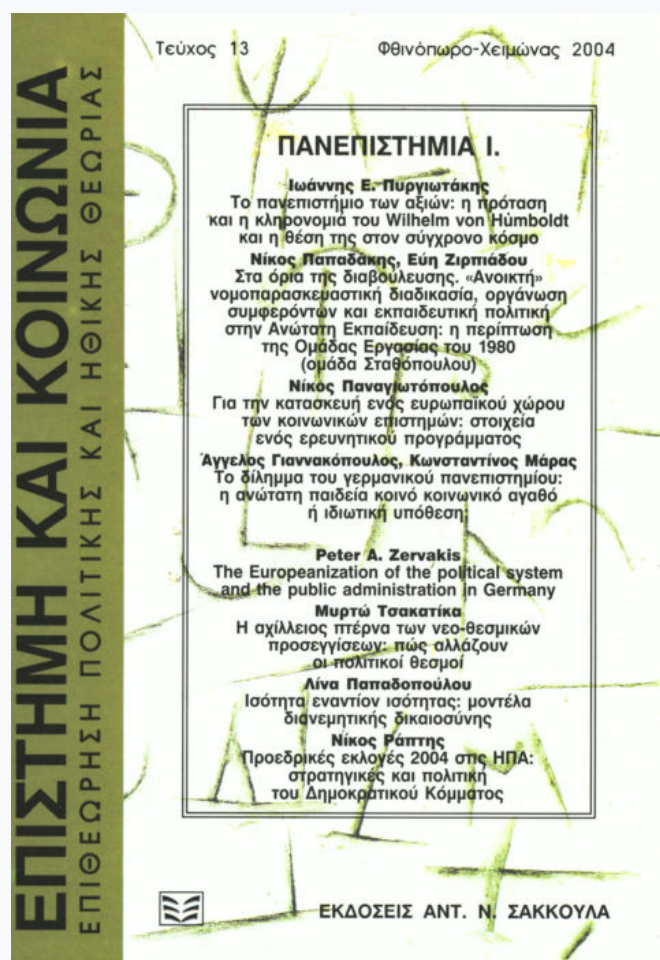


## Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 13 (2004)

Πανεπιστήμια Ι



Το Πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο

Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης

doi: [10.12681/sas.575](https://doi.org/10.12681/sas.575)

Copyright © 2015, Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2015). Το Πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 13, 1–17. <https://doi.org/10.12681/sas.575>

# Το Πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο.

---

Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης\*

Το άρθρο αυτό, περιγράφει τη συμβολή του γερμανού μεταρρυθμιστή Wilhelm von Humboldt στα εκπαιδευτικά πράγματα και, ιδιαίτερα, στον θεσμό των πανεπιστημίων. Οι απόψεις του βρίσκονται στο προσαήνιο, σήμερα, στο πλαίσιο των μεταβολών που υφίσταται η κοινωνία και, κατά συνέπεια, και το πανεπιστήμιο ευρισκόμενο στη δίνη των εξελίξεων της παγκοσμιοποίησης. Τίθεται, επομένως, το ερώτημα για τη χρησιμότητα του μοντέλου του Humboldt στις σημερινές συνθήκες· για το κατά πόσον οι αρχές της αυτομόρφωσης, της ενότητας διδασκαλίας και έρευνας καθώς και εκείνες της ‘μοναξιάς’ και της ελευθερίας του διδάσκοντος μπορούν να λειτουργήσουν στην εποχή μας και να προσφέρουν σε διδάσκοντες, σε διδασκόμενους αλλά και στην ίδια την κοινωνία.

## 1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι, σήμερα, με τις ραγδαίες εξελίξεις που επέβαλε η επιστημονικο-τεχνική και η πρόσφατη (μικρο) ηλεκτρονική επανάσταση, με την άμεση επικοινωνία ανθρώπων και πολιτισμών, τη χαλάρωση των συνόρων

---

\* Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

και το διαδίκτυο, με την παγκοσμιοποίηση της αγοράς και την πλανητοποίηση των συμφερόντων, οι μεταβολές που υφίσταται ο κοινωνικός χώρος είναι άμεσες και καταλυτικές. Το Πανεπιστήμιο, ως θεσμός που βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, υφίσταται έντονα την κατάσταση αυτή, από την οποία δεν είναι δυνατόν να διαφύγει. Αθόρυβα και ανυποψίαστα, συντελείται μια βαθιά μεταβολή στις εσωτερικές του δομές, μια μεταβολή που υποβάλλεται από τα ίδια τα κοινωνικά δεδομένα και την τάση του Πανεπιστημίου να μη μείνει έξω από τις σημαντικές αυτές εξελίξεις. Υφέρπει, έτσι, διαρκώς, μια άτυπη αλλά ουσιώδης μεταρρύθμιση του πανεπιστημιακού χώρου, οι στόχοι και οι προθέσεις της οποίας δεν έχουν αποσαφηνισθεί, αφού ρέει με μη συστηματικό και, εν πολλοίς, ασυνείδητο τρόπο. Το γεγονός αυτό καθιστά την πορεία του Πανεπιστημίου ελάχιστα ορατή και τις ενδεχόμενες εξελίξεις της καθόλου προβλέψιμες (Νούτσος 1999).

Η τάση αυτή είναι φυσικό να βρίσκει οπαδούς, όπως είναι, επίσης, φυσικό να βρίσκει και αντιπάλους, εκείνους, δηλαδή, που δεν θέλουν να εγκαταλείψουν το παλαιό Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο των Γραμμάτων, και να προσαρμοστούν στο σύγχρονο πνεύμα που επιβάλλεται, κυρίως, από τις ανάγκες της παραγωγής και την αγορά εργασίας. Μέσα από την κατάσταση αυτή έρχονται ξανά στην επικαιρότητα οι αντιλήψεις του μεγάλου γερμανού μεταρρυθμιστή Wilhelm von Humboldt, του ανθρώπου που ίδρυσε το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, το οποίο και φέρει, τιμητικά, το όνομά του. Είναι, μάλιστα, περίεργο ότι οι αντιλήψεις αυτές έρχονται στην επικαιρότητα και από τις δύο πλευρές: και από όσους επιμένουν στον παλαιότερο τύπο του Πανεπιστημίου και από εκείνους που θέλουν να ακολουθήσουν τη νέα πορεία. Οι πρώτοι το θεωρούν μοναδικό και αναντικατάστατο επικαλούμενοι ακριβώς τις αντιλήψεις του Humboldt· οι άλλοι το θεωρούν ξεπερασμένο και νεκρό, όπως ξεπερασμένες θεωρούν και τις ιδέες για το παλιό χουμπολτιανό Πανεπιστήμιο. Αυτή τη συζήτηση θα επιχειρήσουμε να φωτίσουμε με μια μικρή αναδρομή στην προσωπικότητα, τις ιδέες και τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του ίδιου του Humboldt.

## **2. Wilhelm von Humboldt: εργοβιογραφία**

Ο Wilhelm von Humboldt, ο κατά δύο έτη μεγαλύτερος αδελφός του γνωστού φυσικού Alexander von Humboldt, γεννήθηκε το 1767 στο Postdam της Γερμανίας. Σπούδασε στο πανεπιστήμιο του Goettingen (έτος ίδρυσης

1737) κλασική Φιλολογία, Ιστορία και Νομική επιστήμη. Το 1794 γνωρίστηκε με τον Friedrich Schiller και τον Goethe, με τους οποίους συνδέθηκε στενά και οι οποίοι, κατά δική του ομολογία, άσκησαν μεγάλη επιρροή επάνω του (Knoop/Schwab 1994: 91). Μάλιστα, από τη γνωριμία του με τον Schiller έχει προκύψει μακρά αλληλογραφία η οποία έχει εκδοθεί δύο φορές (1830 και 1889).

