

Το «επιπλέον αντίτιμο» της ελληνικής κοινωνιολογικής έρευνας*

Μαρία Ηλιού**

Περίληψη

Η ελληνική κοινωνιολογική σκέψη και ιδιαίτερα ο χώρος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθυστέρησε πολύ σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες να αναπτύξει την επιστημονική έρευνα ως οργανωμένο θεσμό. Η κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα χρηματοδοτείται ελάχιστα μόλις από το 1970, ενώ ελάχιστα από τις χρηματοδοτούμενες έρευνες δημοσιεύονται.

Η έλλειψη ερευνητικής παράδοσης είναι φανερή. Όπως σημαντική είναι και η έλλειψη φορέων έρευνας και ιδιαίτερα φορέων εκπαιδευτικής έρευνας.

Η παραγωγή εκπαιδευτικών ερευνών, ποσοτικά και ποιοτικά, είναι περιορισμένη, ενώ η έλλειψη δημοσιευμένης ερευνητικής παραγωγής είναι φανερή.

Σε διεθνές επίπεδο, η Ελλάδα απουσιάζει συστηματικά από τους χώρους όπου μελετώνται οι εξελίξεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και προτείνονται οι καινοτομίες.

Οι προοπτικές της έγκυρης κοινωνιολογικής και εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι καλές. Τα κενά παραμένουν και οι καθυστερήσεις πληρώνονται.

Εισαγωγή

Όλοι μας έχουμε αγαπήσει ορισμένα βιβλία περισσότερο από άλλα. Τα επιλέξαμε ή μας επέλεξαν. Τα αγαπήσαμε, μαζί με άλ-

* Ομότιμη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών.

** Το κείμενο αυτό πρωτοπαρουσιάστηκε στο Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης (1995) και δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Συνεδρίου (1997).

λους πολλούς, για τις φανερές ή κρυμμένες αρετές τους ή γιατί μας συνάρπασαν πριν καν αναρωτηθούμε γι' αυτές και τις συνειδητοποιήσουμε. Τα αγαπήσαμε ίσως και για λόγους ανεξήγητους ή για λόγους πολύ προσωπικούς.

Στο δικό μου εικονοστάσι των βιβλίων υπάρχει και ένας συναρπαστικός διάλογος 300 σελίδων ανάμεσα στην ανθρωπολόγο Margaret Mead και τον συγγραφέα James Baldwin¹. Συζητούν για το ρατσισμό. Αμερικανοί και οι δύο, με κοφτερή ματιά, ανοιχτό πνεύμα, πλούσιες εμπειρίες από διάφορους και διαφορετικούς πολιτισμούς και με γενναιόδωρη, οικουμενική αντίληψη για το ανθρώπινο είδος, συλλαμβάνουν με το δικό του τρόπο ο καθένας το φαινόμενο του ρατσισμού στην ίδια τους τη χώρα και ο πολιτισμένος, σπινθηροβόλος διάλογός τους βυθίζεται σε αδιέξοδο. Είναι αλήθεια, ότι η Margaret Mead προέρχεται από την ευκατάστατη Αμερική των λευκών προτεσταντών και ο James Baldwin από το προβληματικό Χάρλεμ, έχοντας ζήσει και ζώντας στο μαύρο του πετσί το ρατσισμό των λευκών συμπατριωτών του. Τον διασταυρούμενο λόγο τους κλείνει ο Baldwin λέγοντας: «Να γεννηθείς, να μάθεις να βαδίζεις, να μεγαλώσεις, να γεράσεις, να πεθάνεις, είναι δύσκολα πράγματα· για όλο τον κόσμο, παντού και πάντα η ζωή είναι δύσκολη. Αλλά κανείς δεν έχει το δικαίωμα να προσθέτει σε αυτές τις δυσκολίες κι ένα ακόμη χρέος, ένα επιπλέον αντίτιμο που κανείς δεν μπορεί να πληρώσει κι ένα βάρος που κανείς πραγματικά δεν μπορεί να βαστάξει»².

