

# ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

*Με λογισμό και μ' όνειρο*, Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων

Ε' & Στ' τάξης Δημοτικού

Συντονισμός ομάδας συγγραφής: Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου

ΟΕΔΒ, Αθήνα 2001.

Τα σχολικά εγχειρίδια απασχολούν σπάνια τα έντυπα και ηλεκτρονικά Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, παρά το γεγονός ότι απευθύνονται σε χιλιάδες μαθητές και ανήκουν στα βασικά μέσα πρόσβασης στη γνώση και διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Για την καλλιέργεια της λογοτεχνικής και αισθητικής συνείδησης, της ποιότητας λόγου, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες τα σύγχρονα Ανθολόγια, τα οποία είναι γνωστά, ήδη από την αρχαιότητα, ως «Ανθολογίες». Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά Ανθολόγιο μόλις το 1975 για τις δύο τελευταίες τάξεις και ακολούθησαν άλλα δύο τεύχη για τις υπόλοιπες (1976-1978), με επόπτες της συντακτικής επιτροπής το Μ.Δ. Στασινόπουλο και το Γ.Π. Σαββίδη. Τα βιβλία αυτά υπήρξαν πρωτοποριακά για την εποχή τους, σή-

μερα όμως έχουν εν πολλοίς ξεπεραστεί.

Το νέο *Ανθολόγιο*, το οποίο έχει πλήρως εναρμονιστεί με το πρόσφατο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, εκπόνησε συγγραφική ομάδα, με συντονίστρια την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου. Τα υπόλοιπα μέλη είναι: Τζ. Καλογήρου, Γ.Σ. Παπαδάτος, Στ. Πρωτονοταρίου και Θ. Πυλαρινός. Ο σχεδιασμός και οι προδιαγραφές σύνθεσης του *Ανθολογίου* οφείλονται στον Χρ. Παπαρίζο, σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ανάδοχος του έργου είναι οι εκδόσεις Πατάκη. Το βιβλίο εκδόθηκε από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων το 2001 (4ο σχήμα, σ. 302).

Ξεφυλλίζοντας κανείς απλώς και μόνο το εγχειρίδιο αυτό, διαπιστώνει ότι είναι από άποψη μορφής «χάσμα οφθαλμών»: πλούσια, προσεγμένη ει-

κονογράφηση, με υπέροχους έγχρωμους πίνακες ζωγραφικής, βινιέτες, σκιάσεις, φωτοσκιάσεις, περιγράμματα και χρήση διαφορετικών γραμματοσειρών. Το βιβλίο αυτό ανήκει στις σπάνιες περιπτώσεις που το παίρνει ο μαθητής στα χέρια του και δεν το αποχωρίζεται εύκολα. Η πρώτη θετική εικόνα επιβεβαιώνεται και στο επίπεδο του περιεχομένου. Σε 11 θεματικές ενότητες καλύπτονται τα σημαντικότερα ζητήματα που ενδιαφέρουν άμεσα μικρούς και μεγάλους: *Εμείς και η φύση, Κοινωνική ζωή, Η οικογένειά μας, Σχολείο και παιδί, Τα παιδικά χρόνια, Ανθρώπινοι χαρακτήρες, Θρησκευτική ζωή, Γεγονότα από την ελληνική ιστορία, Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός, Ειρήνη και φιλία, Φαντασία και περιπέτεια*. Η συγγραφική ομάδα κατάφερε να κρατήσει την απαραίτητη ισορροπία ανάμεσα στο παλιό και το καινούριο, το ελληνικό και το ευρωπαϊκό, το ανθρωπινό και το πανανθρώπινο. Μέσα από τα επιλεγμένα κείμενα, τα οποία ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του παιδιού, ο μαθητής συνειδητοποιεί την ανάγκη διαμόρφωσης πολλαπλών ταυτοτήτων: της τοπικής, της εθνικής, της ευρωπαϊκής και της διεθνικής. Μόνο έτσι θα γίνει πολίτης ανοικτών οριζόντων που θα είναι σε θέση να καταλαβαίνει το συνάνθρωπό του σε κάθε γωνιά της γης. Η εκπροσώπηση των Ελλήνων λογοτεχνών είναι άκρως ικανοποιητική. Οι συνεκτικοί αρμοί είναι προσεκτικά μελετημένοι και βρίσκονται σε αρμονική αναλογία: Όμηρος και Αισχύλος - Απόστολος Παύλος - Ρωμανός ο μελωδός -

Σολωμός και Μακρυγιάννης - Παπαδιαμάντης - δημοτικό τραγούδι - σύγχρονοι λογοτέχνες, γνωστοί και λιγότερο γνωστοί, παλαιότεροι και νεότεροι, ποιητές και πεζογράφοι. Και η υπόλοιπη ευρωπαϊκή λογοτεχνία εκπροσωπείται επαρκώς.