Ο Humboldt επιδόθηκε στη μελέτη της γλώσσας και υποστήριξε ότι ο άνθρωπος συλλαμβάνει και κατανοεί τον κόσμο ουσιαστικά μέσω αυτής. Θεωρούσε ότι, ως ανθρώπινη δραστηριότητα, η γλώσσα εκφράζει τον εσωτερικό κόσμο, την παιδεία και την ατομικότητα του ομιλητή. Με τις αντιλήψεις του αυτές κινήθηκε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού, θέτοντας έτσι τα θεμέλια της εθνογλωσσολογίας. Το 1821 επισκέφθηκε τη χώρα των Βάσκων και συνέγραψε μελέτη για τους πρώτους κατοίκους της Ισπανίας: μελετώντας δε τον δυϊκό αριθμό κινήθηκε και στον χώρο της μεταφυσικής της γλώσσας. Επισκέφθηκε την Ιάβα και συνέγραψε μελέτη για την τοπική γλώσσα Κάβι, η οποία, ωστόσο, έμεινε ανολοκλήρωτη. Το έργο του για τη γλώσσα προκάλεσε το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων.

Η επιστημονική του καταξίωση και, προφανώς, ο τίτλος ευγενείας που κατείχε συνέτειναν ώστε να τοποθετηθεί πολύ νωρίς σε διπλωματική θέση στη Ρώμη (1801-1808). Λίγο αργότερα (1809) τοποθετείται σε υψηλόβαθμη θέση του υπουργείου Εσωτερικών της Πρωσίας, με αρμοδιότητα την εκπαίδευση. Καθώς την εποχή εκείνη δεν υπήρχε αυτόνομο υπουργείο Παιδείας, η θέση του ήταν, στην ουσία, ανάλογη του σημερινού υπουργού Παιδείας. Ως διπλωμάτης, διετέλεσε πρεσβευτής στη Βιέννη (1812) και εκπροσώπησε την πατρίδα του, την Πρωσία, στη διάσκεψη της Πράγας (1813). Διετέλεσε, επίσης, απεσταλμένος της Πρωσίας στο Λονδίνο και το 1815 υπέγραψε, ως εκπρόσωπός της, τη συνθήκη του Παρισιού. Από το 1820 και μέχρι το τέλος της ζωής του έζησε αφοσιωμένος στην ‘καθαρά εσωτερικότητα’ και τη ‘μεγάλη μοναξιά’ (Kautz 1964: 107).

### 3. Το μεταρρυθμιστικό του πρόγραμμα για την Παιδεία

Ιδιαίτερα σημαντική για το θέμα που μας ενδιαφέρει εδώ, υπήρξε η ηθική του ως υπουργού Παιδείας. Παρά τη βραχύχρονη παραμονή του στη θέση αυτή,<sup>1</sup> οι μεταρρυθμιστικές του προσπάθειες υπήρξαν σημαντικές και, από κάθε άποψη, ουσιώδεις. Ήταν η εποχή που, αφενός, η Γαλλική Επανάσταση και, αφετέρου, οι καταστροφικές για την Πρωσία συνέπειες των Να-

πολεόντειων πολέμων, το 1806 και το 1807, οδήγησαν στην αποδόμηση του παλαιού κράτους και έδωσαν την αφορμή για αναθεώρηση των σχεδίων και των σχεδιασμών (Reble 1990: 374). Όπως διατυπώθηκε από τον ίδιο το βασιλιά της Πρωσίας, 'ότι χάθηκε στο πεδίο του πνεύματος και του πολιτισμού' (Prahl 1983: 161). Έτσι, προέκυψε η ιδέα του πολιτιστικού κράτους (Kulturstaat), σύμφωνα με την οποία κράτος και επιστήμη αποτελούν δύο διαφορετικά αλλά αδιάσπαστα μεγέθη της ίδιας λογικής αντίληψης, αδιάσπαστα μέρη μιας ενιαίας ενότητας (ό.π.). Η εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται τώρα στη μεγάλη ανανεωτική προσπάθεια για την αναμόρφωση του κράτους και την υπέρβαση των παλαιών ταξικών του δομών. Στα πλαίσια αυτά, ο Humboldt επιχείρησε την αναδιάρθρωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, από το δημοτικό ως το Πανεπιστήμιο, με γνώμονα το πνεύμα του νεοανθρωπισμού. Στο πνεύμα αυτό, έπρεπε να επιδιωχθεί η υπέρβαση των αρχών του Διαφωτισμού με την ωφελιμιστική και την ορθολογιστική αντίληψη περί παιδείας και να επιτευχθεί η γνήσια και ολόπλευρη μόρφωση του ανθρώπου (Reble 1990: 374).

### 3.1. Οι αντιλήψεις του Humboldt για τον άνθρωπο και τη μόρφωση

Βασική προϋπόθεση για την κατανόηση του πνεύματος και της ουσίας του μεταρρυθμιστικού προγράμματος του Humboldt αποτελεί η κατανόηση της θέσης του για τον άνθρωπο και η σύλληψη των φιλοσοφικών του αντιλήψεων για τη μόρφωση. Προτού προχωρήσουμε, λοιπόν, στην παρουσίαση του πρώτου κρίνεται σκόπιμο να προσεγγίσουμε τις αντιλήψεις αυτές. Καταρχάς, πρέπει να τονιστεί ότι η βαθύτερη πίστη του για τον άνθρωπο και τον ανθρωπισμό διαπερνά ολόκληρο το είναι, την ψυχή και το έργο του και ότι αυτό ακριβώς είναι που προσδίδει ενότητα στο έργο και τη ζωή του. Διότι άξονας κάθε δραστηριότητάς του είναι ο άνθρωπος και 'το συνολικό έργο του Humboldt, δεν είναι τίποτε περισσότερο από μια μεγαλειώδης προσπάθεια, να θεμελιώσει μια επιστήμη από τον άνθρωπο' (Knoop/Schwab 1994: 95). Και στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του βρίσκεται πάντοτε η προσπάθεια να συλλάβει τον άνθρωπο ως κάτι το μοναδικό και το ιδιαίτερο, μέσα από τη διαμόρφωση των δυνάμεων που εμφολεύουν σε αυτόν. Ήδη το 1791 έγραφε σε μια επιστολή του:

΄Από τις αποφάνσεις ότι τίποτε στον κόσμο δεν είναι τόσο σημαντικό όσο η ύψιστη δύναμη και η πολύπλευρη μόρφωση του ατόμου, συνεπάγεται ότι ο πρώτος νόμος του αληθούς ήθους είναι "μόρφωσε εσύ τον εαυτό σου"· ο

νόμος “φρόντισε να επιδράς επί των άλλων δια αυτού που είσαι ο ίδιος”, “περιέχεται” σε δεύτερη μόνον θέση. Αυτοί οι νόμοι μου είναι τόσο οικείοι, ώστε να μην μπορώ να αποχωριστώ από αυτούς” (ό.π.).

