

Η ΔΥΣΚΟΛΙΑ της απάντησης βρίσκεται στον ίδιο το λόγο που πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να τη συγκροτήσει. Αφενός απουσία μετρήσεων και, υπό προϋποθέσεις, ερευνών, επομένως εντυπώσεων και προσωπικών εμπειριών, με ό,τι παραμορφωτικότερο συνεπάγεται αυτό, όπως ξέρουμε από τη χρησιμοποίηση παρόμοιου υλικού στη δουλειά μας. Αφετέρου ένας πληθωρικός λόγος για την παθολογία του ελληνικού πανεπιστημίου, που καλλιεργείται τα τελευταία χρόνια μέσα στα πλαίσια της γενικότερης κρισιολογίας της ελληνικής κοινωνίας, καταλαμβάνει αυτόματα κάθε προσπάθεια να μιλήσεις για τα προβλήματα αυτά με τις δικές σου ιδεολογικές οριζουσες. Ακόμη και η διάθεση να αντιταχθεί κανείς στο λόγο αυτό, προκαλεί αναγκαστικά παραμορφώσεις ή διαφορετικές από τις προθέσεις του σημασιοδοτήσεις των απαντήσεών του. Θα αποφύγω, λοιπόν, προς το παρόν, κάθε απόπειρα συγγραφής ολοκληρωμένου κειμένου, το οποίο, έχοντας τις δικές του αφηγηματικές ανάγκες, υποτάσσεται στα αφηγηματικά πρότυπα της εποχής και επομένως στα ιδεολογικά τους συμπαρομαρτούντα. Το να γράψεις λ.χ. αισιόδοξα και χωρίς κάποιους υπαινιγμούς επερχόμενου κατακλυσμού θεωρείται και αισθητικά εκτός μόδας. Κατά συνέπεια θα γράψω με ύφος προσωπικής επιστολής και υποκειμενικά για τη δεκάχρονη εμπειρία μου.

A.1: Άρχισα να διδάσκω στη φιλοσοφική σχολή του ΑΠΘ, από τα τέλη του 1981 και συνέχισα μετά την τριχοτόμησή της, στο ιστορικό αρχαιολογικό τμήμα ως το 1989. Από τις αρχές του 1990 δίδαξα στο αντίστοιχο τμήμα του πανεπιστημίου Αθηνών. Τέλος, δίδαξα τα τελευταία χρόνια, ανά ένα εξάμηνο, στο παιδαγωγικό τμήμα του ΑΠΘ και του πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ελάχιστη εμπειρία έχω από την επικρατούσα προ του νόμου 1268/1982 κατάσταση. Τη γνωρίζω περισσότερο ως φοιτητής (ολοκλήρωσα τις προπτυχιακές σπουδές μου κατά την περίοδο 1975-1977) παρά ως διδάσκων. Αν χρειαστεί να κρίνω διαζευκτικά (καλύτερα ή χειρότερα), με βάση την περιορισμένη πείρα μου, θα έλεγα πως η κατάσταση σήμερα δεν είναι χειρότερη. Δεν είναι ασφαλώς εκείνη την οποία προσδοκούσαμε από τον εκδημοκρατισμό του πανεπιστημίου, ούτε επίσης

εκείνη που θα έπρεπε να προέλθει από μια πλήρη και θετική εκμετάλλευση του νέου νομικού πλαισίου. Πολύ περισσότερο δεν είναι εκείνη που απαιτείται για μια εξομείωση με το ευρωπαϊκό περιβάλλον –το οποίο εντούτοις ούτε ενιαίο ούτε ομοιογενές είναι. Τέλος, δεν είναι εκείνη την οποία εμείς οι ιστορικοί, με βάση τις εξελίξεις της επιστήμης μας, επιθυμούμε. Ωστόσο, αν κάποια μνήμη μας απομένει, οφείλουμε να λάβουμε τις αποστάσεις μας από τις γνωστές θρηνωδίες.

Αν θέσουμε ως όριο σύγκρισης τη νομική μεταρρύθμιση, τότε θα συμφωνούσαμε πως η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν εξαρτάται μόνο από τις νομικές μεταρρυθμίσεις αλλά επίσης και από τη μακροχρόνια παράδοση (standards αξιολόγησης, ατμόσφαιρα έρευνας, εκπαιδευτικό ύφος κ.λπ.). Έχω την εντύπωση ότι η παράδοση αυτή είχε παρουσιάσει στην Ελλάδα πολύ χαμηλές επιδόσεις. Οι εξαιρέσεις προέρχονταν από την προσωπικότητα διδασκόντων που άφησαν βραχύχρονες παραδόσεις σε επί μέρους κλάδους. Από το δικό μου χώρο θα μπορούσα να αναφέρω την περίπτωση της μακαρίτισσας Άλκης Κυριακίδου-Νέστορος, στον τομέα της λαογραφίας στο ΑΠΘ, αλλά υπάρχουν και άλλοι πυρήνες, μικροί ή μεγάλοι, σε άλλα τμήματα και πανεπιστήμια. Υπήρχαν και συνεχίζουν να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα πανεπιστήμια, στα τμήματα, ακόμα και ανάμεσα σε διαφορετικούς τομείς του ίδιου τμήματος. Ίσως δεν είναι ο κανόνας, αλλά υπάρχουν επιτεύγματα τα οποία δεν πρέπει να μηδενίζουμε.

Διαφοροποιήσεις υπάρχουν και εντός του φοιτητικού σώματος, των αποφοίτων κάθε τμήματος. Οι καλοί φοιτητές των οικίων τμημάτων αποφοιτούν ίσως σήμερα καλύτερα κατηχημένοι και με ευρύτερους ερευνητικούς προσανατολισμούς από ό,τι παλαιότερα. Δεν είμαι όμως βέβαιος αν το ίδιο ισχύει και για τους φοιτητές που έχουν ως μόνο σκοπό να πάρουν πάση θυσία το πτυχίο τους.

Όσοι από τους διδάσκοντες διατηρούν κάποιες σχέσεις με τους φοιτητές τους θα έχουν πιθανώς προσέξει ότι έχει αυξηθεί το σώμα των καλών φοιτητών (στο τμήμα μου τους υπολογίζω γύρω στο 20%). Πράγμα που οφείλεται όχι μόνο σε μια γενικότερη βελτίωση του μορφωτικού

επιπέδου αλλά και σε μια διασπορά του παλαιότερα καλοί φοιτητές προέρχονταν από τα κεντρικά και ιδιωτικά σχολεία των Αθηνών και της Θεσσαλονίκης, σήμερα και στις δευτερεύουσες πόλεις τύπου Πάτρας, Λάρισας, Καβάλας, σπανίως όμως από μικρότερες. Οι επιδόσεις των φοιτητών αυτών είναι επίσης καλές στις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο εξωτερικό. Οι ίδιοι αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι σε σχέση με ξένους συναδέλφους τους και ανάλογες είναι και οι μαρτυρίες των καθηγητών τους. (Μια έρευνα προς την κατεύθυνση αυτή, με θέμα «μεταπτυχιακοί του εξωτερικού απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων» θα μας ήταν χρήσιμη, γιατί θα έδινε μια εξωτερική μαρτυρία για τη στάθμη του εκπαιδευτικού μας συστήματος). Πιστεύω πως η βελτίωση της κατάρτισης αυτών των λίγων φοιτητών οφείλεται και στον πολλαπλασιασμό του σώματος των διδασκόντων και στην ανάληψη από αυτούς διδασκαλίας και άλλων πρωτοβουλιών (μικρές έρευνες, εθελοντικά σεμινάρια) και στον περιορισμό της «πελατείας» γύρω από τους απλησίαστους παλαιούς κατόχους της έδρας. Κατά συνέπεια, στο ζήτημα αυτό θα έβλεπα μια θετική συνέπεια του εκδημοκρατισμού των αρχών της περασμένης δεκαετίας, η οποία συνέβη παρά τον πολλαπλασιασμό των φοιτητών.

Η μεγάλη μάζα των φοιτητών περιλαμβάνει βέβαια και ένα ποσοστό (περίπου 5%) το οποίο θα έπρεπε να αποθαρρυνθεί από τη συνέχιση των σπουδών του, γιατί είναι φανερό ότι δεν τα καταφέρνει, αν και με τον καιρό κατορθώνει να αποκτήσει το πτυχίο. Τα υπόλοιπα 75%, δηλαδή τα 2/3 των φοιτητών, αποτελεί ίσως την πλέον άγνωστη ομάδα. Θα προσέθετα όμως και την πλέον εύπλαστη αυτής της κατηγορίας. Αν η πρώτη ομάδα κατορθώνει, εξαιτίας και των εξωεκπαιδευτικών εφοδίων που διαθέτει, να ξεπερνάει τις αρνητικότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος, την ίδια στιγμή η ομάδα αυτή διαμορφώνεται από αυτό. Έχει σφραγιστεί από τον απομνημονευτικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, εξαιτίας της τριχρονης θητείας της στο μηχανισμό προετοιμασίας των κατατακτικών εξετάσεων. Αν το πανεπιστήμιο εδώ δεν επέμβει για να αλλάξει αυτού του είδους την προσέγγιση, αυτοί θα συνεχίσουν μια διαδικασία προ-

σαρμογής. Αν λ.χ. στο πανεπιστήμιο, οι περίοδοι που διδάσκουμε δεν καλύπτουν χρονικά όλη την ελληνική ιστορία, αυτοί δεν θα την καλύψουν με μελέτη από μόνοι τους. Θα αποκτήσουν αποσπασματικές γνώσεις. Η αποσπασματικότητα είναι και το κύριο χαρακτηριστικό τους. Αν όμως τους εντάξεις σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα μαθημάτων, χωρίς δυνατότητες διαφυγής σε εύκολες λύσεις, τότε θα προσαρμολογούν σ' αυτό και θα δουλέψουν. Τα τελευταία χρόνια, σημειώνει κανείς μια αυξανόμενη έφεση προς τη μελέτη. (Την τελευταία χρονιά που δίδαξα στη Θεσσαλονίκη είχα αναλάβει ένα υποχρεωτικό μάθημα για τους φοιτητές του Α' έτους. Κάλεσα όσους ήθελαν να αναλάβουν μια εθελοντική εργασία να περάσουν από το γραφείο μου. Η έκπληξη που δοκίμασα, όταν παρουσιάστηκε πάνω από τη μισή τάξη, ήταν μεγάλη. Το ίδιο μάθημα, με τις ίδιες προδιαγραφές, το έδωσα στην Αθήνα. Οι φοιτητές όμως είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα στο δικό μου και σε ένα άλλο, με μοναδική εξεταστέα ύλη το σύγγραμμα. Τα τρία τέταρτα πήγαν σε εκείνο.) Θα υποστήριζα πως από αυτή τη μεγάλη μάζα λείπει μια εξοικείωση προς την έννοια της επιστήμης και την επιστημονική εργασία. Δεν την αποκτούν, τόσο γιατί λείπουν τα κατάλληλα μαθήματα (εξάλλου ήδη από το λύκειο λείπει η λογική ανάλυση και επεξεργασία), αλλά και γιατί η προβληματική αυτή δεν ενσωματώνεται και στα άλλα μαθήματα. Για πολλούς διδάσκοντες η διδασκαλία της ιστορίας σημαίνει ακόμη τη μεταβίβαση γνώσεων και όχι τον τρόπο που παράγονται και αποκτούνται αυτές οι γνώσεις. Και βεβαίως εδώ χρειάζεται μια κλιμάκωση από την παράδοση στο σεμινάριο και στην εξατομικευμένη παρακολούθηση. Εδώ υπάρχουν δύο δυσκολίες και είναι, παρά τη διαφορετική προέλευσή τους, αλληλένδετες: η αναλογία διδασκόντων/διδασκομένων, η οποία εξαρτήθηκε από πολιτικές επιλογές και οι αγκυλώσεις του προγράμματος, το οποίο αντικατοπτρίζει σχέσεις εξουσίας και δομικές αδράνειες μέσα στο πανεπιστήμιο.

Εδώ, παρενθετικά, θα έλεγα ότι στα ιστορικά τμήματα (καθώς και στα άλλα τμήματα των φιλοσοφικών) υπάρχει μια αντίληψη δέσμου του γεγονότος ότι η πλειονότητα κατευθύνεται προς τη μέση

εκπαίδευση. Μια αντίληψη που ορίζει ως κύριο καθήκον την εκπαίδευση καθηγητών για το γυμνάσιο και όχι ερευνητών. Θεωρώ λαθεμένη την αντίληψη αυτή για δυο λόγους. Ο πρώτος αφορά στην ταυτότητα του γυμνασιακού καθηγητή. Κατά τη γνώμη μου, η ανάγνωση της ιστορίας απαιτεί τα ίδια ερευνητικά εφόδια με την παραγωγή της. Η ανάγνωση ιστορίας δεν είναι κατανάλωση έτοιμου προϊόντος, αλλά διαδικασία επιλογής, ερμηνείας και, στην περίπτωση του καθηγητή, μεταβίβασης αυτής της γνώσης. Κατά συνέπεια, η ταυτότητα του ερευνητή δεν βρίσκεται σε αντίθεση με του καθηγητή της μέσης εκπαίδευσης. Απότοκα του προσανατολισμού προς τη μέση εκπαίδευση είναι η απόρριψη της εξειδίκευσης σε τομείς ιστορίας και η εισαγωγή μαθημάτων που βασίζονται στην αποστήθιση, ενώ παράλληλα δεν θεωρούνται αναγκαίες οι γραπτές εργασίες. Ένα δεύτερο σημείο αφορά στην κυριαρχία ακόμη στη μέση εκπαίδευση των φιλολογικών μαθημάτων, σε σχέση με τα ιστορικά. Πρόκειται για μια επιλογή ιστορικά ιδεολογική, η οποία πρέπει να αλλάξει με τη μεταβολή των αναλογιών φιλολογίας και ιστορίας.

Ο πολλαπλασιασμός των εισακτέων, ως αποτέλεσμα μιας λαϊκιστικής αντίληψης της παιδείας, υπήρξε χαρακτηριστικό της δεκαετίας 'λαϊκιστικής όχι ως προς την αύξηση αυτού καθ' εαυτού του φοιτητικού σώματος αλλά ως προς την απουσία ανάλογης αύξησής του προσωπικού και των πανεπιστημιακών τμημάτων. Δεν γνωρίζω ποια είναι η επίπτωση αυτού του μέτρου ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία. Θα πρέπει να ιδωθεί μέσα από πολλές παραμέτρους και όχι μόνο οικονομικά και φονξιοναλιστικά. Αλλά πρέπει να επισημανθεί ότι στα πανεπιστήμια δεν υπήρξε η ανάλογη υποδοχή του νέου πληθυσμού. Κατ' αρχάς, θεωρώ ασύμφορη την υπερβολική διόγκωση των ήδη υπαρχόντων τμημάτων. Είναι προτιμότερα δύο μικρότερα τμήματα ή δύο μικρότερα πανεπιστήμια στη θέση ενός μεγαλύτερου, παρά τα αυξημένα λειτουργικά τους έξοδα. Το πανεπιστήμιο απαιτεί ανάπτυξη προσωπικών δεσμών και σχέσεων, οι οποίοι δεν διευκολύνονται στα δεινοσαυρικά πανεπιστήμια που υπάρχουν σήμερα.

Βεβαίως, οι δυσκολίες των νέων τμημάτων δεν ήταν λίγες και εδώ ερχόμαστε

σε ένα άλλο σημείο της παθολογίας. Κατ' αρχάς τι σημαίνει ίδρυση νέου πανεπιστημίου; Μια απλή διοικητική πράξη και ανάλυση χρηματοδότηση – κι αυτό στις καλύτερες των περιπτώσεων. Και η χωροθέτηση; Είναι δυνατό να ανθήσει πανεπιστήμιο στην Κομοτηνή και τη Σάμο; Ύστερα, ένα νέο τμήμα ή σχολή για να ευδοκιμήσει πρέπει να αποτελεί την προέκταση και τη θεσμική ανάπτυξη μιας επιστημονικής σχολής ή τάσης. Την προωθητική του δύναμη πρέπει να την αποτελεί ένας πυρήνας ομονοούντων και συμφωνούντων ανθρώπων. Αυτό που συνέβη αντίθετα ήταν τα πανεπιστήμια να αποτελούν συνισταμένες αντιθέτων τάσεων και ισορροπιών (κομματικών, τοπικών, κ.λπ.) με αποτέλεσμα την ακινησία. Η τύχη του πανεπιστημίου Θεσσαλίας είναι νομίζω χαρακτηριστική, από την άποψη αυτή, παρά το γεγονός ότι η χωροθέτησή του και οι εγκαταστάσεις του, καθώς και η οργανωτική και γραφειοκρατική του δομή ήταν επαρκείς.

(Το προτεινόμενο μέτρο να χάνουν οι φοιτητές τη φοιτητική ιδιότητα, μετά την παρέλευση ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, θα λύσει ίσως προβλήματα σε σχολές, όπως η νομική, τα οικονομικά τμήματα, η Πάντειος κ.λπ. όπου δεν παρακολουθούν τακτικά, αλλά όχι σε τμήματα όπως οι φιλοσοφικές, το μαθηματικό, το πολυτεχνείο και η ιατρική. Σήμερα ίσα-ίσα η τάση είναι να τελειώνουν οι φοιτητές τις σπουδές στην ώρα τους, ίσως γιατί απουσιάζουν και οι πτυχιακές εξετάσεις παλαιότερων χρόνων που καθυστέρούσαν επί ένα έτος τους φοιτητές. Η προβληματική βεβαίως της καθιέρωσης διπλωματικής εργασίας συνεπάγεται μια σιωπηρή παράταση του χρόνου σπουδών επί ένα έτος, οπότε θα ήταν αδικαιολόγητο να χάσει κάποιος τη φοιτητική ιδιότητά του, αν καθυστερήσει άλλον ένα χρόνο. Θα συμφωνούσα ότι θα μπορεί να στερείται της φοιτητικής λέσχης κ.λπ. Αλλά νομίζω ότι το μέτρο σκοπεύει να αποβάλλει από το πανεπιστήμιο τους συνδικαλιστές, οι οποίοι υποτίθεται ότι είναι οι αιώνιοι φοιτητές κ.λπ. Αυτή η εικόνα του αιώνιου συνδικαλιστή φοιτητή ίσχυε ως πριν πέντε χρόνια, όταν ακόμη κόμματα και νεολαίες είχαν ισχύ και επιρροή. Τώρα, τα πράγματα έχουν αλλάξει. Η ταυτότητα των ακτιβιστών φοιτητών είναι εντελώς διαφο-

ρετική. Τις φεινές καταλήψεις τις στήριξαν τα δύο πρώτα έτη. Εξάλλου, τον παλιό έμπειρο και κομματικά εκπαιδευμένο φοιτητή τον έχει αντικαταστήσει ο νεαρός οργισμένος έφηβος χωρίς πείρα και στρατηγική και για αυτό τα πράγματα αποκτούν τόσο βίαιες όψεις ή πέφτουν εύκολα σε παγίδες.)

A.2: Η κατάργηση της έδρας μάλλον ενίσχυσε την εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ όμως χρειάζονται διευκρινίσεις. Υπήρξαν έδρες, οι οποίες λόγω της προσωπικότητας του κατόχου τους λειτουργούσαν δημοκρατικά και με υψηλά κριτήρια και πριν το 1982. Κατά συνέπεια, η καθιέρωση του τομέα ελάχιστα προσέθεσε από την άποψη αυτή. Υπήρξαν επίσης τομείς, όπου το καθεστώς της αυταρχικότητας της παλαιάς έδρας διατηρήθηκε συντηρώντας παραδόσεις, τομείς με πολύ κακές σχέσεις μεταξύ των μελών τους κ.λπ. Εδώ το εκπαιδευτικό έργο επηρεάστηκε σαφώς αρνητικά. Δεν επιτεύχθηκε δηλαδή η συνεργασία στη χάραξη και στην εφαρμογή του διδακτικού έργου, που ο νόμος καθιερώνοντας τους τομείς, εξυπονοούσε. Εξάλλου, υπήρξαν τμήματα όπου τα μαθήματα των εδρούχων καθηγητών μετονομάστηκαν σε υποχρεωτικά (= μεγάλη ακροατήρια και κέρδη από τα διανεμόμενα συγγράμματα). Ωστόσο, υπήρξε κάποιος, έστω και σιωπηρός, έλεγχος στις ακραίες περιπτώσεις αυθαιρεσίας, όπου καθηγητές ελάχιστες ώρες δίδασκαν γιατί αναλάμβαναν το μάθημα βοηθοί, ή ακόμη, όπου συνέβαιναν άλλα απίθανα πράγματα. Από την άλλη μεριά, η γενίκευση του δικαιώματος αυτόνομης διδασκαλίας είχε και αυτή τις ακραίες της παθολογικές περιπτώσεις, όπου ανέλαβαν μαθήματα διδάσκοντες με ελλιπή κατάρτιση και πείρα. Πάντως, τουλάχιστον στα τμήματα, τα οποία γνωρίζω, ο μέσος όρος βρίσκεται κάπου ανάμεσα σε συνεργασία και μη συνεργασία, με απόκλιση προς τη δεύτερη. Η μη επίτευξη επαρκούς συνεργασίας μπορεί να χρεωθεί στη μη πλήρη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που προσέφερε η νέα διάρθρωση του πανεπιστημίου. Ο εκδημοκρατισμός όμως που προκάλεσε η αντικατάσταση της έδρας από τον τομέα δημιούργησε πολυφωνία, η οποία, παρά τις παραφωνίες, λειτούργησε μάλλον θετικά, γιατί εκπαιδευσε τους ανθρώπους σε ένα διαφορετικό τρόπο δια-

χείρισης των πανεπιστημιακών πραγμάτων. Η διαφορά αυτή μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να φαίνεται, με την εισδοχή νέων διδασκόντων στο πανεπιστήμιο, οι οποίοι δεν είχαν προηγούμενη πείρα και θεωρούσαν φυσικό να δρουν μέσω των θεσμών και όχι με συνεννόησης κορυφών, όπως παλαιότερα. Υπάρχουν δηλαδή ισχυρά παραδείγματα, όπου η λειτουργία των θεσμών ήρθε με επιτυχία σε αντιπαράθεση με άτυπες μορφές διαχείρισης του πανεπιστημίου. Καθώς λοιπόν οι θεσμοί δεν αποδίδουν αυτόματα και αμέσως αλλά με κάποια χρονική καθυστέρηση, παραμένουν ανοιχτές οι δυνατότητες βελτιωτικών παρεμβάσεων, αν δεν επιχειρηθεί εκ νέου παλινόρθωση της έδρας.

Η προτεινόμενη επαναφορά της έδρας και η κατάργηση του τομέα νομίζω ότι είναι και αντίθετη με τις οργανωτικές μήτρες της εποχής. Στη μεταφορντική εποχή, τα μεγάλα ιεραρχικά συστήματα αντικαταστάθηκαν από οριζόντιους δεσμούς μικρών ευέλικτων και πολυδύναμων ομάδων. Με τον τρόπο αυτό αλλάζουν ευκολότερα τα οργανογράμματα και προσαρμόζονται ευκολότερα και με λιγότερο κόστος στις μεταβαλλόμενες ανάγκες. Εκτός τούτου, η επαναφορά του κύρους της ιεραρχίας δεν εξασφαλίζεται με νομικά μέσα. Είναι γνωστή η έννοια της ηγεμονίας του Γκράμσι και δεν χρειάζεται να επανέλθω εδώ. Οι συχνές αλλαγές και οι πολλές φωτογραφικές ρυθμίσεις έχουν πλῆξει πολύ σοβαρά το κύρος του τίτλου του καθηγητή. Η άνοδος στις ανώτερες βαθμίδες υπήρξε για ένα μέρος πράγματι άξια και οφειλόμενη επιβράβευση. Για άλλους ήταν υπόθεση ρουλέτας, πολιτικής τύχης, διαφορετικών κριτηρίων σε κάθε τμήμα κ.λπ. Αποτέλεσμα όλων αυτών οι πολύ μεγάλες διαφορές κύρους και επιστημοσύνης. Βεβαίως, τα συλλογικά σώματα αντικατέστησαν πολλές φορές την πηγή του κύρους, που προερχόταν από την επιστημονική ιεραρχία, με πλειοψηφίες, πολιτικές συμμαχίες κ.λπ. Από την άποψη αυτή, υπήρξε μια δικαιολογημένη αντίδραση, η οποία εκφράστηκε ως ανάγκη επανεισαγωγής της ιεραρχίας. Αλλά η τάση είναι προς τη μείωση της επιρροής του κομματικού φαινομένου, παρά προς την ενίσχυσή του (σήμερα η μόνη οργανωμένη και δραστήρια δύναμη στα πανεπιστήμια είναι της ΝΔ). Κατά συνέ-

πεια φαίνεται πως τώρα ωριμάζει και θα αποδώσει καρπούς η δημοκρατική οργάνωση του πανεπιστημίου. Εκεί η ιεραρχία πρέπει να κερδηθεί, όχι να επιβληθεί.

Ωστόσο, πέρα από το θεσμικό πλαίσιο παραμένουν σημαντικές αγκυλώσεις. Μια παρόμοια αγκύλωση αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχουμε ακόμη αυτοτελή τμήματα ιστορίας, αλλά τμήματα ιστορίας και αρχαιολογίας (εκτός από την Κέρκυρα), προσανατολισμένα προς τη μέση εκπαίδευση, όπου τελικά για το φοιτητή, στο σύνολο των μαθημάτων που παρακολουθεί, τα μαθήματα ιστορίας είναι λιγότερα από τα μισά. Στο τμήμα ιστορίας και αρχαιολογίας του πανεπιστημίου Αθηνών η αναλογία των διδακτικών μονάδων που απαιτούνται για το πτυχίο είναι 52,5% σε μη ιστορικά μαθήματα (= φιλολογία και αρχαιολογία) και μόνο 47,5% σε ιστορικά. Θα υποστηρίζω πως η τριχοτόμηση της παλαιάς φιλοσοφικής σχολής δημιούργησε παρά έλυσε προβλήματα. Χρειάζοταν ασφαλώς διαίρεση της παλαιάς φιλοσοφικής αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο που θα διατηρούσε το ενιαίο του πανεπιστημίου, τις διατηρηματικές συνεργασίες και ταυτόχρονα την αυτονομία κάθε τμήματος. Η λύση θα ήταν μικρά ευέλικτα τμήματα και προσφορά δέσμης προγραμμάτων, ώστε ο φοιτητής να επιλέγει και να συνδυάζει ειδικότητες και ακόμη να επιλέγει ανάμεσα στην ειδικότητα και στη γενικότερη κατάρτιση που θα τον προσανατόλιζε προς τη μέση παιδεία κ.λπ. Μια οργάνωση αυτού του τύπου θα μπορούσε να ανοίξει το δρόμο προς την κατάρτιση των μεγάλων ακροατηρίων, τη δημιουργία σεμναριακών μαθημάτων και την καθιέρωση εργασιών. Αυτό το τελευταίο είναι ένα άλλο μεγάλο ζήτημα. Εκτός από τη φιλοσοφική Κρήτη, η απουσία εργασιών για τη λήψη του πτυχίου αποτελεί μια κραυγαλέα έλλειψη. Αποφοιτούν φοιτητές χωρίς να ξέρουν να γράψουν μια εργασία. Το άλλοθι είναι πάντοτε ο μεγάλος αριθμός. Πρόκειται όμως συχνά για άλλοθι που καλύπτει την απροθυμία των διδασκόντων και τη δομή του προγράμματος. Αν οι διδάσκοντες προσέφεραν περισσότερα μαθήματα –μερικοί διδάσκουν σταθερά τα ίδια δύο ή και ένα μάθημα εδώ και χρόνια– και το πρόγραμμα ήταν πιο ευέλικτο και ορθολογικό, θα μπορούσε να υπάρξει δυνατότητα μας ή

δύο σεμιναριακών εργασιών για τους φοιτητές.

Τέλος, το πανεπιστήμιο, εξαιτίας των αγκυλώσεων, δεν εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες που ήδη υπάρχουν. Α.χ. προγράμματα φοιτητών, συνδυασμό προγραμμάτων ερευνών και διδασκαλίας ή άσκησης φοιτητών και, τέλος, τη συνεργασία ερευνητικών ιδρυμάτων και πανεπιστημίου. Δεν θα ήταν λογικό να υπάρχει επίσης και ένας τύπος εσωτερικού Erasmus ανάμεσα στα ελληνικά πανεπιστήμια και στα πανεπιστήμια και τα ερευνητικά ιδρύματα; (Εμείς δεν έχουμε τουρκολόγο. Γιατί να μην είχαμε τη δυνατότητα τους φοιτητές μας να τους εκπαιδεύσει ο τουρκολόγος του ΕΙΕ ή του πανεπιστημίου Κρήτης;)

Α.3: Η αξιολόγηση θα είχε νόημα αν δεν υπήρχαν τόσο μεγάλες καθυστερήσεις σε κάθε έναν από τους παράγοντες αυτούς. Το επίπεδο των διδασκόντων στη σχολή μας είναι σαφώς πολύ άνισο. Αφενός ιστορικοί και αρχαιολόγοι διεθνούς κύρους, αφετέρου διδάσκοντες αφανείς επιστημονικά και ακατάλληλοι για πανεπιστήμιο. Ωστόσο υπάρχει εκείνος ο πυρήνας που θα μπορούσε να επωμιστεί μια επαρκή εκπαίδευση, αν όλοι οι άλλοι παράγοντες λειτουργούσαν. Επίσης, καθώς οι νέοι επιστήμονες, που δεν προέρχονται από την εσωτερική εξέλιξη αλλά από την ελεύθερη αγορά, είναι κατά κανόνα επαρκείς, μπορεί να υπάρξει στο ορατό μέλλον μια σημαντική βελτίωση, υπό τον όρο ότι θα δημιουργηθούν και θα καλυφθούν θέσεις. Έτσι θα γίνει και υπέρβαση της δυσμενούς αναλογίας ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Εξάλλου, το βοηθητικό προσωπικό ή λείπει ή είναι κακά εκπαιδευμένο και ανάγωγο, αναποτελεσματικό και βάνανσο προς τους φοιτητές, επιβαρύνοντας την ατμόσφαιρα που πρέπει να υπάρχει μέσα σε ένα πανεπιστήμιο. (Στον τομέα μας δεν έχουμε ούτε γραμματέα ούτε κλητήρα.) Ως γνωστό, από το πανεπιστήμιο Αθηνών απουσιάζει η Εθνική Βιβλιοθήκη. Το σπουδαστήριο είναι ανεπαρκές. Δεν δανείζουν βιβλία στους φοιτητές. Εξαιτίας της έλλειψης χρηματοδότησης δεν είχαμε παρά τη δυνατότητα να παραγγείλουμε πέντε βιβλία οι καθένας για το παρόν έτος. Και βεβαίως η βιβλιοθήκη είναι η κυψέλη ενός πανεπιστημίου, γύρω από την οποία πρέ-

πει να περιστρέφονται καθηγητές και φοιτητές. Εδώ η διαφορά με τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια μετατρέπεται σε χάος. Θα έδινα την πρώτη προτεραιότητα στην οργάνωση μιας επαρκούς και ενημερωμένης βιβλιοθήκης. Το έργο θα άξιζε περισσότερο από έναν καλό νόμο. Η πρόσβαση για τους φοιτητές σε Εθνική Βιβλιοθήκη και Γεννάδειο είναι απαγορευμένη και αναγκάζομαι να τους δίνω ψευδή βεβαίωση ότι εκπονούν διδακτορικό!

Β: Στις φιλοσοφικές σχολές το ζήτημα τίθεται ως επαναπροσανατολισμός των πτυχίων σε νέες ανάγκες, πέρα από την εκπαίδευση, στον ευρύτερο τομέα της προσφοράς κουλτούρας. Από την άποψη αυτή θα πρέπει να αναπτυχθεί η «επιχειρηματικότητα» των φοιτητών στην επιλογή του τύπου των σπουδών τους, έτσι ώστε να καλύπτει ανάγκες που αυτοί θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στην αγορά εργασίας. Κατά συνέπεια, αυτό θέτει την ανάγκη οργανωτικής και εκπαιδευτικής ευελιξίας στα πανεπιστήμια και επομένως οδηγεί σε ένα περισσότερο δημοκρατικό και με οριζόντιες συνδέσεις σύστημα, παρά σε ένα κάθετα ιεραρχικό και κατ' ανάγκη λιγότερο ευέλικτο. Παράλληλα, το πανεπιστήμιο δεν πρέπει να χάσει την κριτική του λειτουργία και επομένως την απόστασή του από τις κάθε φορά διατυπώμενες «ανάγκες». Άλλωστε, η διατύπωση των αναγκών αποτελεί μέρος μιας ιδεολογικής συζήτησης. Ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας των σπουδών, με την παλαιά φιλελεύθερη έννοια του όρου, χρειάζεται κατά τη γνώμη μου να διατηρηθεί.

Γ.1: Στο ιστορικό τμήμα Θεσσαλονίκης η επίδραση είναι μεγαλύτερη, αν και εκεί βαραίνει μια τάση ενασχόλησης με τα εθνικά ζητήματα (βορειοηπειρωτικό, μακεδονικό, θρακικό, ποντιακό). Στην Αθήνα καμία προσαρμογή. Συνεχίζεται η μη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Το επίπεδο γλωσσομάθειας βέβαια των φοιτητών έχει ανέλθει, εξαιτίας της εξωπανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, καθώς επίσης γίνεται κάποια χρήση ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας η οποία εξαρτάται από τους διδάσκοντες. Το ίδιο συμβαίνει και με τον προσανατολισμό σε οικονομικοκοινωνικά ζητήματα. Υπάρχει συστηματικότερη διδασκαλία τους αλλά εξαρτήθηκε από τους προσανατολισμούς των διδασκόντων που εντάχθηκαν στο πανεπιστήμιο

κατά τα τελευταία χρόνια. Δεν κατορθώσαμε όμως ακόμα να δημιουργήσουμε θέση με περιεχόμενο την οικονομική ή την κοινωνική ιστορία στα δύο μεγάλα ιστορικά τμήματα.

Γ.2: Παρόμοιοι προβληματισμοί βρίσκονται πέρα από τη σφαίρα των ενδιαφερόντων, ίσως και διότι οι διδάσκοντες ιστορία και φιλολογία αισθάνονται ασφαλείς και απρόσβλητοι από τους ξένους συναδέλφους τους. (Δεν γνωρίζω όμως τι συμβαίνει λ.χ. με τους καθηγητές αγγλικής φιλολογίας.) Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ήταν περισσότερο καρπός ατομικών επαφών και πρωτοβουλιών, παρά υπόθεση προγραμματισμού τμημάτων και τομέων. Δεν υπάρχει επαρκής γραμματειακή στήριξη –τα έντυπα φοιτητικής διακίνησης του ERASMUS στο ΙΚΥ τα πήγαιναν οι ίδιοι οι διδάσκοντες αυτοπροσώπως!– και βεβαίως ανεπαρκέστατη πληροφόρηση. Υπάρχει όμως και μια άλλη πλευρά, η οποία μας έχει διαφύγει. Η ύπαρξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων χρησίμευσε ως άλλοθι για να περιοριστούν τα ελληνικά προγράμματα ερευνών και υποτροφιών. Τέλος, οι όροι των προγραμμάτων δεν ήταν πάντοτε προσαρμοσμένοι στο χαρακτήρα των εργασιών που απαιτούν οι ιστοριοφιλοσοφικοί κλάδοι και πάντοτε μια κάποια προσαρμογή στο είδος του λόγου που τα προγράμματα απαιτούν δεν αφήνει αδιάφορες τις ιδεολογικές προθέσεις και επιλογές. Αυτή είναι μία συζήτηση που θα πρέπει κάποτε να γίνει, αν επιδιώκουμε την κριτική διάσταση στη λειτουργία του πανεπιστημίου και –σ' ό,τι μας αφορά– της ιστορικής γνώσης.

Γ.3: Δυστυχώς, αν κάτι είναι σήμερα βεβαιότητα είναι η απουσία οραμάτων που δρα αποδιοργανωτικά και αποθαρρυντικά για συλλογικές προσπάθειες, οι οποίες ωστόσο είναι αναγκαίες για την αντιμετώπιση της σημερινής άπνοιας στο πανεπιστήμιο. Όσον αφορά στην αριστερή ή αριστεροφανή ρητορεία μάλλον δεν επικράτησε στις φιλοσοφικές σχολές, οι οποίες άλλωστε είναι περισσότερο συντηρητικές από τις σχολές κοινωνικών επιστημών. Ακόμη και η «νέα ιστορία» εμφανίστηκε μεν σε περιφερειακά τμήματα (Κρήτη, Κέρκυρα) αλλά είχε υποδεέστερες θέσεις στα μεγάλα πανεπιστήμια και δεν έγινε το κυρίαρχο ρεύμα. Θα υποστή-

ριζε μάλιστα κανείς ότι το περιβάλλον σήμερα μάλλον δεν την ευνοεί, καθώς καταργήθηκαν ή περνούν κρίση τα εξωπανεπιστημιακά ερείσματα της (ιδρύματα τραπεζών, ΕΙΕ κ.λπ.).

Αναφορικά με το λαϊκισμό, αυτός υπήρξε και εκπορεύτηκε από πολλές κατευθύνσεις. Από κομματικούς όλων των παρατάξεων που επιδίωξαν προσεταιρισμό των φοιτητικών ψήφων, από καταγγέλλοντες το λαϊκισμό, οι οποίοι μέσω λαϊκιστικής τακτικής κατέβαλαν τον ελάχιστο κόπο στα πανεπιστήμια, από συντηρητικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία γιατί ετεροαπασχολούνται, από πολλούς που θέλουν να προσελκύσουν μεγάλα ακροατήρια για να πουλήσουν τα βιβλία τους και τέλος από επιστημονικά ανεπαρκείς διδάσκοντες που αποκρύπτουν, μέσω του λαϊκισμού, τις αδυναμίες τους. Πώς εμφανίζεται ο λαϊκισμός; Προπαντός με τη συρρίκνωση του ζητούμενου της εκπαίδευσης στην επιτυχία των εξετάσεων και την εύκολη παραχώρηση αυτού του αγαθού (εξετάσεις εύκολες σε εξαιρετικά περιορισμένη ύλη 40 σελίδων κ.λπ.). Και δεν θα πρέπει επίσης να μας διαφεύγει ότι ο λαϊκισμός συμβαδίζει με μια εξαιρετική περιφρόνηση προς τους φοιτητές και βιαιότητα σχέσεων ή ότι η αντίθεση στο λαϊκισμό παίρνει τη μορφή αναστήλωσης του αυταρχισμού και της ιεραρχίας, υποτίμησης και ακόμη συγκοποίησης του φοιτητικού σώματος. Υπάρχει μια ατμόσφαιρα αναίτιας αντιπαράθεσης. (Καθώς η ελεεινολογία του πανεπιστημίου είναι στη μόδα, παρακολούθησα το εξής φαινόμενο: συνάδελφο που αρθρογραφούσε στον τύπο για τα ορθογραφικά λάθη των φοιτητών, μάλλον διογκωμένα. Ο καλός αυτός συνάδελφος, όμως, ποτέ δεν πρότεινε στις συνεδριάσεις του τμήματος ή του τομέα και στις συζητήσεις για το πρόγραμμα κάποιο μέτρο αντιμετώπισης του φαινομένου της ανορθογραφίας. Ούτε καν έθιξε το ζήτημα. Η χρησιμότητά του σταματούσε στην προβολή του στον τύπο).

Για να κλείσω με μια κορώνα, θα έλεγα πως μεγάλα προβλήματα είναι επίσης η αδιαφορία για το πανεπιστήμιο και το εκπαιδευτικό έργο, η περιχαράκωση, η διατήρηση των αδρανειών, η τάση να χρησιμοποιηθεί το πανεπιστήμιο ως εφελτήριο για άλλες απασχολήσεις που αποβαίνουν

εις βάρος του διαθέσιμου για την εκπαίδευση χρόνου κ.λπ. Αλλά αυτά μυρίζουν όμως ηθικολογία και δεν επιθυμώ αυτό το ρόλο.

Για να κλείσω όχι απαισιόδοξα, εφέτος είχα μια καταπληκτική τάξη. Το αμφιθέατρο ήταν γεμάτο, και έγιναν καλές εθελοντικές εργασίες, στη διάθεση παντός ενδιαφερομένου. Το θέμα του μαθήματος ήταν «μεθοδολογικά προβλήματα της ιστορίας». Σχηματίστηκε και μια δεκαμελής ομάδα, η οποία εργάστηκε όλη τη χρονιά με θέμα τις αφηγηματικές στρατηγικές στην ιστορία. Το θέμα αυτό είχε δύο σκέλη. Ένα θεωρητικό, περί αφηγηματικότητας στην ιστορία (White, Ricoeur, Topolski), και ένα διερεύνησης των αφηγηματικών μορφών σε τέσσερα σύγχρονα περιοδικά. Δύο ελληνικά *Μνήμων* και *Ιστορικά* και δύο ξένα *Annales* και *Past and Present*. Τα πορίσματα της δουλειάς παρουσιάστηκαν αρχικά στο *Μνήμονα* και στη συνέχεια στα σεμινάρια της Ερμούπολης, όπου είχαμε μια ολόκληρη μέρα στη διάθεσή μας. Η υποδοχή ήταν καλή. Οι εισηγήσεις θα αποκτήσουν κάποια μορφή δημοσιότητας μόλις βρούμε λεφτά και εκδοτικές δυνατότητες. Η ομάδα θα συνεχίσει την έρευνά της και στο προσεχές έτος, με αντικείμενο την ιστορία της διδασκαλίας της ιστορίας στο πανεπιστήμιο από την ίδρυσή του και εξής. Αρχικά θα σχηματίσουμε μια πληροφοριακή βάση (ποιοι, πότε, τι δίδαξαν, με ποια διδακτικά εγχειρίδια, η προέλευσή τους, εργογραφία, οι πανεπιστημιακές κρίσεις κ.λπ.). Ελπίζω ότι θα πάμε καλά αν δεν αναστατωθεί και πάλι το πανεπιστήμιο από ανόητες παρεμβάσεις. ■