Οι «Ερωτήσεις - Δραστηριότητες» του *Ανθολογίου* επικεντρώνονται τόσο στο περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου όσο και στις αντιδράσεις του μαθητή - αναγνώστη. Αξιοσημείωτη καινοτομία αποτελεί η πολύτροπη σύγκριση παράλληλων κειμένων ή καταστάσεων. Οι ερωτήσεις κινούνται σε διάφορα επίπεδα και προάγουν αποτελεσματικά το κριτικό πνεύμα και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Τα βιογραφικά σημειώματα είναι πυκνογραμμένα, ίσως περισσότερο του δέοντος, σε ορισμένες περιπτώσεις. Καλό θα ήταν να παρατίθενται τα έργα κατά χρονολογική σειρά, αφού η αξιολογική είναι συχνά υποκειμενική. Τελικά, δεν ακολουθείται ούτε η μια ούτε η άλλη κατάταξη. Σε ό,τι αφορά τη διατύπωση, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι ο Τζακ Λόντον δεν είναι, κατά την άποψή μου, «ένας από τους σημαντικότερους Αμερικανούς συγγραφείς» (σ. 42), αλλά ένας από τους περισσότερο μεταφρασμένους. Η εμπορικότητα δε σημαίνει, στην προκειμένη περίπτωση, και ποιότητα. Ο Όμηρος χαρακτηρίζεται δικαίως ως «ο μεγαλύτερος αρχαίος Έλληνας επικός ποιητής» (σ. 46), έπρεπε όμως να τονιστεί ότι είναι ένας από τους μεγαλύτερους ποιητές της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Η ενότητα «Βιβλιογραφικές πληροφορίες και

προτεινόμενες δραστηριότητες» (σ. 283-298) αποτελεί χρησιμότητα οδηγό για το δάσκαλο, ο οποίος αναλαμβάνει αυξημένες ευθύνες με την αυτοτελή διδασκαλία της λογοτεχνίας. Πρωτότυπο είναι το «Ευρετήριο δύσκολων όρων και εννοιών» (σ. 299-302), το οποίο θα φανεί πολλαπλώς χρήσιμο, όχι μόνο στο μαθητή, αλλά και στο διδάσκοντα.

Δεν ανήκω σ' αυτούς που πιστεύουν ότι κύριος στόχος της λογοτεχνίας είναι η «πρόκληση τέρψης και αισθητικής συγκίνησης», όπως τονίζουν συχνά

ορισμένοι ερευνητές. Η λογοτεχνία είναι πρωτίστως μέσο κοινωνικής επικοινωνίας. Τα κείμενα που ανθολογούνται στο βιβλίο που παρουσιάζουμε εδώ επιβεβαιώνουν, κατά τη γνώμη μου, αυτή την άποψη. Η μεγάλη προσφορά του νέου *Ανθολογίου* έγκειται στο ότι αναδεικνύει τον κοινωνικό ρόλο της λογοτεχνίας και τη ζωοποιό επίδραση που μπορεί να ασκήσει στην παιδική ψυχή.

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ

## *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*

Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Επιμέλεια: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου.

Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000.