Πρώτο μέλημα, λοιπόν, κάθε ανθρώπου η μόρφωση του εαυτού του. Και το πώς εννοεί τη μόρφωση, προκύπτει από μία επίσης νεανική γραφή του, έναν χρόνο αργότερα: ‘Ο αληθής σκοπός του ανθρώπου [...] είναι (η μετουσίωση) της ύψισης [...] μόρφωσης των δυνάμεών του σε ένα ‘Όλον’ (ό.π.). Επιδιώκει, λοιπόν, την ουσιαστική και όχι την τυπική μόρφωση. Τη γνήσια μόρφωση μέσα από τη διαμόρφωση των ιδίων των δυνάμεων του ανθρώπου, όχι ένα ανθρωπίνο παρασκεύασμα γεμισμένο με γνώσεις. Και επιμένει στη στροφή του ανθρώπου προς τα ένδον, προς τον εσωτερικό του κόσμο, επιμένει στην αξιοποίηση και εξέλιξη όλων των εσωτερικών του δυνάμεων και στην καλλιέργεια όλων των εσωτερικών του διαθέσεων. Πρωταρχική επιδίωξη είναι η ύψιση, αρμονική και ολόπλευρη μορφή και καλλιέργεια των συνολικών δυνάμεων του ανθρώπου και όχι μόνον η καθαρή λογική, όπως είχε διακηρύξει ο Διαφωτισμός (Berglar 1979: 87).

Μια άλλη, βαθύτερη, πεποίθηση από την οποία διακατέχεται ο Humboldt, είναι ότι σε αυτήν τη μόρφωση ‘η ελευθερία αποτελεί την πρώτη προϋπόθεση’. Για τούτο, ήδη από τα νεανικά του χρόνια, επιμένει ότι ο ρόλος του κράτους πρέπει να είναι περιορισμένος. Το κράτος οφείλει, κυρίως, να εξασφαλίζει την ελευθερία στη μόρφωση και όχι να παρεμβαίνει και να την προσδιορίζει. Οι δύο αυτές βασικές αρχές οι οποίες διαπερνούν τη βαθύτερη φιλοσοφία του για την εκπαίδευση, υποδηλώνουν μια τρίτη αρχή, την αρχή της ατομικότητας, της ελεύθερης μόρφωσης του ίδιου του προσώπου, υπό τη μόνη και αποκλειστική ευθύνη του ίδιου. Και σύμφωνα πάντοτε με τον γερμανό στοχαστή, η μόρφωση νοείται μόνον ως αυτομόρφωση (Selbstformung). Είναι ακριβώς το σημείο ταύτισης με τον ελβετό παιδαγωγό J.-H. Pestalozzi, του οποίου τις σκέψεις και τις μεθόδους επιδίωξε να εφαρμόσει, όπως θα δούμε παρακάτω.

Δεν περιορίζεται, όμως, στην ατομικότητα. Η αληθής και σωστή μόρφωση οφείλει να έχει εύρος. Ο καθένας πρέπει να μεταβληθεί σε ανθρωπότητα μόνος του, να διατηρήσει την ιδιορρυθμία του, αλλά χωρίς μονομέρεια.

‘Εν τούτοις, όπως στο έργο τέχνης, έτσι και εδώ, μέσα στην πολλότητα πρέπει να παραμένει ευδιάκριτη η ενότητα. Τούτο σημαίνει ότι το Εγώ πρέπει να είναι ένα όσο το δυνατό πολυμερέστερο σύνολο, μια ολότητα’ (Reble 1990: 294).

Έτσι, η αληθής μόρφωση οδηγεί στην οικουμενικότητα και την ολότητα,

ιδέες που ανάγονται στην κλασική-ιδεαλιστική εποχή και από τις οποίες διακατέχεται ο Humboldt από τη νεανική του ηλικία. Ως προς τούτο, το μεγάλο πρότυπό του αποτελούσαν οι αρχαίοι Έλληνες οι οποίοι, για τις αντιλήψεις του, εκπροσωπούσαν τον γνήσιο ανθρωπισμό, την καθολικότητα της μόρφωσης, το ελάχιστο και το άπαν (Knapp/Schwab 1994: 96). Το γεγονός αυτό εξηγεί, από μόνο του, την έντονη στροφή προς την κλασική αρχαιότητα, προς την οποία ο Humboldt προσανατόλισε το εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωσίας, θέμα για το οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω.

### 3.2. Η Στοιχειώδης εκπαίδευση

Το έντονο ενδιαφέρον των ανθρωπιστών για τη Στοιχειώδη εκπαίδευση είχε εκδηλωθεί από την εποχή του Herder ο οποίος υποστήριξε, ήδη από το 1783, την ίδρυση Διδασκαλείου για να εκπαιδεύονται οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων. Τον δε πολλαπλασιασμό αυτών των Διδασκαλείων διέκδικούσαν οι νεοανθρωπιστές, οι οποίοι πίστευαν στη σημασία της μόρφωσης για όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως. Ο ίδιος ο Humboldt πίστευε ότι υπάρχουν γνώσεις που πρέπει να κατέχουν όλοι οι άνθρωποι στο σύνολο τους· θεωρούσε, επίσης, ότι ένα γενικό επίπεδο μόρφωσης του χαρακτήρα και του φρονήματος δεν πρέπει να απουσιάζει από κανέναν. Μπορεί να γίνει κανείς καλός τεχνίτης, έμπορος, στρατιώτης ή επιχειρηματίας, μόνον εφόσον είναι μορφωμένος άνθρωπος και πολίτης. Αν η σχολική μόρφωση του δίνει ό,τι χρειάζεται, τότε αποκτά εύκολα τις ικανότητες που απαιτούνται για την επαγγελματική του απασχόληση και την ελευθερία που απαιτείται για τη ζωή (Berglar 1979: 87).

Η μόρφωση, λοιπόν, δεν είναι απαραίτητη μόνο για όσους πρόκειται να αναλάβουν ηγετικό και υπεύθυνο ρόλο στη ζωή και την κοινωνία, αλλά για όλους: για τον εργάτη, τον τεχνίτη, τον στρατιώτη, τον επιχειρηματία. Για τον λόγο αυτό, ο Humboldt και οι συνεργάτες του κατέβαλαν συστηματικές προσπάθειες για την επέκταση του εκπαιδευτικού δικτύου, την ανανέωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και την αγωγή των ανθρώπων στις νέες συνθήκες και αντιλήψεις. Αυτό που ενδιέφερε, γενικώς, ήταν η ανύψωση του ανθρώπου σε ενεργό και υπεύθυνο, σε ελεύθερο άνθρωπο, διότι, ως τότε, είχε γαλουχηθεί στο πνεύμα της υποταγής και της υποτέλειας. Προς τούτο χρησιμοποιήθηκαν οι ιδέες και οι μέθοδοι του Pestalozzi, που είχαν ήδη αρχίσει να γίνονται διεθνώς γνωστές (Reble 1990: 379). Οι συνεργάτες του, μάλιστα, διατηρούσαν προσωπικές σχέσεις με τον ελβετό παιδαγωγό και κατέβαλαν μεγάλες προσπάθειες για την ανανέωση και την επέκταση της Στοιχειώδους

εκπαίδευσης, με βάση τις ιδέες και τις μεθόδους του. Εκείνο που φαίνεται να εκτιμούσε ιδιαίτερα ο Humboldt στον Pestalozzi ήταν, κυρίως, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην ίδια τη μάθηση και η τάση για αυτομόρφωση που συνδέεται με τις μεθόδους του. Έτσι, μέσα στις νέες συνθήκες, ο Pestalozzi φάνηκε ως ο απελευθερωτής των πνευμάτων, για τους άνδρες της Πρωσίας.

