

**Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ
ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΒΕΝΙΖΕΛΟΥ:
ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΣΥΣΤΟΙΧΙΑ**

Τα ζητήματα της παιδείας αποκτούν επίμονη επικαιρότητα, καταλαμβάνουν ιδιαίτερη, ξεχωριστή θέση στις ιδεολογικές διεργασίες της νεοελληνικής κοινωνίας κατά την εποχή του Βενιζέλου. Ο ίδιος μάλιστα έχει μια διακεκριμένη συνεισφορά στη διαμόρφωση των σχετικών πολιτικών αποκρυσταλλώσεων, με αποτέλεσμα ο λόγος για το σχολείο και την παιδεία να μην είναι πλέον παράκεντρος, αυθαίρετος και μονοδιάστατος εξουσιαστικός, αλλά να αρχίζει να υπόκειται στις λειάνσεις του κοινωνικού ελέγχου, της πολιτικής αναδιαπραγμάτευσης και της επιστημονικής τεκμηρίωσης. Η μεταβολή που παρατηρούμε δεν οφείλεται αποκλειστικά στον Ελευθέριο Βενιζέλο. Τέτοιου είδους μετασχηματισμοί είναι πάντοτε αποτέλεσμα της συμπλοκής και άλλων ευρύτερων παραγόντων, στους οποίους θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Μας ενδιαφέρει εν τούτοις να επισημάνουμε ότι η αρχική ροπή του Βενιζέλου να εντάξει την παιδεία στα πολιτικά διακυβεύματα εκδηλώνεται πρώιμα κατά την πρώτη συνταγματική συζήτηση στη Βουλή της αυτόνομης Κρητικής Πολιτείας (1899), όπου ο ίδιος προωθεί μια εμφανώς διαφορετική προσέγγιση (σε σύγκριση με ό,τι έτεινε να επικρατήσει στον ευρωπαϊκό χώρο) σχετικά με τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Από τότε ο Βενιζέλος, οι συνεργάτες του στην κυβέρνηση, καθώς και ευδιάκριτες ομάδες που εντάσσονται ή αναδύονται στο περιβάλλον του βενιζελικού ρεύματος¹ καταρτίζουν και αναλαμβάνουν να προωθήσουν μείζονος σημασίας πολιτικές, τόσο κατά τη συζήτηση του γλωσσικού στη Β' (διπλή) Αναθεωρητική Βουλή (1911), όσο και με την απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1913 ή με τις ευτυχέστερες προσπάθειες το 1917 και το 1929.

* Καθηγητής Σχολής Κοινωνικών Επιστημών και Ψυχολογίας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάτειο Πανεπιστήμιο

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι η συεισφορά του ίδιου του Βενιζέλου στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις του βενιζελικού ρεύματος διαμορφώνει, με ιδιοσυστατο και καθοριστικό τρόπο, το ιδεολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι αντιλήψεις αυτές αναδεικνύονται και αποκτούν τα διακεκριμένα γνωρίσματά τους. Η υφή της προσέγγισής μας δεν μπορεί να είναι παραγωγική: εκτιμήσεις γενικές, όπως αυτές του Γεώργιου Βεντήρη και άλλων σύγχρονων παραγόντων ή στη συνέχεια μιας πλειάδας έγκριτων μελετητών, σχετικά με τον ρόλο του Βενιζέλου στην ανάληψη της πολιτικής εξουσίας από τις αστικές δυνάμεις ή αντίστοιχες εντοπισμένες αξιολογήσεις στο πλαίσιο της ερευνητικής παράδοσης της ιστορίας της ελληνικής παιδείας τοποθετούνται *μετά* την παρούσα μελέτη· η τελευταία επιδιώκει τη διακρίβωση λανθάνουσας ιστορικής ύλης καθώς και τη διερεύνηση ορισμένων ερμηνευτικών δυνατοτήτων, που θα μας προσέφεραν μερικές επιπλέον βεβαιότητες σχετικά με την ολοκλήρωση και το βάθος της εκπαιδευτικής ιδεολογίας, που τότε διαμορφώνεται για πρώτη φορά με τέτοια ένταση και προσήλωση. Η φύση ακριβώς της μελέτης μας επιβάλλει ένα ορισμένο σκεπτικισμό κατά τη διαχείριση του υλικού, ένα σκεπτικισμό που επιμένει να θέτει ερωτήσεις, η απάντηση των οποίων, ενώ κατά κανόνα δίνεται εύκολα, δεν θεωρείται πάντοτε ικανοποιητική. Ενδεικτικά αναφέρω: διαμορφώνεται τότε ένα ορθολογικό πρότυπο άσκησης πολιτικής σχετικά με την παιδεία; Ποιο είναι το επιστημολογικό και ειδικότερα το παιδαγωγικό έρμα της μεταρρυθμιστικής δυναμικής σχετικά με την εκπαίδευση; Διατηρείται αυτό και μετά την αποτυχία (μερική ή ολοκληρωτική) της μεταρρύθμισης; Έχουν οι εκπαιδευτικές επιλογές τότε ιδεολογικό προσανατολισμό, που μετατρέπει το σχολείο των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα σε προνομιακό τόπο επίσκεψης της μνήμης στα μεταγενέστερα χρόνια και ιδίως, όταν αναδύονται νέες εκπαιδευτικές συνθέσεις κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο; Ο κατάλογος των ερωτημάτων αυτών θα μπορούσε να μεγαλώσει και άλλο, αν επιμέναμε να εκτιμήσουμε και τους λεγόμενους δυναμικούς παράγοντες, λ.χ. τη σημασία που έχει για το σχολείο και την πολιτισμική παραγωγή όχι το είδος αλλά η ένταση με την οποία βιώνει η ελληνική κοινωνία της εποχής το εξαιρετικά πυκνό δίκτυο των γεγονότων, των επιλογών, και των συντελεσμένων ή επικείμενων μεταβολών.

Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και διαχειριζόμαστε το υλικό δεν μπορεί παρά να είναι πολυπρισματικός, να συγκεντρώνει δηλαδή ως έσοπτρο ακτίνες από πολλές πηγές, να τις αποδίδει με τη μορφή μιας εξειδικευμένης ιστορικής αφήγησης και παράλληλα να προκαλεί δευτερεύουσες προοπτικές και στα υπόλοιπα στοιχεία που συνθέτουν την ιστορία των πρώτων δεκα-

ετιών του 20ού αιώνα. Στο πλαίσιο της προώθησής μας θεωρούμε ότι θα ενισχυθεί με επιπλέον τεκμηριώσεις η ακρίβεια της υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία μέσα στο σύνθετο εναλλασσόμενο περιβάλλον της διεθνούς και της εσωτερικής πολιτικής ζωής της χώρας όλες οι πολιτισμικές πολιτικές που αναλήφθηκαν τότε από τον Βενιζέλο συνεισφέρουν στην ανάδειξη της Ελλάδας ως περιφερειακής δύναμης στον χώρο της Βαλκανικής, της Μικράς Ασίας και της νοτιοανατολικής Μεσογείου, ενώ παράλληλα υποβάλλουν στην ελληνική κοινωνία έναν τρόπο, προκειμένου να επωμιστεί αυτή τη νέα λειτουργία της στην περιοχή. Η διάθεση θετικιστικής και ρεαλιστικής κατά κάποιον τρόπο εξυπηρέτησης αυτής της νέας λειτουργίας και η συνεπόμενη συνειδητοποίηση εκ μέρους της κοινωνίας της νέας διεθνούς θέσης της χώρας, εμφανίζει την περίοδο της δράσης του Βενιζέλου ως ένα παραδειγματικό περιβάλλον, όπου το πολιτισμικό πλεονέκτημα της εμφανώς εκτεταμένης παρουσίας και δράσης του ελληνισμού στην περιοχή κατά το παρελθόν, μετεξελίσσεται σε συστατικό στοιχείο και επιμέρους έκφραση της εθνικής κυριαρχίας. Την ίδια στιγμή αυτό το πολιτισμικό πλεονέκτημα οργανώνεται και εμφανίζεται ως αποδεκτό από τους πολιτικούς των ευρωπαϊκών χωρών νομικό επιχείρημα στο πλαίσιο των διεθνών σχέσεων της χώρας και συνοπτικό πολιτικό πρόταγμα στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας. Από την άποψη αυτή, οι πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα έχουν μεγαλύτερη σημασία από την προηγούμενη εβδομηκονταετία, η οποία, μολονότι επέφερε την ανάδυση των εθνικών κρατών και ορισμένης κλίμακας πληθυσμιακές μετακινήσεις, δεν πέτυχε να θραύσει εντελώς την πολιτισμική ενότητα της περιοχής μας και δεν συνεπέφερε μεγάλους κλονισμούς στην ελληνική πολιτισμική παρουσία. Η «καθ' ἡμᾶς Ἀνατολή» του Μανουήλ Γεδεών μόνον κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα αρχίζει ως σύλληψη να σκιάζεται από την ανάδυση ανταγωνιστικών προς αυτήν εθνικών πολιτισμικών παραδειγμάτων. Στην περίοδο που εξετάζουμε κορυφώνεται και γρήγορα μεταλλάσσεται η δύναμη των ρομαντικής έμπνευσης ιδεολογικών κινημάτων, της Μεγάλης Ιδέας για τους Έλληνες, η οποία εγκαταλείπει το στοιχείο του αλυτρωτισμού προς όφελος της διαμόρφωσης ενός ομοιογενούς εθνικού κράτους, του πανσλαβισμού γενικά για τους Σλάβους από τη Ρωσία έως τη Βουλγαρία, και ειδικότερα της Velika Srbija για τους Σέρβους, της Μεϊζονος Βουλγαρίας, της ρουμανικής ενοποίησης ή και των άλλων των ακόμη πιο περιορισμένων τοπικά αλυτρωτισμών. Όποιες όμως κι αν είναι οι συνθήκες περιστολής των αρχικών ρομαντικών προγραμμάτων, όποιος κι αν είναι ο ρυθμός ή το βάθος των σχετικών διαδικασιών, όποιοι κι αν είναι οι παράγοντες που τις διεκπεραιώνουν, το κρίσιμο στοιχείο είναι ότι τότε ανα-

δύεται η ανάγκη εκ νέου διατύπωσης ενός προγράμματος εθνικής αυτοσυνειδησίας. Μια νέα μεταφυσική παράγεται, πολύ πιο συνειδητά συντονισμένη στα βήματά της με ανάλογα φαινόμενα, όπως στην υπόλοιπη Ευρώπη, και η λογοτεχνία εξελίσσεται στον κατεξοχήν στοχαστικό χώρο αυτής της λειτουργικής μόχλευσης: η επαφή με τη δημοτική παράδοση στο έργο του Παλαμά γίνεται φορέας εγερτήριου πολεμικού σαλπίσματος και λυρική υψηλότητα στη *Συνείδηση τῆς Φυλῆς μου* του Σικελιανού, στη συνέχεια χαμηλόφωνη συγκίνηση του Καβάφη για το ποντιακό τραγούδι της Άλωσης και νεωτερική παρωδία στο *Δημοτικό* τραγούδι των μονοκοτυλίδων στη σεφερική *Στροφή*.² Και όλα αυτά μέσα σε μια διαδοχή μόλις τριών τεσσάρων δεκαετιών από το 1890 και εξής. Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι η ανατοπιότητα της σχέσης με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό μέσω της λογοτεχνίας: και πάλι ο Παλαμάς είναι ο πρωτοπόρος και πάλι ο Καβάφης αποκαλύπτει κρυμμένες γωνιές αυτού του κόσμου, αποκλεισμένες και ου φωνητές για τον νεοανθρωπισμό, και μετά ακολουθούν πολύ περισσότεροι με έσχατα σε αυτή την τάση τον *Μπολιβάρ* του Εγγονόπουλου ή ακόμη πιο κοντά μας την *Οδό των Φιλελλήνων* του Εμπεϊρικού. Όλος αυτός ο αμπτός πολιτισμικής δημιουργίας αργεί να μπει στις σχολικές τάξεις και το σχολείο στέκει παράμερα, μακριά από αυτές τις ασπάρουσες εκφράσεις της νεοελληνικής συνειδησης. Στα χρόνια του Βενιζέλου πάντως σημειώνονται τα πρώτα βήματα, ώστε το σχολείο να «ἀποκτήσει ἐπίγνωσιν τῶν στοιχείων τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ», όπως έλεγε ο υπουργός της τελευταίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, Κωνσταντίνος Γόντικας.

Η αφήγηση, που εδώ επιλέγεται, δεν αντλεί το κύρος της από την αναλυτική καταγραφή των μέτρων σχετικά με την εκπαίδευση και την παιδεία που προωθεί ο Βενιζέλος κατά τη διάρκεια της πολιτικής σταδιοδρομίας του· πολύ περισσότερο δεν το αντλεί από την ετοιμότητά της να επαναλάβει ή να πει με άλλα λόγια ό,τι έχει ήδη ειπωθεί και έχει διαμορφώσει μια ορισμένη ερμηνευτική προσέγγιση στα γεγονότα, μολοντί είμαστε υποχρεωμένοι να καταφύγουμε σε λιγότερο ή περισσότερο αναλυτικές τεκμηριώσεις, ανάλογα με το βάθος των επεξεργασιών και τα συμπεράσματα που έχουν αντλήσει όσοι ασχολήθηκαν πριν από εμάς με τα θέματα αυτά. Στις σελίδες που θα ακολουθήσουν η εστίασή μας θα στοχεύσει σε κορυφαίες, κατά τη γνώμη μας, κινήσεις του Βενιζέλου στο πεδίο της εκπαίδευσης και από αυτές ιδιαίτερως σε όσες επιτρέπουν να αρδευούμε τις πιο δυναμικές ιδεολογικές σημάνσεις, τις οποίες μπορούμε να αποδεσμεύσουμε από τις πολιτικές σχετικά με το σχολείο που τότε προωθούνται. Μια τέτοια αυστηρή κίνηση στο προσδιορισμένο αυτό πεδίο δεν επιτρέπει να διεισδύσουμε σε περιφε-

ρειακά ως προς αυτή ζητήματα, από τα οποία το πιο σημαντικό αφορά τα καθέκαστα της παρουσίας των “ειδικών” (του Γεώργιου Παπασωτηρίου, του Δημήτρη Γληνού, του Αλέξανδρου Δελμούζου, του Μανόλη Τριανταφυλλίδη ή του Ευάγγελου Κακούρου) περί τα παιδαγωγικά και τα γλωσσοεκπαιδευτικά στις υψηλές εκπαιδευτικές, διοικητικές και πολιτικές θέσεις. Μπορεί οι επιλογές στο πεδίο των ιδεολογικών διαμορφώσεων να δίνουν κάποτε την εντύπωση ότι προκύπτουν ως αποτέλεσμα μιας στενότερης αλληλεξάρτησης των προσώπων με τις πολιτικές αποφάσεις, μπορεί ακόμη να δίνουν την εντύπωση ότι ο ρόλος του “ειδικού”, του τεχνοκράτη θα λέγαμε σήμερα, είναι τόσο καθοριστικός, ώστε να ακυρώνει την αξία της πολιτικής³ οι επόμενες σελίδες κινούνται αντίθετα προς αυτές τις σκοπεύσεις. Θα μιλήσουμε λοιπόν (και πάλι άνισα λόγω του διαφορετικού βαθμού ωρίμανσης των σχετικών ερευνητικών παραδόσεων) για τρία μεγάλα ζητήματα: α) την πρωτογενή σύλληψη σχετικά με το χαρακτήρα της εκπαίδευσης, που διατυπώνει ο Βενιζέλος κατά τη συνταγματική συζήτηση στην κρητική Βουλή το 1899· β) τη χειραφέτηση του γλωσσικού αγώνα με την εγκοίτωσή του στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της κρατικής κυρίως εκπαίδευσης· και γ) τη διαχείριση του αιτήματος για μεταρρύθμιση του σχολείου.

Η «έκπαίδευσις ἔλευθέρᾳ»

Το 21ο άρθρο του Συντάγματος της Κρητικής Πολιτείας (1899) αφορά την εκπαίδευση της αυτόνομης (υπό την ψιλή επικυριαρχία του σουλτάνου και την προστασία των ευρωπαϊκών δυνάμεων) κρατικής οντότητας:

Ἡ ἐκπαίδευσις εἶνε ἔλευθέρᾳ, ἀρκεῖ ν’ ἀσκῆται ὑπὸ προσώπων κεκτημένων τὴν ὑπὸ τοῦ νόμου ὀριζομένην ἰκανότητα καὶ χρησιμότητα, ὑπὸ τὴν ἐπίβλεψιν δὲ τῆς ἀρμοδίας ἀρχῆς, ὅσον ἀφορᾷ τὰ χρῆστὰ ἤθη, τὴν δημοσίαν τάξιν καὶ τὸ σέβας πρὸς τοὺς νόμους τῆς Πολιτείας.

Ἡ δημοτικὴ ἐκπαίδευσις εἶνε ὑποχρεωτικὴ καὶ παρέχεται δωρεάν.

Στην πρόταση της επιτροπής του Συντάγματος,⁴ πριν δηλαδή από τη σχετική συζήτηση στη συνεδρίαση της 7ης Φεβρουαρίου 1899, απουσιάζει από το άρθρο το δεύτερο εδάφιο περί της υποχρεωτικής και δωρεάν στοιχειώδους δημοτικής εκπαίδευσης. Κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια της Βουλής ο εκ των μελών της εισηγητικής επιτροπής και πιθανότατα συντάκτης του προτεινόμενου άρθρου Ελευθέριος Βενιζέλος έκανε δεκτό αυτό το δεύτερο εδάφιο και στη συνέχεια το άρθρο εγκρίθηκε στη μορφή που το παραθέσαμε.

Το άρθρο 21 κινείται σε εντελώς διαφορετική κατεύθυνση ως προς τα θέματα της εκπαίδευσης σε σύγκριση με τον Οργανικό Νόμο του 1868 και τη

Σύμβαση της Χαλέπας (1879) καθώς και με τα άρθρα 15 και 16 του οθωμανικού Συντάγματος του 1876. Επιχειρεί συνεπώς μια τομή σε σχέση με το οθωμανικό παρελθόν του νησιού και απομακρύνεται από οργανωτικές και διοικητικές πρακτικές, που υιοθετήθηκαν από το οθωμανικό κράτος ήδη από την περίοδο του Tanzimat (1836-1878) και επιχειρήθηκε ανεπιτυχώς να ενοφθαλμιστούν στο κρητικό περιβάλλον. Στη βιβλιογραφία της εποχής εξάλλου επικρατεί η άποψη, η οποία διασώζεται και στη συνέχεια,⁵ σύμφωνα με την οποία πηγές του κρητικού Συντάγματος του 1899 είναι το ελληνικό Σύνταγμα του 1864 και ο Οργανικός Νόμος της Ανατολικής Ρωμυλίας του 1877,⁶ όπου και εκεί χορηγήθηκε καθεστώς αυτονομίας. Ωστόσο, αυτή η ευρύτητα διαδεδομένη παραδοχή δεν επιβεβαιώνεται ως προς το περιεχόμενο του άρθρου 21.⁷ παρατηρούμε αντιθέτως να διατυπώνεται σε αυτό μια ελάχιστα δεσμευτική αντίληψη για την εκπαίδευση και το διδακτικό έργο, η οποία με την αναλυτική τοποθέτηση του Βενιζέλου κατά τη σχετική συζήτηση αποκτά τον όγκο της χωρίς δυνατότητες παρερμηνείας:

Τὸ ἄρθρον παρεξηγήθη, κ. Πληρεξούσιοι, ἀπὸ τὸν κ. Γραμματικάκην. Δὲν παρεισάγει τὸ ἄρθρον τοῦτο τὴν ἀναρχίαν ἐν τῇ ἐκπαιδεύσει, ἀλλ' εἶνε ἀναγνώρισις μίας ἀρχῆς τὴν ὁποίαν κατέκτησεν ὁ νεώτερος πολιτισμὸς καὶ κατὰ τὴν ὁποίαν ἐπιτρέπεται εἰς πάντα νὰ ἀνέλθῃ εἰς ἓν βῆμα καὶ ἔχων ἀκροατήριον περὶ ἑαυτὸν νὰ διδάξῃ τὰς ἰδέας τὰς ὁποίας ἔχει, ὑπὸ μόνον τὸν περιορισμὸν ὅτι δὲν θὰ προσβάλλωνται διὰ τῆς διδασκαλίας αὐτῆς τὰ χρυστὰ ἦθῃ, ἡ δημοσία τάξις, ἢ τὸ σέβας πρὸς τοὺς νόμους τῆς πολιτείας. Ὅταν ὑπάρχωσιν οἱ περιορισμοὶ οὗτοι, δὲν ὑπάρχει κανεὶς κίνδυνος ἀπὸ τὴν ἐλευθέραν διδασκαλίαν, αὐτὴν δὲ τὴν κατὰκτησιν τοῦ νεωτέρου πολιτισμοῦ ἠθέλησεν νὰ ἀναγράψῃ καὶ τὸ ἡμέτερον Σύνταγμα διὰ τοῦ ὑπὸ συζήτησιν ἄρθρου. Ὅταν λοιπὸν λέγομεν ὅτι ἡ ἐκπαίδευσις εἶνε ἐλευθέρα, ἐννοοῦμεν τοῦτο, ὅτι δὲν ὑπάρχωσιν μόνον δημόσια σχολεῖα, ἀλλὰ ὅτι ἕκαστος δύναται τὰς ἰδέας του νὰ τὰς ἐκθέτῃ ἐλευθέρως, δύναται δὲ καὶ νὰ διδάσκῃ ἐλευθέρως, ἐφόσον δὲν προσβάλλει τὰ χρυστὰ ἦθῃ ἢ διὰ τῆς διδασκαλίας του δὲν διασαλεύει τὴν δημοσίαν τάξιν. Ὅταν τοιαύτη ἔννοια ἀποδοθῇ εἰς τὸ ἄρθρον τοῦτο, νομίζω ὅτι οἱ φόβοι, τοὺς ὁποίους ἐξέφρασε ὁ κ. Γραμματικάκης, θὰ κριθῶσιν ἀβάσιμοι.⁸

Ο Βενιζέλος προκρίνει ρητὰ μια εκπαιδευτική ανάπτυξη βασισμένη στο διπλό σχολικό δίκτυο, της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης· στην τελευταία εντάσσει ένα ευρύ σύνολο πρακτικών που ξεκινούν από την ατομική οικοδιδασκαλία και φτάνουν στην επικράτηση ενός σχεδόν αποκλειστικού ιδιωτικού σχολικού δικτύου. Ορισμένες από τις πρακτικές αυτές διαπιστώνονται στην εκπαιδευτική παράδοση της Κρήτης,⁹ η παραδοχή όμως της αρ-

χής της ελεύθερης εκπαίδευσης δεν θεωρείται συνέχεια και αρτίωση της παλιάς εγκώριας πρακτικής, αλλά συμμόρφωση προς τις επιτεύξεις, τις κατακτήσεις του νεότερου πολιτισμού. Σε τι συνίσταται όμως αυτή η κατάκτηση; Πρόκειται για την εφαρμογή και στην Κρήτη μιας γενικευμένα αποδεκτής και επικρατούσας αντίληψης σχετικά με το σχολείο και το εκπαιδευτικό έργο της διδασκαλίας;

Στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ κατά τα τέλη του 19ου αιώνα έχουν αναπτυχθεί ποικίλες οργανωτικές εκπαιδευτικές αρχές και ανάλογες πρακτικές, οι οποίες έχουν αποκτήσει στη συνέχεια και τη νομική τους έκφραση. Στη Βαυαρία λ.χ. ο Ποινικός Κώδικας του 1859-1861 κατοχυρώνει τη διδασκαλία κατ'οίκον, δεν επιτρέπει ωστόσο την ίδρυση ιδιωτικού σχολείου χωρίς την άδεια της δημοτικής αρχής, η οποία εξασφαλίζεται ύστερα από ενδελεχή εξέταση του υποψήφιου ιδιοκτήτη. Στη Μεγάλη Βρετανία αντιθέτως κανείς νόμος δεν απαγορεύει την άσκηση του δικαιώματος που έχει ένας ιδιώτης να συστήσει σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας και να διδάξει εκεί ό,τι θεωρεί σωστό. Το 1870 με την Elementary Education Act (ή Forster's Education Act) το Κοινοβούλιο έδωσε το δικαίωμα στις κοινότητες να ιδρύσουν δημόσια σχολεία και παράλληλα επέτρεψε στα ιδιωτικά σχολεία να θεωρηθούν δημόσια (και επομένως να επιχορηγούνται) με την προϋπόθεση ότι θα αποδέχονταν την εποπτεία του κράτους. Στις ΗΠΑ η ιδιωτική εκπαίδευση είναι απολύτως ελεύθερη σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ούτε οι ομοσπονδιακές ούτε οι πολιτειακές αρχές ασκούν οποιονδήποτε έλεγχο στα σχολεία που ιδρύθηκαν από ιδιώτες. Η κατάσταση αυτή δικαιολογείται από την ιστορία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις ΗΠΑ: η ατομική πρωτοβουλία δημιούργησε τα πάντα, και με μια αργή διαδικασία το πρωτοβάθμιο σχολείο, που στο παρελθόν ήταν απλώς δωρεάν, κατάφερε να συμπεριληφθεί στις τάξεις των δημοτικών θεσμών. Όλες οι πολιτείες οργάνωσαν το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης: τα ιδιωτικά σχολεία αντιστοίχως, αν και έχασαν μεγάλο μέρος της σημασίας τους και ο αριθμός τους έχει μειωθεί σημαντικά, διατήρησαν ανέγγιχτη την ελευθερία τους. Το 1870 δεν υπήρχαν άλλα δημοτικά σχολεία ιδιωτικά εκτός από τα σχολεία της Καθολικής Εκκλησίας, στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια όμως εκπαίδευση η ελεύθερη πρωτοβουλία των πολιτών εξακολουθούσε να αναπτύσσεται και σχεδόν όλα τα ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανήκαν σε ιδιώτες ή σε ενώσεις ιδιωτών. Η αμερικανική νομοθεσία προβλέπει επιπλέον μια μορφή επιτήρησης από πλευράς του κράτους στην εντοπισμένη περιοχή της χρηστής συμπεριφοράς, της κοσμιότητας των πητών καθώς και του σεβασμού στους νόμους.¹⁰

Οι προηγούμενες αναφορές σε αποκλίνουσες θεσμίσεις υποδεικνύουν ότι η πρόταση του Βενιζέλου δεν επικαλείται μια ενιαία και κοινή αρχή οργάνωσης της εκπαίδευσης, η οποία επικρατεί παντού. Ο εισηγητής του άρθρου απορρίπτει το συγκεντρωτικό μοντέλο του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση, το οποίο επικρατεί στη Βαυαρία, τη Σαξωνία, σε ορισμένα ελβετικά καντόνια και απηχείται στην ελληνική και την ιταλική έννομη τάξη. Μάλλον έχει στο νου του τα ειδικά, τα ξεχωριστά παραδείγματα των ΗΠΑ και του Βελγίου, και μάλλον των ΗΠΑ μόνο και όχι του Βελγίου, γιατί, όπως θα δούμε στη συνέχεια, το τελευταίο ήταν άμεσα εκτεθειμένο στη γαλλική επιρροή και ασύμβατο με τις προοπτικές που έθετε ο Βενιζέλος. Έχουμε συνεπώς να κάνουμε με την εισαγωγή στο Σύνταγμα της Κρητικής Πολιτείας μίας αρχής, η οποία εφαρμόζεται μόνο σε μια περίπτωση και μάλιστα σε μια χώρα, όπως οι ΗΠΑ, με όχι ακόμη ισχυρή επίδραση στις ευρωπαϊκές διεργασίες σχετικά με το σχολείο. Στοιχείο επιπλέον που επιτείνει τη μοναδικότητα της προώθησης του Βενιζέλου είναι ότι περίπου 10 χρόνια αργότερα ο Émile Durkheim συνοψίζει και θεωρητικά τη σχετική αντίληψη που επικρατεί στην ηπειρωτική Ευρώπη και θεμελιώνει επιστημονικά μια ισχυρή διασύνδεση ανάμεσα στο κράτος και τον εκπαιδευτικό θεσμό, αναγνωρίζοντας τη μεγαλύτερη ευκινησία των ατόμων σε σύγκριση με το κράτος μόνο στο πεδίο του εκπαιδευτικού νεωτερισμού.¹¹ Η πρόταση του Βενιζέλου αποκλίνει σημαντικά από αυτή την παγιωμένη ηπειρωτική αντίληψη και συνεπώς η προώθησή του δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας πρωτογενούς σύνθεσης, την οποία επιχειρεί ο πολιτικός, αναδεύοντας απλώς τρέχουσες πολιτικές εμπειρίες και καταφεύγοντας σε πρόχειρες αναγνώσεις. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί να αναζητήσουμε σε κείμενα προσιτά στον Βενιζέλο τις αφορμήσεις για τη θέση του και κατά δεύτερο λόγο να επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τους λόγους που τον ωθούν να συμπεριλάβει στις προτάσεις του μια τόσο απόκεντρη για τα ηπειρωτικά δεδομένα επεξεργασία. Η διαδρομή μας προς αυτή την κατεύθυνση μας οδήγησε σε μια παρουσίαση της αμερικανικής αντίληψης για την εκπαίδευση, η οποία μας φαίνεται, καίτοι διατυπωμένη ανελαστικά, σύστοιχη με την ιδέα της πρότασης του Βενιζέλου. Ο Θεόδωρος Φλογαΐτης στο βιβλίο του *Έγχειρίδιον Συνταγματικοῦ Δικαίου* γράφει:

Ἐν ταῖς Ἠνωμέναις Πολιτείαις οὐ μόνον ἡ ἐλευθερία τοῦ διδάσκειν εἶναι ἀπεριόριστος, οὐ μόνον ἕκαστος ἔχει τὸ δικαίωμα νὰ διδάσκη καὶ νὰ μαθητεύῃ ἀνεξελέγκτως, ἀλλ' οὔτε ὑπάρχουσιν κυρίως εἰπεῖν δημόσια σχολεῖα· ὑπάρχουσι δὲ ἀπειροστές ἐκπαιδευτικῶν ἰδρυμάτων ἄμφω τῶν φύλων συντηρουμένων ἰδιωτικῶς. Τὸ ἀποτέλεσμα δὲ τῆς ἐν ταῖς Ἠνωμέναις Πολιτείαις ἄκρας ἐλευθερίας τῆς ἐκπαιδεύσεως εἶναι ἡ τεραστία περὶ τὰ

γράμματα επίδοσις τῶν Ἀμερικανῶν, ἡ καταπληκτικὴ ἰδίως διάδοσις τῆς κατωτέρας ἐκπαιδεύσεως [...] Ἡ ἐλευθερία τῆς διδασκαλίας δὲν εἶναι ἔτι παρ' ἡμῖν τελεία [...] Ἡ ἀνάμειξις τῆς κεντρικῆς ἐξουσίας εἰς τὴν ρύθμισιν τοῦ δικαιώματος τοῦ διδάσκειν, ἥτοι αὐτοῦ τοῦ δικαιώματος τοῦ λέγειν, ἀντιβαίνει ἄντικρυς εἰς τὸν ὀρθὸν λόγον καὶ τὸ δίκαιον καὶ παρεμβάλλει σπουδαῖον πρόσκομμα εἰς τὴν προχώρησιν τῆς ἐπιστήμης [...] Ὅθεν δέον νὰ μεταρρυθμισθῶσι κατὰ τοῦτο οἱ ὑπάρχοντες περὶ ἐκπαιδεύσεως νόμοι ἡμῶν, καταργουμένης τῆς ἐπιτηρήσεως τῆς ἐκτελεστικῆς ἐξουσίας καὶ ἐπιτρεπομένης ἀκωλύτως εἰς πάντα τῆς συστάσεως τῶν σχολείων.¹²

Ἡ συνάφεια που εντοπίζουμε παρουσιάζει το σοβαρὸ πλεονέκτημα να αποκαλύπτει καὶ ἄλλες (συμπληρωματικὲς σε σχέση με ὅσες ἤδη γνωρίζαμε) διαδρομὲς ιδεῶν περὶ τοῦ σχολείου στις ἐλληνικὲς κοινωνίες κατὰ τὸν ὕστερο 19ο αἰῶνα· συνάμα μας διευκολύνει να σχηματίζουμε τὴν ἐντύπωση ὅτι, μολονότι ἡ νομικὴ κατάρτιση τοῦ Βενιζέλου, ἰδίως κατὰ τὴν κρητικὴ περίοδο τῆς δράσεως του, ἐξυπηρετεῖται (εκτός ἀπὸ τὴν ἐλληνικὴ) καὶ ἀπὸ τὴ γαλλικὴ καὶ ἀπὸ τὴ γερμανικὴ βιβλιογραφία,¹³ οἱ γερμανικὲς καὶ γαλλικὲς θεωρητικὲς προωθήσεις για τὴν οργάνωση τῆς ἐκπαίδευσης φαίνεται ὅτι μόνο ὡς ἀντιστίξεις ἀσκούν τὴν ἐπίδρασή τους στὴ διαμόρφωση τοῦ ἀρθροῦ 21:

Α. Κατὰ τὴν ἀντιπαράθεση τοῦ Βενιζέλου με τὸν Ν. Γραμματικάκη ὁ τελευταῖος σημειώνει με νόημα: «Ἐγὼ ἀναχωρῶ ἀπὸ συγκεντρ<ω>ικωτάτας ἰδέας ὡς πρὸς τὴν ἐκπαίδευσιν» καὶ ἀμέσως συμπληρώνει «καὶ εἰς τὸ Ἑλληνικὸν Σύνταγμα δὲν γίνεται καμμία μνεία»¹⁴ σχετικὰ με τὴν ἐλευθερία τῆς ἐκπαίδευσης. Ἀν συνυπολογίσουμε ὅτι τὸ σχετικὸ ἀρθρο 16 τοῦ ἐλληνικοῦ Συντάγματος τοῦ 1864 ἐπαναλαμβάνει αὐτολεξεί τὸ ἀρθρο 11 τοῦ Συντάγματος τοῦ 1844, καὶ ἀν ἐπιστρατεύσουμε τὰ σχετικὰ με τὴν ἐκπαίδευση που περιέχονται στὴν *Πραγματεία τοῦ Συνταγματικοῦ Δικαίου* τοῦ Νικολάου Ι. Σαρίπολου, συντάκτη τῆς ἐκθέσεως «τῆς ἐπὶ τοῦ πολιτεύματος ἐπιτροπῆς», που υποβλήθηκε στὴν ἐθνικὴ ἀντιπροσωπεία στις 8 Μαΐου 1864 κατὰ τὴν ἀναθεωρητικὴ διαδικασίᾳ τοῦ Συντάγματος τοῦ 1844, τότε ἀντιλαμβανόμεστε ὅτι οἱ πρῶτες ἀντιρρήσεις που ἐγείρει ἡ πρόταση τοῦ Βενιζέλου θα πρέπει να προέρχονται ἀπὸ ὅσους προκρίνουν τὴ συγκεντρωτικὴ ἀρχὴ τοῦ ἐλληνικοῦ Συντάγματος καὶ ἀπνχοῦν τὶς θέσεις τοῦ Σαρίπολου. Καὶ πράγματι ἐκτός ἀπὸ τὸν Γραμματικάκη παρεμβαίνει στὴ συζήτηση ὁ Α. Κατζουράκης καὶ υποστηρίζει ἀναλόγως πρὸς τὶς θέσεις τοῦ Σαρίπολου:

Βάσις πάσης καλῶς εὐνομουμένης Πολιτείας εἶναι πρωτίστως ἡ θρησκεία καὶ ἡ δημοτικὴ ἐκπαίδευσις. Ἡ θρησκεία δὲν δύναται νὰ παρακολουθηθῆ ἀπὸ τὸν λαόν, ὅταν δὲν μορφωθῆ στοιχειωδῶς, καὶ τὰ στοιχεῖα τῆς μορφώσεως εἶναι ἡ δημοτικὴ ἐκπαίδευσις.¹⁵

Και ο Βενιζέλος όμως έχει κατά νου ότι οι θέσεις του Σαρίπολου βρίσκονται απέναντι από τη δική του αντίληψη, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω.

Β. Από την αρχή της συζήτησης για το άρθρο 21 διατυπώνονται οι προτάσεις για τον υποχρεωτικό και τον δωρεάν χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁶ Ο Βενιζέλος, όπως είπαμε, δεν τις έχει συμπεριλάβει στην εισηγητική του πρόταση, ωστόσο ύστερα από τη συζήτηση συναινεί και τις αποδέχεται. Ο λόγος της αρχικής του επιλογής και στη συνέχεια της μετακίνησής του δεν είναι προφανής. Πιστεύουμε ότι οι θεωρητικές (όχι οι ψυχολογικές ούτε και οι τακτικοί ελιγμοί) προϋποθέσεις αυτής της μετακίνησης ανάγονται στην επίδραση που ασκεί στη σκέψη του Βενιζέλου το γαλλικό εκπαιδευτικό παράδειγμα.¹⁷ Το 1899 λοιπόν η Γ΄ Γαλλική Δημοκρατία έχει ξεδιπλώσει την εκπαιδευτική πολιτική της με τη μεταρρύθμιση του Jules Ferry και προκρίνει το κυρίαρχο μοντέλο της «λαϊκής υποχρεωτικής και δωρεάν στοιχειώδους εκπαίδευσης» (νόμοι της 16ης Ιουνίου 1881 και της 28ης Μαρτίου 1882). Αυτή η αμιγώς ρεπουμπλικανικής σύλληψης εκπαιδευτική πολιτική της νεαρής Γ΄ Γαλλικής Δημοκρατίας αναπτύσσεται μέσα σε κλίμα οξύτατης αντιπαράθεσης: α) προς τον νόμο του François Guizot (1833), ο οποίος αναγνώριζε το δικαίωμα σε οποιονδήποτε (ιδιώτη, σωματείο, θρησκευτικό παράγοντα) να ιδρύει σχολείο σε κοινότητες με πληθυσμό μεγαλύτερο από 500 κατοίκους· β) προς το σχέδιο του Lazare Hippolyte Carnot (1848) για μια συνύπαρξη του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα στη βαθμίδα της στοιχειώδους υποχρεωτικής εκπαίδευσης· και γ) προς τον νόμο του Alfred de Falloux (15 Μαρτίου 1850), με τον οποίο καθιερωνόταν η υπερβολική παρουσία του καθολικού κυρίως κλήρου και των μοναστικών ταγμάτων στην εκπαίδευση και τη διοικητική ιεραρχία της.¹⁸ Οι συσχετίσεις των δεδομένων αυτών με την πρόταση του Βενιζέλου θα μπορούσαν να διαμορφώσουν τα ακόλουθα πεδία:

α) η ελευθερία της διδασκαλίας σημαίνει ότι όλοι μπορούν να παραχωρήσουν μια διδασκαλία και ότι συνεπώς αποτρέπεται η κάθε είδους μονοπώληση της εκπαίδευσης, είτε από προνομιούχους κοινωνικούς παράγοντες είτε και από το ίδιο το κράτος, το οποίο θα απέκλειε από οποιονδήποτε άλλο τη δυνατότητα της διδασκαλίας. Η διάσταση αυτή είναι ορατή στους Κρητικούς πληρεξουσούς, όπως υποδεικνύει η αγόρευση του Αντώνιου Μιχελιδάκη σχετικά με τη δυνατότητα που θα αποκτήσει «πᾶσα θρησκευτική κοινότης νὰ διδάσκη, ὅπως θέλει, τὸ θρησκευτικὸν μάθημα καὶ νὰ συντάσῃ τὸ πρόγραμμά της, ὅπως θέλει, ἀφοῦ δὲν ἔχομεν ἐπίσημον θρησκείαν».¹⁹ Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται και η ριζικότερη διαφορά της πρότασης του Βενιζέλου από τα άρθρα περί «δημοσίας ἐκπαιδεύσεως» του *Ὄργανικοῦ Νόμου τῆς Ἀνατολικῆς Ρωμυλίας*: εκεί εκχωρείται αποκλειστικά η ανάπτυξη του σχολικού δικτύου και γενικότερα της

εκπαίδευσης στις αναγνωρισμένες θρησκευτικές κοινότητες,²⁰ ενώ στην Κρήτη τα σχολεία των θρησκευτικών κοινοτήτων συνυπάρχουν με τα δημόσια και οι θρησκευτικές κοινότητες δεν υποκαθιστούν το κράτος στο εκπαιδευτικό έργο του.²¹ Η αποδεσμευμένη ύπαρξη των σχολείων των θρησκευτικών κοινοτήτων ουσιαστικά αναφέρεται και προσδιορίζει τη μελλοντική θέση των μουσουλμανικών σχολείων. Και μολονότι ο Βενιζέλος δεν διατυπώνει ούτε καν υπαινιγμό ως προς αυτό το ζήτημα, ο Α. Μιχελιδάκης μετακινείται από την ανήσυχη επιφύλαξή του, που μόλις παραθέσαμε, και σημειώνει:

Εἰς τὸ παρελθὸν οἱ διοικοῦντες τὸν τόπον ἦσαν ἕτερογενεῖς πρὸς ἡμᾶς καὶ δὲν εἶχομεν τὴν ἀμοιβαίαν ἐμπιστοσύνην [...] Τώρα ἡ Πολιτεία εἶνε ἡμετέρα Πολιτεία καὶ ἔχει τὸ δικαίωμα καὶ τὴν ὑποχρέωσιν νὰ ἐπιβλέπη πάντας τοὺς κλάδους καὶ ἰδίως τὴν παιδείαν, ἡ ὁποία εἶνε ἡ κεφαλὴ καὶ ἡ βᾶσις πάσης πολιτείας.²²

Η πολιτική πρόταση που προωθεί ο Μιχελιδάκης ακολουθεί την ίδια εκείνη τροχιά, η οποία κιντοποιεί τους πρεσβευτές των Ευρωπαϊκών Δυνάμεων στη Ρώμη μετά την ψήφιση του Συντάγματος και τους παρωθεί να ζητήσουν την τροποποίηση του άρθρου 10, διότι θεωρήθηκε ότι η ανελαστική διατύπωση της απαγόρευσης του θρησκευτικού προσπλυτισμού υπονόμει τη δέσμευση των Δυνάμεων να εγγυηθούν την ειδική προστασία της μουσουλμανικής μειονότητας στο νησί.²³

β) καθένας είναι ελεύθερος να διδάξει υπό την προϋπόθεση όμως ότι τηρεί τις υποχρεώσεις, παρέχει εκέγγυα ικανότητας και ηθικότητας, τα οποία η κοινωνία θεωρεί ότι καλύπτουν το ελάχιστο των απαιτήσεων της. Για το λόγο αυτόν οι νόμοι κάθε χώρας μπορεί να ορίζουν διαφορετικά τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες θα ασκείται η ελευθερία της διδασκαλίας. Οι προϋποθέσεις αυτές δεν συνιστούν ούτε αντιφάσεις προς την αρχή της ελευθερίας, ούτε περιορισμούς στην εφαρμογή της, αλλά απλούς τρόπους προστασίας απέναντι στις καταχρήσεις που μπορεί να εμφανιστούν στο όνομα αυτής της ελευθερίας. Κατά τη συζήτηση στην κρητική Βουλή διατυπώνεται μια ισχυρή απαίτηση για πιο εκτεταμένο και ενδελεχή κρατικό έλεγχο, απαίτηση που συνδυάζεται με την προβολή του αιτήματος της υποχρεωτικότητας. Η αρχική στάση του Βενιζέλου υποδεικνύει ότι στη σκέψη του, ναι μεν ο υποχρεωτικός ή μη χαρακτήρας της εκπαίδευσης μπορεί να επιβάλει πιο ταχείς ή πιο αργούς αντιστοίχως ρυθμούς πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση, επιδρά όμως επιπλέον στην έκταση του ανταγωνισμού ανάμεσα σε εκείνους που προσφέρουν την εκπαίδευση. Εδώ ίσως βρίσκεται και το αίτιο για τη γρήγορη συναίνεση του Βενιζέλου προς την εφαρμογή της υποχρεωτικότητας: από τη στιγμή που διαπίστωσε ότι στη Βουλή δεν εγέρθηκαν σοβαρές ενστάσεις θρησκευτικής υφής, θεώρησε ότι θα

μπορούσε να εντάξει την υποχρεωτικότητα στο πλουραλιστικό εκπαιδευτικό σχήμα του. Από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε παρά να επισημάνουμε ότι βασικός μηχανισμός ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου από το κράτος, όπως κυρίως δείχνει το γαλλικό παράδειγμα από την εποχή του Guizot, είναι η κρατική πιστοποίηση της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, η οποία προϋποθέτει τη φοίτησή τους σε ειδικές κρατικές σχολές. Στην κρητική Βουλή όμως ούτε καν τίθεται ακόμη τέτοιο θέμα στο πλαίσιο της συνταγματικής συζήτησης, «ύστερον ἀπὸ τόσον κατακλυσμὸν τὸν ὀποῖον ὑπέστημεν».²⁴

γ) η διαδρομή τέλος της έννοιας της ελευθερίας της εκπαίδευσης στη Γαλλία, αλλά και σε άλλες χώρες άμεσα εκτεθειμένες στη γαλλική επιρροή (όπως λ.χ. το Βέλγιο) υπόκειται στην ακόλουθη δυσκολία ιστορικής υφής: πριν από την Επανάσταση του 1789 η εκπαίδευση ήταν αποκλειστικό προνόμιο της Εκκλησίας και των συσσωματώσεών της (πρόκειται κυρίως για μοναστικά τάγματα προσανατολισμένα στο εκπαιδευτικό έργο, όπως λ.χ. οι Ιησουίτες): η επανάσταση κατέλυσε περισσότερο ή λιγότερο αυτό το μονοπώλιο, είτε αντικαθιστώντας το με το μονοπώλιο του κράτους, είτε στη συνέχεια καταργώντας κάθε εκπαιδευτικό μονοπώλιο. Τότε με μια παράδοση αντιστροφή της σημασίας των εννοιών, η οποία όμως εύκολα κατανοείται στο πλαίσιο της κομματικής τακτικής, η ελευθερία της εκπαίδευσης γίνεται αντικείμενο διεκδίκησης από εκείνους που το μονοπώλιό τους καταργήθηκε ή απειλήθηκε. Υπό το πρόσχημα της ελευθερίας, οι τελευταίοι έθεταιν θέμα εξουσίας και για όποιο ζήτημα υπήρχε επιμέρους αντιδικία, αυτή δεν αφορούσε στο αφηρημένο δικαίωμα της διδασκαλίας, αλλά μετεξελισσόταν σε όχημα, που θα επέτρεπε σε έναν ισχυρό οργανισμό, όπως η Εκκλησία, να αλώσει σχεδόν ολόκληρη την εκπαίδευση της νεολαίας σε όλες τις βαθμίδες της. Η ελευθερία, που τόσο αγέρωχα και μερικές φορές τόσα εύγλωττα επικαλούνταν οι ορκισμένοι εχθροί κάθε ελευθερίας, ήταν να εξισωθούν εκείνοι με το κράτος, να υποκαταστήσουν το κράτος, να διατηρήσουν εν ονόματι των αντισταθμίσεων πραγματικές φερολογικές ατέλειες και υπό το πρόσχημα των κερδισμένων δικαιωμάτων να επαναφέρουν τα αρχαία προνόμια της Εκκλησίας. Από εδώ απορρέει η άκρα πολυπλοκότητα των συζητήσεων, όπου οι λέξεις σήμαιναν συχνά το αντίθετο σχεδόν από τα πράγματα. Αντλήσαμε τις παραπάνω αξιολογικές θέσεις από κείμενο του βασικού συνεργάτη του Jules Ferry, του Ferdinand de Buisson,²⁵ προκειμένου να φανεί ότι το βασικό διακύβευμα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γ' Γαλλικής Δημοκρατίας πριν από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο προκύπτει ως αποτέλεσμα της ριζικής αντιπαράθεσης με τις πολιτικές της μοναρχίας και της Β' Δημοκρατίας. Η κεντρική έννοια πλέον είναι ο λαϊκός χαρακτήρας του σχολείου με παραστάτες την υποχρεωτικότητα, τη δωρεάν παροχή του εκ-

παιδευτικού έργου και τον κρατικό έλεγχο. Ο λαϊκός όμως χαρακτήρας του σχολείου είναι συνάμα κοσμικός και αθρησκοευτικός. Σε αυτό το σημείο, νομίζω, έγκειται η ουσιαστικότερη αποδέσμευση του Βενιζέλου από το γαλλικό ρεπουμπλικανικό εκπαιδευτικό παράδειγμα: ο Βενιζέλος επιδιώκει να κατοχυρώσει τον κοσμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης με το να αναγνωρίζει τον θρησκοευτικό πλουραλισμό και όχι με το να αξιοποιεί την εκπαίδευση για να επιβάλει μια ακόμα πιο αυστηρή περιχαράκωση της δημόσιας σφαίρας από τη θρησκεία.²⁶ Η αναφορά στον κρατικό έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε τύπο σχολείου ως προς τα χρηστά ήθη, τη δημόσια τάξη και τον σεβασμό στους νόμους, διαμορφώνει μια ηθικότητα κοσμική, η οποία υπερβαίνει κάθε άλλη παρούσα θρησκοευτική και φιλοσοφική επιλογή. Ειδικότερα δε, όταν ο Βενιζέλος επαναφέρει²⁷ την πρόθεση να διατεθούν οι μοναστηριακές πρόσοδοι για την εφαρμογή της αρχής της δωρεάν παιδείας (στο σημείο αυτό επικουρείται από τις θέσεις που διατυπώνει στην παρέμβασή του ο Γεώργιος Φούμης), η μοναδική διαδικασία, που αναγνωρίζει, για τη διεκπεραίωση αυτής της πολιτικής είναι η κρατική και δεν αφήνει κανένα περιθώριο για οποιαδήποτε άλλη παρέμβαση (κυρίως εκκλησιαστική, σύμφωνα με το σχήμα του Σαρίπολου) στην κρατική λειτουργία.

Η συζήτηση σχετικά με τη συνταγματική κατοχύρωση της ελευθερίας της εκπαίδευσης στην κρητική Βουλή το 1899 εξελίχθηκε κάτω από την αποφασιστική επιρροή του Ελευθερίου Βενιζέλου και μέσα σε κλίμα ήπιας και γόνιμης αντιπαράθεσης προσέλαβε επιπλέον ποιοτικά χαρακτηριστικά και δημιούργησε μια προοδευτική σύνθεση, που διαφοροποίησε θετικά το άρθρο 21 του κρητικού Συντάγματος του 1899 σε σύγκριση με τις αντίστοιχες ρυθμίσεις και του ελληνικού και μιας πλειάδας άλλων συνταγμάτων του ευρωπαϊκού χώρου. Το ζήτημα της εφαρμογής όμως του άρθρου με όλες τις καινοφάνειες που το χαρακτηρίζουν εξαρτάται και από τη συνάφειά του, την ειδική με άλλα λόγια συνεξάρτησή του με τα μείζονα προτάγματα της συνταγματικής διαδικασίας του 1899, όπως αυτά προσδιορίστηκαν και στην εισαγωγική αγόρευση του Βενιζέλου²⁸ ενώπιον των πληρεξουσίων κατά τη Συνεδρίαση της 12ης Φεβρουαρίου και λειάνθηκαν κατά τη διάρκεια των σχετικών συζητήσεων της Βουλής· εξαρτάται και από τις συγκεκριμένες πολιτικές αποφάσεις σχετικά με την εφαρμογή του συντάγματος. Ο ρόλος του Βενιζέλου και στα δύο αυτά ζητήματα είναι αναγνωρίσιμος και επιτρέπει να κινηθούμε με μια ορισμένη άνεση στο πεδίο, όπου η ιδεολογία συναντά την πολιτική πράξη και της προσδίδει την πιο στοχαστική, την πιο φιλοσοφική αλλά και την πιο προσωπική της έκφραση.

Ο Βενιζέλος παρουσιάζοντας το σχέδιο του συντάγματος προσδιορίζει δύο μείζονες στόχους: α) το σύνταγμα θα έπρεπε να εξασφαλίσει «τὴν ὅσον ἔνεστιν ἐντελεστέραν διάκρισιν τῶν ἐξουσιῶν»· και β) «τοῦ λοιποῦ [= μετὰ τὴν σύνταξιν τῆς πολιτείας] οἱ Κρηῖτες, λησιμονοῦντες τίνα θρησκείαν πρεσβεύει ἕκαστος ἐξ αὐτῶν, μνήμονες δὲ μόνον τοῦ γεγονότος ὅτι εἶνε τέκνα τῆς αὐτῆς πατρίδος, νὰ ἀγωνίζωνται τοῦ λοιποῦ μόνον εἰς τὸν ἀγῶνα τὸν κοινὸν τοῦ πολιτισμοῦ καὶ τῆς προόδου τῆς πατρίδος».²⁹

Σε ὅ,τι ἀφορὰ το πρόταγμα τῆς ἐντελοῦς διάκρισης τῶν ἐξουσιῶν, ὁ κρισιμος παράγοντας εἶναι βεβαίως ἡ ἐκτελεστικὴ ἐξουσία που θα ἀσκούσε «ἄνευ τινὸς περιορισμοῦ» ὁ Ὑπατος Ἀρμοστής με τοὺς συμβούλους του. Ἡ ἐξάρτηση τῆς τύχης τῆς κυβέρνησης, δηλαδή του ηγεμόνα και τῶν συμβούλων του, ἀπὸ τὸν κοινοβουλευτισμὸ ἀποφεύγεται. Ἀπὸ τα ἐπιχειρήματα που ἐπιστρατεύονται σε αὐτὴν τὴν αὐταρχικὴ ρύθμιση ἓνα ἔχει τὴν ἀξία του σε σχέση με τὸ ζήτημα παιδείας που μας ἀπασχολεῖ: «ὅπου ὑστερεῖ ἡ πολιτικὴ μόρφωσις, ὡς παρ' ἡμῖν, ἐκεῖ τὸ πλᾶσμα ὅτι τὰ νομοθετικὰ σώματα ἐκπροσωποῦσι τὸ κοινὸν φρόνημα, εἶναι πλᾶσμα ἀπομακρυνόμενον πολὺ ἀπὸ τῆς ἀληθείας» και γενικότερα:

Νομίζω ἄλλως τε ὅτι, ὅπου ἡ ὠριμότης ἡ πολιτικὴ τοῦ λαοῦ ὑστερεῖ, τὸ ἔργον τοῦ πολιτικοῦ ἀνδρὸς καὶ τοῦ νομοθέτου εἶναι νὰ καθοδηγῇ τὴν κοινὴν γνώμην καὶ μόνον νὰ ἀφίσταται ἀπὸ τῆς ἀντιθέσεως ἀπέναντι ἰσχυρῶν λαϊκῶν ρευμάτων, τὰ ὁποῖα εἶναι ἐπικίνδυνον πάντοτε νὰ ἀνιμετοπίζη κανεῖς.