Όταν η Τέχνη γίνεται αντικείμενο μάθησης και σπουδής, οφείλουν τα εμπλεκόμενα υποκείμενα σ' αυτή τη διαδικασία επικοινωνίας –πομποί και δέκτες– να βρεθούν σε μια κατάσταση ενεργητικής μετουσίωσης του αντικειμένου σπουδής και του περιβάλλοντος που το ορίζει και το οριοθετεί. Αυτή είναι –ή καλύτερα επιχειρείται να είναι– η περίπτωση του μαθήματος της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση γενικότερα και ειδικότερα στην ελληνική τυπική εκπαίδευση: το λογοτεχνικό κείμενο –ολοκληρωμένο ή συχνότερα αποσπασματικό– αποτελεί το αντικείμενο σπουδής, αλλά η μετουσίωση και η μέθεξη των εμπλεκομένων –δασκάλων και μαθητών– σπάνια έχει μια κατεύθυνση «φιλότεχνη». Συχνότερα έχει μια γνωσιοκεντρική και, στην καλύτερη περίπτωση, αισθησιοκεντρική κατεύθυνση. Αυτές τις αδυναμίες επιχειρεί να καλύψει η πρόταση που περιέχεται στο βιβλίο που επιμελήθηκαν οι κυρίες Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη και Ε. Χοντολίδου και φέρνει τον τίτλο «Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...». Το βιβλίο, όπως τονίζεται στον υπότιτλο, αποτελεί «μια νέα πρόταση διδασκαλίας» της λογοτεχνίας που συγκροτήθηκε από την Ομάδα Έρευνας για τη

Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ως πρόταση, θα έλεγα εξ αρχής, ασχέτως με την αξία της, ότι αποτελεί μία από τις σπάνιες ολοκληρωμένες προτάσεις διδακτικής της λογοτεχνίας στην ελληνική βιβλιογραφία και απέχει εν πολλοίς από τον εμπειρισμό και τον υποκειμενισμό που χαρακτηρίζει προηγούμενες αντίστοιχες προτάσεις, αλλά παράλληλα θέτει τη σχολική σπουδή της λογοτεχνίας σε νέα, διαφορετικά από ό,τι μέχρι σήμερα, επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Και ίσως αυτό το τελευταίο είναι το μεγάλο πλεονέκτημα της πρότασης, πιθανόν και το μειονέκτημά της. Αλλά γι' αυτό το ζήτημα θα αναφερθώ πιο αναλυτικά παρακάτω.

Το βιβλίο περιλαμβάνει τρία μέρη: Ι) Εισαγωγικά, ΙΙ) Η λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ΙΙΙ) Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο πρώτο μέρος δίνονται πολύ συνοπτικά οι γενικές και παιδαγωγικές αρχές της πρότασης, ενώ στο δεύτερο και τρίτο μέρος δίνονται συγκεκριμένες ενότητες-μαθήματα διδασκαλίας ενός θέματος με τη βοήθεια της λογοτεχνίας. Οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η όλη πρόταση είναι συνοπτικά οι εξής:

α) Το λογοτεχνικό κείμενο αποτε-

λεί ένα «σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό τόπο».

β) Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί τον τόπο μιας κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά διαμεσολαβημένης ερμηνείας.

γ) Το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται μέσα στην τάξη το αφορμή για απόκτηση εκ μέρους των μαθητών δεξιοτήτων σχετικών με όλο το φάσμα των πολιτισμικών προϊόντων (εικόνα, θέατρο, μαζική επικοινωνία κτλ.).

δ) Το λογοτεχνικό κείμενο ως αντικείμενο σπουδής δε σχετίζεται με παραδομένες εθνικές ή και κοινωνικές αξίες, που συγκροτούσαν το λογοτεχνικό κανόνα.

ε) Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί για την τάξη το αντικείμενο συνέρευνας και συνερμηνείας, διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν όλοι –δάσκαλοι και μαθητές– ισότιμα.

στ) Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί αφορμή παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές.

ζ) Η πολιτισμική και η όποια προσωπική υποδομή (γνώση, δεξιότητα κτλ.) των μαθητών χρησιμοποιείται στη διδασκαλία για την καλλιέργεια του κριτικού πολιτισμικού γραμματισμού τους.

η) Προτιμάται στη διδασκαλία το λογοτεχνικό κείμενο που μιλά για το παρόν και τα θέματα που σχετίζονται με το παρόν και το μέλλον των μαθητών.

θ) Η διαπολιτισμικότητα ως αναγνώριση της ετερότητας και της διαφοράς αποτελεί έννοια που διατρέχει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

ι) Μεθοδολογικά η πρόταση εντάσσεται στα «προγράμματα διαδικασίας-μεθόδου», στα οποία έμφαση δίνεται στη μέθοδο διδασκαλίας και στη διαδικασία διάδοσης, στοιχεία που οδηγούν την Ομάδα να προτείνει ως μέθοδο διδασκαλίας το σχέδιο δράσης και ως τρόπο διάδοσης τον προαιρετικό.

ια) Σκοπός του μαθήματος είναι η καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού των μαθητών.

ιβ) Το περιεχόμενο του μαθήματος δομείται σε θεματικές ενότητες (π.χ. κόμικς, το ταξίδι στη λογοτεχνία, λογοτεχνία της πόλης κτλ.).

ιγ) Διδάσκονται κείμενα διαφορετικών ειδών.

ιδ) Η πολυτροπικότητα των κειμένων ανάγεται σε αντικείμενο σπουδής.

ιε) Δεν υπάρχει συγκεκριμένο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων.

ιστ) Η μέθοδος διδασκαλίας είναι αυτή του σχεδίου δράσης (project).

ιζ) Συστατικό στοιχείο ανατροφοδότησης της πρότασης θεωρείται η ποιτική αξιολόγησή της.

Στο δεύτερο και στο τρίτο μέρος του βιβλίου επιχειρείται να καταδειχτούν οι αρχές αυτές «επί χάρτου». Γι' αυτό παρουσιάζονται συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες που αναφέρονται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει τα εξής μέρη: *την εισαγωγή*, όπου παρουσιάζεται η προβληματική της ενότητας, καθώς και το φιλοσοφικό και γνωστικό υπόβαθρό της, *τη σκοποθεσία*, όπου παρουσιάζεται ο σκοπός της ενότητας, *τις δεξιότητες*, που πρέπει να καλλιεργηθούν στους μαθητές με τη διδασκαλία, *το περιεχόμενο*, όπου παρουσιάζονται τα

προτεινόμενα για τη διδασκαλία κείμενα, τη μέθοδο διδασκαλίας, όπου προτείνονται τρόποι χρήσης και διδασκαλίας των κειμένων, και τη βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό, η οποία υποστηρίζει θεωρητικά ή και πρακτικά τη διδασκαλία της ενότητας.

Η όλη θεωρητική και πρακτική σύλληψη της πρότασης που περιγράφεται στο βιβλίο στηρίζεται στην απομυθοποίηση της λογοτεχνίας ως ιδιαίτερου είδους λόγου και στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής σχέσης η οποία και συνέχεια και συνέπεια θα έχει κατά τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων και κυρίως θα στοχεύει στην καλλιέργεια του πολιτισμικού, κοινωνικού και δευτερευόντως του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών. Και είναι πεπεισμένα τα μέλη της Ομάδας που κάνουν την πρόταση ότι αυτά δε γίνονται με αποσπασματική μελέτη των κειμένων, κάτι που αποτελεί κανόνα στη σημερινή διδακτική στο ελληνικό σχολείο, αλλά με μελέτη, σύγκριση, παραγωγή και εξακρίνιση ολοκληρωμένων κειμένων, που αποτελούν ολοκληρωμένες δημιουργίες παλαιότερων και νεότερων λογοτεχνών. Έχοντας ισχυρή πεποίθηση ότι η μεθοδολογία που προτείνεται στο βιβλίο προωθεί την καλλιέργεια –και φυσικά τη διεύρυνση– του πολιτισμικού γραμματισμού των μαθητών, θεωρώ ότι τελικά έχουμε στη διάθεσή μας ένα σύνολο επιμέρους διδακτικών προτάσεων οι οποίες, με αφορμή τη λογοτεχνία, εισάγουν τους μαθητές στις πολιτισμικές σπουδές και ανοίγουν τους δρόμους σε σχετικούς με τη λογοτεχνία χώρους, οι οποίοι θεσμικά παράγουν πολιτισμό.

Αν θέλουμε να αποτελέσει το μάθημα της λογοτεχνίας ένα μαθησιακό πόλο που θα υλοποιεί όλα αυτά, δεν έχουμε παρά να επιλέξουμε αυτή ή μια ανάλογη πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Και τελειώνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ στο επικοινωνιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο τίθεται το μάθημα της λογοτεχνίας με την πρόταση της Ομάδας. Οι κυρίαρχοι δέκτες είναι οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτές –ως ισότιμοι «ομιλητές» μέσα στη διδακτική διαδικασία– και πομποί οι άγνωστοι ή και γνωστοί συγγραφείς-παραγωγοί των λογοτεχνικών κειμένων. Κανάλι αποτελεί το ίδιο το κείμενο ή και το ίδιο το βιβλίο, στην αυθεντική τους μορφή, και η μόνη «αναπλαισίωση» που επιτελείται είναι η χρήση από τους μαθητές και το περιβάλλον χρήσης μέσα στο οποίο επιβάλλει η διδακτική διαδικασία να χρησιμοποιηθεί. Το μήνυμα βρίσκεται μέσα στο γραπτό λόγο του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά σημασιοδοτείται από πολλούς παράγοντες, όπως η αφορμή (ρατσισμός, ταξίδι κτλ.), τα συγκεκριμένα και τα παρακείμενα (άλλα βιβλία) που υποστηρίζουν το κεντρικό –ή τα κεντρικά– κείμενο, με αποτέλεσμα τα αισθητικά επεξεργασμένα κείμενα, δηλαδή τα λογοτεχνικά, να γίνονται αναγκαστικά πολυφωνικά και με τη βοήθεια της συλλογικής τους επεξεργασίας, η οποία ούτως ή άλλως διενεργείται σε μια σχολική τάξη. Το διαφορετικό αυτό επικοινωνιακό περιβάλλον δίνει πλεονεκτήματα στο μάθημα, γιατί εμπλέκει πολλούς παράγοντες, πραγματικούς και ιδεατούς, οι οποίοι

δημιουργούν ενδιαφέρον και ενεργοποίηση στους αποδέκτες των μηνυμάτων, άρα αποτελεσματική καλλιέργεια του αισθητικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και γλωσσικού τους γραμματισμού. Αυτή όμως η διάχυση και η πολυφωνικότητα που συνέχουν το μάθημα σύμφωνα με τη διδακτική πρόταση της Ομάδας ενέχει και μειονεκτήματα, καθόσον υφίσταται ο κίνδυνος της αποδυνάμωσης του κατά παράδοση βασικού χαρακτηριστικού κάθε μορφής Τέχνης –και άρα και της λογοτεχνίας– που είναι το αισθητικά ωραίο. Διακυβεύονται έτσι τα όρια της λογοτεχνίας όχι μόνο ως είδους λόγου αλλά και ως μορφής Τέχνης, όρια τα οποία έχουν σχηματιστεί στις συνειδήσεις από την παιδεία και τις πολιτισμικές σπουδές και έχουν διαμορφώσει υπο-

κειμενικότητες. Αυτό το διακύβευμα όμως αποτελεί για μένα και την ενδιαφέρουσα ουσία της διδακτικής πρότασης της Ομάδας, διακύβευμα που δεν έχει παρά να το «εγκρίνει» και να το κατακτήσει ο εκπαιδευτικός που καλείται σήμερα «ασφαλώς και ακινδύνως» να διεκπεραιώσει μια δοσμένη και προαποφασισμένη από τους μη εμπλεκόμενους στη διδασκαλία λογοτεχνική ύλη. Άλλωστε εμμέσως αυτό προτείνει προς τους εκπαιδευτικούς και η Ομάδα λέγοντας ότι: «Εάν θέλουμε να ανασυσταθεί η κριτική δημόσια σφαίρα μέσα στην τάξη, μεταξύ των μαθητών, θα πρέπει πρώτα να ανασυσταθεί η κριτική δημόσια σφαίρα των εκπαιδευτικών» (σ. 35).

ΣΩΦΡΟΝΗΣ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ

## Renaut, A., *Οι επαναστάσεις του Πανεπιστημίου*

Μετάφραση: Σταμέλος, Γ. και Καρανάτσης.

Gutenberg, Αθήνα 2002.

Στο παρόν δοκίμιο ο Alain Renaut, φιλόσοφος με ειδικότητα στην Πολιτική Φιλοσοφία, εξετάζει την πολιτική για το πανεπιστήμιο κάνοντας μια ιστορική αναδρομή μέσα από φιλοσοφική οπτική.

Εξετάζει το πανεπιστήμιο ως κορωνίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είναι δομικό στοιχείο του κράτους. Παρουσιάζει με διαιρητικό τρόπο τα προβλήματα που αφορούν την οργάνωση των πανεπιστημίων και αναφέρεται αναλυτικά στο σκοπό τους και στον τρόπο με τον οποίο τα αντιμετώπισαν μέχρι σήμερα οι δημοκρατικές κοινωνίες.

Στην προσέγγισή του λαμβάνει υπόψη του τις αλλαγές του συγκεκριμένου θεσμού, όχι μόνο μέσα στο χρόνο αλλά και στο χώρο, και τις μεταμορφώσεις που αυτός γνώρισε στην οργάνωση και τις λειτουργίες του από τη γέννησή του. Καταδεικνύει επίσης πώς η δυναμική της Δημοκρατίας επέβαλε μια σύνθετη και βαθιά μεταβολή της παιδείας μετά το τέλος του μεσαιωνικού κόσμου, όταν ανοίχτηκε ένα ευρύτατο πεδίο ερωτημάτων.

Ωστόσο το συγκεκριμένο βιβλίο δεν έχει ως μόνο στόχο την ιστορία του θεσμού των πανεπιστημίων, αν και τη

συμπεριλαμβάνει, αλλά θέτει επιτακτικά την ανάγκη προβληματισμού σχετικά με το τι μπορούν και τι οφείλουν να είναι σήμερα τα πανεπιστήμια.

Δίνει μια ιδέα της πολυπλοκότητας που είναι συνυφασμένη με το αντικείμενο του πανεπιστημίου, θέτοντας ένα πλήθος ερωτημάτων όπως: Ποιες ήταν οι λειτουργίες που εναποθέτονταν στο πανεπιστήμιο; Ποιος του τις είχε εμπιστευτεί; Πού και πότε; Σύμφωνα με το ίδιο μοντέλο ή με διαφοροποιημένο τρόπο ανάλογα με την εποχή και τα ρεύματα; Κάτω από ποια μορφή ανέλαβε το πανεπιστήμιο τέτοιες λειτουργίες και σε ποιο μέτρο; Απέναντι σε ποιο κοινό και σε ποιο σύνολο γνώσεων;

Επιμένει όμως περισσότερο, διαμέσου μιας βαθυστόχαστης κριτικής, να ερμηνεύσει τις διαδοχικές επαναστάσεις οι οποίες τροποποίησαν την κοινωνική εικόνα των πανεπιστημίων και των λειτουργιών τους, με συνέπεια να δυσχεραίνουν τις απόπειρες μιας σαφούς ερμηνείας τους.

Αποπειράται να διαλύσει τη σύγχυση που επέφερε η χρήση των όρων που έχουν διατυπωθεί σε διαφορετικές γλώσσες σχετικά με τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ ανώτατης εκπαίδευ-



σης και πανεπιστημίου. Καταγγέλλει τη σταδιακή επικάλυψη μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και πανεπιστημίου, η οποία βαθμιαία αναιρεί το καθαρά πανεπιστημιακό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου.

Στο πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο *Η επινόηση των πανεπιστημίων*, ο συγγραφέας εξιστορεί τη γένεση του πανεπιστημίου κατά το Μεσαίωνα ως «πράγμα της Εκκλησίας» και, στη συνέχεια, εξηγεί πώς μέσα από διεργασίες και πολιτικές συντεχνιακού χαρακτήρα αυτός ο θεσμός διεκδίκησε την αυτονομία του· μια αυτονομία που, κατά τη γνώμη του, δεν πέτυχε ολοκληρωτικά ποτέ και πουθενά.

Παρακολουθεί την ιστορία του πανεπιστημίου ως μια μακρά και επίπονη πορεία εκλογίκευσης του θείου, η οποία αντανάκλα την προσπάθεια θεμελίωσης ενός διαφορετικού συστήματος γνώσης και ερμηνείας του κόσμου. Διασαφηνίζει επίσης ότι αυτή την πορεία δεν τη διένυσαν όλοι οι λαοί ενιαία ούτε ταυτόχρονα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, με τίτλο *Η γερμανική αναφορά*, ο συγγραφέας περιγράφει τις συνέπειες της ανανέωσης στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή μετά τη Μεταρρύθμιση στη Γερμανία, όπως εκδηλώθηκαν στον ακαδημαϊκό χώρο όχι μόνο της Γερμανίας, αλλά και της Αγγλίας, των Ηνωμένων Πολιτειών και της Γαλλίας. Ερμηνεύει τους λόγους για τους οποίους η ίδρυση του Πανεπιστημίου του Βερολίνου το 1810 συνέβαλε συμβολικά στη διαμόρφωση της εικόνας του γερμανικού πανεπιστημίου, όπως κυριάρχησε στα όνειρα των πανεπιστημιακών όλου του κό-

σμου, χρησιμεύοντας ως μοντέλο, το οποίο όμως δεν μπόρεσε να εκπληρωθεί παρά μόνο εν μέρει.

Θεωρεί ότι οι συζητήσεις οι οποίες εδώ και έναν αιώνα αναπτύχθηκαν, με σκοπό να ενταχθούν καλύτερα στις απαιτήσεις μιας πιο προωθημένης νεωτερικότητας κάποιες αλήθειες που αναμφισβήτητα είχε εκφράσει το ιδανικό του Humboldt μέσα από τη ανάλυση της πολύμορφης απαίτησης για αυτονομία (εσωτερική και εξωτερική), θα ήταν γόνιμο να επεκταθούν. Θα μπορούσε με αυτό τον τρόπο να επιτευχθεί ένας νεωτερικός επαναπροσδιορισμός του πανεπιστημίου μέσα από τις βασικές αρχές του γερμανικού μοντέλου: η παιδεία μέσω της επιστήμης, η αναζήτηση της επιστήμης ως αυτοσκοπός, η επιστήμη ως ηθική αγωγή.

Στο τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο *Ο ρεπουμπλικανικός ελιτισμός*, γίνεται ερμηνεία της «εξαφάνισης» του θεσμού του πανεπιστημίου κατά την περίοδο της Γαλλικής Επανάστασης ως κατάργησης ενός θεσμικού μηχανισμού στον οποίο εναποθέτονταν οι λειτουργίες της παραγωγής και της μετάδοσης ενός συνόλου γνώσεων που σηματοδοτούσαν την «ακαδημαϊκή» ή «υψηλή» παιδεία. Προσπαθεί να ερμηνεύσει τους λόγους εξαιτίας των οποίων στη Γαλλία για έναν αιώνα (1793-1896) δεν υπήρχαν πανεπιστήμια, με την έννοια που υπήρξαν ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης με το όνομα αυτό στη Γερμανία ή την Αγγλία. Αποδίδει έτσι την αιτία της κακοδαιμονίας των πανεπιστημίων στη Γαλλία σήμερα στα τέλη του 18ου αιώνα, όταν εμφανίστηκαν τα πρώτα ιδρύματα που προμήνυναν το σύ-

στημα των Grandes Écoles. Με μια εύστοχη ανάλυση εξηγεί πώς οι σχολές αυτές απέκτησαν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν αυτό που είναι κάθε φορά πνευματικά καινοτόμο, πράγμα που το πανεπιστήμιο δεν μπόρεσε να κάνει. Ως λόγους προβάλλει όχι μόνο την έλλειψη των απαραίτητων μέσων στον πανεπιστημιακό χώρο της Γαλλίας αλλά και την έλλειψη πολιτικής ή και εθνικής θέλησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, με τίτλο *Παιδεία ή επαγγελματοποίηση*, τίθεται, με διανοή τρόπο το εμφανές δίλημμα μεταξύ παροχής γενικής παιδείας και παιδείας επαγγελματισμού από τα πανεπιστήμια, και εγείρεται ο προβληματισμός μήπως αυτά τα δύο αναιρούν τελικά την υψηλή επιστημονική παιδεία.

Θεωρείται βέβαια ανεύθυνο να αγνοηθεί το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στις ανώτατες σπουδές και την επαγγελματική σφαίρα. Όμως ο συγγραφέας δεν προκρίνει τη λύση της αυξανόμενης επαγγελματοποίησης των σπουδών. Θεωρεί ότι η οικονομία χρειάζεται όχι υπερεπαγγελματοποιημένους πτυχιούχους, αλλά στελέχη με επαρκή και ικανή κατάρτιση, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στις πολλές καινούριες και απρόβλεπτες καταστάσεις.

Προτείνει, στο πλαίσιο της νεωτερικότητας της παιδείας, ένα στάδιο που δε θα έχει τη μορφή υποχρεωτικής φοίτησης αλλά τη μορφή ελεύθερης πρόσβασης σε μια συμπληρωματική εκπαίδευση, η οποία θα καλύπτει ζητήματα γενικής παιδείας και την οποία θα μπορούσαν να προσφέρουν, πριν

από την επαγγελματοποίηση και την εξειδίκευση, επαναπροσδιορισμένοι πρώτοι πανεπιστημιακοί κύκλοι σπουδών.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, με τίτλο *Προοπτικές*, ο συγγραφέας θέτει το ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα του πανεπιστημιακού θεσμού να προσαρμολοστεί στις εξελίξεις που απαιτεί η νεωτερικότητα στην παιδεία, σύμφωνα με τη δυναμική των δημοκρατικών κοινωνιών.

Κάνει απόπειρα να προσανατολίσει τις πολιτικές της μεταρρύθμισης, όπως αναδύονται μέσα από τις νέες συνθήκες. Θεωρεί ότι η δημογραφική έκρηξη αναγκάζει το πανεπιστήμιο να επικεντρώνεται στα καθημερινά προβλήματα, προκαλώντας έτσι εμπόδια στην ανάπτυξη ενός πιθανού προβληματισμού σχετικά με τον αληθινό προσδιορισμό που θα μπορούσε και θα όφειλε αυτό να έχει.

Ο συγγραφέας καταλήγει περιγράφοντας τις νέες συνθήκες οι οποίες χρήζουν προετοιμασίας και επιβάλλουν στο πανεπιστήμιο να κάνει αναθεωρήσεις, ορισμένες εκ των οποίων είναι επώδυνες.

Περιγράφονται δύο αντιτιθέμενες τάσεις: η μέγιστη αυτονομία που απαιτεί η πραγματικότητα της πανεπιστημιακής ζωής και η κεντρομόλος τάση του διοικητικού μηχανισμού. Προκειμένου αυτές να συγκλίνουν, κρίνεται ως απαραίτητος ένας πραγματικός διάλογος όσον αφορά το μέλλον του πανεπιστημιακού συστήματος. Ο διάλογος αυτός θα μπορούσε να οδηγήσει σε δύο επιλογές:

□ είτε στη ριζική αναμόρφωση που

θα περιλάμβανε μια διαδικασία διαδοχικών επεμβάσεων με στόχο τη βαθμιαία και προοδευτική κάλυψη των καθυστερήσεων στον πανεπιστημιακό χώρο, την επανόρθωση των αδικιών, την ελαστικοποίηση των κανόνων, τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου, τη σύγκλιση μεγάλων σχολών και πανεπιστημίων.

□ είτε στην αναζήτηση των μέσων μιας δυναμικής πολιτικής πρωτοβουλίας. Αυτή θα μπορούσε να συμπεριλάβει ένα μορατόριουμ μεταρρυθμίσεων που δε θα είχε ως στόχο να παγιώσει τον πανεπιστημιακό χώρο στη σημερινή του μορφή, αλλά να του δώσει την ευκαιρία να εξελιχθεί πραγματικά. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσε να συσταθεί μια δημόσια επιτροπή για τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων.

Ο συγγραφέας τίθεται υπέρ της δεύτερης επιλογής.

Η όλη τοποθέτηση του συγγραφέα υποδηλώνει ξεκάθαρα την κρίση την οποία, σύμφωνα με την άποψή του, διέρχεται ο θεσμός και θέτει το ερώτημα αν αυτή η κρίση απορρέει από την

αμφισβήτηση της ύπαρξης κοινών, παγκόσμιων αξιών. Επίσης θέτει το ζήτημα της προσαρμογής του πανεπιστημίου στη νέα εποχή και διερευνά ποιες είναι οι νέες αξίες που πρέπει να υιοθετηθούν.

Σκιαγραφεί με διαυγή τρόπο τις ανακατατάξεις και τις μεταλλάξεις που επήλθαν στο φιλοσοφικό και πολιτικό επίπεδο του θεσμού, επιτρέποντας τη χάραξη ενός πλαισίου συζήτησης που συνδέεται με τη λειτουργία του πανεπιστημίου στις σύγχρονες κοινωνίες μας και την επίγνωση αυτού που μπορεί και οφείλει να είναι η παιδεία σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Τα ζητήματα αυτά παρέχουν μια πολύτιμη πυξίδα στον προβληματισμό για τη νεωτερικότητα της παιδείας και μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό δείκτη του τρόπου με τον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες αναπαρέστησαν και αναπαριστούν οι ίδιες το «αίνιγμα» της παιδείας τους.

ANNA ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