### 3.3. Η Μέση εκπαίδευση

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι ο Humboldt άφησε, συνειδητά και μεθοδευμένα, να διαχυθούν οι βασικές του ιδέες περί μόρφωσης και παιδείας και η βαθιά πίστη του στα ανθρωπιστικά ιδεώδη ήδη στο μεταρρυθμιστικό του πρόγραμμα για τη Στοιχειώδη εκπαίδευση (Reble 1990: 374). Ιδιαίτερα σημαντικές κρίνονται, επίσης, οι καινοτομίες του στη Μέση εκπαίδευση. Αυτές αφορούν, αφενός, το οργανωτικό σχήμα και, αφετέρου, το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της. Στα οργανωτικά μέτρα ανάγονται, κυρίως, ο κανονισμός απολυτηρίων εξετάσεων και η κατοχύρωση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών της Μέσης εκπαίδευσης. Έτσι, το 1810 θεσπίζονται, για πρώτη φορά, εξετάσεις για το επάγγελμα των καθηγητών Μέσης εκπαίδευσης, οι οποίες καθιερώνονται έκτοτε. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί της Μέσης εκπαίδευσης (οι φιλόλογοι) αποσπάστηκαν από το σώμα των θεολόγων, αυτονομήθηκαν και αποτέλεσαν τον δικό τους επαγγελματικό κλάδο (Reble 1990: 376). Οι εξετάσεις συμπληρώθηκαν αργότερα με ειδική παιδαγωγική εξέταση καθώς και δοκιμαστικό έτος. Στα σοβαρά εκπαιδευτικά μέτρα που λήφθηκαν κατά την περίοδο της παραμονής του Humboldt στο υπουργείο, ανήκουν όλα εκείνα που θεωρούμε σήμερα αυτονόητα, τα οποία, όμως, απουσίαζαν τότε: καθιερώθηκε το σχολικό έτος, με συγκεκριμένη έναρξη και λήξη των μαθημάτων, και ορίστηκε ότι κανένα σχολείο δεν μπορεί να εγγράφει μαθητές μετά την έναρξη του σχολικού έτους. Κατά τον ίδιο τρόπο, η φοίτηση χωρίστηκε σε τάξεις (το Γυμνάσιο είχε δέκα) και ορίστηκε ο αριθμός ωρών διδασκαλίας των μαθητών (το πολύ 36) ανά εβδομάδα, όπως και ο ανώτερος αριθμός ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (24 ώρες) την εβδομάδα (Berglar 1979: 90). Έτσι, το σχολείο οργανώθηκε με μια τυπική μορφή λειτουργίας και μπορούσε να δρα με ενιαίο τρόπο.

Ειδική επιτροπή μελέτησε, παράλληλα, τον κανονισμό απολυτηρίων εξετάσεων (Reifeprüfungsordnung), ο οποίος ολοκληρώθηκε και θεσπίστηκε για πρώτη φορά το 1812, καθώς και την αναδιοργάνωση των Λατινικών Σχολείων (Lateinschule). Τα σχολεία αυτά χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες:

όσα είχαν δικαίωμα να εφαρμόσουν τον κανονισμό απολυτηρίων εξετάσεων και εκείνα στα οποία δεν είχε εκχωρηθεί αυτό το δικαίωμα. Τα σχολεία της πρώτης κατηγορίας (λατινικά σχολεία με δικαίωμα εξετάσεων) ονομάστηκαν Γυμνάσια. Ο Humboldt υποστήριξε το ανθρωπιστικό (κλασικό) Γυμνάσιο, του οποίου είναι και ο εμπνευστής. Στο πρόγραμμά του ανθρωπιστικού αυτού Γυμνασίου δέσποζαν τα Humaniora. Καθιερώθηκαν, δηλαδή, προγράμματα ανθρωπιστικών επιστημών, η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, των λατινικών και των κλασικών γραμμάτων γενικότερα, μορφωτικά αγαθά στα οποία δόθηκε η κύρια έμφαση του σχολείου και της παιδείας γενικότερα. Και όταν, αργότερα, καθιερώθηκε από τον διάδοχό του στο υπουργείο Παιδείας, τον Suetenberns, το πρακτικό Γυμνάσιο, δεσπίζονσα θέση εξακολούθησε να έχει και πάλι το ανθρωπιστικό πρόγραμμα, το οποίο εξέθρεψε πολλές γενιές γερμανών διανοουμένων. Διότι το ανθρωπιστικό σχολείο καθιερώθηκε ως το σχολείο των διανοουμένων και διατήρησε την πρωτοκαθεδρία όλον τον 19ο αιώνα (Berglar 1979: 88). Έτσι, με τον Humboldt, παρουσιάζεται η μεγάλη στροφή προς την κλασική παιδεία, η οποία θα σημαδέψει εντόνωνς την πρωσική και την ευρωπαϊκή εκπαίδευση.

#### 4. Το νέο Πανεπιστήμιο

Ο χώρος, όμως, τον οποίο κατέχοιχν διαπότισε ο Humboldt με τις βαθύτερες φιλοσοφικές του αντιλήψεις περί μόρφωσης είναι το Πανεπιστήμιο και, μάλιστα, κατά την περίοδο που ο θεσμός αυτός διέρχεται μια δεύτερη, μεγάλη κρίση.

Ξεκινώντας από τα 'σχολεία των πόλεων' (Ράσση 2004: 32) και τη μετέπειτα κάπως διαφορετική εκδοχή τους, τα 'studia generalia' τα οποία θεωρούνται από πολλούς μελετητές ως τα πρώτα πανεπιστήμια της Ευρώπης, ιδρύθηκαν τα universitas αντικαθιστώντας, συνήθως, μέσες σχολές που λειτουργούσαν στη θέση τους. Η ίδρυσή τους έγινε είτε με παπική βούλα είτε με εντολή του αυτοκράτορα. Μεταξύ 1200 και 1215 ιδρύονται τα πρώτα Πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Πρόκειται για τα Πανεπιστήμια της Μπολόνας, των Παρισίων, της Οξφόρδης και του Μονπελιέ. Είναι σωματειακά πρόσωπα (corporate bodies), τα οποία είχαν συγκεκριμένα προνόμια. Τα πρώτα προνόμια παραχωρήθηκαν από τον γερμανό αυτοκράτορα Φρειδερίκο Βαρβαρόσα, ως πράξη ευγνωμοσύνης προς τους κοσμικούς λογίους, γιατί με τη δική τους βοήθεια –ήταν καλοί γνώστες του Ρωμαϊκού Δικαίου– είχε

κατορθώσει να αντεπεξέλθει νικηφόρα στη διένεξή του με τον Πάπα της Ρώμης (Ράση 2004: 43) Ο Βαρβαρόσα

‘όχι μόνο αναλαμβάνει να προστατεύσει τη σωματική ακεραιότητα και την οικονομική θέση των κοσμικών λογίων, αλλά, ταυτόχρονα, τους απαλλάσσει από την υποχρέωση να δίνουν λόγο στον επίσκοπο της πόλης ή σε άλλη εξουσία για θέματα διανοητικά ή γενικότερης συμπεριφοράς τους στην τοπική κοινωνία, γεγονός που τους επιτρέπει να είναι υπόλογοι μόνον στους καθηγητές και τους συναδέλφους τους’ (Ράση 2004: 45).

Είναι προφανές ότι, εδώ, στην απόφαση του Βαρβαρόσα, ενυπάρχουν τα πρώτα στοιχεία της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Ωστόσο, μέσα από τις διάφορες κοινωνικές αλλαγές, κυρίως κάτω από την επίδραση του Διαφωτισμού και των οικονομικών εξελίξεων, τα πανεπιστήμια αυξήθηκαν βαθμιαία σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και στη Γερμανία.<sup>2</sup> Ήδη, προς το τέλος του 18ου αιώνα, τα ιδρύματα αυτά εισέρχονται σε κρίση. Οι διανοούμενοι που διαμορφώνουν το πνευματικό ευρωπαϊκό κλίμα, διαμαρτύρονται για τον τρόπο της λειτουργίας των ιδρυμάτων, για την ημιφρεουδαρχική τους δομή και την αντίληψη περί διδασκαλίας που ήθελε τον καθηγητή απλώς να διδάσκει και τον μαθητή απλώς να μαθαίνει. Ενστάσεις εστιάζονται, επίσης, στην απολιθωμένη γνώση, στην πνευματική κατάσταση και τα προνόμια που τις διαιωνίζουν (Ράση 2004: 132)

Η ίδια κριτική ασκείται και στον γερμανικό χώρο όπου, κυρίως μετά τη Γαλλική Επανάσταση και τους Ναπολεόντειους πολέμους, διαμορφώθηκαν τρία βασικά ιδεολογικο-πολιτικά ρεύματα: το ‘εθνικιστικό’, το ‘συντηρητικό’ και το ‘νεο-ανθρωπιστικό’ (Ράση 2004: 133). Στη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων επικράτησε το νεο-ανθρωπιστικό ρεύμα, αφού, όπως είδαμε, ο Humboldt, ένας από τους λαμπρότερους εκπροσώπους του νεο-ανθρωπισμού, τοποθετήθηκε στο υπουργείο Παιδείας. Μέσα σε αυτήν τη γενικευμένη κρίση, ο Humboldt, με τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό του οίστρο, δεν ήταν δυνατόν να μείνει αδιάφορος για το Πανεπιστήμιο, στο οποίο η ανασυγκρότηση του κράτους είχε επενδύσει πολλά. Θεωρώντας, μάλιστα, ακόμη και τον όρο ‘πανεπιστήμιο’ (Universität) φορτισμένο, τον απέφευγε χρησιμοποιώντας στον αντίστοιχο τίτλο μελέτης του τον όρο ‘Ανώτατο Επιστημονικό Ίδρυμα’ (Hoehere Bildungswanstalt), ο οποίος, ωστόσο, δεν επικράτησε. Για την εφαρμογή, λοιπόν, των ιδεών και των αντιλήψεών του, αντιλήψεων που είχαν αρχίσει να συν-διαμορφώνονται από πολλούς φιλοσόφους και διανοούμενους ακόμη και άλλων ιδεολογικών ρευμάτων, όπως τον Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) και τον συνομηλικό του Friedrich

Schleiermacher (1768-1834), ίδρυσε το 1809 το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Το Πανεπιστήμιο αυτό, καθώς εξέφραζε τις απόψεις πολλών συγχρόνων του, προβλήθηκε ως ο ιδεότυπος Πανεπιστημίου<sup>3</sup> και το παράδειγμά του ακολούθησαν και τα άλλα γερμανικά πανεπιστήμια, καθώς και τα πανεπιστήμια των νέων χωρών (της Αμερικής).

Από όσα εκθέσαμε παραπάνω για τον άνθρωπο, για τη μόρφωση, για την περιορισμένη παρέμβαση του κράτους, κ.λπ., προκύπτει ότι βασικά συστατικά του ιδεότυπου αυτού οφείλουν να είναι: οι πνευματικές και ηθικές αξίες του ανθρωπισμού, η βαθιά, ολόπλευρη και αρμονική διάπλαση όλων των εσωτερικών δυνάμεων του ανθρώπου μέσα από τη δική του προσωπική συμμετοχή στη μόρφωση, μόρφωση που θα κατατείνει στη διαμόρφωση των ατομικών στοιχείων της προσωπικότητας, καλλιεργώντας κάθε ιδιαιτερότητα και ιδιομορφία του ατόμου υπερβαίνοντας, ωστόσο, την ατομικότητα στα πλαίσια της ολότητας και της οικουμενικότητας. Μια τέτοια μόρφωση εξασφαλίζεται, κατά τον Humboldt, μόνο με την αδέσμευτη, κοινή μορφωτική προσπάθεια διδάσκοντος και διδασκόμενου, χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις από ετερογενείς φορείς.

Από τα βασικά αυτά μορφωτικά χαρακτηριστικά συνάγεται ότι 'το όραμα του Humboldt αφορούσε ένα αυτόνομο σώμα διανοούμενων αυτο-διοικούμενων επαγγελματιών, υπόλογο και ελεγχόμενο από το ίδιο το Πανεπιστήμιο' (Baert-Shipman 2003: 14). Τίθενται, συνεπώς, όρια μεταξύ του ακαδημαϊκού και του εξω-ακαδημαϊκού κόσμου, κατάσταση στην οποία αντανakλάται η αντιπαράθεση ανάμεσα στο 'ιερό και καθαγιασμένο' και στο 'κοσμικό' (ό.π.). Για την επικράτηση και την εμπέδωση αυτών των αρχών ο Humboldt θέσπισε ως βασικές προϋποθέσεις, δύο ζεύγη μεταβλητών: *Einsamkeit und Freiheit* ('μοναξιά' και ελευθερία) και *Einheit von Forschung und Lehre* (ενότητα έρευνας και διδασκαλίας).<sup>4</sup>

Το πρώτο ζεύγος αφορά κυρίως τον ακαδημαϊκό δάσκαλο, το δεύτερο τις διαδικασίες έρευνας και διδασκαλίας.<sup>5</sup> Ο Humboldt επιζητούσε για τον ακαδημαϊκό δάσκαλο τις δύο αυτές προϋποθέσεις, ελευθερία στη σκέψη και μοναξιά –με την έννοια της ηρεμίας–, για να μπορεί να στοχάζεται ελεύθερος και απερίσπαστος, απαλλαγμένος από κάθε είδους δεσμεύσεις και παραινέσεις. Είναι προφανές ότι το θέμα της ελευθερίας αποτελούσε ζήτημα κεφαλαιώδους σημασίας για τον διανοούμενο, όπως τον οραματίστηκε ο Humboldt. Και επειδή στη νέα αναδιάρθρωση της Πρωσίας τον κυριότερο ρόλο έμελλε να έχει το κράτος, το Πανεπιστήμιο ως ο κατεξοχήν χώρος της επιστήμης, που απέβλεπε στην καλλιέργεια του ανθρώπου και την όξυνση

της σκέψης και της λογικής, όφειλε αναπόφευκτα να αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της κρατικής δραστηριότητας. Εξάλλου, η καλλιέργεια του ήθους και των πνευματικών αξιών και η ανύψωση του πνευματικού επιπέδου που επρόκειτο να επέλθει από τη συμβολή του Πανεπιστημίου, θα επέφεραν σημαντικά ανταποδοτικά οφέλη στο κράτος. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι το κράτος θα έπρεπε να επηρεάζει αυτή την προσπάθεια του Πανεπιστημίου. Η μόνη υποχρέωσή του συνίσταται στην εξασφάλιση των δύο θεμελιακών προϋποθέσεων για την αδέσμευτη λειτουργία του ακαδημαϊκού δασκάλου, δηλαδή, *Einsamkeit und Freiheit* (μοναξιά και ελευθερία) ή *'Freier Geist'* (ελεύθερο πνεύμα) κατά τον Fichte (Prah 1983: 161).