Αυτό το «επιπλέον αντίτιμο» που είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ρατσισμός όταν τον υφίστασαι, το έχω ακούσει να κουδουνίζει στ' αυτιά μου και σε άλλες καταστάσεις: όταν το βλέμμα εστιάζεται στις σισύφειες προσπάθειες των γυναικών για ισότητα ή στους κάθε λογής μειονοτικούς πληθυσμούς, στους «ξεχασμένους» του πλανήτη ή της κοινωνίας μας, στους περιθωριακούς ή στους πρωτοπόρους.

Και όπως σκεφτόμουν την ωραία ευκαιρία που θα μας έδινε το Πανεπιστήμιο της Πάτρας να συναντηθούμε εδώ για ένα είδος απολογισμού της κοινωνιολογίας της ελληνικής εκπαίδευσης, αυτό το παραπάνω αντίτιμο που καλείται να καταβάλει όποιος έχει την παράξενη ιδέα να ασχοληθεί με την κοινωνιολογική έρευνα στον τόπο μας, απαίτησε να κοινολογηθεί. Δεν πρόκειται βέβαια για κάτι που σας είναι άγνωστο και δεν πρόκειται να καταθέσω ευρήματα που να το προσδιορίζουν. Άλλο πληρώνει ο Α και άλλο ο Β. Αλλά η ελληνική κοινωνιολογική έρευνα και ιδιαίτερα η έρευνα στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εξακολουθεί να πληρώνει ακριβά το αντίτιμο της ύπαρξής της.

I. Αναδρομές και επισημάνσεις

1. Η Κοινωνιολογία «εκτός νόμου»

Για την ιστορία της κοινωνιολογίας στην Ελλάδα, σας παραπέμπω στο εισαγωγικό κεφάλαιο της Ιωάννας Λαμπίρη-Δημάκη «Το χθες και το σήμερα της κοινωνιολογίας στην Ελλάδα», στο βιβλίο της *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα (με κείμενα 30 συγγραφέων)*³. Θυμίζω μόνο πως η κοινωνιολογία εξοβελίστηκε από τα ελληνικά πανεπιστήμια για περισσότερο από σαράντα χρόνια, από τα μέσα της δεκαετίας του '30, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70. Και πως για όλο αυτό το διάστημα δύο γενεών, οι κοινωνιολογικές θεωρίες και έννοιες τέθηκαν κυριολεκτικά εκτός νόμου. Η ονομασία του διαβόητου «πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων» είναι αποκαλυπτική: τα *κοινωνικά φρονήματα* δίνονται – πόσο μάλλον η κοινωνιολογική σκέψη και έκφραση. Σε περίπτωση που επισημανθεί, ότι η καθιέρωση και η μακρόχρονη επιβίωση αυτού του «πιστοποιητικού» είχαν προφανείς πολιτικούς στόχους, χρήσιμο είναι να αναρωτηθούμε, ως κοινωνιολόγοι, γιατί επελέγη αυτή ακριβώς η ονομασία. Οι πρακτικές και οι μηχανισμοί συγκάλυψης είναι, κατά κανόνα, αθέλητα και απρόσμενα αποκαλυπτικοί.

2. Καθυστέρηση στην οργάνωση της επιστημονικής έρευνας

Η Ελλάδα καθυστέρησε πολύ, σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, να αναπτύξει την επιστημονική έρευνα ως οργανωμένο θεσμό. Μερικές αναφορές:

Μόλις κατά τη δεκαετία του 1960 ιδρύονται τα πρώτα Κέντρα Ερευνών, καθώς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών που ιδρύθηκε με τη συνεργασία της Ουνέσκο το 1959 και άρχισε ουσιαστικά να λειτουργεί από το 1961 (για να δεχθεί τα χτυπήματα του δικτατορικού καθεστώτος το 1967 και να επανιδρυθεί, αφού είχε ήδη μετονομαστεί σε Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών το 1974) ήταν το πρώτο και για πολλά χρόνια το μόνο Κέντρο Κοινωνιολογικής Έρευνας. Είναι εντυπωσιακή η καθυστέρηση της χώρας στον τομέα αυτό, όταν αναλογιστούμε ότι ήταν η γενιά μας που στελέχωσε αυτό το πρώτο Κέντρο. Αλλά η μοίρα του ΕΚΚΕ υπήρξε σκληρή – κι όχι μόνο στα χρόνια της δικτατορίας. Δεν είναι του παρόντος να επεκταθούμε στο θέμα.

Μόλις το 1977 (ν. 706/77) θεσμοθετείται και αρχίζει να οργανώνεται ένα πλαίσιο ανάπτυξης της επιστημονικής έρευνας που αναθεωρείται ουσιαστικά το 1985 (ν. 1514/85).

Το πρώτο Εθνικό Πρόγραμμα Έρευνας και Τεχνολογίας δημοσιοποιείται το 1979.

Έπειτα από 20ετή κυοφορία και διαδοχικές αλλαγές του θεσμικού πλαισίου⁴, μόλις τώρα φαίνεται να αναπτύσσεται σύστημα Μεταπτυχιακών Σπουδών στα Πανεπιστήμια. Για τις δυσχέρειες μέσα στις οποίες γίνεται αυτό, μπορούμε να ανταλλάξουμε συνταρακτικές εμπειρίες.

Η καθυστέρηση αυτή δεν αποτελεί παρελθόν. Εξακολουθεί να εκφράζεται σε διάφορα επίπεδα και ιδιαίτερα:

- α) στο επίπεδο της χρηματοδότησης της επιστημονικής έρευνας. Έτσι, το ποσοστό των δαπανών για την έρευνα επί του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος είναι όχι μόνο εξαιρετικά χαμηλό, αλλά και, σταθερά, το χαμηλότερο στην Ευρώπη, με εξαίρεση τη Μάλτα (*Στατιστική Επετηρίδα 1992* της Ουνέσκο κ.ά.)
- β) στο ολιγάριθμο *ερευνητικό ανθρώπινο δυναμικό*. Η Ελλάδα διαθέτει για την έρευνα-ανάπτυξη το χαμηλότερο ποσοστό ερευνητών επί του πληθυσμού (*Στατιστική Επετηρίδα 1992* της Ουνέσκο), όπως και επί του ενεργού πληθυσμού (*Rapport mondial sur la science 1993*, Ουνέσκο, 1994), από όλες τις χώρες της Ευρώπης για τις οποίες παρουσιάζονται στοιχεία.
- γ) στις απαρχαιωμένες *αντιλήψεις* περί επιστημονικής έρευνας που εξακολουθούν να διαχέονται, ακόμη και σε χώρους που θα έπρεπε πια να τις είχαν αποβάλει⁵.
- δ) να σημειωθεί, ότι οι *προβληματικές καταστάσεις* που αφορούν την επιστημονική έρευνα γενικώς στη χώρα μας, ισχύουν κατά μείζονα λόγο για την εκπαιδευτική έρευνα. Για παράδειγμα, στα διαδοχικά Εθνικά Προγράμματα Έρευνας και Τεχνολογίας, από το 1979 μέχρι σήμερα, η εκπαιδευτική έρευνα έχει από ελάχιστη ως καθόλου θέση (βλ. τους τόμους του *Ενημερωτικού Δελτίου* της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας), ενώ μέχρι πρόσφατα ήταν ελάχιστες και οι διδακτορικές διατριβές στις επιστήμες της αγωγής που εκπονούνταν στη χώρα μας.