Ἡ ἀντίληψη τῆς υστερήσεως ἀναδεικνύεται καθοριστικὴ και ἡ ἐπικέντρωση σε αὐτὴ μὴ μπορεῖ νὰ συνιστᾷ μιὰ ἐκτίμηση που ἀπορρέει ἀπὸ τὴν πρακτικὴ,³⁰ τὴ ρεαλιστικὴ διάθεση ἀντιμετώπισης τῶν πολιτικῶν πραγμάτων στο νησί και ὑστερα ἀπὸ τὴν τόσο ἐντονὴ ἐξεγερτικὴ δραστηριότητα τῶν τελευταίων δεκαετιῶν, ἀλλὰ κυρίως ὑστερα ἀπὸ αἰῶνες υποτυπώδους πολιτικῆς ζωῆς, ἀσύμβατης κατὰ πολὺ με ὅ,τι ἐκείνη τὴν ἐποχὴ ονομάζεται και ἀπὸ τὸν ἴδιο τὸν Βενιζέλο «πεπολιτισμένη κοινωνία»,³¹ πρὸς τὴν ὁποία ὁμῶς τείνει «ἡ πολιτεία ἡμῶν».³² Ἐνδειξη τῆς σημασίας που ἀποδίδεται ἀπὸ τοὺς εισηγητὲς τοῦ συντάγματος και ἰδίως ἀπὸ τὸν Βενιζέλο στὴν υστερήσεως ἀποκτοῦμε, ὅταν διαπιστώσουμε ὅτι αὐτὴ υπαγορεύει ἐναλλακτικὲς ἐπιλογές σε θέματα τόσο κρίσιμα, ὅσο λ.χ. ἡ κατοχύρωση τῆς ἀνεξαρτησίας τῆς δικαιοσύνης. Ὁ Βενιζέλος υποδεικνύει σχετικὰ ὅτι οἱ χριστιανοὶ και οἱ μουσουλμάνοι Κρητικοὶ προσέρχονται κατὰ τὴν διαδικασίαν συγκρότησης τῆς δικαστικῆς ἐξουσίας οὐσιαστικὰ με τοὺς ἰδίους ὅρους: «τὸ ἐν τῶν συνοίκων στοιχείων [= οἱ μουσουλμάνοι] ἐπὶ τοῦ παρόντος ἀτυχῶς ὑστερεῖ καὶ ὡς πρὸς τὴν μόρφωσιν τὴν ἐπιστημονικὴν», ἀπὸ τὴν ἄλλη ὑπάρχει «ἔλλειψις προσωπικοῦ» με μορφω-

τικές δυνατότητες. Ο στόχος όμως για τη διαμόρφωση της συνείδησης της κοινής πατρίδας είναι υπέρτερος, δεν επιτρέπει αποκλεισμούς και υποχρεώνει την εισηγητική επιτροπή του συντάγματος να «αναβάλλη την ισοβιότητα των δικαστών διὰ μεταγενεστέρους χρόνους» και να καταφύγει στη σύσταση Συμβουλίου της Δικαιοσύνης, ώστε να εξασφαλίσει την ανεξαρτησία των δικαστών.

Οι προηγούμενες επισημάνσεις υποβάλλουν την ακόλουθη προοπτική σε σχέση με τις λύσεις που προωθήθηκαν τότε: το Σύνταγμα του 1899, που ρύθμιζε το καθεστώς αυτονομίας, μπορεί να μην ανταποκρίνεται άμεσα στους πόθους των Κρητικών για την ενσωμάτωση στην Ελλάδα,³³ μπορεί να απεικάζει με ακρίβεια τον εξέχοντα ρόλο των Ευρωπαϊκών Δυνάμεων για την επιβίωση της αυτόνομης ηγεμονίας και τη συμμόρφωση των πληρεξουσίων με τις προϋποθέσεις που είχαν τεθεί, μπορεί εξαιτίας αυτής της λειτουργίας του να περιέχει διατάξεις συντηρητικού ή και δεσποτικού προσανατολισμού³⁴ και να εμφανίζεται εν τέλει ως μια χαλαρή, ασαφής και ανορθόδοξη σύνθεση³⁵ όλα αυτά μπορεί να ισχύουν, αλλά δεν αποτρέπουν από την εκτίμηση ότι το Σύνταγμα θεωρείται το πρώτο μείζον μέσο πολιτικής αντιμετώπισης και θεραπείας των εκφράσεων της πολιτισμικής υστέρησης της κρητικής κοινωνίας. Αν μάλιστα αυτή η θεραπευτική διάθεση συνιστά κρίσιμο μέγεθος των συνταγματικών επιλογών του 1899, δεν θα πρέπει μόνο να αντιμετωπιστεί ως μια γενική και αφηρημένης εφαρμογής ιδεολογική τάση, αλλά να συνεξαρτηθεί και από τις διαθέσεις της κρητικής κοινωνίας σε εκείνη τη συγκυρία: κόπωση και κάματος από τη συνεχή εξεγερτική δραστηριότητα των προηγούμενων ετών, διαταραγμένος σε οριακό σημείο πλουτοπαραγωγικός ιστός,³⁶ ρευστότητα στην κοινωνική ζωή με εξέχον γεγονός την εγκατάλειψη του νησιού από τους μισούς σχεδόν μουσουλμάνους κατοίκους του,³⁷ αδημονία και ανασφάλεια για την ευόδωση ενός οποιουδήποτε αποτελέσματος, το οποίο θα συνέτεινε στην απεξάρτηση από την τυραννική εξουσία.³⁸

Σε ένα τέτοιο ρευστό περιβάλλον ιδεών, συναισθημάτων, υπολογισμών και ονείρων η συνταγματική διαδικασία διαμορφώνει τα θεραπευτικά της μέσα έχοντας συνείδηση της ατέλειας,³⁹ της προσωρινότητας⁴⁰ ή της μεταβατικότητας⁴¹ των επιλογών. Υπάρχει ένταση ή αντιπαλότητα ή απλώς αντιστάθμιση της μιας ρύθμισης με την άλλη· η επίτευξη μιας εξισορρόπησης δεν είναι πάντοτε τελεσφόρα,⁴² όπως δεν είναι πάντοτε εύκολη η διατήρηση ενός κοινού πνεύματος,⁴³ που να διαπνέει τις επιμέρους διατάξεις. Το σημαντικό πάντως δεδομένο από την άποψη που εμείς βλέπουμε τα πράγματα είναι ότι το μέρος των πολιτικών και ατομικών δικαιωμάτων στο Σύνταγμα εμφανίζεται περισσότερο προωθημένο σε σύγκριση με τις ρυθμίσεις που

αφορούν τη δομή και τη λειτουργία της εκτελεστικής εξουσίας –και αυτή η διαφορά επιδέχεται πολλές ερμηνείες, που η σημερινή έρευνα σχετικά με τον Βενιζέλο δεν τις έχει ακόμη εξαντλήσει. Στο πλαίσιο της δικής μας προσέγγισης αναδεικνύει τη δυναμική όψη της και εκ των πραγμάτων αποτυπώνει την κοινή συνείδηση όλων των πληρεξουσίων ότι οι μεταβολές επίκεινται και δεν θα είναι παρά αποτέλεσμα αλλαγής των συσχετισμών και των γενικότερων συνθηκών· ο Βενιζέλος μάλιστα δεν διστάζει να αναγνωρίσει στις παρυφές της λειτουργίας των συνταγματικών ρυθμίσεων ακόμη και σπέρματα ενδεχόμενων επαναστατικών λύσεων.⁴⁴

Η θεραπευτική λειτουργία του Συντάγματος πάντως στη συνείδηση του Βενιζέλου συνδυάζεται με μια ροπή προς την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης και της παραδοχής των Ευρωπαϊκών Δυνάμεων: «ὅταν οἱ ξένοι ἀναγνωρίσωσιν ὅτι ἡ πολιτεία ἡμῶν εἶνε πεπολιτισμένη».⁴⁵ Η ροπή αυτή δεν είναι αφηρημένη, αλλά διαμορφώνει κάθε φορά ένα απολύτως συγκεκριμένο πολιτικό περιεχόμενο, όπως λ.χ. «αἱ 4 Μ. Δυνάμεις ἔχουσαι τὴν ἐμπιστοσύνην ὅτι κατορθώσαμεν νὰ σχηματίσωμεν εὐνομιουμένην Πολιτείαν, <θά> ἀπέσυρον τὰ στρατεύματά των».⁴⁶ Η εξυπηρέτηση τέτοιων συγκεκριμενοποιήσεων δεν αποτρέπει τον εμπλουτισμό του ειδικού κάθε φορά περιεχομένου της τάσης αυτής με νηθικές ή άλλου είδους συμπαραδηλώσεις,⁴⁷ έτσι ώστε στην πιο γενική της ιδέα η τάση αυτή να εκφράζει τη θέληση για επίτευξη μιας στέρεης θέσης της κρητικής κοινωνίας μέσα στον ευρωπαϊκό κόσμο. Πρόκειται για το ίδιο φιλελεύθερο πρόγραμμα, το οποίο το 1889 βάσιζε τον νεωτερικό χαρακτήρα του και την προωθητική κοινωνική δυναμική του στη συμμετοχή των επιστημόνων στις τάξεις του⁴⁸ και 10 χρόνια αργότερα επιχειρεί τη μετάβαση ολόκληρης της κρητικής κοινωνίας στην «πεπολιτισμένη» φάση της και στην πλήρη «πολιτική χειραφέτησή»⁴⁹ της. Ως πρώτο βήμα γι' αυτήν τη μετάβαση νοείται η συνειδητή αναγνώριση και παραδοχή αυτής της προδιαγεγραμμένης εξέλιξης. Το διακύβευμα είναι τόσο μεγάλο και τόσο έκθετο στην επιρροή εξωτερικών παραγόντων, ώστε η έμμονη προσήλωση σε αυτό να προκαλεί ακόμη και αναρρύθμιση, ακόμη και απίσχναση των στοιχείων που συγκροτούν τη φιλελεύθερη ιδεολογία. Και ποιος σοβαρότερος μετασχηματισμός από την κρίσιμη πλέον πρόσκαιρη απόρριψη της ιδέας του κοινοβουλευτισμού προς όφελος της ενίσχυσης της εξουσίας «τοῦ ἀνευθύνου παράγοντος», δηλαδή του Ὑπατου Ἀρμοστή πρίγκιπα Γεωργίου!⁵⁰

Αν μετακινηθούμε από αυτό το δυνάμει εκρηκτικό στοιχείο του Συντάγματος του 1899, για το οποίο δεν έχει γραφτεί ακόμα η τελευταία λέξη, θα διαπιστώσουμε ότι οι παρεμβάσεις του Βενιζέλου στη συνταγματική συζήτηση συ-

νέχονται από την επιδίωξη να εφαρμοστεί σε πλείστους τομείς αυτή η φιλελεύθερη πολιτική της πολιτισμικής μετάβασης. Και η διαπίστωση αυτή είναι ενδεικτικά ωφέλιμη και για να αντιληφθούμε την ορισμένη αρτιότητα ή το βαθμό ολοκλήρωσης του φιλελεύθερου προγράμματος τότε, αλλά και για τη συλλογική διάθεση της κοινωνίας να υιοθετήσει ορισμένες πλευρές του και να περάσει με αποφασιστικά βήματα προς την ώριμη νεωτερικότητα. Ο Χάραλαμπος Πωλογεώργης παρουσιάζοντας τις προτάσεις της εισηγητικής επιτροπής σχετικά με τη Βουλή επικαλείται το ψηφισμένο πλέον άρθρο 21:

Ἡ διάταξις τοῦ τελευταίου ἐδαφίου, κατὰ τὸ ὅποιον τὸ Σύνταγμα ἐπιβάλλει εἰς τοὺς ἐκλογεῖς τοῦ μέλλοντος νὰ γνωρίζωσιν ἀνάγνωσιν καὶ γραφήν, εἶναι βεβαίως διάταξις, ἡ ὁποία ὀφείλει νὰ τύχη τῆς γενικῆς ἐπιδοκιμασίας τῆς Συνελεύσεως. Περὶ τούτου μάλιστα δύναμαι νὰ εἶπω ὅτι ἡ Συνέλευσις ἀπεφάνθη ἤδη, ψηφίσασα τὸ ὑποχρεωτικὸν τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως.

Από την άλλη πλευρά, η διατήρηση της μείζονος εκλογικής περιφέρειας διευκολύνει τη διακεκριμένη συμμετοχή του μουσουλμανικού στοιχείου στα κοινά και αποτρέπει την πολιτισμική και συνακόλουθα την πολιτική περιθωριοποίησή του.⁵¹ Στην ίδια κατεύθυνση πρέπει να εκτιμηθεί και η επιμονή του Βενιζέλου στη ρύθμιση του άρθρου 31, σύμφωνα με την οποία οι μουσουλμάνοι δικαστικοί λειτουργοί (μουφτίδες και καδήδες) διορίζονται από τον Αρμυστή και δεν αντλούν την εξουσία τους μόνον από τον επικεφαλής της ισλαμικής ιεραρχίας, τον Şeyhülislam, από την Κωνσταντινούπολη.⁵² και κυρίως η ρύθμιση να ισχύσει ειδικό καθεστώς για μια οκταετία, το οποίο να επιτρέπει σε όσους μουσουλμάνους «εις τὴν γλῶσσα τὴν ἑλληνικὴν καθυστεροῦν» και «εις τὴν ἐπιστήμην καθυστεροῦν» να μπορούν να αναλάβουν δημόσιες θέσεις.⁵³

Οι δυσκολίες των μουσουλμάνων Κρητικών να κατανοήσουν τα συνταγμένα σε ελληνική γλώσσα επίσημα κείμενα της Κρητικής Πολιτείας αποτελούν αφορμή για την ισχυρότερη πίεση που ασκείται εκ μέρους των ομόθρησκων πληρεξουσίων τους κατά τη συνταγματική συζήτηση. Ο στόχος είναι ευδιάκριτος, να ανακοπεί η εξελικτική πορεία, που είχε ξεκινήσει με τον Οργανικό Νόμο (1868) υπέρ της καθιέρωσης της ελληνικής ως επίσημης γλώσσας της αυτόνομης πολιτείας.⁵⁴ Οι παρεμβάσεις είναι αναλυτικές και αναδεικνύουν μία κυρίως πλευρά: να εξακολουθήσει για τους μουσουλμάνους η χρήση της τουρκικής γλώσσας κατά τη σύνταξη των συμβολαιογραφικών πράξεων και να αναγνωρίζονται αυτές που ήδη έχουν συνταχθεί και όσες θα συνταχθούν στο μέλλον ως επίσημα έγγραφα. Τα επιχειρήματά τους ξεκινούν από τις δυσκολίες κατανόησης της ελληνικής γραπτής γλώσσας, ιδίως όταν πρόκειται για κείμενα

νόμων, επίσημες αποφάσεις κ.τ.ό., περνούν στους κινδύνους επιβάρυνσης των μουσουλμάνων με πρόστιμα, διότι δεν θα ξέρουν να συμμορφωθούν με τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους, και καταλήγουν στις δυσκολίες τους να συντάξουν επίσημα έγγραφα αναγνωρισμένα από το κράτος στην επίσημη γλώσσα του. Όλα αυτά τα επιχειρήματα, όπως δείχνουν οι παρεμβάσεις του Βενιζέλου, δεν έχουν ιδιαίτερη αντοχή, διότι μητρική γλώσσα όλων των Κρητικών ανεξαρτίτως θρησκευματος είναι η ελληνική, την οποία χρησιμοποιούν χωρίς ιδιαίτερες επικοινωνιακές δυσκολίες. Για τις γλωσσικές ανάγκες των πολιτών σε επίσημες περιστάσεις (λ.χ. στα δικαστήρια) η πολιτεία έχει ήδη μεριμνήσει για την αξιοποίηση μεταφραστών και, όπως είδαμε στην προηγούμενη παράγραφο, έχει λάβει ειδική πρόνοια για τη στελέχωση των κρατικών υπηρεσιών με μουσουλμάνους που υστερούν στη γνώση της ελληνικής.⁵⁵

Έως εδώ το πράγμα κινείται στα όρια μιας συμβατικής αντιπαράθεσης και το πολύ που θα μπορούσαμε να σκεφτούμε είναι ότι οι μουσουλμάνοι πληρεξούσιοι δείχνουν μια επιμονή να αναιρέσουν, να περιορίσουν ή τουλάχιστον να αναστείλουν για ένα χρονικό διάστημα ό,τι θα ενίσχυε την ελληνικότητα της Κρητικής Πολιτείας.⁵⁶ Ο τρόπος όμως με τον οποίο διαχειρίζεται αυτήν την αντιπαράθεση ο Βενιζέλος εμπεριέχει μια αξιοσημείωτα απροσδόκητη επιχειρηματολογία. Στην παρατήρηση του μουσουλμάνου πληρεξουσίου: «Διαβάζομεν ἀλλὰ δὲν καταλαμβάνομεν», ο Βενιζέλος απαντά:

Τοῦτο δὲν εἶναι ἐλάττωμα τῆς μίας γλώσσης, οὐδὲ θὰ διορθωθῆ, ἐὰν κάμωμεν δύο γλώσσας [τὴν ἑλληνικὴν καὶ τὴν τουρκικὴν, γὰρ τὴ συντάξῃ τῶν ἐπίσημων κειμένων]. Αὐτὸ εἶνε ἐλάττωμα τοῦ λογιωτατισμοῦ. Θὰ σὰς εἶπω δὲ τί θὰ εἶπῃ λογιωτατισμός. Γράφομεν μὲ ἓνα τρόπον, ὥστε δὲν ἐννοοῦν τὰ γραφόμενα οὐδὲ οἱ ἰδικοὶ μας ἀγράμματοι. Γράφομεν ἑλληνικοῦρες. Ἐὰν δὲν τὰ καταλαμβάνετε σεῖς, δὲν τὰ καταλαμβάνουσι καλλιτέρα οὐδὲ οἱ δικοὶ μας· δυνάμεθα δὲ νὰ λάβωμεν πρόνοιαν δι' αὐτὸ τὸ πρᾶγμα φροντίζοντες ὅπως οἱ νόμοι καὶ τὰ διατάγματα συντάσσονται εἰς γλώσσαν ἀπλουστέραν, τὴν ὁποίαν νὰ κατανοῆ ὁ λαὸς [= χριστιανοὶ καὶ μουσουλμάνοι], ὁ ὁποῖος ὁμιλεῖ μίαν γλώσσαν, ἐπαναλαμβάνω· αἱ ἐλλείψεις δὲ αὐταὶ ἔχουσι σχέσιν πρὸς τὴν τοιαύτην ἢ τοιαύτην διατύπωσιν τῶν ἐννοιῶν, πρὸς τὸ τοιοῦτον ἢ τοιοῦτον ὕφος. Ἀλλ' ὅταν ἀποφασίσωμεν νὰ γράφωμεν ἀπλουστέρον, ὥστε νὰ καταλαμβάνουσι καὶ οἱ Χριστιανοί, θὰ τὰ καταλαμβάνουσι βεβαίως καὶ οἱ Μουσουλμάνοι.⁵⁷

Ο Βενιζέλος υποδεικνύει συνεπώς μια πολιτική περιορισμού των ανθρών λόγιων χρήσεων της γλώσσας στα επίσημα κείμενα του κράτους χωρίς να εγείρει γλωσσικό ζήτημα. Η γραμμή της σκέψης του φαίνεται ότι ανάγεται στα προλεγόμενα της *Ιστορίας τῆς Ἑλληνικῆς Ἐπαναστάσεως* του λόγιου, δι-

πλωμάτη και πολιτικού Σπυρίδωνα Τρικούπη. Εκεί ο Τρικούπης διατυπώνει την άποψη:

ή [«κοινή»] γλώσσα δὲν εἶναι θυγάτηρ τῆς παλαιᾶς ἑλληνικῆς, ὡς ἡ ἰταλικὴ τῆς λατινικῆς· εἶναι αὐτὴ ἡ παλαιά, ἥς τὸ ἀπαράμιλλον κάλλος παρήλλαξεν ὀλίγον ὁ χρόνος [...]. Ἡ κοινὴ ἑλληνικὴ γλώσσα] ἔλαβε ἐπὶ τοῦ ἀγῶνος καὶ λαμβάνει καθ' ἑκάστην τὴν ἀνάπτυξιν ἕνεκα τῶν πολυειδῶν κοινωνικῶν καὶ πολιτικῶν ἀναγκῶν [...], ὥστε [...] χρειάζεται, νομίζω, εἰς τὸ ἐξῆς πολλὴ προσοχή, μὴ ἀπομακρυνθῶμεν τῆς κοινῆς γνώσης, πέραν τοῦ δέοντος ὑπερελληνίζοντες, καὶ μὴ καταντήσωμεν ἀνεπαισθήτως νὰ ἔχωμεν διττὴν γλῶσσαν, τὴν μὲν τοῦ λαοῦ, τὴν δὲ τῶν λογίων [...] Ἡ ἄσκεπος αὕτη ροπή εἰς τὸ ἀτικίζειν ἦναι ἔτι μᾶλλον λυπηρά, διότι ἀπομακρύνει ὑπὲρ τι ἄλλο τῆς καθομιλουμένης τὴν γραπτὴν γλῶσσαν [...] Τοιαύτη ροπή, μὴδὲν ὠφελοῦσα καὶ πολὺ βλάπτουσα, ἔχει κατ' ἑμὲ ἀνάγκην ἀναστολῆς. Ἡ γλῶσσα εἶναι κτῆμα ὅλου τοῦ ἔθνους καὶ ὅσον ἀξίεπαινος εἶναι ὁ πλουτίζων τὸ ἔθνικὸν αὐτὸ κτῆμα, τόσον ἀξιόμημος σφετεριστὴς εἶναι ὁ μεταποιῶν καὶ διαχειριζόμενος αὐτὸ κατὰ τὴν ὄρεξιν τοῦ [...] Πᾶσαν κατέβαλα φροντίδα ὥστε ὁ λόγος μου νὰ ἦναι καθαρὸς, εὐληπτος, ὁμαλὸς, ὁμοιόμορφος καὶ κανονικὸς, μὴ ἀποχωριζόμενος τῆς κοινῆς συνηθείας, εἰμὴ καθ' ὅσπν ἔλαβε ἀνάπτυξιν ἡ γλῶσσα, καὶ δεχόμενος μετὰ πολλῆς συστολῆς τοὺς παλαιοὺς ἑλληνισμοὺς ὅσων ἐθεώρησα τὴν γλῶσσαν δεκτικὴν.⁵⁸

Ἡ πρόωπη που επιχειρεῖ ὁ Βενιζέλος, μπορεῖ νὰ τον εμφανίζει συνεχιστική, μέσω τοῦ Τρικούπη, τῆς κοραϊκῆς παράδοσης, ὁμως μια τέτοια αξιολόγησι, ὅσο κι ἂν ἔχει τὴ σημασία τῆς ἐν ὄψει τῶν μεταγενέστερων τοποθετήσεων τοῦ γιὰ τὴ γλῶσσα,⁵⁹ θὰ ἦταν μᾶλλον θαμπή σε σύγκριση με τὸ οὐσιαστικὸ στοιχεῖο τῆς παρέμβασής του: ὁ λόγος τοῦ δὲν κάνει τίποτα ἄλλο παρά νὰ ἀναδεικνύει τὴν πολιτικὴ πλευρὰ τῶν τοποθετήσεων τοῦ Τρικούπη· κατὰ κάποιον τρόπο ἐντάσσει τὸ ζήτημα τῆς γλώσσας στὴν κρατικὴ λειτουργία, ὅχι ὡς διδακτικὸ, σχολικὸ αντικείμενο μάθησης οὔτε καὶ ὡς ζήτημα πολιτισμικῆς ἢ ἀκόμη λιγότερο αισθητικῆς ἐπιλογῆς, ἀλλὰ ὡς εἰδικὸ ζήτημα τῶν σχέσεων τοῦ κράτους με τοὺς πολίτες. Γιὰ τὶς σχέσεις αὐτὲς ἀπὸ τὴν ἄποψη τῶν μορφωτικῶν δυνατοτήτων τῆς κρητικῆς κοινωνίας ἔχουμε ἤδη μιλήσει στὴν ἀναφορὰ μας σχετικὰ με τὴ διαμόρφωση τῆς δικαιοσύνης. Ἀν ἐπανερχόμαστε, εἶναι, ἐπειδὴ ἡ ἐξειδικευμένη ἀνακίνηση τοῦ ζητήματος χωρὶς νὰ ἀλλάζει ἡ προγενέστερη πολιτικὴ προοπτικὴ, που εἶχε θέσει ὁ Βενιζέλος, ἀποφέρει μια περαιτέρω συνειδητοποίηση: ἡ πορεία πρὸς τὴν πολιτισμικὴ χειραφέτηση τῆς κρητικῆς κοινωνίας θὰ διατηρεῖ τὸν γενικὸ προσανατολισμὸ τῆς, θὰ συνεχφέρεται ὁμως ὀλοένα καὶ πιο στενά με τοὺς ὅρους καὶ τὶς ἐννοιολογικὲς ἐπεξεργασίες που χαρακτηρίζουν τὴν ἑλληνικὴ πολιτισμικὴ ζωή.

Ο Βενιζέλος βεβαίως δεν κάνει φιλολογία, αξιοποιεί την ευκαιρία στην αγόρευσή του να επισημάνει την εξουσιαστική διάσταση των γλωσσικών χρήσεων και να σημειώσει ότι η ελληνική γλώσσα είναι ενιαία· η επικοινωνιακή της υπεροχή είναι απαρασάλευτα αυξημένη και πάντως υπέριστη στο πεδίο της καθημερινής επικοινωνίας σε σύγκριση με την οθωμανική ακόμη και για τους μουσουλμάνους Κρητικούς. Από το σημείο αυτό διανοίγονται δύο προοπτικές: α) και οι εγγράμματοι οφείλουν να επιτελέσουν τον διαφωτιστικό ρόλο τους στην εκλαϊκευση και τη διάδοση των νόμων και των αποφάσεων του κράτους· β) και στο απρόσωπο πεδίο των κρατικών κειμένων, αυτά δεν πρέπει να εξαρτιούνται αποκλειστικά από την επικουρία των εγγραμμάτων, αλλά να είναι τα ίδια διατυπωμένα απλούστερα, ώστε ο διαμεσολαβητικός ρόλος τους ανάμεσα στο κράτος και στον πολίτη να είναι ενισχυμένος και να εδραιώνεται με το ειδικό βάρος τους η αύξηση της εμπιστοσύνης του πολίτη προς το κράτος.⁶⁰

Η γλώσσα της σύνταξης των κρατικών κειμένων καταλήγει να αναγνωριστεί ως μέτρο για την αξιολόγηση των σχέσεων ανάμεσα στους πολίτες και στο κράτος. Οι σχέσεις αυτές επηρεάζονται ακόμη από μια παράδοση αποξένωσης και δεσποτισμού,⁶¹ που χαρακτήριζε την οθωμανική περίοδο και που διακριβώνεται στις συνθήκες πια της αυτονομίας σε δύο ενδιαφέρουσες εκφράσεις:

α) στη συστηματική προσπάθεια των μουσουλμάνων πληρεξουσίων να αφήσουν όσο το δυνατό μακριά τους ομόπιστους τους από τη συνάφεια και τον συγχρωτισμό με τις κρατικές υπηρεσίες. Η στάση αυτή είναι κατανοητή από τον Βενιζέλο, ο οποίος με ιδιαίτερη επιμονή προσπαθεί να δείξει τον ρόλο των συνταγματικών ρυθμίσεων για τη μεταβολή αυτής της αρνητικής πείρας·

β) ως στοιχείο της αντίθεσης ανάμεσα στους κατοίκους της υπαίθρου, οι οποίοι σήκωσαν στις πλάτες τους τον ξεσπκωμό, και στους κατοίκους των πόλεων, οι οποίοι εμφανίστηκαν λιγότερο μαχητικοί και αγωνιστικοί.⁶² Η διάκριση αυτή αποκαλύπτει σαφέστερα το βάθος της, αν συνδυαστεί με μια προγενέστερη συζήτηση στην εισηγητική επιτροπή του Συντάγματος, κατά την οποία ο Μανούσος Κούνδουρος υποστήριξε ότι οι βουλευτές πρέπει:

να ἐκλέγωνται ὑπὸ τοῦ λαοῦ καὶ ἐξ αὐτοῦ, οὐκ καὶ ἀπὸ προνομιούχους τάξεις, διότι ἐδῶ δὲν ὑπάρχουν τάξεις βιομηχάνων οὔτε μεγάλων γαιοκτημόνων οὔτε συγγραφεῖς [...] Πρέπει δὲ νὰ λαμβάνηται ὑπ' ὄψει τί φρονεῖ ὁ λαὸς περὶ τῶν ἐπιστημόνων· οὗτος ἔχει τὴν ὑπερηφάνειαν ὅτι οὗτος ἔσωσε ἑαυτὸν καὶ ὅτι εἰς οὐδεμίαν τάξιν ἐξαιρετικῶς ὀφείλει τι⁶³

και η οποία προκάλεσε την αυστηρή αντίδραση του Βενιζέλου:

Τὸ ἐπιχείρημα τῶν ἀντιφρονούντων ὅτι θὰ δημιουργήσωμεν τάξεις μεταξὺ τῶν πολιτῶν δὲν εἶναι βάσιμον, διότι δὲν πρόκειται περὶ τάξεων, ἀλλὰ περὶ

προσόντων τὰ ὁποῖα πᾶς Κρῆς δύναται νὰ ἀποκτήσῃ. Ἀλλαχοῦ εἶναι κεχωρισμένος ὁ λαὸς εἰς τάξεις, ἀλλ' ἐξ ἱστορικῶν λόγων, τοῦτο ἐνταῦθα δὲν δύναται νὰ γίνη, ἀλλὰ πρόκειται, ὅπως θέτουμεν ἰδιαίτερα προσόντα διὰ τοὺς ἐκλεγομένους βουλευτάς, οὕτω νὰ θεσπίζωμεν καὶ διὰ τοὺς διοριζομένους. Ἡ ἀρχὴ αὕτη ἢ ἐν τῷ σχεδίῳ εἶναι ἀνάγκη νὰ καθιερωθῇ, διότι ὑπάρχουσι πολλοὶ ἀποστέργοντες τοὺς ἐκλογικοὺς ἀγῶνας, τῶν ὁποίων ὅμως ἡ γνώμη πάντοτε εἶναι χρήσιμος, δὲν πρέπει δὲ ἡ πολιτεία νὰ στερῆται τῶν φώτων των.⁶⁴

Αὐτός ο τόσο γνώριμος τον 19ο αἰώνα ρεαλιστικός ωφελιμισμός, που ἀνάγεται μάλλον στον Σπένσερ (Spencer), αποδεικνύεται πολλαπλά παραγωγικός στο πλαίσιο της συνταγματικής συζήτησης του 1899. Ἡ ἀπόδοση μίας ἀναγνωρίσιμης κοινωνικῆς θέσης στους ἐγγράμματους και τους ἐπιστήμονες (στους πολιτισμικά «ἀνεπτυγμένους») ἀπέναντι στους «ἀμαθεῖς» και «ἀπλουστέρους» ἀποσυνδέεται ἀπὸ τις παραδοσιακές κοινωνικές διαιρέσεις και ἀφήνεται νὰ δημιουργήσει πρωτόγνωρες ἀνακατατάξεις στις ἀξιολογίες και τις τάσεις της κρητικῆς κοινωνίας. Ἡ ἐδραία ἀστική σύλληψη της κοινωνικῆς κινητικότητας μέσω της μόρφωσης, της ἀριστείας και των προσόντων, ἐπιβάλλει μίᾱ ὀρισμένη διάχυση και διάδοση των μορφωτικῶν μέσων και των εκπαιδευτικῶν θεσμῶν, οἱ ὁποῖοι θα ἀποτελέσουν ἀντικείμενο σοβαρῆς ἀντιπαράθεσης μετὰ την ἀπομάκρυνση του Βενιζέλου ἀπὸ τῆς θέσης του συμβούλου και θα συνδυαστοῦν με την παρουσία του συντηρητικῶν παιδαγωγῶν Παναγιώτη Οικονόμου στο πλευρὸ του Ἀντώνιου Μιχελιδάκη προς ὄφελος της πολιτικῆς του Ἀρμοστί.

Γλῶσσα και παιδεία

Δώδεκα χρόνια ἀργότερα, το 1911, στις συζητήσεις σχετικά με το γλωσσικὸ στη Β' (Διπλῆ) Ἀναθεωρητικῆ Βουλῆ, ο Βενιζέλος ἐφαρμόζει και πάλι κατὰ την παρουσίαση της ἀντίληψῆς του σχετικά με τῆς γλῶσσα την ἀρχὴ της ἀριστοτελικῆς μεσότητας και καυτηριάζει «τὰς ὑπερβολὰς τοῦ λογιωτατισμοῦ». Το θεωρητικὸ σῆμα που προωθεῖ πλέον εἶναι πληρῆστερο σε σύγκριση με τις ἀνάλογες τοποθετήσεις του 1899 στην Κρήτη: ἀναγνωρίζει την ἱστορικότητα του γλωσσικῶν ζητήματος και δέχεται την ἀρχὴ της ἐξελικτικῆς πορείας των γλωσσῶν προς την ἀπλοποίηση. Ἡ προτίμησή του προς το δημοτικιστικὸ πρόγραμμα ἐμφανίζεται νὰ κινεῖται σε θεωρητικὸ, φιλολογικὸ και γλωσσολογικὸ ἐπίπεδο, ὅπου διακρίνεται ἕνας ἥπιος φιλοσοφικὸς ντετερμινισμὸς ἐμποτισμένος ἀπὸ το θετικιστικὸ πνεῦμα. Δὲν φαίνεται νὰ τον ἐκφράζει ἀκόμη ἡ δημιουργικῆ, ἡ λογοτεχνικῆ πράξη του ὀρμητικῶν δημοτικισμοῦ της γενιάς του 1880, ἐμφανίζεται συμβατικὸς και μένει περισσότερο στο δημοτικὸ τραγούδι, τον Σολωμὸ και τον Βαλαωρίτη. Ἐχει ἐπιπλέον ἀισθητικῆς υφῆς ἐνστάσεις προς

τη χρήση της καθημερινής γλώσσας στα επιστημονικά ή τα φιλοσοφικά κείμενα («αΐσθημα γλωσσικής δυσφορίας»). Το ρεαλιστικό πολιτικό στοιχείο στη σκέψη του αναδεικνύεται με την παρακολούθηση της λειτουργίας των γλωσσικών τάσεων στη νεοελληνική κοινωνία. Οι απολυτοποιήσεις και οι γλωσσικές ορθοδοξίες τον ενοχλούν. Επικαλείται τις εμπειρικές προσεγγίσεις των *Ειδώλων* του Ροϊδη και τις θεωρητικές απόψεις του Γεωργίου Χατζηδάκη (χωρίς να σημαίνει ότι επιδοκιμάζει τις ακαδημαϊκές πρακτικές του). Στον τελευταίο βρίσκει τις τεκμηριώσεις για την αναγνώριση της σημασίας της λόγιας παράδοσης στον γραπτό λόγο. Διαβλέπει επίσης στα κείμενα του Χατζηδάκη μια βαθύτερη συναλληλία με τις γλωσσολογικές θέσεις που έχει διατυπώσει ο Ψυχάρης (είναι περισσότερο καταγγελτικός για τις υπερβολές των οπαδών του τελευταίου) και η αναγνώριση αυτή, όσο και αν θεωρηθεί υπερβολική ή χονδροειδής, του εξασφαλίζει την επιστημονική βάση για την πολιτική που χαράζει και η οποία συνίσταται στη συγκεκριμένη εφαρμογή του αρχικού ιστορικοιστικού-εξελικτικού σχήματος: θα υπάρξει γλωσσική συναίρεση στο μέλλον. Οι δύο παραδόσεις, η λόγια και η δημοτική, θα συγκεραστούν στη γλώσσα, «τὴν ὁποία οἱ μορφωμένοι κάτοικοι τῆς Ἑλλάδος ὁμιλοῦσιν ἐν συναναστροφῇ πρὸς ἀλλήλους ἀβιάστως». Προς το παρόν η λόγια (γραπτή) παράδοση μπορεί να προσφέρει ένα απλουστευμένο γλωσσικό μόρφωμα, το οποίο περιγράφει υπό τον όρο «ἐπίσημος γλῶσσα» τη συγκεκριμένη διατύπωση του Συντάγματος και των νόμων και όχι μια άλλη διαφορετική γλώσσα, όπως συνέβαινε έως τότε σε συταγματικά κείμενα πολυγλωσσικών κρατών, όπου η καθιέρωση μιας επίσημης γλώσσας σήμαινε ότι αυτή επικρατούσε στους ανταγωνιστές της. Η επίσημη γλώσσα είναι η γλώσσα της διοίκησης, θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους κρατικούς υπαλλήλους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και να διδάσκεται με ιδιαίτερη προσοχή στο σχολείο.⁶⁵

Η ρύθμιση δίνει την εντύπωση ότι αποτελεί μια νομική κατασκευή διευθέτησης φιλολογικών-γλωσσολογικών δεδομένων, της οποίας το πολιτικό στοιχείο συνίσταται στο ότι εξασφαλίζει μια σχετική ηρεμία και συνέχεια στην κρατική επιτελεστικότητα και αποσυνδέει τη χρήση της γλώσσας από όλες εκείνες τις συναρτήσεις, οι οποίες είχαν προσδώσει χαρακτηριστικά έντασης στη στάση της κοινωνίας απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα. Η απίσχναση της γλωσσικής διαμάχης αναδεικνύει ένα παραπληρωματικό στοιχείο: την ίδια στιγμή που η κρατική λειτουργία απορροφά κατά ένα μέρος και εσωτερικεύει τις ρυθμίσεις για τη γλώσσα, απελευθερώνονται και διανοίγονται άλλα πεδία πολιτικής έκφρασης και δράσης, τα οποία έως τότε ή απουσίαζαν ή λάνθαναν αδιαμόρφωτα και ευκαιριακά προσαρτημένα στην «*Ιδέα*» του δημοτικιστικού αγώνα. Για τους αρχαϊστές η λύση που προκρί-

θηκε έδινε την εντύπωση μιας νίκης, μιας νίκης όμως που θα τους καθήλωνε σε αυτό το κεκτημένο χωρίς άλλες δυνατότητες ανάπτυξης ή μετεξέλιξης των θέσεών τους. Σε όλες τις δεκαετίες που ακολούθησαν έως το 1976 η υπεράσπιση του αρχαϊστικού προγράμματος, μπορεί να ήταν κατά καιρούς παράλογα σφοδρή, δεν έπαυε όμως να είναι μια μάχη οπισθοφυλακών⁶⁶ και από την άποψη αυτή η συμβολή της στο πολιτισμικό γίνεσθαι υπήρξε εξαιρετικά περιορισμένη, ειδικότερα δε στη σφαίρα της λογοτεχνίας ουσιαστικά ανύπαρκτη.

Για την πλευρά των δημοτικιστών η συνταγματική ρύθμιση δεν αποτελούσε μια καινοφάνεια, αλλά ήρθε να υπογραμμίσει και να ενισχύσει μια εξέλιξη, η οποία θεωρητικά αρχίζει να παίρνει σάρκα και οστά το 1902, ενώ το 1911 παρουσιάζει ολοκλήρωση. Θα τεκμηριώσουμε αμέσως τη διαπίστωσή μας και στη συνέχεια θα δείξουμε ότι αυτή οφείλει να αποτελέσει θεμελιώδες μέγεθος για την αξιολόγηση του “συμβιβασμού” του 1911.

Το 1902 ο Κωνσταντινουπολίτης γιατρός Φώτης Φωτιάδης εκδίδει το βιβλίο του με τίτλο *Τὸ γλωσσικὸν ζήτημα κ’ ἡ ἐκπαιδευτικὴ μας ἀναγέννησις* και προωθεί την ιδέα, χρησιμοποιώντας μια αποδεικτική παρμένη από την ιατρική φυσιολογία και την εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου στην επιστήμη, ότι «στέλλομε τὰ παιδιά μας στὸ σκολιὸ γιὰ νὰ μάθουν γράμματα κ’ ἐκεῖνα γυρνοῦν ἀγράμματα καὶ στραβά». Στη συνέχεια, υποστηρίζει ότι η καθαρεύουσα ασκεί καταστροφικό έργο στην κοινή ρίζα της «ἐθνικῆς ζωῆς» και της «ἐθνικῆς μόρφωσης» («ἀφιτῆς τῆς ρίζας τὸ σκουλίκι εἶναι ἡ καθαρέβουσα»). Χρησιμοποιεί μια αναλογία ανάμεσα στην εθνική και την κλασική μουσική και καταλήγει ότι «ὁ κοσμοπολιτισμὸς εἶναι ἓνα εἶδος ἀνταλλαγῆς», στην οποία κάθε έθνος συνεισφέρει «τὸ νοῦ καὶ τὴν καρδιά τῷ λαοῦ του, ὅπως τὰ δείχνει φυσικὰ κ’ ἀβίαστα μὲ τὴ γλῶσσα του, τὴ μουσική του, τὴν ποίησή του, τὰ ἔθιμά του».⁶⁷ Από εδώ πλέκεται μια εκτενής επιχειρηματολογία η οποία καταλήγει στο δέον:

πρέπει νὰ νιώσει ὁ νέος πὼς ζήτημα γλωσσικὸ, ζήτημα εκπαιδευτικὸ, ζήτημα μορφωτικὸ, ζήτημα υγείας, νοῦ καὶ ψυχῆς, ὅλα αὐτὰ τὰ ζητήματα εἶναι ἓνα ζήτημα, καὶ ζήτημα ἐθνικὸ.⁶⁸

Όλοι⁶⁹ καταλαβαίνουν ότι η σκέψη του Φωτιάδη ανατοποθετεί τους όρους επίλυσης του γλωσσικού ζητήματος, στρέφοντας την προσοχή και τις προσπάθειες των δημοτικιστών στο σχολείο, όπου η κατίσχυση του αρχαϊσμού ήταν έως τότε απόλυτη και αναντίλεκτη. Η επιλογή αυτού του νέου πεδίου δράσης εξειδικεύει για τους δημοτικιστές αυτό που ονόμαζαν «Ιδέα», και έως τότε εντοπιζόταν στην περιοχή της λογοτεχνίας και, κάθε φορά που περιγραφόταν γενικευτικά, προσδιοριζόταν με όρους νηικούς ως αγώνας κατά της ψευτιάς, της υποκρισίας, της δημοκοπίας κ.τ.ό. Με το έργο του Φωτιάδη

διατυπώνονται συστηματικά νέες επεξεργασίες, επιχειρήματα, γενικεύσεις πολιτισμικής και κοινωνικής υφής (που έως τότε λειτουργούσαν κάπως ανεξάρτητα από το γλωσσικό ζήτημα) και όλα αυτά διαμορφώνουν μια συνεκτικότερη και πιο συγκεκριμένη έκφραση αυτού που ο ίδιος ονομάζει «ζήτημα έθνικό». Η συγκρότηση που επιχειρείται τώρα εμφανίζεται απολύτως ισχυρή, επειδή ακριβώς δεν έχουμε να κάνουμε με μια αουστηματοποίητη σωρευτική διαδικασία, αλλά με μια επιχειρηματολογία που δομεί τις σχέσεις όλων αυτών των επιμέρους ζητημάτων μέσα στην ατομική και την κοινωνική ζωή (μπητρική γλώσσα, γλωσσική αυτάρκεια του μικρού παιδιού αποκτημένη στην οικογένεια, διαστροφή του γλωσσικού ενστίκτου από την ψευτιά της αρχαϊζουσας γλώσσας) και υποδεικνύει ότι το αίτημα της γλωσσικής αλλαγής είναι πλέον ζήτημα εκπαίδευσης. Η νέα σύνθεση επιτρέπει στα επιμέρους στοιχεία που την απαρτίζουν να εξελίσσονται με μια σχετική αυτοτέλεια και συνεπώς να τροποποιούν τη θέση τους και τις σχέσεις τους εντός της σύνθεσης. Κορυφαία έκφραση αυτής της ελευθερίας είναι η προοδευτικά διαφοροποιημένη παρουσία και η αρχόμενη επιρροή των “σοσιαλιστικών” ιδεών στα δημοτικιστικά έντυπα της εποχής (στην εφημερίδα *Ὁ Λαός*, που εξέφραζε τις θέσεις του δημοτικιστικού Αδελφάτου στην Πόλη, ή στον *Νουμᾶ* στην Αθήνα), στο μέτρο που πρώιμες (και αδιαμόρφωτες) εκφράσεις των ιδεών αυτών εντοπίζονται και στις τοποθετήσεις του Φωτιάδη ήδη από το 1902 και υποδεικνύουν μια αρχόμενη διαδικασία μετασχηματισμού των φιλελεύθερων αστικών ιδεών για την κοινωνική ανάπτυξη προς τις ανταγωνιστικές τους θεωρήσεις.⁷⁰

Το δημοτικιστικό κίνημα αρχίζει να υπερβαίνει τον μονολιθικό προσανατολισμό των προσπαθειών του για την άνευ όρων επιβολή του προφορικού λόγου επάνω στον γραπτό. Όχι μόνο στρέφεται προς το νέο πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά η στροφή του μέσα στον απόηχο των επαναστατικών γεγονότων του 1905 στη Ρωσία και της έκδοσης του βιβλίου του Γεωργίου Σκληρού *Τὸ κοινωνικὸν μας ζήτημα* (1907) αυξάνει το βάρος του κοινωνικού προβληματισμού στους κόλπους του δημοτικισμού και τον φέρνει πιο κοντά στη συγκρότηση θέσεων, οι οποίες δεν μπορούν πλέον να είναι μονοδιάστατες. Η εξέλιξη δεν οδηγεί σε μια εκφυλιστική ιδεολογική πολυδιάσπαση της ομάδας των λογίων,⁷¹ που στρατεύονται στην υπόθεση του «γλωσσικοῦ ξανανωμοῦ»: αντίθετα, οι παράπλευρες προκλήσεις στην κοινωνική ζωή και ειδικότερα στο πεδίο της κοινωνικής πράξης ενισχύουν και συγκεκριμενοποιούν τη στροφή του δημοτικιστικού κινήματος προς την εκπαίδευση. Η δραστηριότητα του Αλέξανδρου Δελμούζου στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου (1907-1911) εμπεριέχει μια ορισμένη επικοινωνία με το αρτιούστατο Εργατικό Κέ-

ντρο της πόλης και κινείται στα απόνερα των επεξεργασιών του Γεωργίου Σκληρού και της σχετικής συζήτησης στον *Νουμά* για το ελληνικό κοινωνικό πρόβλημα, στην οποία είχε ήδη συμμετοχή ο Δελμούζος. Η εκπαιδευτική πράξη του υποδεικνύει μια λιγότερο ριγχοριστική προσέγγιση του ζητήματος της γλώσσας από αυτήν που υποστήριζε ο Ψυχάρης και οι υπέρμαχοι της δημοτικιστικής ορθοδοξίας. Ο Ψυχάρης στην αρχή (1886) δεχόταν ένα κάποιο συμβιβασμό ανάμεσα στη λόγια και τη δημοτική γλωσσική χρήση, και υποστήριζε ως βάση αντικειμενική, υπερατομική, τον σεβασμό στους νόμους της γλώσσας και συνεπώς τη συμμόρφωση των λόγων λέξεων στη φωνητική και τη μορφολογία της δημοτικής. Στη συνέχεια, δείχθηκε άτεγκτος στην απαίτησή του για άμεση και πιστή συμμόρφωση προς το σύστημά του και υποτίμησε τον άνεμο που έφερνε η κοινωνιολογική και ψυχολογική ματιά στις αντιλήψεις για τη γλώσσα· δεν λογάριαζε όσο έπρεπε τον κοινωνικό παράγοντα. Αντίθετα όμως προς τη μονοδιάστατη διατυπωμένη ψυχαρακή ορθοδοξία, διαφαίνεται μια μεγαλύτερη ανάγκη για συγκεκριμενοποιήσεις και για προωθήσεις εξειδικευμένων απαντήσεων. Ο Μάρκος Τσιριμώκος το 1905 επιτίθεται με ιδιαίτερη ένταση, όχι στο αρχαϊστικό σχολείο γενικά, αλλά στους δασκάλους και στον δασκαλισμό.⁷² Η επιλογή του στόχου αυτού τον ωθεί να διεισδύσει στην εκπαιδευτική πράξη, να χρησιμοποιήσει σε αξιοπρόσεκτη έκταση σύγχρονες κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρήσεις και να υποστηρίξει την αρχή ότι δεν είναι δυνατό να έχουμε τον οποιονδήποτε εκσυγχρονισμό στην εκπαίδευση χωρίς αλλαγή της γλώσσας του σχολείου,⁷³ αρχή που θα επαναληφθεί πολλές φορές κατά τους εκπαιδευτικούς αγώνες της βενιζελικής περιόδου. Το βιβλίο του Τσιριμώκου έχει μεγάλη επιστημολογική αξία. Η νέα προσαρμογή, που επιδιώκεται, περιλαμβάνει τη διαμόρφωση και την υποστήριξη ενός γλωσσικού προγράμματος με βάση τη δημοτική γλώσσα, όπως αυτή κατοχυρώνεται από τις λογοτεχνικές χρήσεις, ενός προγράμματος που εξυπηρετεί τις γλωσσικές ανάγκες μιας πιο σύνθετης και διαφοροποιημένης κοινωνικής ζωής, ενός προγράμματος που μπορεί να μπολιαστεί στο σχολείο στο μέτρο που διαθέτει ένα αρχικό παιδαγωγικό-διδακτικό υλικό και βασίζεται σε σύγχρονες προσεγγίσεις του έργου της αγωγής: το υλικό αυτό συνίσταται σε ποιητικά και πεζά λογοτεχνικά κείμενα, σε πραγματολογικές γνώσεις συναρτημένες από την εμπειριακή προσέγγιση του ίδιου του παιδιού και σε ένα ανυπόκριτο σεβασμό στον ψυχισμό του και ειδικότερα στο αφιασίδωτο από τον αρχαϊσμό γλωσσικό αίσθημά του.

Αντιλαμβανόμαστε ήδη ότι το ριπίδι που πρώτος κράτησε ο Ψυχάρης έχει ήδη ανοίξει πολύ και η συνταγματική ρύθμιση του 1911 φαίνεται πως δεν ανταποκρίνεται στο αίσθημα όσων με ανυπομονησία και πείσμα πίστευαν

ότι η ρύθμιση του γλωσσικού ήταν ζήτημα μιας επαναστατικής, μιας ριζοσπαστικής πολιτικής απόφασης· όσων επίσης θεωρούσαν ότι το πράγμα θα ήταν απλούστερο, αν και στην πολιτική αντιμετώπιση του γλωσσικού ζητήματος (στον απόηχο μάλιστα του 1909) εφαρμοζόταν ένας δογματικός τρόπος ψυχαραϊκού τύπου: απόλυτα ορθολογική εφαρμογή του «κανόνα», που διαμόρφωσε ο Ψυχάρης για την «έθνικη γλώσσα», ενισχυμένη από μια αυστηρά συνεπή γλωσσολογική προσέγγιση της γραμματικής και του λεξικού. Ο Βενιζέλος, αντίθετα προς αυτές τις φαινομενικές ευκολίες, συντελεί σε μια καθαρά πολιτική συνειδητοποίηση: ακόμη και στις έκτακτες συνθήκες, όπως αυτές της συνταγματικής αναθεώρησης του 1911, η αρχαϊστική γλωσσική παράταξη με ισχυρά ερείσματα σε κοινωνικές ομάδες (ιδίως στην πρωτεύουσα), στην Εκκλησία, στο Πανεπιστήμιο, στον Τύπο, στα παλιά πολιτικά κόμματα και επιπλέον σε μια ευάριθμη μερίδα βουλευτών του Κόμματος των Φιλελευθέρων, θα μπορούσε όχι απλώς να επιβάλει την ατζέντα της συζήτησης για τη γλώσσα, αλλά και οι θέσεις της να μην απουσιάζουν από το οποιοδήποτε αποτέλεσμα μιας τέτοιας συζήτησης.⁷⁴ Τι αντιπαραθέτει το δημοτικιστικό στρατόπεδο σε μια τέτοια δύναμη πυρός; Τίποτα άλλο εκτός από την επιστημονική βεβαιότητά του (αποδεκτή κυρίως ανάμεσα σε ειδικούς), την προοδευτική κατίσχυση της δημοτικής στη λογοτεχνική δημιουργία, καθώς και ορισμένες συσσωματώσεις, που περισσότερο αποτελούν προϊόντα των καιρών και υποδεικνύουν ότι στο δημοτικιστικό ρεύμα συνεισφέρουν πολλές και διαφορετικές πηγές.⁷⁵ Πρόκειται για την Εταιρεία «Εθνική Γλώσσα» (1904),⁷⁶ το Αδελφάτο της Εθνικής Γλώσσας στην Πόλη (1905, 1907 κ.ε.), τη Φοιτητική συντροφιά (1910),⁷⁷ και τέλος το πιο ώριμο σωματείο, τον Εκπαιδευτικό Όμιλο (1911).⁷⁸ Όλες αυτές οι επιμέρους εκφράσεις των ανακαινιστικών και εκσυγχρονιστικών τάσεων της ελληνικής κοινωνίας κατατείνουν τελικά προς την ανάδειξη της εκπαίδευσης σε προνομιακό χώρο επίλυσης του γλωσσικού ζητήματος υπέρ της ζωντανής γλώσσας του λαού.

Μέσα σε αυτό το πλέγμα των κινήσεων ξεχωρίζει η Κοινωνιολογική Εταιρεία (1908), μέλη της οποίας συνιστούν στην Αναθεωρητική Βουλή του 1911 μια μικρή κοινοβουλευτική ομάδα από επτά πληρεξούσιους, τους λεγόμενους Κοινωνιολόγους, με επικεφαλής τον Αλέξανδρο Παπαναστασίου και επίλεκτο (μη κοινοβουλευτικό) μέλος της τον Αλέξανδρο Δελμούζο.

Δύο σχεδόν χρόνια πριν από τη συνταγματική συζήτηση, το 1909, η Εταιρεία επιδίδει στον επικεφαλής του Στρατιωτικού Συνδέσμου, Νικόλαο Ζορμπά, κείμενο του Παπαναστασίου με τίτλο «Τί πρέπει να γίνη». Η εταιρεία διατυπώνει εκεί μια ολοκληρωμένη πρόταση, η οποία δεν προωθεί τις δημοτικιστικές επιδιώξεις γενικά, αλλά εντάσσει το ζήτημα της γλώσσας σε μια

παιδαγωγική-εκπαιδευτική σύλληψη, που θα τη συναντήσουμε στη συνέχεια διαρκώς παρούσα:

Περὶ βελτιώσεως τῆς ἐκπαιδεύσεως, ἰδίᾳ δὲ τῆς δημοτικῆς, ἡ ὁποία παρέχει τὴν πνευματικὴν τροφήν τοῦ λαοῦ καὶ ἀποτελεῖ τὴν βάσιν τῆς ἐθνικῆς προόδου. Τοῦτο δύναται νὰ πραγματοποιηθῇ κυρίως, δι' ὅσον τὸ δυνατόν μεγαλειτέρας αὐξήσεως τοῦ ἀριθμοῦ τῶν ἐξαταξίων δημοτικῶν σχολείων, βελτιώσεως τῆς διδασκαλίας καὶ θεμελιώσεως αὐτῆς εἰς τὴν ἀλήθειαν, τοὔτεστι καλλιιεργείας τῆς ὁμιλουμένης γλώσσης καὶ ἀντικαταστάσεως τῆς ἀχρήστου καὶ πεπαλαιωμένης ὕλης διὰ γνώσεων πρακτικῶν, αἱ ὁποῖαι εἶναι ἀπόρροια τῶν τελευταίων τῆς ἐπιστήμης ἐρευνῶν καὶ ἀνταποκρίνονται πρὸς τὰς ἀνάγκας τῆς λαϊκῆς τάξεως, δι' ἀντικαταστάσεως τῶν γραμματιστῶν διὰ διδασκάλων καὶ τέλος διὰ συστάσεως ἐπαγγελματικῶν σχολείων (βιοτεχνῶν καὶ γεωργῶν), ἄνευ τῶν ὁποίων δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἀποκτήσωμεν οὔτε καλὴν γεωργίαν οὔτε καλὴν βιομηχανίαν καὶ δι' εἰσαγωγῆς τοῦ θεσμοῦ τῆς συνεκπαιδεύσεως ἀρρένων καὶ θηλέων εἰς τὰ δημοτικὰ σχολεῖα.⁷⁹

Αυτό το εξαιρετικά πολυσήμαντο κείμενο, που θα μας απασχολήσει και στη συνέχεια, αποτελεί την πληρέστερη πρώιμη πολιτική διατύπωση του δημοτικιστικού προγράμματος, το οποίο πλέον δεν επιζητεί να πείσει «ὅτι ἡ πνευματικὴ ξεραῖλα εἶναι ἀποτέλεσμα τῆς κυριαρχίας τῆς καθαρεύουσας», ἀλλὰ ὅτι «ἡ καλλιέργεια τῆς ὁμιλουμένης γλώσσης» ἀποτελεῖ στοιχεῖο ἐνὸς προγράμματος βελτιώσεως τῆς ἐκπαίδευσης καὶ ἐπομένως ἀπελευθέρωση ἀπὸ τὴν παρακμὴ καὶ τὴν κατάπτωση.⁸⁰

Απὸ τὴν τοποθέτηση τοῦ Βενιζέλου στὴ συνταγματικὴ συζήτηση τοῦ 1911 μπορούμε νὰ καταλήξουμε ὅτι καταρχὴν δὲν προκύπτει κάποια ρητὴ συνάφεια με τὶς παραπάνω θέσεις τῶν Κοινωνιολόγων· ἴσα ἴσα θὰ λέγαμε ὅτι ἡ προοπτικὴ που θέτει ὁ Βενιζέλος γιὰ μιὰ συναίρεση τῆς λόγιας καὶ τῆς δημοτικῆς γλώσσας ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὰ μεγάλα ἔργα τῆς λογοτεχνίας, που θὰ ἐμφανιστοῦν καὶ θὰ ἐπιβάλουν τὴ συναίρεση, καὶ ὄχι ἀπὸ τὸ σχολεῖο· φαίνεται δηλαδὴ ὅτι ὁ Βενιζέλος βρίσκεται ἓνα βῆμα πίσω σὲ σχέση με τοὺς Κοινωνιολόγους.⁸¹ Ἡ ἀναφορὰ του ὅμως στοὺς «μορφωμένους κατοίκους τῆς Ἑλλάδος», που θὰ ἐκφράζονται ἀβίαστα στὴ νέα αὐτὴ γλωσσικὴ πραγματικότητα, προϋποθέτει τὴν ἀντίληψη ὅτι ἡ ἐκπαίδευση ἀποτελεῖ τὸν βασικότερο μηχανισμό πολιτισμικῆς διαμεσολάβησης, ὅπως διατυπώνεται στὶς θέσεις τοῦ 1909, μιὰ ἀντίληψη που γιὰ τὸν ἴδιο τὸν Βενιζέλο εἶχε διαμορφωθεῖ ἤδη ἀπὸ τὰ χρόνια τῆς Κρήτης καὶ τῆς συνταγματικῆς συζήτησης τοῦ 1899, ὅπως ἤδη ἔχουμε ἐπισημάνει. Μόνο λοιπὸν αὐτὴ τὴν ὑπαινικτικὴ ἀναφορὰ μπορούμε νὰ θεωρήσουμε ὡς ἶχνος συνάφειας τῶν θέσεων τῶν Κοινωνιολόγων με τὴν ἀγόρευση τοῦ Βενιζέλου γιὰ τὴ γλώσσα τὸ 1911, ἓνα πολὺ ἀδύνατο δεδομένο, που μας υποχρεώνει νὰ ἀνα-

γνωρίσουμε ότι ο μὲν Βενιζέλος δεν αφήνει στο ελάχιστο κατά τη συζήτηση του 1911 να διαφανούν οι προθέσεις του σχετικά με την εκπαιδευτική αναμόρφωση, ο δε Παπαναστασίου αργότερα, το 1924, θα είναι ιδιαίτερα επικριτικός απέναντι στις συνθήκες και στο περιεχόμενο της συζήτησης, χωρίς και αυτός να επικαλείται την εκπαιδευτική πλευρά του γλωσσικού (επειδή προφανώς οι επόμενες κυβερνήσεις Βενιζέλου είχαν παρουσιάσει στη συνέχεια σχετικό έργο), αλλά επιμένοντας στην απαράδεκτη απόφαση του Βενιζέλου να επιτρέψει την ενασχόληση της Βουλής με το ζήτημα της γλώσσας: «Νομοθέτης τῆς γλώσσας εἶναι ὁ λαός, δὲν εἶναι ἡ Βουλὴ, δὲν εἶναι οἱ νόμοι».⁸² Το 1933 πάλι θα θεωρήσει ότι οι μεγαλύτερες συγκρούσεις της ομάδας των Κοινωνιολόγων με τον Βενιζέλο το 1911-1912 είχαν ως αντικείμενο την κοινωνική νομοθεσία, την αγροτική μεταρρύθμιση και τη γλώσσα και ότι οι συγκρούσεις αυτές οδήγησαν στον αποκλεισμό του Παπαναστασίου από τα ψηφοδέλτια των Φιλελευθέρων στις εκλογές του 1912. Ειδικότερα για το γλωσσικό επισημαίνει:

Ἡ ὑποχώρησις τοῦ κ. Βενιζέλου εἰς τὸ ζήτημα τῆς ἀναγραφῆς εἰς τὸ Σύνταγμα διατάξεως ἀποκλειούσης τὴν δημοτικὴν γλῶσσαν εἶχε προκαλέσει ἀγανάκτησιν ἀπὸ μέρους μας καὶ σύγκρουσιν πρὸς τὴν κυβέρνησιν, διότι διεβλέπομεν ὅτι, ἐνῶ ὁ κ. Βενιζέλος ἦτο σύμφωνος μαζί μας, δὲν ἤθελε νὰ ἔλθῃ εἰς σύγκρουσιν μὲ τοὺς τότε συνεργάτας του, ὅπως τὸν μακαρίτην Δημοπρακόπουλον καὶ ἄλλους, οἱ ὅποιοι ὑπεστήριζον τὴν ἀναγραφὴν τῆς κωμικῆς ἐκείνης διατάξεως εἰς τὸ Σύνταγμα.⁸³

Οι κρίσεις του Παπαναστασίου υποδεικνύουν ότι ο Βενιζέλος, μολονότι εμφανίζεται να παρακολουθεί και να συμμορφώνεται («συμφωνεῖ») με την ανάπτυξη έως εκείνη τη στιγμή της πορείας του δημοτικιστικού κινήματος, έχει χαράξει με μια ορισμένη ανεξαρτησία και με βάση τη δική του αντίληψη⁸⁴ τον τρόπο αντιμετώπισης του γλωσσικού, έναν τρόπο που δεν είναι εύκολα ερμηνεύσιμος από τους ενδιαφερόμενους και τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα.

Η περιγραφή πάντως του Παπαναστασίου του 1933 δείχνει να αγνοεί, ή ακριβέστερα να λησμονεί, έναν τρίτο παράγοντα που αναδεικνύεται την ώρα της τοποθέτησης του Βενιζέλου και επηρεάζει τις εξελίξεις. Ο παράγοντας αυτός είναι ο Εκπαιδευτικός Όμιλος. Για την εμπλοκή στη συνταγματική συζήτηση έχουμε τρεις μαρτυρίες προερχόμενες η μια από τον Λορέντζο Μαβίλη, η δεύτερη από τον Ίωνα Δραγούμη, η τρίτη από τον Στέφανο Γρανίτσα, καθώς και μερικές κρίσεις του ίδιου του Βενιζέλου το 1914. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες αυτές ο Όμιλος τον Ιανουάριο του 1911 θεωρεί πιθανή μια συζήτηση για το γλωσσικό στη Βουλή, η οποία θα προκληθεί από τον Μιστριώτη και θα περιλαμβάνει δύο ζητήματα, την καθιέρωση άρθρου γενικά

για την επίσημη γλώσσα του κράτους και ειδικά για τη γλώσσα της εκπαίδευσης.⁸⁵ Το πρόβλημα είναι ότι η στάση του Βενιζέλου δεν θεωρείται δεδομένη. Γίνεται κάποια σύσκεψη με τη συμμετοχή των Δεμερτζή, Παπαναστασίου, Αραβαντινού, Καραπάνου, Ιατρίδη, Πετμεζά, Μαβίλη, Κουτούπη «καὶ δύο τριῶν ἄλλων» καθώς και μερικών μη βουλευτών, των Δραγούμη, Πετροκόκκινου, Μάρκου Τσιριμώκου και Στέφανου Γρανίτσα. Ο Μαβίλης στη σύσκεψη αυτή προτείνει «να μὴν παρασύρουμε τὸν Βενιζέλο σὲ φανερόν ἀγῶνα, διότι ἦταν κίνδυνος νὰ τὸν χάσουμε ὀλότελα».⁸⁶ Αποφασίζεται να επισκεφθεί τον Βενιζέλο μια επιτροπή και ανετέθη στον Γρανίτσα να τον βολιδοσκοπήσει. Το περιεχόμενο της απάντησης του Βενιζέλου είναι το εξής σύμφωνα με τη μαρτυρία του Γρανίτσα:

Ὁ Βενιζέλος ἀπροκάλυπτα μοῦ εἶπε ὅτι πρέπει στὴ Βουλὴ νὰ γείνη ὅσο τὸ δυνατόν πλατύτερη καὶ δυνατώτερη ὑποστήριξη τῆς Δημοτικῆς, ὅχι πὼς ἡμποροῦμε μὲ τοῦτο νὰ ἐλπίζουμε τίποτε ἄλλο παρὰ τὴν ἔξοδο τοῦ ζητήματος ἀπὸ τὴν πολλὴν ἀντιπάθεια καὶ τὴν ἐπιβολὴ τοῦ στήν προσοχὴ τῆς Κοινῆς Γνώμης, ἡ ὁποία σὲ μία τόση παρουσίαση δημοτικιστῶν μέσα στὴ Βουλὴ θὰ ἔπαυε νὰ νομίζῃ τοὺς Δημοτικιστὰς ὡς μασῶνους, ὄργανα τῆς ρωσικῆς προπαγάνδας, προδότες καὶ θὰ ἤθελε νὰ συζητήσῃ τὸ ζήτημα. Καὶ τὸ νὰ ἐπιτύχομε μία γενικὴ ἐξέταση τοῦ ζητήματος, δίχως τὴν πέτρινη προκατάληψη ὅτι ἡ Δημοτικὴ εἶναι ὕπουλη ξενικὴ κατάκτηση, ἦταν τὸ μεγαλύτερο ποῦ εἶχε νὰ ζητήσῃ ὁ γλωσσικὸς ἀγὼν. Τί τὸ ὄφελος νὰ ἔχουμε τὸ δίκαιο, νὰ ἔχομε καὶ ἓνα Πρωθυπουργὸ μαζί μας, δίχως ἢ ὀλότης νὰ θέλῃ ν' ἀκούσῃ λόγο γιὰ τὸ ζήτημα αὐτό;⁸⁷

Επικράτησε η τακτική πρόταση του Μαβίλη και ακολουθήθηκε η υπόδειξη του Βενιζέλου: «ἀγωνίστηκαν καλὰ οἱ 20 δικοὶ μας ἄνθρωποι [...] μέσα στὴ Βουλὴ», σημειώνει ο Δραγούμης. Τα μέλη του Ομίλου θεωροῦν ἴπτα («χάσαμε», ὅπως λέει ο Δραγούμης) τὴν ψήφιση τοῦ ἀρθροῦ 107 και αναμένουν τὴ δεύτερη ἀρχαϊστικὴ παρέμβαση, ἀνάλογη και προς ἀντίστοιχη πρόταση τοῦ 1907 και ἐνισχυμένη ἀπὸ τὴν τωρινὴ ἐπιτυχία τους, για τὸν καθορισμὸ στο ἀρθρο 16 τῆς ἀρχαῖζουσας ὡς γλώσσας τῆς ἐκπαίδευσης. Στέλνουν λοιπὸν μία δεύτερη ἐπιτροπὴ ἀπὸ τὸν πανεπιστημιακὸ καθηγητὴ Γεράσιμο Φωκά και τὸν πρῶν ὑπουργὸ Κωνσταντῖνο Τοπάλη στον Βενιζέλο, στον ὁποῖο ἀνοιχτὰ του δηλώνουν ὅτι θα ἀποσύρουν τὴν ὑποστήριξη προς τὸ πρόσωπό του, ἀν ψηφιστεῖ και ἓνα τέτοιο ἀρθρο. Σύμφωνα με τὸν Δραγούμη, ο Βενιζέλος μέτρησε τὸ κύρος ὄλων αὐτῶν τῶν «διανοητικῶν, νεωτεριστικῶν κορυφῶν» και τὸς διεμήνυσε

πὼς δὲ θ' ἀφήσει νὰ περάσει τὸ 16ο ἀρθρο, ὅπως τὸ γύρευε ὁ Μιστριώτης, καὶ ὅτι προτιμᾷ νὰ πέσει παρὰ νὰ ὑποχωρήσει καὶ ὅτι ἄμα πέσει θὰ ἔρθει νὰ μᾶς βρεῖ ὄλους στὸν Ὅμιλο καὶ νὰ δουλέψῃ μαζί μας.⁸⁸

Από την περιγραφή αυτή προκύπτει ότι και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος και ο Βενιζέλος θεωρούν την απαίτηση για τον συνταγματικό καθορισμό της γλώσσας του σχολείου ως την αρνητικότερη εξέλιξη που θα μπορούσε να σημειωθεί. Και σχετικά με την αξιολόγηση του Ομίλου όσα έχουμε αναφέρει έως τώρα υποδεικνύουν ότι ο δημοτικιστικός του προσανατολισμός εξυπηρετούνταν κυρίως μέσα από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματός του. Για τον Βενιζέλο πάλι δεν είναι μόνον ο κίνδυνος απομάκρυνσης των πιο προχωρημένων και δυναμικών παραγόντων της πολιτισμικής ζωής από το Κόμμα των Φιλελευθέρων, αλλά ότι ένα τέτοιο άρθρο στο Σύνταγμα θα δέσμευε προκαταβολικά την πολιτική του στο πεδίο της εκπαίδευσης, στην οποία απέδιδε ήδη από το 1911 στοιχεία τέτοια που την έφερναν σε συνάφεια με τις επεξεργασίες του Ομίλου. Θα μπορούσαμε με άλλα λόγια να υποθέσουμε ότι η αγόρευση του Βενιζέλου για τη γλώσσα δεν είναι παρά μια ημιτελής συμφωνία, η οποία επρόκειτο να ολοκληρωθεί με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, ή για να χρησιμοποιήσουμε τις μεταγενέστερες τοποθετήσεις του ίδιου στην Αλεξάνδρεια το 1914:

ὥσπου νὰ φθάσουμε στὸ εὐχάριστον αὐτὸ σημεῖον [του αμιγούς δημοτικισμού] πρέπει μὲ δεξιότητα νὰ παρακάμψουμε τοὺς διαφόρους σκοπέλους κάμνοντας γύρες, νὰ μὴν προσκρούωμεν εἰς τὸ σημερινὸν γλωσσικὸν αἶσθημα τοῦ λαοῦ – διεστραμμένον, ἂν θέλετε.⁸⁹

Στην Αλεξάνδρεια ο Βενιζέλος αντιμετωπίζει και το ερώτημα μήπως η συνάντησή του με τους δημοτικιστές της πόλης τον εκθέσει πολιτικά. Η απάντησή του παραδίδεται σε δύο μορφές με διαφορετικές προσηλώσεις η κάθε μία. Η πρώτη υπάρχει στον Τριανταφυλλίδη αντιγραμμένη από την εφημερίδα *Τὰ [Ἡμερήσια] Νέα*, 15 Απριλίου 1915:

Νομίζετε ὅτι εἶμαι τόσο ἀφελῆς καὶ μικρόνους πολιτικός, ὥστε νὰ σᾶς ἐκθέσω ἀφόβως τὰς ἰδέας μου, ὅταν δὲν εἶμαι βέβαιος ὅτι θὰ εὔρουν ἤκω εἰς τὸν ἑλληνικὸν λαόν; Ἐπέστη ὁ καιρὸς νὰ ὀμιλήσω εἰς τὸν ἑλληνικὸν λαὸν καὶ νὰ τοῦ ὑποδείξω τὸν ἀληθινὸν του δρόμον. Ἐχω τὴν ὑποχρέωσιν πρὸς τοῦτο. Ἡ δημοτικὴ γλῶσσα θὰ θριαμβεύσῃ. Διότι δι' αὐτῆς θὰ γραφῇ ἡ νεοελληνικὴ φιλολογία, ἡ ὁποία εἶναι κυριώτατος συντελεστὴς τοῦ πολιτισμοῦ μας.

Η απάντηση είναι πιο κοντά στο πνεύμα της αγόρευσης του 1911. Αφήνει όμως ένα ερωτηματικό για τα πραγματολογικά δεδομένα, τα οποία προκαλούν τη μεταστροφή του Βενιζέλου από την υποτιθέμενη επιφυλακτικότητα στην αποστολική συνηγορία υπέρ της δημοτικής. Δεν εντοπίζουμε κάποιο λογοτεχνικό έργο, που να εμφανίστηκε κατά την τριετία και να προκάλεσε την αλλαγή της στάσης του.⁹⁰ Συνεπώς οφείλουμε να υποθέσουμε ότι

αλλού θα πρέπει να αναζητήσουμε τα αίτια της μεταστροφής. Παρατηρούμε ότι η διατύπωση της ίδιας απάντησης που καταγράφεται στη *Νέα Ζωή* παρουσιάζει μεγαλύτερες ερμηνευτικές δυνατότητες, επειδή εμφανίζεται στο πνεύμα της πιο απομακρυσμένη από το 1911:

Δὲ θὰ ἤμouνα πολιτικὸς τόσον ἀνόπιος ὥστε νὰ διακινδυνεύσω τὸ πολιτικὸν ἔργον ποῦ μοῦ ὑπολείπεται, ἂν δὲν ἐνόμιζα πὼς ἤλθεν ὁ καιρὸς νὰ πῆ κανεῖς καθαρὰ στὸν Ἑλληνικὸ λαὸ πὼς ἡ δική του καὶ ἀληθινὴ γλῶσσα εἶναι ἡ δημοτικὴ.

Ποιος είναι όμως αυτός ο ελληνικός λαός; Έπαψε να έχει αίσθημα ισχυρό στο οποίο προσκρούει η δημοτική, όπως ισχυρίστηκε πριν από λίγο ο Βενιζέλος; Η απάντηση οφείλει να συμπεριλάβει ως νέο δεδομένο όχι απλώς τις υποτιθέμενες συνειδησιακές μετατοπίσεις υπέρ της δημοτικής, που προκάλεσε η συνταγματική συζήτηση του 1911, ούτε ακόμη και τα αποτελέσματα της εδαφικής και της πληθυσμιακής επέκτασης, που προκλήθηκαν από τους Βαλκανικούς Πολέμους, αλλά κυρίως την ακέραη πολιτική προοπτική την οποία συνοψίζει ο Βενιζέλος:

“Ὅλοι οἱ ἀγῶνες μᾶς πρέπει νὰ τείνουν εἰς τὴν δημιουργίαν νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ. Ἄν δὲν τὸ ἐπιτύχωμεν, ματαίως ἐκοπιάσαμεν. Τότε καὶ οἱ ἀγῶνες μᾶς καὶ αἱ θυσίαι μᾶς εἰς οὐδὲν θὰ ἔχουν ὠφελήσει. Μᾶς ἐπιβάλλεται νὰ ἰδρῦσομε τὸν πολιτισμὸ μᾶς εἰς τὰ πατρῶα ἐδάφη, θὰ τὸ κατορθώσομε διὰ τῆς συμπήξεως μεγάλου κράτους καὶ τῆς συγκεντρώσεως ὅλων τῶν ὁμαιμόνων.” Ἡμισυ ἑκατομμύριον, ἐπὶ παραδείγματι, Ἑλλήνων κινδυνεύει νὰ χαθῆ εἰς τὴν Ῥωσίαν. “Ὅλους τοὺς κινδυνεύοντας διεσπαρμένους Ἑλληνας θὰ δυνηθῶμεν νὰ συγκεντρώσομε ἐν Μικρᾷ Ἀσίᾳ, ἂν ἀνακτήσομε τὴν χώραν ταύτην. Τί εἶδους πολιτισμὸς ἀκριβῶς θὰ προκύψῃ, κανεῖς δὲν ἠμπορεῖ νὰ προβλέψῃ. Πάντως ὅμως θὰ εἶνε ἓνα μεταίχιμιον μεταξὺ τοῦ εὐρωπαϊκοῦ καὶ τοῦ ἀσιατικοῦ πολιτισμοῦ.”⁹¹

Όσο κι αν μπορούμε να φανταστούμε ότι αυτές οι ρητές προβλέψεις διατυπώνονται σε ομογενειακό κοινό ευαίσθητο στις ραγδαίες μεταβολές των περιστάσεων όχι μόνο στη Βαλκανική, αλλά και στην κοντινή του Συρία,⁹² όσο κι αν επίσης προσέχουμε την καινοφάνεια και μια έκδηλη απολυτότητα που διακρίνει τις θέσεις αυτές, δεν μπορούμε να μην αναγνωρίσουμε ότι: α) και εδώ ο Βενιζέλος μιλάει για «δημιουργία», για «ἴδρυση» του πολιτισμού, όπως είχε μιλήσει στην κρητική Βουλή για «εἴσοδο» της κρητικής κοινωνίας στον πολιτισμό· β) η πληθυσμιακή αύξηση κατά δύο εκατομμύρια στο ελληνικό κράτος ως αποτέλεσμα των Βαλκανικών Πολέμων, καθώς και το ενδεχόμενο επέκτασης (ή και ίδρυσης ενός νέου κρατικού μορφώματος με ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό χρώμα) στα «πατρῶα ἐδάφη» της Μικράς Ασίας (με

πληθυσμούς ελληνικούς προερχόμενους από μια ευρύτατη περιοχή), αλλάζει τα δεδομένα εκτίμησης του γλωσσικού αισθήματος των Ελλήνων και απομειώνει την επιρροή του αρχαϊσμού· γ) σε ένα τέτοιο περιβάλλον η παιδεία γενικά και όχι μόνον η λογοτεχνία μεταβάλλει τον ρόλο της και, από εκπαίδευση περιχαρακωμένη μέσα στις ασφυκτικές προοπτικές της χώρας πριν από τους Βαλκανικούς Πολέμους, ανακτά το πραγματικό περιεχόμενό της, το ευρύ και άνετα απλωμένο «στὶς πνευματικὲς ἀποικίαι τῶν Ἑλλήνων», όπως θα πει κάποιος αργότερα κατά τη συζήτηση των εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων του 1929. Η διαφορά πλέον από τον περιορισμένο και περιοριστικό τρόπο προσέγγισης του γλωσσικού στη Β' Αναθεωρητική Βουλή του 1911 είναι διαφορά τάξης μεγέθους, που δεν καλύπτεται από τα παραδοσιακά εργαλεία της πολιτικής· αντιθέτως, μπορούμε να σκεφτούμε αν προεξαγγέλλει το ουσιαστικό πεδίο, όπου θα κριθούν οι πολιτικές του Κόμματος των Φιλελευθέρων, τη δυνατότά τους δηλαδή να συμβάλουν στον μετασχηματισμό της ατελέσφορης πραγματικότητας του ελληνικού σχολείου προς όφελος των πολιτισμικών οραματισμών που διατυπώνει ο Βενιζέλος το 1914.

Η μηχανική της μεταρρύθμισης του σχολείου

Το ερώτημα με το οποίο έκλεισε η προηγούμενη ενότητα έχει ήδη απαντηθεί από τον Αλέξη Δημαρά:

ἡ γλῶσσα καὶ ἡ ἐκπαίδευση στὰ 1911 καὶ στὰ 1913 ἀνῆκαν στὰ θέματα στὰ ὁποῖα ἡ κυβέρνησις ἦταν διατεθειμένη νὰ κάνει παραχωρήσεις καὶ συμβιβασμούς προκειμένου νὰ πετύχει ἄλλους στόχους.⁹³

Η έως τώρα παρουσίασή μας θεωρούμε ότι δεν συνεισφέρει ιδιαίτερος στην ενίσχυση της προοπτικής εκτίμησης του Δημαρά, όχι επειδή δεν θα μπορούσε να είναι έτσι, όπως υποδεικνύει, αλλά επειδή κατά τη γνώμη μας δεν μπορεί μια τέτοια τοποθέτηση να αποτελεί τη μοναδική ερμηνευτική δυνατότητα. Η δική μας αντίληψη, η οποία επιμένει περισσότερο στην προσοδευτική συγκρότηση των ιστορικών φαινομένων, θα επεσήμανε ότι, αν κάπως θα θέλαμε να συνοψίσουμε τη θέση, τη διαφορετική θέση, της εκπαίδευσης μέσα στους οραματισμούς του Βενιζέλου, όχι μόνο θα έπρεπε να προσέξουμε τις διαφορές από το ελλαδικό και το ομογενειακό εκπαιδευτικό παρελθόν, αλλά και τη διαφαινόμενη πεποίθηση ότι το σχολείο θα διαδραματίσει έναν κεντρικό ρόλο στους μηχανισμούς επιβίωσης και του υπάρχοντος και του υπό δημιουργία κρατικού σχηματισμού. Με άλλα λόγια θεωρούμε ότι τότε επιδιώκεται μια νέα εκπαιδευτική ανάπτυξη διαφορετική από την προηγούμενη και με διαφορετικό βάρος στη διαδικασία ολοκλήρωσης της πολιτισμικής ιδιοσυστασίας και του πολ-

λαπλασιασμένου εδαφικά και πληθυσμιακά ελλαδικού κράτους (ακραιφνώς ευρωπαϊκού;) και του μικρασιατικού ελληνικού ή μάλλον με έκδηλα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά κρατικού μορφώματος.⁹⁴ Συνοδευτικά προς αυτή την παραδοχή θα πρέπει να δεχτούμε ότι οι εκπαιδευτικές αναπτύξεις στη μικρασιατική ομογένεια δεν συνιστούσαν ανυπόληπτο παράγοντα, αλλά είχαν ιστορία, εξέλιξη και ανάπτυξη, η οποία ήταν γενικά γνωστή και ελκυστική για ορισμένους γονείς από το ελληνικό κράτος, ώστε να αποφασίσουν τη φοίτηση των γόνων τους στα μικρασιατικά σχολεία.⁹⁵ Ο παιδευτικός θεσμός,⁹⁶ που θα μπορούσε να αναλάβει και να εξυπηρετήσει αυτή την πολιτισμική ολοκλήρωση ήταν καταρχήν το σχολείο, ένα σχολείο προσβάσιμο από όλους χωρίς διακρίσεις ή περιορισμούς. Το «σχολείο του λαού», όπως λεγόταν στα εκπαιδευτικά συστήματα της κεντρικής και της δυτικής Ευρώπης, το Δημοτικό σχολείο, όπως είχε επικρατήσει σε εμάς, μπορούσε να αναλάβει αυτό τον ρόλο, αρκεί να εύρισκε τα μέσα να εσωτερικεύσει τη βασική διάκριση ανάμεσα στην ελλαδική και την ομογενειακή εκπαίδευση: στον ομογενειακό ελληνισμό κατά παράδοση η εκπαιδευτική ανάπτυξη ξεκίνησε από τα αστικά κέντρα και από εκεί εξακτινώθηκε σε μικρότερες πληθυσμιακές συγκεντρώσεις· αντίθετα, το μοντέλο ανάπτυξης στο ελληνικό κράτος (και στην Κρήτη, αλλά όχι στη Μακεδονία και την Ήπειρο) βασίστηκε περισσότερο στην ανάπτυξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης στο επίπεδο του δήμου⁹⁷ με λίγα δευτεροβάθμια κεντρικά σχολεία. Αυτές οι δύο αντίρροπες κινήσεις συνοψίζουν μεν την αιτία της διαφορετικής επιτελεστικότητας των σχολείων εντεύθεν και εκείθεν των συνόρων πριν από το 1912, στη συνέχεια όμως αποκτούν πρόσθετη σημασία, από τη στιγμή που επρόκειτο να συναιρεθούν και κατά την πρώτη φάση, οπότε επιλέχθηκε μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους η πολιτική και διοικητική προσαρμογή των νέων εδαφών προς το υπάρχον πρότυπο του ελληνικού κράτους⁹⁸ και κατά τη δεύτερη φάση, μετά δηλαδή την ανταλλαγή των πληθυσμών το 1922, στο μοναδικό πλέον ελληνικό κράτος.

Α. Κατά την *πρώτη φάση* επικρατεί και συνεγείρει τις εκπαιδευτικές προσπάθειες το στοιχείο της γλώσσας των πληθυσμών που εγκαταβιούσαν στα νέα εδάφη. Η επίσκεψη του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και η αρθρογραφία του για τα σχολεία της Μακεδονίας συνοψίζουν και παρουσιάζουν εμπειρίες με μεγάλο συναισθηματικό και πολιτικό αντίκτυπο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τότε γίνεται για πρώτη φορά γνωστό το πρόβλημα της εκπαίδευσης των ξενοφώνων. Το αίτημα της γλωσσικής αποκατάστασης και της γλωσσικής αφομοίωσης των πληθυσμών της περιοχής τέθηκε και πριν από τους Βαλκανικούς Πολέμους, μολονότι δεν αφήνει κάποιο ευδιάκριτο ίχνος στη συνταγματική συζήτηση για τη

γλώσσα το 1911. Μετά το 1912 επιστημονικά χρωματίστηκε από γλωσσολογικές επεξεργασίες, οι οποίες είχαν αναπτυχθεί στο πλαίσιο του Deutschthum, του παγγερμανιστικού φυλετισμού, και αναγνώριζαν την προτεραιότητα της γλώσσας ανάμεσα στα κριτήρια καθορισμού της εθνικότητας.⁹⁹ Ο θεωρητικός αυτός προβληματισμός επηρέαζε τις στοχαστικές προσεγγίσεις των δημοτικιστών· κοντά σε αυτόν υπήρχε και μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, που είχε ήδη διαμορφώσει από το 1908 μια τάση σε εκπαιδευτικούς και εκκλησιαστικούς παράγοντες της Μακεδονίας να δεχθούν ως γλώσσα αγωγής στα Νηπιαγωγεία τη ζωντανή γλώσσα, «ὡς ὄργανον ἐκφράσεως τοῦ παιδικοῦ βίου ὁλοκλήρου» με το επιχείρημα: «διὰ τὰ ἔχωμεν ἔπειτα τὴν ἀξίωσιν τὴν μεταχειρισθῶν κατ' ἀπομίμησιν ἡμῶν καὶ τὰ ξενόφωνα παιδία».¹⁰⁰ Η επικοινωνιακή οικειότητα και η διδακτική ευκολία της ζωντανής γλώσσας στα σχολεία των νέων εδαφών προσέδωσε στη δημοτικιστική παιδαγωγική πρόσθετο εμπειρικό υλικό και αφορμές για θεωρητικές οριοθετήσεις, οι οποίες δεν είχαν προκύψει έως τότε, μολοντί και σε περιοχές του ελληνικού κράτους πριν από τους Βαλκανικούς Πολέμους υπήρχαν ξενόφωνοι. Αυτή η τελευταία επισήμανση μας οδηγεί να σκεφτούμε ότι από τη μια μεριά ο δημοτικισμός απέκτησε εμπειρικά κερδισμένα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά στα νέα εδάφη, και από την άλλη ότι τα ελλείμματα των εκπαιδευτικών αντιλήψεων, που επικρατούσαν ως τότε στην ελληνική κοινωνία, έθιγαν τόσο σημαντικές πλευρές του σχολικού έργου, ώστε αυτό να καταντάει ανυπόληπτο παρακολούθημα μιας, αν όχι εικονικής, πάντως αναποτελεσματικής νομοθεσίας. Θα επανέλθουμε αμέσως σε αυτό το σημείο. Προσώρας θα πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι η εμπειρία του Βενιζέλου από τη γενικευμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας και από τις δύο κοινότητες στην Κρήτη χωρίς να αλλοιώνεται η ιδιοπροσωπία των μουσουλμάνων του νησιού, όπως ήδη έχουμε επισημάνει, καθώς και η έκφραση της ελληνικής εθνικής συνείδησης των ξενόφωνων στο παλιό ελληνικό κράτος υπήρξε καταλυτική. Στις διπλωματικές του διαπραγματεύσεις ο Βενιζέλος απομακρύνθηκε από την αρχή της απόλυτης εφαρμογής του γλωσσικού κριτηρίου στον καθορισμό της εθνικότητας των πληθυσμών και προσέφυγε στο κριτήριο της εθνικής συνείδησης, όπως αυτό μπορούσε να ανιχνευθεί στις ιδιαίτερες, κάθε φορά και σε κάθε περιοχή, ιστορικές συνθήκες, με τη συνακόλουθη παραίτηση από αντικειμενικοποιημένους καθορισμούς της εθνικής συνείδησης (με δημοψήφισμα λ.χ.), εφόσον οι πληθυσμοί της οθωμανικής επικράτειας δεν είχαν πολιτική εμπειρία από τέτοιες διαδικασίες.¹⁰¹ Όπως και να έχει το ζήτημα της χρήσης αυτού ή του άλλου κριτηρίου, στη διπλωματική δραστηριότητα του Βενιζέλου έχουμε πυκνές ενδείξεις ότι το 1914 το αίτημα της γλωσσικής αφομοίωσης πληθυσμιακών ομάδων στα νέα εδάφη τίθεται ακόμη πιο επιτακτικά. Ο Βενιζέλος δη-

λώνει στη Βουλή στις 15 Δεκεμβρίου ότι «ἐὰν θέλωμεν νὰ ἐκμάθουν ταχέως οἱ ἀλλόγλωσσοι πληθυσμοὶ τῶν νέων χωρῶν τὴν ἑλληνικὴν, πρέπει νὰ διδαχθοῦν τὴν λαλουμένην» και με την τοποθέτησή του αυτή υποδεικνύει ὄχι απλῶς μια ὀρισμένη συνειδητοποίηση, ἀλλὰ και μια ετοιμότητα νὰ ανταποκριθεῖ ἀμέσως σε αὐτὴ τὴν πρόκληση. Θεωρούμε ὅτι αὐτὴ ἡ ὠρίμανση δεν οφείλεται ἀποκλειστικά σε νέα προβλήματα εφαρμογῆς τῆς πολιτικῆς γιὰ τὴ γλωσσικὴ ἀφομοίωση στα νέα εδάφη, ἀλλὰ ὅτι ἔχει σχέση με μια πιο εσωτερικὴ διαδικασία, με μια προσπάθεια νὰ ἀνακτήσει ἡ κυβέρνηση τοῦ Βενιζέλου τὸ χαμένο εἶδος ἀπὸ τὴν ἀναβολή, ουσιαστικὰ τὴν ἀκύρωση, τῆς ψήφισης τῶν εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων τοῦ 1913.¹⁰²

Τὰ νομοσχέδια αὐτὰ ἀντιπροσωπεύουν τὴν κορυφαία στιγμή σὲν ἱστορία τῆς νεοελληνικῆς ἐκπαίδευσης κατὰ τὸ πρῶτο μισό τοῦ 20οῦ αἰῶνα και σημεῖο ἀναφοράς γιὰ τὴς ἐπόμενες σχετικῆς παρεμβάσεις τῶν κυβερνήσεων Βενιζέλου, ἐπειδὴ γιὰ πρῶτη φορά διατυπώνεται με αἰσθητὴ ἐπιστημονικὴ ἀκρίβεια μια πολιτικὰ ἀξιοποιήσιμη περιγραφή τῆς ἐκπαίδευσῆς μας και υποδεικνύονται ὀρισμένοι νέοι τρόποι ἀντιμετώπισης τῶν εκπαιδευτικῶν ζητημάτων. Διαφέρουν συνεισῶς ἀπὸ τὰ προηγούμενα νομοσχέδια τοῦ Ἀθανασίου Εὐταξία τοῦ 1899, τὰ ὁποῖα, μολοντὶ εἶχαν καταρτιστεῖ με ἰδιαιτέρη φιλοπονία και προσοχή, περισσότερο ἦταν προϊόν τῆς ὀρισμένης ἀρνητικῆς στάσης τοῦ Εὐταξία ἀπέναντι σὲν βασιλικὴ ὀικογένεια μετὰ τὸν ἀτύχο πόλεμο τοῦ 1897¹⁰³ και λιγότερο συνιστοῦσαν μια συστηματικὴ ἀποτύπωση τῆς προσαρμογῆς στα καθ' ἡμᾶς τοῦ σχολείου τῆς Γ' Γαλλικῆς Δημοκρατίας, τὸ ὁποῖο ὁ Εὐταξίας εὐνοήτως προέβαλε ὡς τὸ οὐσιαστικὸ τότε πρότυπο ἐκπαίδευσης.¹⁰⁴ Ἡ διαφορά αὐτὴ, που ἐπισημαίνουμε, συνιστὰ ἱστορικὴ ἐκτίμηση και δεν παραβλέπει τὸ γεγονός ὅτι σὲν γενικὴ ἐισηγητικὴ ἐκθεση τῶν νομοσχεδίων τοῦ 1913 ὁ συντάκτης τῆς, ὁ Δ. Γληνός, ἀναγνωρίζει τὴν ἀξία τῆς προσπάθειας τοῦ Εὐταξία, μια ἐκτίμηση τὴν ὁποῖα συμμερίζεται και ἀργότερα ὁ Ἀλέξανδρος Δελμούζος¹⁰⁵ και ἔκτοτε ἐπαναλαμβάνεται σὲν βιβλιογραφία. Πάντως, και σὲν γενικὴ ἐισηγητικὴ ἐκθεση τοῦ 1913 ἡ ἀφορμὴ γιὰ τὴ μεταρρύθμιση ἀναφέρεται και πάλι ὁ πόλεμος και ἀκριβέστερα ἡ κυρίαρχη συσχέτιση τῶν νωπῶν ἀκόμη στρατιωτικῶν ἐπιτυχιῶν με τὸ πεδίο τοῦ πολιτισμοῦ:

ὁ Ἑλληνικὸς λαὸς καταλλήλως καθοδηγούμενος πνευματικῶς νὰ δημιουργήσῃ ἐν ταῖς ἐπιστήμαις και ταῖς τέχναις και ταῖς ἄλλαις ἐκδηλώσεσι τοῦ πολιτισμοῦ μνημεῖα τῶν παραδόσεων τοῦ και τῆς συγχρόνου ἀναπτύξεως τοῦ πολιτισμοῦ ἀντάξια, σήμερον, ὅποτε ἡ ὑποχρέωσις τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ πρὸς ἐκπλήρωσιν τῆς ἐκπολιτιστικῆς τοῦ ἀποστολῆς ἐν Ἀνατολῇ κατέστη και ἀμεσώτερα και ἐπιτακτικώτερα.¹⁰⁶

Εκτός από αυτό τον έμμοιο, τον εδραίο προσανατολισμό του Βενιζέλου προς τα έργα του πολιτισμού, τον οποίο παρακολουθούμε από την εποχή του κρητικού Συντάγματος, στα νομοσχέδια είναι παρούσες και οι θέσεις που διατυπώνει ο ίδιος στις παλιότερες ομιλίες του το 1910 και το 1912. Είναι παρούσα επίσης η αντίληψη για το Δημοτικό σχολείο που συναντήσαμε στο άρθρο του Παπαναστασίου του 1909. Είναι τέλος ευκρινές ένα νέο πνεύμα που φέρνει ο βασικός συντάκτης της Γενικής Εισηγητικής Έκθεσης των νομοσχεδίων Δημήτρης Γληνός, απηχώντας και σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και την εργασία που γινόταν στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Δεν είναι στις προθέσεις μας να παρουσιάσουμε αναλυτικά τα περιεχόμενα των νομοσχεδίων, θα επιχειρήσουμε απλώς με βάση τις ομιλίες του Βενιζέλου να προσδιορίσουμε τη συνεισφορά του στη διατύπωση των πιο γενικών κατευθύνσεων της μεταρρύθμισης του 1913.

Τον Σεπτέμβριο του 1910 κατά την προεκλογική ομιλία του στην πλατεία Συντάγματος ο Βενιζέλος επισημαίνει με ένα άμεσα καταγγελτικό τόνο:

Δημοσία εκπαιδευσις, ἥτις θὰ ἔλεγέ τις ὅτι ἔχει κύριον προορισμὸν νὰ ἐκτρέφῃ δι' ἀνεπαρκoῦς ἄλλως τε μορφώσεως τροφίμους τοῦ προὔπολοισμοῦ, ἀνικάνους διὰ κάθε ἄλλον πλουτοπαραγωγικὸν ἐπάγγελμα.¹⁰⁷

Την ίδια χρονιά στη Λάρισα τον απασχολεί ένα κύτταρο αυτοδιοίκησης στοιχειωδέστερο από τους δήμους, η κοινότητα, και ανάμεσα στα άλλα προτείνει, αξιοποιώντας την εμπειρία από την Κρήτη, τη σύμπραξη των κοινοτήτων στη βάση της ανάγκης για την εξυπηρέτηση ενός κοινού σκοπού, όπως λ.χ. είναι «ἡ ἀνέγερσις σχολείου κοινουῦ». Στην ίδια ομιλία υποστηρίζει ότι το Δημοτικό σχολείο των αγροτικών κοινοτήτων πρέπει να έχει «ἴδιον πρόγραμμα, γεωργικόν».¹⁰⁸ Φαίνεται ότι σε αυτές τις ομιλίες ο Βενιζέλος εκφράζει μια τάση διασύνδεσης της εκπαίδευσης με τις παραγωγικές δραστηριότητες των αυριανών πολιτών. Αυτή η ίδια θέση υπόκειται και στις ρυθμίσεις του 1913. Οι σκέψεις του παρουσιάζουν μια συγκεκριμενοποίηση ήδη από τον Φεβρουάριο του 1912, οπότε σε ανάλογη ομιλία στη Σύρο τονίζει: «Θέλει ἐπεκταθῆ [η μέρημα] καὶ εἰς τὴν μέσων ἐκπαίδευσιν, ὅπως αὕτη γίνῃ πολυσχιδῆς, καὶ εἰς τὴν κατωτάτην, ὅπως αὕτη γίνῃ ἐντατικωτέρα»,¹⁰⁹ και με την ακριβόλογη αυτή διατύπωση προεξαγγέλλει ουσιαστικά τη θεσμική βάση της μεταρρύθμισης του 1913, το εξαετές υποχρεωτικό και κοινό Δημοτικό σχολείο και τους διάφορους τύπους σχολείων της μέσης εκπαίδευσης.

Η τάση για διασύνδεση του σχολείου με την παραγωγική δραστηριότητα δεν εμφανίζεται αυτοτελώς στα νομοσχέδια του 1913 και στις εκθέσεις τους και συνεπώς η αναφορά σε αυτή δεν έχει την ανελαστικότητα ενός αυστηρά διατυπωμένου ορθολογισμού που «προωθεῖ τὴν καθαρὰ ἀστική ἀντί-

ληψη τῆς προσαρμογῆς τοῦ σχολείου στὶς ἀνάγκες τῆς οἰκονομικῆς ἀνάπτυξης».¹¹⁰ Θα πρόσεχα μάλιστα ὅτι και στην παρουσίαση των εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων ἀπὸ τον ἴδιο τον Γληνὸ για τους αναγνώστες του *Δελτίου του Εκπαιδευτικοῦ Ομίλου* και ἀργότερα στα ἄρθρα υποστήριξής τους η διασύνδεση αὐτὴ εμφανίζεται σχετικοποιημένη και συνεκφέρεται με ἄλλες ιδέες:

Τὸ ἐξατάξιο κοινὸ καὶ ὑποχρεωτικὸ δημοτικὸ σκολειὸ [...] εἶναι ἀπαίτηση τῆς ἐπιστήμης, ἀπαίτηση τῆς κοινωνικῆς ἐξελίξεως, εἶναι ἀπαίτηση τῶν ὄρων τῆς ἑλληνικῆς ζωῆς. Φῶς στὸ λαό, γλῶσσα στὸ λαό, μάτι στὸ λαό, συνείδηση στὸ λαό, στὸ σκαφτιά καὶ στὸν τσοπάνο, στὸν ἐργάτη καὶ στὸ μεροδουλετῆ, στὸν τεχνίτη, στὸν ἑλληνικὸ ἄνθρωπο τὸν θαυμάσιο, ποὺ καὶ χωρὶς αὐτά, μετὰ τὰ ὀρμέφυτά του μόνον θαυματούργησε στὸν πόλεμο, μὰ ποὺ χρειάζεται τὰ ὄπλα αὐτὰ γιὰ νὰ θαυματουργήσῃ καὶ σὴν εἰρήνην.¹¹¹

Ἡ συνεκφορά αὐτὴ καθιστᾶ πιο ἐντονη τὴ φιλελεύθερη προοπτικὴ¹¹² των νομοσχεδίων του 1913. Ἀπὸ τὴν ἄλλη πλευρὰ, ἡ ἴδια παρατήρηση ἐπιτρέπει νὰ κατανοήσουμε ὅτι οἱ ἰδεολογικὰ προσανατολισμένες εκπαιδευτικὲς ἐπιλογές των φιλελευθέρων παρουσιάζουν ἀνοιγμάτων, ποὺ θα μπορούσαν νὰ θεωρηθῶν ὡς ἐνδείξεις ἀτέλειαι των σχετικῶν ἐπεξεργασιῶν ἢ και σκόπιμης ἀσάφειας, προκειμένου νὰ εξασφαλίζεται ἡ ευρύτερη δυνατὴ ἀπὸκλιση των δεδομένων κάθε φορά πολιτικῶν ἐπιλογῶν.¹¹³ Στὸ πλαίσιο πάντως τῆς προσέγγισης ἐδῶ ἐνδιαφέρει περισσότερο ἡ ἐκτίμηση ὅτι οἱ ἐπιλογές αὐτές ἐκφέρονται με τρόπους ποὺ ἐπιτρέπουν τὴν ἀνάδειξη και ἄλλων συμπληρωματικῶν πλευρῶν τους, ἐπειδὴ ἀκριβῶς διαθέτουν ἓνα ἀριωμένο ἐπιστημονικὸ, φιλοσοφικὸ και παιδαγωγικὸ ἔργμα ποὺ τὶς υποστηρίζει. Ἡ ποιότητα των παιδαγωγικῶν ἐπεξεργασιῶν, ἡ συνειδητὴ προσπάθεια νὰ στοιχίζονται με τὶς σύγχρονες ἐπιστημονικὲς ἐξελίξεις χειραφετοῦν τὸν πολιτικὸ λόγον, τὸν ἀπεκδύουν ἀπὸ τὴν εἰδὴ του ἐπαρχιωτισμοῦ και τοῦ στεῖρου μιμητισμοῦ, τὸν κάνουν νὰ ἀκούγεται καθαρὸς και διεισδυτικὸς.¹¹⁴ Χαρακτηριστικὴ ἐκφραση αὐτῆς τῆς ὁσμῶσης ἀνάμεσα σὴν ἐπιστὴμὴν και τὴν πολιτικὴν εἶναι ἡ συνάφεια τῆς ἐπιχειρηματολογίας ποὺ παρουσιάζει τὸ ἐναρκτήριο μάθημα του Ἀλέξανδρου Δελμούζου ὡς ἀνώτερου ἐπόπτη σὶς 28 Φεβρουαρίου 1918 σὴν αἴθουσα τῆς Ἀρχαιολογικῆς Ἐταιρείας (σὴν ἐκδήλωση εἶχε παρευρεθεῖ και ὁ Βενιζέλος), με τὴν ομιλία του τελευταίου σὴν συνεδρίαση τῆς 2ας Ἀπριλίου 1918 σὴν Βουλὴν γιὰ τὴν καθιέρωση τῆς δημοτικῆς σὴν στοιχειώδη ἐκπαίδευση.¹¹⁵

Ἡ ψήφιση των εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων του 1913 ἀφέθηκε σὶς καλὲνδες του ταραγμένου κοινοβουλευτικοῦ βίου μας. Ἡ ἐπαγγελθεῖσα μεταρρύθμιση ματαιώθηκε, ἔστω και ἀν ἡ πολιτικὴ ἱεράρχηση των προτεραιοτήτων τῆς ἐπέβαλε νὰ μὴν ἀντιμετωπιστεῖ τότε τὸ γλωσσικὸ πρόβλημα. Δείχθη-

κε έτσι ότι ο αγώνας για το νέο σχολείο δεν ήταν μόνο γλωσσικός. Μέσα στις εξαιρετικά έντονες εξωτερικές συνθήκες του πρώτου μεγάλου πολέμου, με τις αμφιταλαντεύσεις και τις διχοστασίες της ελληνικής πολιτικής και κοινωνικής ζωής στα επόμενα χρόνια δεν θα φαινόταν πιθανή οποιαδήποτε ανακίνηση των ζητημάτων. Και όμως μέσα σε αυτό το άνυδρο περιβάλλον, διαμορφώνονται οι συνθήκες για μια μικρότερης έκτασης μεταρρύθμιση, μια μεταρρύθμιση προανατολισμένη στο Δημοτικό σχολείο κυρίως, και μάλιστα στη γλώσσα του Δημοτικού σχολείου. Η βιβλιογραφία αποδίδει αυτή την αλλαγή στη μετάβαση του Γληνού στη Θεσσαλονίκη και τη διατύπωση από αυτόν μιας επιχειρηματολογίας, που ώθησε τον Βενιζέλο μέσα στις ιδιόμορφες συνθήκες του «κράτους της Θεσσαλονίκης» να αποφασίσει την καθιέρωση της χρήσης της δημοτικής γλώσσας στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Η απόφαση του Βενιζέλου είναι σταθερή και μάλλον αποτέλεσμα, όχι μόνον της πειστικότητας των επιχειρημάτων του Γληνού, αλλά και σχετικών ερευνημάτων που προσέφερε το περιβάλλον πάλι των νέων εδαφών.¹¹⁶ Γι' αυτό και η απόφαση δεν ξεχνιέται, δεν αναβάλλεται, αλλά γίνεται νόμος του κράτους μετά την κάθοδο του Βενιζέλου στην Αθήνα και την ενοποίηση.¹¹⁷ Από πρακτική άποψη, εκείνο που απομένει είναι η σύνταξη νέων αναγνωστικών για το Δημοτικό σχολείο. Ο Βενιζέλος επιβεβαιώνει ότι τα προοδευτικά βήματα προς τη γλωσσική χειραφέτηση περνούν από τον σκληρό πυρήνα του σχολικού προγράμματος, το γλωσσικό μάθημα των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Η επιθυμία του είναι να γίνει «ό πρώτος άναγνώστης τῶν νέων ἀναγνωστικῶν».¹¹⁸ Συμβολική κίνηση, θα πει κάποιος, για να αποδοθεί μεγαλύτερη σημασία στην περιορισμένη μεταρρύθμιση του 1917, ώστε να αντισταθμιστεί η αποτυχία του 1913. Δεν χρειάζεται τέτοια μικροψυχία απέναντι στον πολιτικό που ικανοποιείται με τη συγκεκριμενοποίηση του πολιτικού αποτελέσματος, μια ικανοποίηση που την είδαμε και προηγουμένως. Από την άλλη πλευρά η ετοιμότητα των μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου να ανταποκριθούν στην πρόκληση της συγγραφής των νέων αναγνωστικών και το υψηλό ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας της συντακτικής επιτροπής φέρνουν τους εκπαιδευτικούς δημοτικιστές σε πλεονεκτική θέση. Η πρόθεσή τους από το 1910 για τη σύνταξη ενός δημοτικιστικού αναγνωστικού γίνεται πραγματικότητα και έτσι ανακαινίζουν τη λεμφατική ελληνική διδακτική τεχνολογία με βιβλία μοναδικής ποιότητας στην ιστορία του σχολείου μας.

Το 1917 είναι και από μια άλλη πλευρά ορόσημο στην εξέλιξη της ανακαινιστικής προσπάθειας για το σχολείο. Η στροφή του Εκπαιδευτικού Ομίλου προς την εκπαίδευση εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο προς τη διδακτική πράξη και την προσαρμογή των διδακτικών θεωριών για το νέο σχολείο στην

ελληνική πραγματικότητα. Αυτή η τάση δεν θα μείνει στις λίγες αναφορές στις εισηγητικές εκθέσεις του 1913, αλλά θα κυριαρχήσει, όπως θα δούμε αμέσως, στη μεταρρύθμιση του 1929.

Β. Κατά τη *δεύτερη φάση* της συναίρεσης των εκπαιδευτικών παραδειγμάτων του ελλαδικού και του ομογενειακού ελληνισμού, το έκτυπο στοιχείο στον χάρτη της περιοχής μας είναι ότι πλέον μόνο λίγες εστίες ελληνισμού μπορούν να εντοπιστούν έξω από τα εθνικά σύνορα. Η μεγάλη έξοδος από τη Μικρά Ασία με τον τρόπο της επέβαλε την παραδοχή πως τα ζητήματα του σχολείου δεν είναι πια ζητήματα ενός πολιτισμικού σχεδιασμού που υπερβαίνει τα κρατικά σύνορα, αλλά ότι διαθέτουν μόνον ή κυρίως σαφή και αδιαπραγμάτευτα κοινωνικά χαρακτηριστικά στο πλαίσιο του εθνικού κράτους. Η παραδοχή αυτή δεν διατυπώνεται ως έκφραση ενός ρεαλιστικού στοχασμού πολιτικής, αλλά απορρέει από την αδήριτη ανάγκη το πρόβλημα της συναίρεσης να αντιμετωπιστεί με τρόπο ενιαίο και προπαντός συνεκτικό, ώστε η άσκηση της προνομίας του κράτους να ρυθμίσει με αποκλειστικό τρόπο την εκπαίδευση των πολιτών του.

Οι πρόσφυγες προερχόμενοι από διαφοροποιημένα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα είχαν διαμορφωθεί στο πλαίσιο μιας εξίσου διαφορικής και διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής παράδοσης. Η ένταξή τους συνεπώς στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του ελληνικού κράτους δεν ήταν απλή και αυτονόητη ως προς τους όρους της. Το πρόβλημα της εκπαιδευτικής αφομοίωσής τους εμφανίζεται πολύ πιο σύνθετο σε σύγκριση με το πρόβλημα της γλωσσικής αφομοίωσης των ξενόφωνων μέσω του εκπαιδευτικού έργου.¹¹⁹ Παράγοντας που επιτείνει την οξύτητα του ζητήματος είναι η διασπορά των προσφυγικών εγκαταστάσεων στην ελληνική επικράτεια κυρίως στο βόρειο τμήμα της χώρας και επομένως η ουσιαστικά διπλή διαδικασία ενοφθάλμισης των τρόπων του βίου των προσφύγων στην ελληνική κοινωνική ζωή γενικά και ειδικότερα μέσα στις κοινωνίες των τόπων υποδοχής τους («ή ένσφηνωσις»), όπου όμως η εγκατάσταση των προσφύγων προκαλεί εντάσεις και συγκρούσεις για τη διεκδίκηση μεριδίου από τις καλλιεργήσιμες γαίες. Σε αυτή την εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία πολιτικής εκπροσώπησης αναδύεται το νεαρό Κομμουνιστικό Κόμμα, του οποίου η πολιτική δεν απευθυνόταν προφανώς μόνο στο προσφυγικό στοιχείο. Ωστόσο, ορισμένες τοπικές εμβέλεια παραδοσιακές φωνές, που εκφράζουν τους γηγενείς, μπορούσαν εύκολα να καταφύγουν σε τέτοιες γενικευτικές ταυτίσεις των προσφύγων με το κομμουνιστικό κίνημα και η ένταση στις σχέσεις αυτών των ομάδων με τους πρόσφυγες μπορούσε να αποκτήσει ένα συ-

νήθως υπερβολικό πολιτικό περιεχόμενο. Οι ιδεολογικές επεξεργασίες πάντως είναι ακόμη αδύνατες και έως τις αρχές της δεκαετίας του 1930 οι κοινωνικοί αγώνες βρίσκονται σε πρωτόλεια φάση: δεν έχουν υποστεί, με εξαίρεση τον νόμο 4229/1929, το περίφημο ιδιώνυμο, όλες εκείνες τις σκληρύνσεις και τις ασύμμετρες αποκρίσεις, των οποίων η συσσώρευση θα συνεισφέρει στο μεταπολεμικό δράμα της χώρας, ούτε και επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό τους παραδοσιακούς τρόπους συγκρότησης των κομμάτων. Από την άποψη που μας ενδιαφέρει όλο αυτό το περιβάλλον, που θα μπορούσαμε να μάθουμε να το διαβάζουμε στη γενετική ανάπτυξή του χωρίς τελεολογίες, προκαλεί για μια νέα απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, την τελευταία της βενιζελικής περιόδου.

Η παρουσία των προσφύγων στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1930 είναι αναγνωρίσιμη και η επίδραση του μικρασιατικού εκπαιδευτικού παραδείγματος είναι ουσιαστική:

Τὸ Δημοτικὸν σχολεῖον εἶναι πλέον ἀνάγκη νὰ γίνῃ ἐξαιετός, ὑποχρεωτικόν, κοινὸν διὰ πάντας τοὺς ἑλληνόπαιδας, ἄρρενας καὶ θήλειες [...] Διὰ τῆς καταργήσεως δὲ τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καὶ τῆς μετατροπῆς τῶν γυμνασίων εἰς ἐξατάξια [...] αὐξάνομεν τὴν ὄλην παρεχομένην μὲν μορφωσιν [κατὰ ἓνα ἔτος], ἀφομοιοῦντες οὕτω τὰ σχολεῖα τῆς Παλαιᾶς Ἑλλάδος πρὸς τὰ τῆς Νέας.¹²⁰

Η διατύπωση μπορεί να συσκοτίσει την κατάσταση, κυρίως από την άποψη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ότι υπήρχαν διαφορές στη θεσμική ανάπτυξη της εκπαίδευσης μέσα και έξω από το ελληνικό κράτος ήταν γνωστό, τα βήματα όμως προς την προσαρμογή καθυστέρησαν από το 1912. Οι συνέπειες αυτής της ανακολουθίας έγιναν ακόμη πιο αισθητές και η εκκρεμότητα δεν θα μπορούσε να παραταθεί μετά τον ερχομό των Μικρασιατών προσφύγων, επειδή αυτοί αφενός προέρχονταν από ένα εκπαιδευτικό δίκτυο πολύ πιο διαφοροποιημένο και με εκπαιδευτικές επιτεύξεις ποιοτικά ανώτερες, ιδίως στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ανατολικής Θράκης και της Μικράς Ασίας, αφετέρου η εκπαιδευτική εξομάλυνση ανακούφιζε κάπως τα ούτως ή άλλως παρατεινόμενα προβλήματα της ενσωμάτωσης των προσφύγων.

Η μεταρρύθμιση του 1929 διεκπεραιώθηκε από δύο διαδοχικά υπουργούς Παιδείας της κυβέρνησης Βενιζέλου, τον Κωνσταντίνο Γόντικα¹²¹ και τον Γεώργιο Παπανδρέου (ο τελευταίος είναι και ο επικεφαλής της κοινοβουλευτικής επιτροπής που εισηγήθηκε τα νομοσχέδια που υπέβαλε ο Γόντικας). Η μελέτη των κειμένων (των νομοσχεδίων και των εισηγητικών εκθέσεων, των αγορεύσεων και των παρεμβάσεων) οδηγεί σε ορισμένες προεξαγγελτικές διαπιστώσεις:

α. παρατηρούμε την ανάπτυξη μιας ρητορικής που αξιοποιεί τον θησαυρό, το λεξιλόγιο της κοινωνιολογίας και εύκολα δεσμεύεται στην παράδοση των κοινωνικών αγώνων του 19ου αιώνα. Ο λαός, το λαϊκό σχολείο, η εργασία, το ολιγαρχικό πνεύμα, η κατάρνηση του μονοπωλίου της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην εκπαίδευση είναι μερικές μόνον από τις έννοιες και τις ορολογίες που σταχυολογούμε από την αγόρευση του Γεωργίου Παπανδρέου, εισηγητή των νομοσχεδίων.¹²² Στην Εισηγητική Έκθεση του υπουργού Κ. Γόντικα παρατηρούμε μια τάση εξισορρόπησης: διακρίνεται μια βασική προσέγγιση παλαιού, αν όχι συντηρητικού, τύπου σχετικά με τα χαρακτηριστικά του Έλληνα, τα προτερήματα και τα ελαττώματά του.¹²³ Τέτοιες επεξεργασίες συναντούμε κυρίως στο έργο του κατεχόχην εκφραστή της μεγάλης παιδαγωγικής ιδέας εκείνη την εποχή καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Νικολάου Εξαρχόπουλου.¹²⁴ Αυτό το συντηρητικό στοιχείο συνυπάρχει με καταγγελτικές εκτιμήσεις του είδους:

Τὸ παρὸν ἐκπαιδευτικὸν σύστημα: 1. Ἀφίνει μέγα μέρος τοῦ λαοῦ ἐντελῶς ἀγράμματον, 2. Εἰς τὸ ὑπόλοιπον [...] παρέχει μόνον ψυχία τινὰ γενικῆς μορφώσεως, οὐδεμίαν δὲ ἐπαγγελματικὴν, 3. [...] Παρασύρει πολλοὺς εἰς τὴν Μέσῃν Ἐκπαίδευσιν,

ἢ

Ἐδωσε μονομερῆ κατεύθυνσιν εἰς τὴν παιδείαν, καθαρῶς θεωρητικὴν, παραμελήσαν τὴν πρακτικὴν μόρφωσιν πρὸς βλάβην τῶν πλουτοπαραγωγικῶν κλάδων καὶ παρημποδίσε τὴν ἐπίγνωσιν τῶν στοιχείων τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ.¹²⁵

β. πρόκειται για μια φαινομενικά παράδοξη διατύπωση του Γεωργίου Παπανδρέου. Ο ομιλητής αναφέρεται στην ειδικότερη συμβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Κόμματος των Φιλελευθέρων, προκειμένου να γίνει κτήμα της κοινωνίας η σημασία της οικονομίας και άρα και η προσαρμογή της εκπαίδευσης ως «προπαρασκευῆς πρὸς τὸν οἰκονομικὸν βίον» και καταλήγει ότι η συγκεκριμένη πολιτική, που υπαγόρευσε τη μεταρρύθμιση του 1929 απορρέει από τη φράση του Βενιζέλου κατά την προγραμματική ομιλία του στη Θεσσαλονίκη: «θὰ στηρίζωμεν ἀκόμη ἀποτελεσματικώτερον τὸ κοινωνικὸν καθεστῶς».¹²⁶ Ἐχουμε λοιπὸν να κάνουμε με μια πολιτικὴ ἀπόφαση υποστηρικτικὴ προς τὴν υπάρχουσα κοινωνικὴ δομὴ. Δεν πρόκειται ὅμως για μια ἐνέργεια ἐκ τῶν ἐνότων, πυροσβεστικὴ ἢ ἔκτακτη, ἐφόσον ἡ μεταρρύθμιση κατορθῶναι να περιβληθῆ με τὴν αἴγλη τοῦ νομικοῦ γεγονότος που καθορίζει τὴ μορφή τῆς ἐκπαίδευσης ἕως το 1964¹²⁷ και ὁ λόγος αὐτῆς τῆς ἐπιβίωσός τῆς δεν ἴταν ἀσφαλῶς μόνον οἱ μεταγενέστερες δύσκολες συνθήκες τοῦ δημόσιου βίου μας, ἀλλὰ και ὀρισμένα ποιοτικὰ χαρακτηριστικὰ τῆς ἴδιας. Μολονότι ἡ ἀγόρευση τοῦ Παπανδρέου δίνει κάποτε τὴν ἐντύπωση μίας πληθωριστικῆς χρήσης τῶν

εννοιών, των λέξεων, των ιδεών και αυτό δυσχεραίνει την ανάδειξη των στοιχείων που συγκροτούν τις ύστερες θέσεις του Βενιζέλου και των υπουργών του στο θέμα της μεταρρύθμισης, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι αυτή η συσχέτιση της εκπαίδευσης με την κλονιζόμενη κοινωνική δομή είναι κατά κάποιο τρόπο επίσημη και αποκαλύπτει και φόβους και ανησυχίες και προσδοκίες μετά από τις περιπέτειες της πολιτικής ζωής, που σηματοδοτεί η Μικρασιατική Καταστροφή.¹²⁸

γ. ο Βενιζέλος είναι παρών στις σχετικές συζητήσεις και οι παρεμβάσεις του αφορούν ακόμη και δευτερεύοντα ζητήματα, όπως λ.χ. ο περιορισμός της διδασκαλίας των λατινικών ή η αξιοποίηση ιερωμένων δασκάλων με διπλό έργο σε μικρές και χωρίς πολλούς πόρους κοινότητες σύμφωνα με το παράδειγμα της Κρήτης. Κάποτε πάλι σημειώνεται μια μικρή διαφοροποίηση προς τον υπουργό του, Κωνσταντίνο Γόντικα ή τον Γεώργιο Παπανδρέου, κατά την οποία ο Βενιζέλος κρατά μια ηπιότερη, πιο στοχαστική και κάπως πιο αυτόνομη στάση. Αποτελούν όλα αυτά ένδειξη μιας ορισμένης διαφοροποίησης στη συμπεριφορά του;

δ. κατά τη συζήτηση υπάρχει μια σαφής τάση συγκεκριμενοποίησης είτε στις θέσεις είτε και στην κριτική. Ακόμη και μια χειμαρώδης αγόρευση, όπως αυτή του Αθανάσιου Ευταξία, κινείται λ.χ. στην απόδειξη του “αντιθρησκευτικού” πνεύματος των νομοσχεδίων και μεταφέρει στις συνεδριάσεις της Γερουσίας την κριτική της Ιεράς Συνόδου για τους περιορισμούς του μαθήματος των θρησκευτικών έναντι των πρακτικών μαθημάτων¹²⁹ χωρίς άλλες γενικόλογες αναφορές. Αντίστοιχη είναι και η εικόνα από τις αγορεύσεις του Παπαναστασίου για τη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση,¹³⁰ όπου δεν παρουσιάζονται γενικές τοποθετήσεις, αλλά περισσότερο επίμονες και ειδικές επισημάνσεις,¹³¹ οι οποίες υποδηλώνουν ότι οι συμφωνίες στα βασικά είναι δεδομένες, ενώ οι διαφωνίες των άλλων πολιτικών αρχηγών εκφράζονται διά της απουσίας και του τύπου, όπως στην περίπτωση του αρχηγού του Λαϊκού Κόμματος Παναγή Τσαλδάρη.¹³²

Στην ουσία η μεταρρύθμιση του 1929 δημιουργεί τα πολλαπλά είδωλά της: το πρώτο είναι της εισηγητικής έκθεσης με όλες εκείνες τις παραδοσιακές τοποθετήσεις για τα ελαττώματα και τις αρετές των Ελλήνων, το δεύτερο είναι του Γεωργίου Παπανδρέου με την εξόφθαλμη αριστερή φρασεολογία, που ουσιαστικά αναλαμβάνει να στήσει ένα ανάχωμα στη σφοδρή κριτική του Δημήτρη Γληνού από τις στήλες της εφημερίδας *Άκρόπολις*,¹³³ το τρίτο είναι κομματιασμένο και απαρτίζεται από τις επιμέρους ρυθμίσεις που γίνονται περισσότερο εύκολα ή δύσκολα δεκτές κατά τη συζήτηση στο Κοινοβούλιο και τη Γερουσία. Όλα αυτά παραμορφώνουν την εικόνα της με-

ταρρύθμισης και ως προς τους πολιτικούς καθορισμούς της και ως προς τις ιδεολογικές της προϋποθέσεις.

Η εξυπηρέτηση της αρχής της μεσότητας, που είχε επιλεχθεί να ακολουθηθεί ήδη από το 1911 στο ζήτημα της γλώσσας, θεωρήθηκε και τώρα παραγωγική και χρήσιμη.¹³⁴ Ο ίδιος ο Βενιζέλος σε μια σύντομη παρέμβαση του επικαλείται μια ενδιαφέρουσα γενίκευση:

Ανθρώπινον ἄλλως τε εἶναι τὸ ἐλάττωμα τῶν ἀτελῶν ἔργων, ἐφ' ὅσον ἰσχύει ἡ λαϊκὴ Δημοκρατία. Τὴν τελειότητα τὴν ἐμπιστευόμεθα εἰς τὸ Κράτος τοῦ μέλλοντος. Φρονοῦμεν ὅμως ὅτι ἐν συγκρίσει πρὸς τὴν σημερινὴν κατάστασιν [τα Νομοσχέδια] ἀποτελοῦν μίαν σοβαρὰν πρόοδον.¹³⁵

Η απάντηση προς την κριτική του Γληνού, που ισχυριζόταν ότι δεν αξιοποιήθηκαν καθόλου οι εμπειρίες και οι γνώσεις από το διάστημα 1913-1929, δεν είναι κατά πόσο η μεταρρύθμιση του 1929 είναι καλύτερη από του 1913, αλλά κατά πόσο αυτή συνιστά δυνατότητα σχετικής προοδευτικής μεταβολής στη σημερινή κατάσταση.¹³⁶

Από τη μια μεριά λοιπόν είναι ο Γληνός,¹³⁷ ο οποίος διαθέτει γνώση, εμπειρία από τη μεταρρυθμιστική εργασία των φιλελευθέρων στην εκπαίδευση, ικανότητα πολιτικής ανάγνωσης των πραγμάτων και απίχηση στις τάξεις και των δημοτικιστών και των εκπαιδευτικών (άλλωστε δύο χρόνια πριν ο ίδιος είχε συντελέσει στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου).¹³⁸ Επιπλέον ο Γληνός είχε ολοκληρώσει την «πορεία του προς τα ἀριστερά» και εξέφραζε τις ιδέες και τις θέσεις του με τρόπο, που δεν περνούσε απαρατήρητος εκείνη την εποχή.¹³⁹ Συνεπώς μπορούσε να ελέγχει τα νομοσχέδια κυρίως ως προς τις γενικές αρχές τους, τη δυνατότητά τους να επιλύσουν τα προβλήματα της εκπαίδευσης, τη συνέπεια της θεωρητικής τεκμηρίωσης των προτεινόμενων μέτρων και αλλαγών. Η αντιπαράθεση του Γληνού διαθέτει ποιοτικά χαρακτηριστικά που ενοχλούν, γι' αυτό και την υπαινικτική τοποθέτηση του Βενιζέλου τη διαδέχεται, όπως είδαμε, η ανοικτή καταγγελία του ίδιου του Γόντικα.

Από την άλλη πλευρά το βασικό σπρίγμα των κρίσιμων γενικών θέσεων που διατυπώνονται στην Εισηγητική Έκθεση ανάγονται στο έργο του Γερμανού παιδαγωγού Γκέοργκ Κέρσενσταϊνερ (Georg Kerchensteiner, 1854-1932), ενός έργου με σημαντική και πρώιμη απίχηση στον ελληνικό χώρο. Δεν θα ήταν υπερβολή να ειπωθεί ότι από όλη την παιδαγωγική πρωτοπορία της εποχής, που την ονομάζουμε Νέα Αγωγή, Νέο Σχολείο κ.τ.ό., το Σχολείο Εργασίας του Kerchensteiner είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στον ελληνικό χώρο και μάλιστα όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς δημοτικιστές, όπως ο Αλέξανδρος Δελμούζος, αλλά και σε συντηρητικότερες φωνές, όπως ο Σπυρίδων Καλλιάφας.¹⁴⁰ Ειδικότερα δε ο συντάκτης των νομοσχεδίων και των εισηγητικών εκθέσεων, Ευ-

άγγελος Σ. Κακούρος, είχε μεταφράσει το 1927 την παλιότερη εργασία (1911) του Kerschensteiner *Ἡ ἔννοια τῆς ἀγωγῆς τοῦ πολίτη*. Την ίδια χρονιά κατά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου ο Γληνός επισημαίνει τη διεισδυτικότητα του Σχολείου Εργασίας και τη χρησιμοποιεί με μια διάθεση μαξιμαλιστική για να δείξει το ατελέσφορο της αλλαγής της διδακτικής μεθόδου σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση,¹⁴¹ προβλέποντας ενδεχομένως τη μετακίνηση που θα σημειωθεί το 1929.

Η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων αποφασίζει να αξιοποιήσει ή μάλλον να προσδώσει μεγάλη αξία σε αυτό το τρέχον νόμισμα στο ανταλλακτήριο των εκπαιδευτικών ιδεών. Ο λόγος είναι προφανής. Τα γεγονότα του 1927 στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και η τοποθέτηση του Δημήτρη Γληνού, υποχρέωναν την κυβέρνηση Βενιζέλου από τη μια να αναγνωρίσει τη συνέχεια και την εξάρτηση της πολιτικής των Φιλελευθέρων από τις αρχές που βάσισαν την απόπειρα του 1913 –αρχές που είδαμε ότι υπάρχουν σε προγενέστερες του 1913 δημόσιες τοποθετήσεις του Βενιζέλου–, από την άλλη να μην αποτελούν τα νομοσχέδια του 1929 ένα σύνολο ρυθμίσεων, τις οποίες θα μπορούσε να οικειοποιηθεί ο Γληνός ως δικές του και οποιοσδήποτε άλλος αντιστοίχως να αποδώσει τις επιλογές της μεταρρύθμισης στην επιρροή του Γληνού στην κυβέρνηση. Η πολιτική όμως του 1929 περιλάμβανε τη βασική οργανωτική ρύθμιση του 1913 για εξαετή υποχρεωτική και κοινή στοιχειώδη βαθμίδα και για μια μέση εκπαίδευση, η οποία θα στηρίζεται στην ύπαρξη παράλληλων και αυτοτελών τύπων σχολείων. Συνεπώς, τα πεδία που απέμεναν για διαφοροποίηση ήταν: α) να φανεί και ότι το Υπουργείο Παιδείας μετακινείται από την πολιτική, που στηριζόταν στην εκτίμηση για την κοινωνική διαστρωμάτωση και τη συνάφειά της με τους τύπους των σχολείων, και ότι κάνει ακριβέστερους ποσοτικούς υπολογισμούς, προκειμένου να συγκροτήσει ένα εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας απαρτισμένο από ποσοτικά δεδομένα, και τέλος να δείξει ότι οι αλλαγές που καθορίζονται με τα νομοσχέδια δεν είναι όλες άμεσης εφαρμογής –η υλοποίησή τους εξαρτάται από τις οικονομικές δυνατότητες της χώρας¹⁴² και β) να αντικατασταθούν οι επιστημολογικές βάσεις της επιχειρηματολογίας που καθορίζει από παιδαγωγική άποψη τη μεταρρύθμιση. Προκρίνεται ως εναλλακτική λύση η επιλογή των επεξεργασιών του Kerschensteiner, εφόσον αυτές μπορούσαν να ανταποκριθούν με εκσυγχρονισμένο τρόπο στις απαιτήσεις μιας καθολικής εκπαίδευσης των πολιτών συνδεδεμένης με την παραγωγή και ειδικότερα με την τεχνική πρόοδο. Συνάμα οι θέσεις του Kerschensteiner εμφανίζονταν ως μια μείξη κοινότοπων εμπειρικών προτάσεων και νεοϊδεαλιστικής ορολογίας. Με έκτυπη αυτή τη σφραγίδα η επιλογή του Γερμανού παιδαγωγού

παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, όπως μπορούμε να αντιληφθούμε κυρίως από το βάθος της περιγραφής του ελληνικού σχολείου στη Γενική Εισηγητική Έκθεση των νομοσχεδίων του 1929.

Η παιδεία αποτελεί κρατική λειτουργία η οποία εκπληρώνει τον βασικό σκοπό του κράτους, τη διατήρηση, την εξυπηρέτηση και την «άνυψωση τῆς ζωῆς καὶ τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ κοινωνικοῦ συνόλου» και «αἰ ἐνέργειαι τοῦ [κράτους] δέον νὰ κατευθύνωνται πρὸς βελτίωσιν πασῶν τῶν ὑλικῶν, ἠθικῶν καὶ πνευματικῶν ἐκδηλώσεων τοῦ λαοῦ». Η ατομικότητα, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε ανθρώπου, είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν μέσα στο σχολείο, ώστε ο κάθε μαθητής να «δυνηθῆ νὰ ασκῆ δημιουργικῶς ἔργον τι ἐν τῇ κοινωνίᾳ» και συνάμα ὅλοι οι μαθητές «νὰ ἀναδειχθῶσι καλοὶ πολῖται, ἄνθρωποι τοῦτέστι μὲ πλήρη τὴν συνείδησιν τοῦ κοινωνικοῦ καὶ ἐθνικοῦ συνόλου ἐν ᾧ ζῶσι». ¹⁴³

Στο σημείο αυτό ας σταθούμε, προκειμένου να επισημάνουμε ότι η ψυχολογική προσέγγιση, που φαίνεται να υπόκειται, περιορίζεται κυρίως στη χαρακτηριστική και την τυπολογία. ¹⁴⁴ Οι ατομικές διαφορές των μαθητών δεν αποτρέπουν την ένταξή τους σε διαφοροποιημένα μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία ακριβώς διαφοροποιούνται από τη διάκριση των γνώσεων σε γενικές και επαγγελματικές: «παρὰ τὴν ἐπαγγελματικὴν μόρφωσιν χρειάζεται καὶ ἡ γενικὴ τοιαύτη μὲ βάσιν τὴν κοινωνικὴν καὶ ἐθνικὴν ἀρετὴν». ¹⁴⁵ Ο Γόντικας αναφέρεται αναλυτικά στην τυπολογία των Ελλήνων και η ἔμφαση αποδίδεται σε χαρακτηριστικά τους που έχουν σχέση με την εργασία:

ὁ ἀτομισμὸς [...] ἐξασθενεῖ εἰς μέγαν βαθμὸν τὰ κοινωνικὰ συναισθήματα [...] Ὡς σημαντικώτατον ἐπίσης γνῶρισμα ἐξαίρομεν τὴν ἔλλειψιν ἀγάπης πρὸς τὴν ἐργασίαν [που] καταντᾶ εἰς περιφρόνησιν πάσης πρακτικῆς, δηλαδὴ παραγωγικῆς ἐργασίας.

Στην ίδια γραμμή επίσης κινείται ως θετικό πλέον γνώρισμα των Ελλήνων «ἡ ὀξύτης τῆς ἀντιλήψεως καὶ τοῦ πνεύματος, [υπὸ τὴν προϋπόθεση ὅτι] δὲν καταντᾶ ὄργανον τῶν ἐγωιστικῶν σκοπῶν, μεταπίπτουσα οὕτω εἰς λεπτολόγον σοφιστείαν» και «τὸ καλαισθητικόν, ἡ πλαστικότης τῆς ἐκφράσεως».

Στη συνέχεια οι αναφορές προς την εργασία πυκνώνουν. Το υπάρχον σχολείο κατακρίνεται, επειδή

οἱ ἀποφοιτοῦντες ἐκ τῶν ἐλληνικῶν σχολείων οὐδεμίαν ἔχουν προπαρασκευὴν διὰ τὸ ἐπάγγελμα εἰς ὃ ἐπιδίδονται. Ἀπεναντίας μάλιστα ὡς ἐκ τοῦ περιεχομένου καὶ τοῦ πνεύματος τῆς μορφώσεώς των φέρουν ἐν ἑαυτοῖς τὰ σπέρματα ποιᾶς τινος περιφρονήσεως τῆς παραγωγικῆς ἐργασίας.

Η θέση αυτή αναλύεται σε μεγάλη έκταση και τα σημεία στα οποία αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία είναι: α) ο θεωρητικός χαρακτήρας των προσφερόμενων γνώσεων από το σχολείο· β) η μονομέρεια των κατώτερων βαθμίδων να προετοιμάσουν μια μικρή μειονότητα, η οποία θα ολοκληρώσει όλους τους κύκλους σπουδών·¹⁴⁶ γ) η μέθοδος της διδασκαλίας, η οποία, όταν δεν απουσιάζει, «ἀφίνει τὸν μαθητὴν εἰς τὴν παθητικὴν στάσιν τοῦ ἀκροατοῦ ἢ τοῦ μονολογοῦντος τὸ ἀπομνημονευθὲν μάθημα»·¹⁴⁷ δ) η απουσία παράδοσης τεχνικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα και στα λίγα επαγγελματικά σχολεία «ἡ μέθοδος εἶναι τοιαύτη, ὥστε ὁ μαθητὴς νὰ ἐργάζεται διὰ λόγων». Ωστόσο, δεν πρόκειται μόνο για την εκτίμηση της απαξίωσης προς την εργασιακή δραστηριότητα και την πρακτική που καλλιεργείται, αλλά επιπλέον «πᾶσα δὲ συν-εργασία μετὰ τῶν συμμαθητῶν ἢ ἀλληλοβοήθεια ἀπαγορεύεται αὐστηρῶς». Αντίστοιχα, και

ὀργανωμένη σχολικὴ ζωὴ, ὅπου θὰ ἡδύνατο νὰ ἀναπτυχθῆ ἡ κοινωνικὴ ἀρετὴ, νὰ κεντρισθῆ ἡ πρωτοβουλία καὶ αὐτενέργεια τῶν μαθητῶν, νὰ ἀναπτυχθῆ τὸ αἶσθημα τῆς εὐθύνης καὶ τῆς ἀλληλεγγύης αὐτῶν, νὰ καλλιεργηθῆ τὸ αἶσθημα τῆς αὐταπαρνήσεως καὶ αὐτοθυσίας, οὐδεμία ὑπάρχει.¹⁴⁸

Η προηγούμενη περιγραφή υποδεικνύει ότι η μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει προχωρήσει και μπορεί να συμπεριλάβει εναλλακτικές θεωρητικές παιδαγωγικές και πολιτικές αναγνώσεις και εκτιμήσεις. Από το σημείο αυτό και όχι από την ολοκλήρωση των σχετικών επεξεργασιών νομίζουμε ότι απορρέει ο δυναμισμός και η μακρά διαμορφωτική επίδραση των κειμένων της μεταρρύθμισης του 1929 στην εκπαίδευσή μας. Κατά δεύτερο λόγο, η προηγούμενη περιγραφή υποδεικνύει ότι τα όρια της ανάλυσης του ελληνικού εκπαιδευτικού ζητήματος, που αποκρυσταλλώθηκε με τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927, δεν ήταν ούτε αμετάθετα ούτε αδιαπραγμάτευτα, αλλά ότι ήταν δυνατή ύστερα από δύο χρόνια η ανάδυση μιας νέας αναδιαμόρφωσης: οι όροι της πολιτικής εκφοράς του αιτήματος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης καθορίζονται ξανά. Οι συντηρητικές δυνάμεις στον χώρο του σχολείου, που τα κείμενα της πλειοψηφίας του Εκπαιδευτικού Ομίλου τις πολλαπλασίαζαν υπερβολικά και τις άφηναν να κινούνται σε μια ακατανόητη ευρυχωρία, δεν φαίνεται να παίζουν κάποιο ουσιαστικό ρόλο σε αυτή τη νέα διαδικασία. Είναι μάλλον παρατηρητές. Η πολιτική του Κόμματος των Φιλελευθέρων με τη μετατόπιση των θεωρητικών βάσεων της προς τις επεξεργασίες του Kerschensteiner εξασφαλίζει μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα στην υπόθεση της εκπαιδευτικής με-

ταρρύθμισης και επαναφέρει τις διαδικασίες κοινωνικής διαπραγμάτευσης και εξασφάλισης των συναινέσεων. Εξόφθαλμο στοιχείο μεταβολής προς αυτή τη διαδικασία αποτελεί η τάση απελευθέρωσης της διδασκαλίας και της σχολικής ζωής από τις ερβαρτιανές δεσμεύσεις: νέες διδακτικές αρχές αναδεικνύονται με τον πιο επίσημο τρόπο και νέες δυνατότητες ενεργητικής ανάπτυξης τροφοδοτούν τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών. Η μεταβολή αυτή θα φαινόταν ασήμαντη από θεσμική άποψη, γνωρίζουμε όμως από χώρες με ανεπτυγμένη εκπαιδευτική παράδοση τις δυσκολίες που συναντά η ανάνεωση των διδακτικών μεθόδων στην εκπαίδευση.¹⁴⁹ Βεβαίως το πράγμα δεν θα μπορούσε να μείνει εκεί. Η μεταφορά του βάρους της επιτελεστικότητας του σχολικού έργου από τις εκπαιδευτικές θεσμίσεις, που είναι προβληματικές και δεν αλλάζουν εύκολα, στους εκπαιδευτικούς και στις σχέσεις, που αυτοί μπορούν να αναπτύξουν με τους μαθητές τους, έχει περιορισμένη σημασία,¹⁵⁰ τη σημασία ενδεχομένως που έχει κάθε μηχανισμός επανεκκίνησης ενός κοινωνικού διαλόγου για το σχολείο. Η μεταρρύθμιση του 1929 είχε ακριβώς ένα τέτοιο εντοπισμένο πεδίο. Είναι άλλο ζήτημα για ποιους λόγους οι μετά το 1932 κυβερνήσεις στη χώρα δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν αυτή τη νέα προώθηση που συντελέστηκε το 1929 και για ποιους λόγους η μεταρρύθμιση του 1929 παρέτεινε υπερβολικά την ιδεολογική διαμορφωτική της δύναμη. Θα χρειαστεί να φτάσουμε πάντως στις πιο σκληρές ώρες της πολιτικής και κοινωνικής ζωής της χώρας μετά τον πόλεμο για να αναδυθεί ξανά το αίτημα της διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την τεχνική και την επιστημονική πρόοδο και μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1950 για να αποκρυσταλλωθεί ένα νέο πρότυπο σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την παραγωγική δραστηριότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στο πλαίσιο της δικής μας προσέγγισης παρακολουθούμε τη θεώρηση του Βενιζελισμού «ως παράταξης (ευρύτερης από το Κόμμα των Φιλελευθέρων) ή ακόμη πιο πλατειά ως κινήματος σε όλους τους τομείς της εθνικής ζωής», βλ. Γ. Μαυρογορδάτος – Χρ. Χατζιωσήφ (επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός* (Ηράκλειο 1988), 9, επιμένοντας όμως να αποδώσουμε συγκεκριμένες επιλογές στον ίδιο τον Βενιζέλο. Αυτή τη διάθεσή μας ενισχύει περαιτέρω το πρόσφατα δημοσιευμένο έργο του Κωνσταντίνου Σβολόπουλου, *Αναφορές στον Βενιζέλο* (Αθήνα 2014), σποραδικά.

2. Μια ενδιαφέρουσα, αν και όχι πολύ επεξεργασμένη, ερμηνεία αυτής της τάσης της δημοτικιστικής λογοτεχνίας δίνει ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος, «Τὸ γλωσσικὸν ζήτημα καὶ αἱ ἐν Ἑλλάδι πνευματικαὶ κατευθύνσεις», *Αρχαίον φιλοσοφίας καὶ θεωρίας των επιστημῶν* 4 (1933), 267.

3. Κάτι χάνουμε από αυτό. Η απώλεια όμως αυτή πιστεύουμε ότι δεν θα επηρέαζε δραματικά τα πορίσματά μας, πολλώ μάλλον που η ηγεσία των Φιλελευθέρων δεν απεκδύθηκε

ποτέ την πολιτική της ευθύνη και δεν κρύφτηκε πίσω από τους «ειδικούς» (πρβλ. Απάντηση του Κ. Γόντικα στην αγόρευση Ευταξία το 1929, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τ. Α': *19ος αιώνας, 1913, 1929* [4η έκδ. Αθήνα 2007], 816).

4. *Πρακτικά της προς παρασκευήν σχεδίου πολιτεύματος δεκαεξαμελούς επιτροπής* (Χανιά 1898), 9.

5. Βλ. Σ. Παπαμανουσόακης, «Διάγραμμα ιστορίας του κρητικού δικαίου», *Τάλως* 1 (1989), 278, όπου επιπλέον προστίθεται (με βάση την πληροφορία του Η. Couturier, *La Crète sa situation au point de vue du droit international* [Παρίσι 1900], 219) και το φιλελεύθερο σερβικό Σύνταγμα της 22ας Σεπτεμβρίου 1888.

6. Βλ. Couturier (σημ. 5), 217· Α. Softazadé, *La Crète sous la domination et la suzeraineté ottomans* (ιδι. διατριβή, Παρίσι 1902), 255. Ο Ν.Ν. Σαρίπολος, *Τὸ κρητικὸν Συνταγματικὸν Δίκαιον ἐν συγκρίσει πρὸς τὸ ἡμέτερον καὶ τὰ τῶν ξένων κρατῶν* (Αθήνα 1902), 5, αναφέρεται αποκλειστικά στο ελληνικό Σύνταγμα: «Οἱ Κρήτες ἐνεπνέοντο ὑπὸ τοῦ ἑλληνικοῦ Συντάγματος καὶ ἔλαβον ἐξ αὐτοῦ πλείστας διατάξεις» και ο Γεώργιος Στρέιτ δεν κάνει μεν αναφορά στον Οργανικό Νόμο της Ανατολικής Ρωμυλίας, αλλά τον αντιμετωπίζει στο ευρύτερο πλαίσιο της βουλγαρικής συνταγματικής τάξης: Βλ. G. Streit, «La question crétoise au point de vue du droit international», ανάτυπο από *Revue générale du droit public international*, 4ο μέρος (Παρίσι 1897), 114 κ.ε.

7. Μόνον ο Σαρίπολος (σημ. 6), 48, προσέχει μιλώντας για το άρθρο 21: «Τὸ ἄρθρον 16 τοῦ ἡμετέρου [= ἑλληνικοῦ] συντάγματος δὲν περιέχει τοιαύτην διάταξιν, ἥτις ἀφέθη εἰς τὴν ἀπλὴν νομοθεσίαν».

8. Βλ. *Στενογραφημένα πρακτικά* (Χανιά 1902), 47.

9. Αποτελεί στοιχείο της κριτικής ορισμένων πληρεξουσίων προς την πρόταση του Βενιζέλου η εκτίμηση ότι η πρότασή του διαιωνίζει μια παράδοση κακών εκπαιδευτικών επιδόσεων: «Μήπως μέχρι σήμερον δὲν εἶχομεν ἐλευθέραν τὴν ἐκπαίδευσιν; Οὐδεις μᾶς ἔλεγεν μὴ κάνετε σχολεῖα. Καὶ ἐν τούτοις ἡ ἐλευθερία αὕτη δὲν μᾶς ἔφερον κανὲν καλὸν ὕστερον ἀπὸ εἰκοσαετῆς διάστημα κατὰ τὸ ὅποιον εἶχομεν τὸ ἀποκεντρωτικὸν σύστημα τῶν ἐφοριῶν· κατήντυσεν εἰς τὸ τέλος νὰ μὴν ἔχωμεν παρὰ κατ' ὄνομα σχολεῖα», *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 46. Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα του Νικόλαου Παλιεράκη σε άρθρα του στην εφημερίδα *Λευκὰ Ὄρη* το 1888-1889 σχετικά με τη δημόσια εκπαίδευση. Τέτοιες τοποθετήσεις αποκαλύπτουν και ότι η σκόπευση του άρθρου 21 ήταν διαφορετική από αυτή που ήθελαν να καταλάβουν ορισμένοι κατά τη συνταγματική συζήτηση, αλλά και ότι τα σχετικά με την ελεύθερη εκπαίδευση δεν προέκυψαν ως εξελίξεις από τις ρυθμίσεις περί φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο του *Νόμου περί παιδείας* του 1881, όπου θεσμοθετείται η μερική υποχρεωτικότητα (άρθρο 6: βλ. Γ. Πλουμίδης – Κ.Γ. Φουρναράκης [επιμ.], *Ειδικοί νόμοι παρὰ τοῖς Χριστιανοῖς καὶ τοῖς Ὀθωμανοῖς τῆς Κρήτης* [Χανιά 1895], 96) και η πλήρης υποχρεωτικότητα με πολλές όμως διόδους αποφυγῆς το 1889 (άρθρα 10 και 12: *Νόμος περί παιδείας* [Χανιά 1889]). Αναλόγως επίσης η ελευθερία «τοῦ διδάσκειν καὶ τοῦ διδάσκεισθαι», που προβλέπεται στον *Νόμο περί παιδείας* των μωαμεθανών του 1881, διευκρινιζόμενη αμέσως ως δυνατότητα «ἐκάστου ἀκωλύτως νὰ ἰδρῦση σχολὴν» δεν αποτελεί τη γενετική μήτρα του άρθρου 21, εφόσον προβλέπεται στη συνέχεια ένας αυστηρότατος διοικητικός και γραφειοκρατικός έλεγχος στο σχολείο που θα συσταθεῖ (άρθρο 30: *Νόμος περί παιδείας* [ό.π.], 205).

10. Για τα στοιχεία που συνθέτουν το συγκριτικό δεδομένο που παρουσιάζω βλ. F. de Buisson, *Dictionnaire de la Pédagogie et d'instruction primaire* (Παρίσι 1887).

11. É. Durkheim, *Éducation et sociologie* (Παρίσι 1922), 60-61.

12. Θ. Φλογαίτης, *Εγχειρίδιον Συνταγματικού Δικαίου* (Αθήνα 1879), 373-377. Ο Βενιζέλος ενδεχομένως γνώριζε αυτό το έργο ήδη από τα χρόνια της φοίτησής του στη Νομική Σχολή των Αθηνών (1881 κ.ε.).

13. Βλ. πρόχειρα Σπ. Πάλλης, «Ο Βενιζέλος ως δικηγόρος και νομικός», *Νομικόν Βήμα* 13/10 (16-31 Μαρτίου 1965), 547.

14. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 46.

15. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 46. Πρβλ. Ν.Ι. Σαρίπολος, *Πραγματεία του Συνταγματικού Δικαίου* (2η έκδ. Αθήνα 1874), § 902 και 903.

16. Ο Μανούσος Κούνδουρος αρνείται με την πρότασή του την υποχρεωτική φοίτηση, αλλά θεωρεί ότι «ή εν τοῖς σχολείοις τῆς Πολιτείας ἐκπαιδεύσις ἐνεργεῖται δωρεάν», βλ. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 47.

17. Το γαλλικό πολιτειακό και νομικό παράδειγμα μετά την Επανάσταση του 1789 είναι παρόν στις συζητήσεις της κρητικής Βουλής. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 61 (αγόρευση Πωλογεωργάκη περί ελευθεροτυπίας).

18. Ο Falloux διατύπωσε επιγραμματικά το πρόγραμμα «κάθε πιστού και πατριώτη, που επιθυμούσε να καταστήσει τη χριστιανική ελευθερία γόνιμη και διαρκή»: «Ο Θεός στην εκπαίδευση, η Εκκλησία επικεφαλής στον πολιτισμό, ο Πάπας επικεφαλής της Εκκλησίας», A. de Falloux, *Mémoires d'un royaliste*, τ. Α' (Παρίσι 1888), 209.

19. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 48.

20. Βλ. *Statut organique de la Roumélie Orientale* (Ινσταμπούλ 1877). Χρησιμοποίησα την ελληνική έκδοση *Οργανικός νόμος της Ανατολικής Ρωμυλίας* (Φιλιππούπολη 1879), 68 άρθρ. 347. Η διαφοροποίηση αυτή μας επιτρέπει μια περαιτέρω διασαφήνιση: η πρόταση του Βενιζέλου δεν ανάγεται ούτε στην άκρως φιλελεύθερη πραγματικότητα του βελγικού Συντάγματος του 1832 σχετικά με το σχολείο, η οποία χαρακτηρίζεται από τη σύσταση ενός καθολικού Πανεπιστημίου στη Λουβέν και ενός «τῶν ἐλευθεριαζόντων» στις Βρυξέλλες (πρβλ. Φλογαϊτης [σημ. 12], 374 σημ.).

21. Το σημαντικότερο ορθόδοξο χριστιανικό σχολείο που υπάρχει εκείνη την εποχή στην Κρήτη είναι βεβαίως η «Ιερατική Σχολή της Μονής του Αγίου Πνεύματος στου Πρέβελη» που δέχτηκε τους πρώτους μαθητές της το 1894. Βλ. Ευ. Ξηρουδάκης, *Η εν τη κατά την Επισκοπὴν Λάμπης και Σφακιῶν Ἱερά Μονή του Παναγίου Πνεύματος Σχολή της Ἱεράς και Σταυροπηγιακῆς Μονῆς του Αγίου Ἰωάννη του Θεολόγου Πρέβελη* (Ρέθυμνο 1899).

22. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 48.

23. J. de Mirepoix, *Essai sur l'histoire de la question crétoise* (Μονπελλιέ 1912), 155. Πρβλ. J.St. Dutkowski, *L'occupation de la Crete (1897-1909): Une experience d'administration internationale d'un territoire* (Παρίσι 1952), 97.

24. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 46 (αγόρευση Ανδρεαδάκη).

25. F. Buisson, *La religion, la morale et la science, leur conflit dans l'éducation contemporaine: quatre conférences faites à l'aula de l'Université de Genève (avril 1900)* (Παρίσι 1900), 51-96.

26. Η θέση αυτή συνιστά μια γνήσια ανάπτυξη σε σύγκριση και με τις απολυτότητες του ρεπουμπλικανικού παραδείγματος και με τις θέσεις του Σαρίπολου και ακόμα και με τις τοποθετήσεις του Θεόδωρου Π. Δηλιγιάννη κατά τη συζήτηση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του Ευταξία το 1899, λίγο μετά την κρητική συντακτική συνέλευση. Ο Δηλιγιάννης επιχειρηματολογεί για τη σύσταση των εποπτικών συμβουλίων της εκπαίδευσης: «Η προεδρία τῷ Ἱεράρχῳ ἤτο ἐνδεδειγμένη ἀπὸ τὴν παράδοσιν, εἰς τὴν ὁποίαν πρέπει εὐλαβῶς νὰ ἔχωμεν, διότι οἱ λειτουργοὶ τῆς Ἐκκλησίας δὲν δίστανται πρὸς τὴν κοινωνίαν, οὐδ' ἔχουσιν ἀντίθετα συμφέροντα πρὸς τὴν δημοτικὴν ἐκπαίδευσιν. Ἐὰν ἀλλαχῶ ὁ κλῆρος θεωρῆται ἕνιοπος, καὶ διοτάζωσιν νὰ ἐμπιστευθῶσιν εἰς αὐτὸν τὰ τῆς ἐκπαιδεύσεως, εἰς ἡμᾶς δὲν εἶναι ὑποπος, ἐξ ἐναντίας ἢ προσόψνεια, ἢ μετριοπάθεια, ἢ σύννεσις αὐτοῦ καὶ τὸ σέβας, τὸ ὅποιον ἀξιοῖ νὰ ἔχωσιν οἱ πολῖται πρὸς αὐτόν, εἶναι ἰσχυρὰ ἐγγύσις, ὅτι θέλει ἐκπληρῶσει εὐσυνειδήτως τὸ καθῆκον του» (βλ. *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής*, Συνεδρίαση 64, 29 Ιουνίου 1899, 1163). Ο Βενιζέλος αργότερα, κατά τη συζήτηση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929

(βλ. παρακάτω στο τρίτο μέρος), επισημαίνει τα πλεονεκτήματα της πολιτικής του ειδικότερα σε σχέση με την κάλυψη των θρησκευτικών και των εκπαιδευτικών αναγκών σε μικρά χωριά της Κρήτης. Βλ. το σχετικό απόσπασμα στο Μπουζάκης (σημ. 3), 724.

27. Στα κείμενα του Βενιζέλου εντοπίζεται η ιδέα αυτή για πρώτη φορά σε άρθρο του στην εφημερίδα *Λευκά Όρη*, αριθ. 5 (16 Ιανουαρίου 1889) και προφανώς απηχεί τη στάση του απέναντι στο «μοναστηριακό ζήτημα».

28. Όλα τα παραθέματα που υπάρχουν στις τρεις επόμενες παραγράφους αντλούνται από το κείμενο αυτό: *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 21-23, εκτός αν δηλώνεται διαφορετικά.

29. Πρβλ. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 159.

30. Βλ. επανέρχεται στις τοποθετήσεις του Βενιζέλου, *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 23, 25 και σποραδικά.

31. Πρβλ. ανάλογες διαπιστώσεις από τον Α.Ι. Reinach, *La question crétoise vue de Crète* (Παρίσι 1910), 9 κ.ε.

32. Reinach (σημ. 31), 43.

33. Βλ. αναλυτικά Κ.Δ. Σβολόπουλος, *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η πολιτική κρίσις εις την αυτόνομον Κρήτην, 1901-1906* (Αθήνα 1974), 23 κ.ε.

34. Θ.Ε. Δετοράκης, *Ιστορία της Κρήτης* (Αθήνα 1986), 440. Βλ. και εδώ σημ. 46.

35. Λ.Ε. Μακράκη, *Ελευθέριος Βενιζέλος (1864-1910): η διαμόρφωση ενός γνήτη* (Αθήνα 1992), 381.

36. Σβολόπουλος (σημ. 33), 56 κ.ε. και 25 κ.ε. Πρβλ. επίσης Mirepoix (σημ. 23), 161-163, 168-171.

37. Mirepoix (σημ. 23), 127, και από την τουρκική οπτική Softazadé (σημ. 6), 234, όπου όμως ο αριθμός των μουσουλμάνων της Κρήτης υπολογίζεται σε 100.000.

38. Πρβλ. την επιχειρηματολογία του Μ. Δημητρακάκη στα σχετικά με την υπευθυνότητα των συμβούλων: «Ημείς, τῶν ὁποίων ἡ ἱστορία εἶναι τόσο μακρὰ καὶ τόσο ἔνδοξος, διότι ὁ κόσμος ἀνεγνώρισεν ὅτι ἐνίκησαμεν καὶ ἐνίκησαμεν διὰ τῶν ἀρετῶν μας, ἡμεῖς, λέγω, ὅτι θὰ δεῖξωμεν αὐταπάρνησιν καὶ θὰ ἀνεχθῶμεν ἀκόμη καὶ τὰς ἀτασθαλίαις αὐτῶν, ἀλλ' ἂς μὴ καταστῶσι τύραννοι, διότι ἡμεῖς ἀνεχόμεθα τὰ πάντα, ἀλλὰ τυραννίαν δὲν ἀνεχόμεθα», *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 83-84.

39. Βλ. εισαγωγική ομιλία του Βενιζέλου, *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 19 και πρβλ. τη σχομυθία Λεκανίδη Σφακιανάκη στη σελ. 145 και την τοποθέτηση του Ι.Κ. Σφακιανάκη στις συζητήσεις της εισηγητικής επιτροπής: «Διὰ τὴν προκαρκτικὴν περιόδον, ἦν διέρχεται ἡ πολιτεία μας, δὲν πρέπει νὰ περιληφθοῦν παρὰ ἀπολύτως ἀναγκαῖαι διατάξεις», *Πρακτικά δεκαεξαμελούς* (σημ. 4), 8.

40. Βλ. την ακόλουθη εκτίμηση του Βενιζέλου, που παρεμβάλλει σε έκθεσή του ο Γάλλος γενικός πρόξενος στα Χανιά, Paul Blanc, στις 25 Δεκεμβρίου 1900: «Δὲν μεταβάλλομεν γνώμην [για το καθεστῶς της αυτονομίας] καὶ δὲν ἐπιθυμοῦμεν νὰ παραιτηθῶμεν τῆς ἡρεμίας, τὴν ὁποίαν ἔχομεν ἐπιδείξει ἀπὸ δύο ἐτῶν, εἰμὴ μόνον ἂν ἡ Εὐρώπη ἐννοεῖ νὰ μᾶς περιορίσῃ ὑπὸ ἓν καθεστῶς ἐμβρυῶδες καὶ προσωρινόν, ὡς τὸ παρὸν καθεστῶς». Παρατίθεται στο Σβολόπουλος (σημ. 33), 54.

41. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 42-43: «Θὰ ἀποκτήσωμεν τὸ δικαίωμα τοῦτο [= της ἀπέλασης] σιγὰ σιγὰ, ὅταν οἱ ξένοι ἀναγνωρίσωσιν ὅτι ἡ πολιτεία ἡμῶν εἶνε πεπολιτισμένη». Ἀς προσεχτεῖ ἐδῶ ὅτι ἄλλο ζήτημα εἶναι ἡ συνειδητοποίηση του μεταβατικού χαρακτήρα ὁρισμένων συνταγματικῶν διατάξεων καὶ ἄλλο ἡ θεώρηση του καθεστώτος της αυτονομίας ὡς μεταβατικού σταδίου, το ὁποῖο θα ἔπρεπε νὰ ολοκληρωθεῖ πρὶν ἀπὸ τὴν ενσωμάτωσι, ὅπως φοβόταν ὁ Γεώργιος γιὰ τὴν πολιτικὴ του Βενιζέλου. Βλ. Σβολόπουλος (σημ. 33), 60-63.

42. Πρβλ. παρέμβαση Βενιζέλου στην εισηγητική επιτροπή: «Ἀναγράφοντες τοιοῦτους περιορισμοὺς ἐν τῷ Συντάγματι μας ἐννοοῦμεν ὅτι δὲν θέλομεν νὰ ζήσωμεν βίον Κοινοβουλευτικόν, ἀλλὰ δὲν ἔπεται ἐκ τούτου ὅτι δὲν θέλομεν νὰ ζήσωμεν καὶ βίον ἐλεύθερον ψη-

φίζοντες διατάξεις αίτινες φέρουν εις υπερβολάς», *Πρακτικά δεκαεξαμελούς* (σημ. 4), 12. Πρβλ. επίσης σελ. 16.

43. Το πνεύμα αυτό ορίζεται από τον ίδιο τον Βενιζέλο ως «πνεῦμα συνειτῶς συντηρητικόν, χωρὶς νὰ ἐκτρέπῃται εἰς ὑπερβολάς», *Πρακτικά δεκαεξαμελούς* (σημ. 4), 20.

44. Τοποθέτηση Βενιζέλου σχετικά με την ανάδειξη νέου Αρμοστή (*Στενογραφημένα* [σημ. 8], 98) και η ίδια σκέψη σχετικά με την υπερβολική δυσχεράνση της αναθεωρητικής συνταγματικής διαδικασίας (*Στενογραφημένα* [σημ. 8], 145).

45. Βλ. ἐδῶ σημ. 47.

46. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 158.

47. Πρβλ. την αγόρευση του Βενιζέλου: «Παρέχοντες καὶ τὸ δεῖγμα τοῦτο τῶν ἀγαθῶν διαθέσεων τοῦ Χριστιανικοῦ στοιχείου πρὸς τοὺς Μουσουλμάνους συμπολίτας [...] ἐμπνέομεν τὴν ἐμπιστοσύνην πρὸς τοὺς Μουσουλμάνους συμπολίτας Κρήτας ὅτι αἱ ὑποσχέσεις, τὰς ὁποίας πανδήμως ἀνελάβομεν ἐνώπιον τῆς Εὐρώπης κατ' ἐπανάληψιν διαρκοῦντος τοῦ ὑπὲρ τῆς ἐλευθερίας ἀγῶνος, δὲν ἦσαν λέξεις κεναί, δὲν ἦσαν ὑποσχέσεις, δι' ὧν προσεπαθοῦμεν ν' ἀποσπάσωμεν τὴν ὑπερτάτην αὐτῶν ἀρωγὴν διὰ νὰ καταχρασθῶμεν αὐτῶν. Καὶ δὲν εἶναι σμικρὸν τὸ κέρδος, ὅταν ἐμπνέωμεν τὴν αὐτὴν ἐμπιστοσύνην πρὸς τοὺς Εὐρωπαϊκοὺς λαοὺς», *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 144.

48. «Ἡ μόνη θετικὴ διάκρισις, ἦν μεταξὺ τῶν δύο παλαιουσῶν μερίδων ἡδύνατό τις νὰ βεβαιώσῃ, ἦν ὅτι ἡ μία, ἐκ τῶν ζωτικωτέρων στοιχείων τοῦ τόπου ἐξ ὑπαρχῆς συγκειμένη (καὶ περιλαμβάνουσα πάντας σχεδὸν τοὺς τότε ἐπιστήμονας), ἐλάμβανε πάντοτε τὴν πρωτοβουλίαν, ἐδείκνυτο ζωηροτέρα τῆς ἄλλης, ἐξετίθετο περισσότερον εἰς τὴν μὲν τῆς Κυβερνήσεως καὶ διὰ τοῦτο ὑπ' αὐτῆς κατεδιώκετο καὶ κατεσυνετριβέτο, εἰ καὶ πλειστακίς πλειοψηφήσασα», στο *Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος, Ἡ κρητικὴ ἐπανάστασις τοῦ 1889, ἓνα ἀγνωστο ἰδιόγραφο κείμενο τοῦ Ἐθναρχοῦ* (παρουσίαση-σχόλια Ἰ.Γ. Μανωλικάκης, Αθήνα 1971), 42. Επικλήσεις και αναφορές στην επιστημονικὴ ιδιότητα ὀρισμένων ἀπὸ τοὺς πληρεξουσίου τοῦ 1899, καθὼς και συγκεκριμένες ἐπιρροές πρὸς τὴν ἐπίτευξη μιᾶς ἀριότερης ἀπὸ νομοτεχνικὴ ἀποψη ἔκφρασης τῶν ἀρθρῶν τοῦ Συντάγματος βρίσκουμε διάσπαρτες στα Πρακτικά. Σε μιὰ μάλιστα περίπτωση ὁ Βενιζέλος ἐπιστρατεύει τὴν ἀρχαιογνωσίαν του, χρησιμοποιώντας ἓνα λήμμα ἀπὸ τὸ βυζαντινὸ λεξικὸ τοῦ Σουΐδα (ὁ.π., 41). Περαιτέρω ἀνάλυση, βλ. παρακάτω.

49. Πρβλ. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 156. Οἱ προσδοκίαι τῶν Κρητικῶν μετὰ τὸ 1899 περιλάμβαναν τὴν μετάβαση σε ἓνα νέο καθεστῶς ὥστε «νὰ ἡμποροῦμεν νὰ βαδίσωμεν πρὸς τὴν πρόδον καὶ τὸν πολιτισμὸν, ἀλλὰ καὶ πρὸς τὴν ἐθνικὴν ἀποκατάστασιν», βλ. Μ.Ρ. Κουνδουρος, *Ἡμερολόγιον: Ἱστορικαὶ καὶ διπλωματικαὶ ἀποκαλύψεις: Ἡ ἀπελευθερωτικὴ ἐπανάστασις τῆς Κρήτης καὶ ἡ ἀρμοστεία αὐτῆς* (Αθήνα 1921), 16.

50. Νομίζω ὅτι ἔχει υπερτονιστεῖ ἡ ἀξία τῆς ἀκόλουθης μεταγενέστερης μαρτυρίας τοῦ ἴδιου τοῦ Βενιζέλου: «Ὅλοι εἶχομεν πλανηθῆ ἐπιζητήσαντες ἐν τῷ παρελθόντι τὴν ὑπέρμετρον ἐνίσχυσιν τοῦ ἀνευθύνου παράγοντος [= τοῦ Αρμοστή] πρὸς περιορισμὸν τοῦ κοινοβουλευτισμοῦ, εἰς ὃν ἀπεδίδομεν ἐξ ἀνεπαρκῶς πολιτικῆς ἐμπειρίας τὴν ἐθνικὴν γυμνότητα, ἦν ἀπεκάλυψεν ὁ πόλεμος τοῦ 1897. Ἡ εὐθύνη δὲ ἐμοῦ εἶναι μεγαλυτέρα ὡς ἐπιδράσαντος πλειότερον εἰς τὴν σύνταξιν τοῦ συντηρητικοῦ πολιτεύματος τὸ 1899», *Ἐπιστολὴ Βενιζέλου στον Α. Βορεάδην*, 12 Φεβρουαρίου 1906, Ἀρχεῖο Θερίσου 18/4, ΙΑΚ. Πρβλ. Σβολόπουλος (σημ. 33), 133· Μακράκη (σημ. 35). Κατὰ τὴν γνώμην μου τὸ 1899 σημειώνεται μιὰ μετακίνηση ἀπὸ ὅσα φαίνεται ὅτι ἐνοστερνίζοταν ὁ Βενιζέλος ἤδη ἀπὸ τὸ 1889. Τότε σημείωνε: «Καὶ μέχρι μὲν τοῦ σημείου τούτου οὐδεὶς κίνδυνος ὑπῆρχεν ἐκ τῆς τοιαύτης τῶν Κρητῶν διαιρέσεως [σε δύο πολιτικὰ παρατάξεις]. Ἡδύνατό τις μάλιστα νὰ καίρῃ, βλέπων αὐτοὺς ἐν τῇ ἐφαρμογῇ τοῦ κοινοβουλευτικοῦ πολιτεύματος καὶ τῆς αