσσες διδάσκονται και, νομίζω, όλοι οι ΔΕΠ εξηγούν στους φοιτητές τους την απόλυτη ανάγκη να γνωρίζουν δύο ξένες γλώσσες για να προκόψουν επιστημονικά, με πρώτο επιχείρημα ότι δεν μπορεί να μείνει κανείς σήμερα κλεισμένος βιβλιογραφικά σε μια γλώσσα δέκα εκατομμυρίων ανθρώπων. Την απαραίτητη εκμάθηση ξένων γλωσσών πρέπει αναμφισβήτητα να προωθήσουν, να βελτιώσουν και να αναβαθμίσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (όχι μόνο τα πανεπιστήμια αλλά και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Την άνετη χρήση ξένων γλωσσών θα διευκολύνει ακόμα πολύ αποτελεσματικά η αξιοποίηση των δυνατοτήτων διακίνησης των φοιτητών με τα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Από την άλλη μεριά, μολονότι πρέπει να δοθεί έμφαση στις ξένες γλώσσες και να ενισχυθεί η διδασκαλία τους, πρέπει επίσης να ενισχυθεί η μετακίνηση φοιτητών οι οποίοι θα ασκούν ένα μέρος των σπουδών τους σε άλλες χώρες: δεν είναι δυνατό, κατά τη γνώμη μου, οι βασικές πανεπιστημιακές σπουδές να γίνονται με ξένη βιβλιογραφία. Χρειάζεται η καλή γνώση και η άνετη χρήση των επιστημονικών ιδιωμάτων στην ελληνική γλώσσα από τους φοιτητές και, παράλληλα, η εκμάθηση και η σταδιακή κατάκτηση δύο άλλων γλωσσών. Χρειάζεται, άλλωστε, η καλλιέργεια των επιστημονικών ιδιωμάτων στην ελληνική γλώσσα γενικά.

Άρα χρειάζεται μια ευρύτερη και με κρατική φροντίδα και χρηματοδότηση προς τους εκδότες δραστηριότητα μεταφράσεων σε όλες τις θεωρητικές (που γνωρίζω) επιστήμες. Πρέπει να μεταφραστούν οι κλασικοί σε όλες αυτές τις επιστήμες και η σύγχρονη παραγωγή που έχει διεθνή φήμη και εγκυρότητα. Το καλύτερο τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι Ιταλοί, που μεταφράζουν συνεχώς. Σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες μπορεί κανείς να πει ότι το σύνολο σχεδόν της διεθνούς βιβλιογραφίας που έχει κύρος υπάρχει στην ιταλική γλώσσα. Το πρόβλημα των μεταφράσεων είναι, κατά τη γνώμη μου, πολύ πιο σημαντικό και πολύπλευρο απ' όσο φαίνεται με την πρώτη ματιά. Όσο για το μεγάλο κόστος μιας τέτοιας πολιτικής να μεταφραστούν οι επιστήμες στα ελληνικά, ένα μέρος του οικονομικού προβλήματος

θα λυνόταν αυτόματα, αν διοχετεύονταν εκεί τα τεράστια ποσά που αναλώνονται κάθε χρόνο για να μοιράζεται στους φοιτητές το πολλαπλά βλαβερό ένα εγχειρίδιο.

4.5. Ανάπτυξη σε επιλεγμένους τομείς

Ο ρεαλιστικός φόβος μετατροπής των Ελλήνων στους φτωχούς συγγενείς της μεγάλης ευρωπαϊκής οικογένειας ενίσχυσε και ακόμα ενισχύει τάσεις οπισθοδρομικές. Το κίνητρο προς την εξέλιξη, που θα μπορούσε να είναι η πρόθεση να μη γίνουμε μια φτωχή επαρχία της Ευρώπης, δεν κινητοποιήσε δυνάμεις προς την αξιοποίηση των τομέων στους οποίους θα μπορούσαμε αντικειμενικά να προοδεύσουμε (π.χ. να γίνουμε εξαγωγείς πολυτελών αγροτικών προϊόντων, να προσφέρουμε ιδιαίτερα υψηλής ποιότητας τουρισμό -ας μην παρακινδυνεύω απόψεις σε χώρους που δεν ξέρω). Δεν κινητοποιήσε δυνάμεις προς την ενίσχυση και αναβάθμιση των τομέων γνωστικής και επιστημονικής παραγωγής, στους οποίους θα μπορούσαμε να είμαστε καλοί και να γίνουμε καλύτεροι από άλλους.

Δεν μπορούμε να συναγωνιστούμε επιστημονικά τις ισχυρές χώρες σε πολλούς κλάδους. Μπορούμε όμως να αναπτύξουμε την έρευνα και την επιστημονική δραστηριότητα σε επιλεγμένους τομείς, χρήσιμους, όχι μόνο επιστημονικά, αλλά και πολιτικά και κοινωνικά. Να ιδρύσουμε π.χ. κέντρα και πανεπιστήμια αλβανικών, σλαβικών, βαλκανικών, τουρκικών και αραβικών σπουδών. Να δώσουμε προτεραιότητα και έμφαση στην έρευνα και την επιστημονική δραστηριότητα στους τομείς της ιστορίας, γλωσσολογίας, κοινωνιογλωσσολογίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών. Να καλλιεργήσουμε τις κλασικές σπουδές και τις αρχαίες γλώσσες. Η κλασική φιλολογία έχει στα ελληνικά πανεπιστήμια αραχνιάσει (δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι οι καλύτεροι κλασικοί φιλόλογοι ασχολούνται και γράφουν κυρίως για θέματα σύγχρονης λογοτεχνίας και παιδείας). Ό,τι καινούργιο ή μοντέρνο στην κλασική ελληνική φιλολογία μας έρχεται από ξένες χώρες και ξένες γλώσσες. Θα μπορούσαμε στο πεδίο αυτό να αξιοποιήσουμε την περίφημη ελληνικότητά μας, να ανανεώσουμε επιστημονικά τις

κλασικές σπουδές και να κάνουμε την Ελλάδα το χώρο τους, το μεταπτυχιακό τους κέντρο, που θα διαμορφώνει ερευνητικά και θα έλκει βιβλιογραφικά αυτή την ελίτ των κλασικών σπουδών από όλες τις άλλες χώρες.

Η ιστορία, η κλασική φιλολογία, οι βαλκανικές, αραβικές, τουρκικές και αλβανικές σπουδές, η γλωσσολογία και οι λοιπές επιστήμες του ανθρώπου είναι πεδία έρευνας και μελέτης που μπορούν ν' αναπτυχθούν και να διαπρέψουν. Μπορούν επίσης σημαντικά να βοηθήσουν την Ελλάδα να ενισχύσει την αξιολογική θέση της στην Ευρώπη. Είναι, τέλος, πεδία που χρειάζονται δαπάνες για την οργάνωση, διοίκηση και την εφαρμογή έρευνας, για την καλή βιβλιογραφική ενημέρωση, χρειάζονται εκμοντερνισμό της αντίληψης για την επιστημονική παραγωγή και νέους επιστήμονες με καλές σπουδές. Κι επιπλέον, δεν απαιτούν τις ιδιαίτερα πολυδάπανες επενδύσεις, εργαστηριακές και άλλες, που απαιτούν οι λεγόμενες σκληρές επιστήμες. ■