3. Συνέπειες για την επακόλουθη ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας

Οι συνέπειες της καθυστερημένης ενασχόλησης κρατικών και μη φορέων με την οργανωμένη έρευνα είναι πολλαπλές και μακροπρόθεσμες:

α. Έλλειψη φορέων έρευνας και ιδιαίτερα φορέων εκπαιδευτικής έρευνας

Τόσο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (στο οποίο θα μπορούσαμε να αναφερθούμε αναλυτικότερα, αν είχαμε χρόνο), όσο και στα Πανεπιστήμια, η εκπαιδευτική έρευνα είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Επίσης, ελάχιστες εκπαιδευτικές έρευνες διεκπεραιώνονται σε άλλους χώρους (όπως στο ΕΚΚΕ από καιρό σε καιρό) ή από ευκαιριακά συγκροτούμενες ερευνητικές ομάδες.

β. Έλλειψη ερευνητικής παράδοσης

Ακόμα και οι διαδοχικοί νόμοι για την προώθηση της επιστημονικής έρευνας (ν. 706/77 και 1514/85), όπως και η πρακτική διαφόρων ερευνητικών φορέων, οδηγούν προς συστήματα που διευκολύνουν λίγο-πολύ την εκπόνηση ερευνών, αλλά όχι και τη δημιουργία μηχανισμών έρευνας. Πολλά ερευνητικά προγράμματα που είναι δυνατό να ανατίθενται, αδρά χρηματοδοτούμενα, και σε ομάδες *ad hoc*, δεν φτιάχνουν ένα εθνικό σύστημα έρευνας. Πρόκειται για τελείως διαφορετικά πράγματα.

Για να υπάρξει αυτόχθονη έρευνα, δεν θα κουραστώ να το επαναλαμβάνω, χρειάζεται ερευνητική υποδομή. Η ερευνητική υποδομή δεν ταυτίζεται με την υλική υποδομή της έρευνας. Σημαίνει κάτι πολύ διαφορετικό. Σημαίνει:

1. Την ύπαρξη ερευνητικών φορέων με κατάλληλο θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο που να διαμορφώνουν, σε συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς, ερευνητικό προσωπικό.
2. Ερευνητικό προσωπικό (που δεν ταυτίζεται με τους κατόχους πτυχίων, αλλά με επιστήμονες που έχουν αφομοιώσει ερευνητικές εμπειρίες). Ερευνητικό προσωπικό που δημιουργεί ερευνητική παράδοση.
3. Ερευνητική παράδοση, όπου επενδύεται και κεφαλαιοποιείται ολόκληρη η πλούσια πείρα από τις διαδοχικές έρευνες και γενικά την επιστημονική δραστηριότητα των ερευνητών και του φορέα.

Η ερευνητική παράδοση προϋποθέτει ένα ανθρώπινο δυναμικό δραστηριοποιημένο δημιουργικά σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό φορέα⁶.

Επιπλέον, εάν στις χώρες όπου έχει ήδη αναπτυχθεί η οργάνωση της επιστημονικής έρευνας, εξελίξεις που ευνοούν τη χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων εις βάρος της ερευνητικής υποδομής, με την έννοια της δημιουργίας και διατήρησης της ερευνητικής παράδοσης, δημιουργούν ανησυχίες για το μέλλον της Έρευνας, σε χώρες σαν τη δική μας, η διαιωνιζόμενη καθυστέρηση στη διαμόρφωση ενός συστήματος μαθητείας στην έρευνα και δημιουργίας ερευνητικής παράδοσης ματαιώνει τις όποιες προοπτικές της στον τομέα αυτό.

γ. Έλλειψη ερευνητικής παραγωγής

Αν και αναμενόμενη, η επισήμανση αυτή δεν είναι περιττή: η παραγωγή εκπαιδευτικών ερευνών είναι ποσοτικά περιορισμένη και ακόμα, με αξιολογότερες εξαιρέσεις, είναι και ποιοτικά μέτρια.

δ. Έλλειψη δημοσιευμένης ερευνητικής παραγωγής

Η δημοσιοποίηση, δημοσίευση και διάδοση των πορισμάτων μιας έρευνας αποτελεί συστατικό της στοιχείο: η έρευνα είναι παραγωγή νέας γνώσης που αναιρεί τον εαυτό της, εάν κλειστεί σε ένα βαθύ συρτάρι. Για να προστεθεί στην υπάρχουσα ήδη γνώση, πρέπει να δημοσιευτεί, να κυκλοφορήσει, να διαδοθεί. Ακόμα, χρειάζεται να κριθεί από την επιστημονική κοινότητα. Οι απόρρητες έρευνες, όταν υπάρχουν, αποτελούν εντελώς ειδικές περιπτώσεις.

Άλλωστε, η έρευνα οφείλει να αποδοθεί στο κοινωνικό σύνολο. Ακόμα και όταν η ανάγκη κάποιας συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι προφανής, και όταν δεν υπάρχει άμεση ή έμμεση χρηματοδότησή της από το κοινωνικό σύνολο (τον κρατικό προϋπολογισμό, την εθνική οικονομία), και όταν ο ερευνητής ανιχνεύει μοναχικά ανάγκες που ακόμα δεν έχουν συνειδητοποιηθεί, ο αποδέκτης του προϊόντος της έρευνας είναι η κοινωνία.

Ερευνητική παραγωγή είναι αυτή στην οποία υπάρχει πρόσβαση.

4. Ιδιαίτερα προβλήματα στην εκπαιδευτική έρευνα

Η γενική καθυστέρηση στην οργάνωση και λειτουργία της επιστημονικής έρευνας στην Ελλάδα και οι συνέπειες αυτής της κα-

θυστέρησης για την ευκαταία ανάπτυξή της, είναι ιδιαίτερα εμφανείς στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας και της σχετικής τεκμηρίωσης.

α) Η Ελλάδα απουσιάζει συχνά, αν όχι συστηματικά, από τους χώρους όπου μελετώνται διεθνώς οι εξελίξεις και οι πρωτοβουλίες που αφορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ή θησαυρίζονται οι σχετικές προτάσεις και καινοτομίες των διαφόρων χωρών. Από ένα μακρύ κατάλογο, αποσπώ ένα μόνο παράδειγμα: στο πρόγραμμα INES (International Indicators of Education Systems), εκτός από τους υπεύθυνους από την πλευρά του ΟΟΣΑ, συμμετείχαν επιστήμονες και ειδικοί από τις διάφορες χώρες-μέλη: 8 εμπειρογνώμονες-σύμβουλοι, 155 άλλοι επιστήμονες και ειδικοί κατανεμημένοι κατά αντικείμενο σε 6 ομάδες ή δίκτυα, από τους οποίους κανείς δεν προερχόταν από την Ελλάδα, καθώς και 26 συντονιστές σε εθνικό επίπεδο επί των 27 χωρών-μελών του ΟΟΣΑ. Η 27η χώρα, η Ελλάδα, απουσίαζε...⁷.

β) Η Ελλάδα διοχτετεύει κατά κανόνα παλιά ή ανεπαρκή στοιχεία για την εκπαίδευση και την έρευνα (όταν δεν απουσιάζει εντελώς), στους διεθνείς οργανισμούς που συγκεντρώνουν, δημοσιεύουν και επεξεργάζονται σχετικά στοιχεία. Ένα παράδειγμα από τη *Στατιστική Επετηρίδα* της Ουνέσκο που αναφέρθηκε: στους 17 πίνακες που παρουσιάζουν στοιχεία για την έρευνα, η Ελλάδα δεν εμφανίζεται στους 7, έχει δώσει ανεπαρκή στοιχεία για τους 3 και έχει διοχτεύσει τα απαραίτητα στοιχεία μόνο για τους άλλους 7· στους δύο από αυτούς φαίνεται καθαρά η προβληματική της κατάσταση.

γ) Στο μέτρο που δεν εξασφαλίζεται η κατ' έτος δημοσίευση των εκπαιδευτικών στατιστικών, ολόκληρη η εκπαιδευτική έρευνα παραμένει έκθετη (όπως και οι αποφάσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής). Ένα παράδειγμα: σε διεθνές συνέδριο που οργανώθηκε το 1993 στο Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας της Γαλλίας με θέμα τον Απολογισμό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για τη δεκαετία 1983-1993, οι Έλληνες κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης βρέθηκαν στη δύσκολη θέση να παραδεχτούν πως δεν είχαν δημοσιευτεί στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές στατιστικές για όλη τη δεκαετία της οποίας γινόταν ο απολογισμός...

δ) Αν και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν δυνάμει αξιόλογη δεξαμενή ανθρωπίνου δυναμικού για διεξαγωγή παιδαγωγικών, κυρίως, ερευνών, χρειάζονται πλαισίωση από έμπειρους ερευνητές. Και έ-

μπειροι ερευνητές είναι δύσκολο να βρεθούν στο σώμα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα μεταξύ των παλαιότερων ή των υψηλόβαθμων, για λόγους προφανείς που προκύπτουν από όσα περί καθυστέρησης έχουν ήδη διατυπωθεί. Ακόμα, συμβαίνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα να αποβάλλει την έρευνα και να μη δημιουργεί σχετικές προδιαθέσεις σε εκπαιδευόμενους και σε εκπαιδευόντες. Ας σημειωθεί επίσης, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των «παιδαγωγών» με μεταπτυχιακούς τίτλους, τους προσέθεσαν σε μία σαθρή βασική κατάρτιση (που είχαν αποκτήσει σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή ακόμη και σε Πανεπιστήμια). Δεν είναι τυχαίο ότι οι εγκυρότερες εκπαιδευτικές έρευνες στη χώρα μας έχουν κατατεθεί (και πάλι με αξιολογότερες εξαιρέσεις) από επιστήμονες άλλων επιστημονικών χώρων: κοινωνιολόγους, ιστορικούς, οικονομολόγους, πολιτικούς επιστήμονες.

ε) Στα ιδιαίτερα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική έρευνα χρειάζεται να προστεθεί (και να αναλυθεί περισσότερο, σε άλλη ευκαιρία) η περίπτωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

II. Πραγματικότητες και προοπτικές

Η κατάσταση που περιγράφηκε καθόρισε, σε μεγάλο βαθμό, τη σημερινή εικόνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης προσανατολίζονται, όλο και περισσότερο, προς επιστημονικές περιοχές που επιτρέπουν να παρακαμφθούν, ως ένα σημείο, οι επιπτώσεις των αδυναμιών που επισημάνθηκαν. Έτσι, διαπιστώνεται, όσον αφορά την εγκυρότερη επιστημονική παραγωγή: στροφή προς τις θεωρητικές αναζητήσεις και προσεγγίσεις, χωρίς δυνατότητα προσφυγής σε αντίστοιχη εμπειρική ή στατιστική τεκμηρίωση (με αξιοποίηση ευρύτερης βιβλιογραφίας), στροφή προς τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (με αξιοποίηση πρόσφατων τεκμηρίων), στροφή προς την ιστορία της εκπαίδευσης (με αξιοποίηση αρχειακού υλικού).

Αλλά τα κενά παραμένουν και οι καθυστερήσεις πληρώνονται. Οι συντομευμένες διαδρομές που μπορεί να αποδίδουν σε θέματα τεχνολογίας (στις τηλεπικοινωνίες π.χ.), δεν μπορούν να αντισταθμίσουν, στην περίπτωσή μας, την έλλειψη ερευνητικής παράδοσης και διαμόρφωσης ερευνητικού ανθρώπινου δυναμικού.

Έτσι, παρακολουθούμε τους ατελείς τρόπους με τους οποίους διεξάγεται μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας. Την έλλειψη ακόμα και στοιχειωδών μεθοδολογικών προϋποθέσεων σε πολλές εμπειρικές έρευνες, την έλλειψη αυστηρότητας στην εισαγωγή και εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων κοινωνιολογικής έρευνας (ανάλυση περιεχομένου, βιογραφική μέθοδο κ.ά.).

Στο εύστοχο ερώτημα του Στέφανου Πεσμαζόγλου, «γιατί δεν διεξάγεται έρευνα για τα πανεπιστήμια μέσα στα πανεπιστήμιά μας» και στις ενδιαφέρουσες επισημάνσεις του Γιώργου Σταμέλου για το ρόλο του πανεπιστημιακού επιστημονικού προσωπικού, θα επιχειρήσω πρόχειρα μία παρατακτική καταγραφή δυνατών απαντήσεων – που την αφήνω ανοιχτή:

- Μα γίνεται πολύ λίγη κοινωνιολογική έρευνα και πολύ λίγη έγκυρη κοινωνιολογική έρευνα στα πανεπιστήμια.
- Οι εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο και, κυρίως, στην εφαρμογή του δεν ευνοούν (εάν δεν εμποδίζουν) την έρευνα στα πανεπιστήμια και αυτό ισχύει επιπρόσθετα για την κριτική ανάλυση του ίδιου του πανεπιστημιακού χώρου και των πρακτικών του.
- Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν σε όλο μεγαλύτερη τυποποίηση και τελικά σε αυτό που θα ονομάσω αλλοίωση του έργου και του ρόλου του Πανεπιστημίου και των πανεπιστημιακών. Εδώ εντάσσεται και ο φόβος του προσωπικού κόστους που διακρίνεται πίσω από πολλές αποσιωπήσεις.
- Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ένα είδος διαφθοράς όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πανεπιστήμια, με την ευρύτερη, την ουσιαστική σημασία της λέξης.
- Να προσθέσω και μία πιο αναγνωρίσιμη διαφθορά: τα αμφιλεγόμενα επακόλουθα του τρόπου υποδοχής των διαφόρων Κοινωνικών χρηματοδοτήσεων.

Βρίσκομαι σε αμηχανία για να καταλήξω. Ελπίζω όμως πως τώρα, το «επιπλέον αντίτιμο» της ελληνικής κοινωνιολογικής έρευνας εμφανίζεται περισσότερο καθαρά.

«Ας αφήσουμε τα λόγια. Γνώση του ποταμιού σημαίνει να είσαι μέσα στο ποτάμι»⁸, γράφει ένας ποιητής. Εμείς είμαστε μέσα στο ποτάμι μέχρι το λαιμό. Έχουμε, άραγε, γνώση του ποταμιού;

Σημειώσεις

1. Margaret Mead, James Baldwin, *Le racisme en question. Préface de Roger Bastide*, Calman - Levy, Παρίσι, 1972 (Ο τίτλος του πρωτότυπου: *A Rap on Race*, έκδοση J.B. Lippincott, 1971).
2. Σελ. 298-299.
3. Εκδόσεις Παπαζήση, 1987.
4. Βλ. Μ. Ηλιού, «Το θεσμικό πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών ή το γιοφύρι της Άρτας», στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα*, Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, 1991, σελ. 125-133.
5. Βλ. Μ. Ηλιού, «Έρευνα και μύθοι», στο Μ. Ηλιού, *Βήματα εμπρός, βήματα πίσω. Θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης*, εκδ. Πορεία, 1991, κ.ά.
6. Βλ. Μ. Ηλιού, *Βήματα εμπρός...*, σελ. 279-324.
7. *Regards sur l' éducation. Les indicateurs de l' OCDE*, OCDE, Παρίσι, 1993.
8. Τάκης Σινόπουλος, *Η ποίηση της ποίησης*, 1964, σελ. 56.