Σε ό,τι αφορά την *Einheit von Forschung und Lehre* (ενότητα έρευνας και διδασκαλίας),<sup>6</sup> τα πράγματα είναι επίσης σαφή. Ο Humboldt επιζητούσε, καταρχήν, τη συμμετοχή του ίδιου του προσώπου στη διαδικασία μόρφωσής του που, όπως τονίστηκε παραπάνω, όφειλε να είναι περισσότερο διαδικασία αυτομόρφωσης. Η αρχή αυτή είχε τονιστεί και από άλλους σύγχρονους του. Έτσι, ο Fichte, για παράδειγμα, προς το τέλος του 1807, διακήρυξε ότι

‘δεν είναι μόνο ο δάσκαλος αλλά και ο μαθητής που πρέπει να έχει την άνεση να εκφράζεται, έτσι ώστε η αμφίδρομη διδασκαλία τους να ανάγεται σε μια διαρκή συνομιλία, στην οποία κάθε λέξη του δασκάλου θα είναι μια απάντηση σε προγενέστερη ερώτηση του μαθητή και, ταυτόχρονα, μια νέα ερώτηση για τον μαθητή, την οποία αυτός οφείλει να σκεφθεί και να απαντήσει. Έτσι, ο δάσκαλος να οδηγεί τον μαθητή στην πλήρη διαλεύκανση του θέματος. Με τον τρόπο αυτό η επιστημονική διδασκαλία μετατρέπεται από μια ρητορική ομιλία που μπορεί να βρει ο μαθητής και στο το βιβλίο του, σε μια αληθινή διαλογική αναζήτηση’.

Οι αντιλήψεις αυτές του Fichte συμπίπτουν απόλυτα με τις ιδέες του Humboldt, ο οποίος τώρα έχει την ευκαιρία να τις δοκιμάσει στην πράξη, αφού μέσα από τη συνεργασία δασκάλου-μαθητή με τους εναλλασσόμενους ρόλους, όπως προκύπτει από τις θέσεις του Fichte, μπορεί να δώσει ουσιαστική συμμετοχή στην αυτομόρφωσή του. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία και η έρευνα μπορούν να συνυπάρχουν και να συμπορεύονται μέσα στο Πανεπιστήμιο, ώστε η μία να τροφοδοτεί την άλλη και οι δύο μαζί να επιδιώκουν τη βαθιά μόρφωση (*Bildung*) του ανθρώπου, την προαγωγή και την εξέλιξη της επιστήμης (Knoor 1994: 97).

Μέσα από τις βασικές αυτές αρχές προκύπτει αβίαστα μια τρίτη, εξίσου βασική και αναγκαία, η ενότητα της επιστήμης υπέρ της οποίας τάχθηκε ο Humboldt (Riedel 1977: 231 επ.). Από τη στιγμή που ο Humboldt, μετά τη

μόρφωση της ατομικότητας με όλες τις ιδιαιτερότητες και τις δυνάμεις που περικλείει, επιδιώκει την υπέρβασή της και την ταύτισή της με την ολότητα, δεν μπορούν να υπάρχουν κατακερματισμένες γνώσεις. Είναι ακριβώς, γράφει, όπως το έργο τέχνης που αποτελείται και περιέχει πολλά επιμέρους στοιχεία, όλα μαζί όμως συνθέτουν μια ενότητα και του προσδίδουν μία μορφή. Κατά τον ίδιο τρόπο, η μορφή του ανθρώπου επιδιώκει την ολότητα και την πληρότητα. Τούτο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ολότητα της επιστήμης και όχι μέσα από τον κατακερματισμό της.

## 5. Κριτική προσέγγιση

Το ερώτημα που ανακύπτει μέσα από την σύντομη και συνοπτική, αναγκαστικά, παρουσίαση του χουμπολτιανού πανεπιστημιακού μοντέλου, στρέφεται γύρω από την χρησιμότητά του και τη δυνατότητα επιβίωσης ενός τέτοιου Πανεπιστημίου. Είναι προφανές ότι πρόκειται για Πανεπιστήμιο που απευθύνεται σε μια μικρή ελίτ. Είναι, λοιπόν, δυνατό να υπάρξει σήμερα ένα τέτοιο ίδρυμα; Μπορεί το σημερινό μαζικό Πανεπιστήμιο να λειτουργήσει με τις αρχές και τις ιδέες που αναδύονται μέσα από αυτό το πρότυπο; Η αλήθεια είναι ότι, και τότε ακόμη, υπήρξε αντίφαση ανάμεσα στις διακηρυχθείσες ακαδημαϊκές αρχές και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: υποστηρίχθηκε, μάλιστα, ότι το χουμπολτιανό Πανεπιστήμιο δεν υπήρξε, ουσιαστικά, ποτέ στην πράξη και γίνεται λόγος για 'χουμπολτιανό μύθο' (Baert-Shipman 2003: 114), σχόλια που πρέπει να θεωρηθούν υπερβολικά. Όπως, όμως, και αν έχουν τα πράγματα, στην πορεία του χρόνου το χουμπολτιανό Πανεπιστήμιο εξασθενούσε και τη θέση του έπαιρνε όλο και περισσότερο το ερευνητικά προσανατολισμένο πανεπιστήμιο. Αφού παρέμεινε 'κλειστό' σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, άρχισε σταδιακά και με αργούς ρυθμούς να ανοίγει τις πύλες του, στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα, για να πολλαπλασιάσει τους φοιτητές του με εκρηκτικούς ρυθμούς κυρίως μετά τη δεκαετία του 1960. Προέκυψε έτσι το σημερινό μαζικό πανεπιστήμιο.

Πέρα από τις μεταβολές αυτές, στο μαζικό πανεπιστήμιο του σύγχρονου κόσμου συντελούνται βαθμιαία ουσιαστικές διαφοροποιήσεις που άπτονται της ίδιας της εσωτερικής του δομής. Το σημερινό πανεπιστήμιο μετακινείται ολοένα και περισσότερο από τον κόσμο των ηθικών και των πνευματικών αξιών στον κόσμο της παραγωγής και της αγοράς εργασίας. Μετασχηματίζεται σε ένα κέντρο, γύρω από το οποίο συσσωρεύεται γνώση και τεχνολογία, την οποία και προσπαθεί κατόπιν, με διάφορες πρακτικές εφαρμογές,

να διοχετεύσει στις μονάδες παραγωγής. Με τον ίδιο τρόπο διασυνδέεται με τις υπηρεσίες και την αγορά εργασίας, αναζητεί ανάγκες τις οποίες προσπαθεί να καλύψει μετασχηματιζόμενο σε κέντρο κατανομής και ανακατανομής γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Με την έννοια αυτή, το σημερινό πανεπιστήμιο τροφοδοτεί και ανατροφοδοτείται από την κοινωνία της αγοράς, διολισθαίνοντας όλο και περισσότερο στο επίκεντρο της παραγωγής και δεν είναι συμπτωματικό ότι όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για 'οικονομία της γνώσης'.<sup>8</sup> Έτσι οι σημερινές εξελίξεις οδηγούν βαθμιαία σε ένα 'επιχειρησιακό πανεπιστήμιο'. Και το ερώτημα είναι: έχει θέση αυτή η πρόταση και η κληρονομιά του Humboldt στο μαζικό πανεπιστήμιο του σύγχρονου κόσμου;

Ως προς την πρώτη αρχή, *Einsamkeit und Freiheit* ('μοναξιά' και ελευθερία), που αφορά τον πνευματικό δάσκαλο, θεωρείται καταρχήν ότι, καθώς μεταβάλλεται το σημερινό πανεπιστήμιο, μεταβάλλεται μαζί του και το πρότυπο του καθηγητή. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος, ο ανιδιοτελής επιστήμονας που με τη σοφία του επιζητούσε τη Γνώση και όχι τις γνώσεις, που μετουσίωνε τις πληροφορίες σε γνώσεις και τις επεξεργαζόταν για να οδηγηθεί στη σοφία, σήμερα σπανίζει όλο και περισσότερο. Το πρότυπο του ακαδημαϊκού δασκάλου που φαίνεται να υπερισχύει στις μέρες μας, είναι ο καθηγητής-μάντζερ που ξέρει να διαχειρίζεται τις πληροφορίες, να συμπληρώνει τεχνικά δελτία, να παίρνει προγράμματα και να φέρνει χρήματα στο πανεπιστήμιο. Με τον τρόπο, όμως, αυτόν διακυβεύεται η ελευθερία και η αυτονομία του επιστήμονα, αφού οι ποικίλες χρηματοδοτήσεις δημιουργούν υποχρεώσεις και εξαρτήσεις. Η απώλεια της ελευθερίας του ακαδημαϊκού αποτελεί, κατά την άποψή μας, πλήγμα για το πανεπιστήμιο και την ακαδημαϊκή ζωή.

Ωστόσο, ως απόρροια των παραπάνω, αναφύεται και ένα ακόμη ζήτημα. Παλαιότερα, όσο δηλαδή ο ακαδημαϊκός δάσκαλος, όπως τον οραματίστηκε ο Humboldt, στοχαζόταν εν ηρεμία και ερευνούσε διδάσκοντας, στο επίκεντρο της ερευνητικής και διδακτικής του δραστηριότητας κυριαρχούσε η θεωρητική έρευνα, δηλαδή η ίδια η επιστήμη και ο εμπλουτισμός της μέσα από την ανακάλυψη νέας γνώσης. Σήμερα, καθώς το πανεπιστήμιο διολισθαίνει προς το επίκεντρο της παραγωγής και της αγοράς εργασίας, ο ερευνητής στρέφεται όλο και περισσότερο προς την εφαρμοσμένη έρευνα. Προσπαθεί, δηλαδή, να επινοήσει τρόπους με τους οποίους οι υπάρχουσες γνώσεις θα βρουν πρακτική εφαρμογή στην παραγωγή και θα μετατραπούν σε καταναλωτικά αγαθά. Με τον τρόπο αυτό, συχνά, η βασική θεωρητική έρευνα

να, αυτή που συνεισφέρει περισσότερο στην προαγωγή και την εξέλιξη της επιστήμης, περιέρχεται σε δεύτερη μοίρα, αλλάζοντας ταυτόχρονα τον ρόλο και τον προορισμό του πανεπιστημίου. Μολονότι, λοιπόν, η αξίωση του Humboldt για *Einsamkeit und Freiheit* (μοναξιά και ελευθερία) ή το *Freier Geist* (ελεύθερο πνεύμα) που αξίωνε ο Fichte, δεν μπορούν να εφαρμοσθούν στερεοτύπως, με τον ίδιο τρόπο που τα εννοούσαν οι εμπνευστές τους, η πλήρης εγκατάλειψη των αρχών αυτών δημιουργεί προβλήματα στο σημερινό πανεπιστήμιο· η δε αναψηλάφησή τους καθίσταται αναγκαία.

Κατά τον ίδιο τρόπο, η αρχή *Einheit von Forschung und Lehre*, (ενότητα διδασκαλίας και έρευνας), μπορεί να δώσει λύση σε κάποια από τα προβλήματα που φαίνεται να ανακύπτουν στο σύγχρονο πανεπιστήμιο. Μέσα από την κυριαρχία της εφαρμοσμένης έρευνας, προκύπτει, αναγκαστικά, μια α-νισόρροπη ανάπτυξη μεταξύ των επιστημών, με σαφή υπεροχή των θετικών. Έτσι, όμως, τίθεται σε κίνδυνο και η τρίτη αρχή που θέσπισε ο Humboldt, η ενότητα της επιστήμης. Και δεν μπορεί, βέβαια, κανείς να επιμείνει στο γράμμα αυτής της αρχής και να διεκδικεί ενότητα κατά τον τρόπο που συνέβαινε αυτό στην εποχή του Humboldt, κατά την οποία το επίπεδο της επιστήμης ήταν πολύ διαφορετικό. Θα μπορούσε, όμως, να επιδιωχθεί το πνεύμα αυτής της αρχής, δηλαδή η σύμμετρη ανάπτυξη των επιστημών – η οποία σήμερα φαίνεται να έχει διαταραχθεί –, πράγμα που θα επέτρεπε και την επιδίωξη της σύμμετρης εκπροσώπησης πνευματικών και υλικών αξιών στη σύγχρονη κοινωνία.

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα που προσφέρεται, ιδιαίτερα σήμερα, στον ερευνητή επιστήμονα, με την ενότητα διδασκαλίας και έρευνας, είναι ότι του δίδεται η ευκαιρία να δοκιμάσει τα αποτελέσματα της έρευνάς του στα κοινωνικά ανακλαστικά των φοιτητών. Οι περισσότεροι ερευνητές, συνεπαρμένοι από τη γοητεία του εργαστηριακού αποτελέσματος ή και την ανθρώπινη φιλοδοξία να επιτύχουν ρηξικέλευθες επιστημονικές ανακαλύψεις, δεν είναι σε θέση να συνδέσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους με κοινωνικές κατηγορίες και να συνεκτιμήσουν τις επιπτώσεις της εφαρμογής τους. Αυτό, ιδιαίτερα σήμερα που, στα πλαίσια της διεπιστημονικής προσέγγισης, η έρευνα χάνει τον προσωπικό της χαρακτήρα και διεξάγεται από ομάδες ερευνητών, είναι ιδιαίτερα κρίσιμο. Αποσυνδέει, αναπόφευκτα, το ερευνητικό αποτέλεσμα από συγκεκριμένο πρόσωπο, γεγονός που συνεπάγεται αποπροσωποποίηση της ευθύνης, αφού από καθαρά προσωπική, γίνεται πλέον συλλογική και περίπου απρόσωπη. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με

την ασάφεια και τη γενικότερη ανεπάρκεια που διακρίνει τους κώδικες της επιστημονικής δεοντολογίας, μπορεί να αποβεί ολέθριο.

Εκείνο που, επίσης, πρέπει να θεωρηθεί ιδιαίτερα κρίσιμο για τον σύγχρονο μεταβαλλόμενο κόσμο, είναι η πρόταση του Humboldt για αυτομόρφωση. Σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται, οι φοιτητές δεν πρέπει να συνεχίσουν να αποστηθίζουν από το ένα και μοναδικό σύγγραμμα, αλλά να εθιστούν στην ανακάλυψη και την κατάκτηση της γνώσης μέσα και από τη δική τους προσωπική αναζήτηση. Μια τέτοια αρετή καθιστά τους νέους ικανούς να μαθαίνουν με δική τους πρωτοβουλία και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της ζωής με αυτονομία. Εισάγονται ανεπαίσθητα στην αυτόνομη και δια βίου μάθηση και αυτό αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο για να επιβιώσει κανείς σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται και σε μια αγορά εργασίας που δεν μπορεί να προβλεφθεί εύκολα και που κανείς δεν γνωρίζει σήμερα ποιες ικανότητες θα ζητούνται στο εγγύς και το άμεσο μέλλον.

Μέσα από τις λίγες αυτές σκέψεις που ασφαλώς θα μπορούσε κανείς να επεκτείνει σε άλλους τομείς και να τις διαφοροποιήσει περισσότερο, γίνεται προφανές ότι το όραμα του W. von Humboldt και των άλλων νεο-ανθρωπιστών για ένα νέο Πανεπιστήμιο, δεν αποτελεί χουμπολτιανό μύθο, αλλά έναν ιδεότυπο περί πανεπιστημίου, που αξίζει να παραμείνει ζωντανός και να αποτελεί σημείο αναφοράς για τις εξελίξεις που σημειώνονται σήμερα και για εκείνες που θα συντελεσθούν στο μέλλον. Γιατί ένα είναι βέβαιο: το Πανεπιστήμιο ως ιστορικό υποκείμενο θα αλλάξει περιεχόμενο, θα εξελισσεται και θα μετεξελίσσεται στην ιστορική πορεία του χρόνου. Και αυτό καθιστά πάντα επίκαιρη τη ρήση: τι θα ήταν το γερμανικό πανεπιστήμιο χωρίς τον Humboldt και τι θα ήταν αν έμενε ακόμη σε αυτόν!

## 6. Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνεται η ταλάντευση του πανεπιστημίου στον σύγχρονο κόσμο και αυτό επιβεβαιώνεται από τον τρόπο με τον οποίο ανασύρονται καθημερινά οι απόψεις του Humboldt και γίνονται αντικείμενο συζήτησης και διαφωνίας. Και ενώ το πανεπιστήμιο βρίσκεται σε μεταβατική κατάσταση και ταλαντεύεται ανάμεσα στο ακαδημαϊκό ή το επιχειρησιακό πρότυπο, γίνεται έντονα λόγος για αξιολόγησή του. Ωστόσο, η αξιολόγηση προϋποθέτει αξίες από τις οποίες απορρέουν κριτήρια. Και εδώ τίθεται το ερώτημα: άραγε ποιες αξίες και ποια κριτήρια θα υπερισχύσουν στην αξιολόγηση αυτή; Τα κριτήρια του ακαδημαϊκού πανεπιστημίου και των πνευμα-

τικών αξιών ή η σχέση με τις υλικές αξίες, την παραγωγή και την αγορά εργασίας; Αν υπερισχύσει η δεύτερη εκδοχή και αγνοηθεί η συμμετοχή του πανεπιστημίου στον κόσμο των πνευματικών αξιών, η αξιολόγηση θα αποβεί μια εύκολη τεχνική υπόθεση και απλώς θα δημιουργηθεί ένα είδος ΚΤΕΟ για τα πανεπιστήμια. Πρέπει, όμως, να διασαφηνισθεί, ότι σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση προβάλλει τον δικό της πανεπιστημιακό ιδεότυπο, τον οποίο, μάλιστα, προτίθεται όχι απλώς να προβάλλει, αλλά και να επιβάλει μέσω του τρόπου που αναμένεται να συνδεθεί το αποτέλεσμα της αξιολόγησης με τη διαδικασία των χρηματοδοτήσεων.

### Σημειώσεις

1. Από το 1809 και για διάστημα μικρότερο της διετίας.
2. Για τους ρυθμούς ανάπτυξης των πανεπιστημίων, ιδιαίτερα στη Γερμανία, βλ. Prah! 1978: 115 επ.
3. Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ με τη βεμπεριανή έννοια. Βλ. Χιωτάκης 2004: 57 επ.
4. Βλ. W. von Humboldt: *Werke*, Bd. IV, σελ. 255.
5. Για το κεντρικό αυτό σημείο του χουμπολτιανού ιδεώδους, τον συνδυασμό δηλαδή έρευνας και διδασκαλίας, βλ., επίσης, *The Economist*, 'The Knowledge Factory', 4/10/1997: 9.
6. Βλ. W. von Humboldt: *Werke*, Bd. IV, σελ. 255.
7. Βλ. Berglar 1979: 91 σε ελεύθερη απόδοση του γράφοντος.
8. Ο όρος χρησιμοποιείται, για παράδειγμα, στο άρθρο του *The Economist* που προαναφέρθηκε.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baert, P. & Shipman, A. (2003). 'Το Πανεπιστήμιο σε πολιορκία; Εμπιστοσύνη και απόδοση λόγου στη σύγχρονη ακαδημαϊκή κοινότητα'. Σε Παπαδάκης, Ν., επιμ., *Κράτος, αγορά και πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Berglar, P. (1979). *Wilhelm von Humboldt*. Σε rowohlts monografien, herausgegeben von Kurt Kusenberg.
- Humboldt, W. von (1962). *Werke*, Bd. IV. Rotten & Loening.
- Kautz, A. (1964). 'Wilhelm von Humboldt'. Λήμμα στη *Μεγάλη Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 3ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knoop, K. & Schwab, M. (1994). *Einführung in die Geschichte der Pädagogik: Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten*. Heidelberg:: Quelle & Meyer 3η έκδ.

- Νούτσος, Π., επιμ. (1999). *Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται* (πρακτικά συνεδρίου). Τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Prahl, H.-W. (1978). *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*. Μόναχο.
- Prahl, H.-W. (1983). 'Geschichte der Hochschule bis 1945'. Σε Lenzen, D. (Hrsg), *Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft*, τόμ. 10. Στουτγκάρδη.
- Ράσση, Σ. Π. (2004). *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Μετάφραση: Θ.Δ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Θ. Χατζηστεφανίδη. Αθήνα: Παπαδήμας
- Riedel, M. (1977). 'Wilhelm von Humboldts Begründung der "Einheit von Forschung und Lehre" als Leitidee der Universität'. *Zeitschrift für Pädagogik* 14, Beiheft 1977, σελ. 231 κ.ε.
- The Economist* (1997). 'The Knowledge Factory'. 4 Οκτωβρίου, σελ. 9.
- Χιωτάκης, Σ. (2004) 'Ιδεότυπος του M. Weber και εκπαιδευτική πραγματικότητα: η κοινωνική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες'. Σε Χατζηδήμου, Δ. /Ταρατόρη, Ε. κ.ά., επιμ., *Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη.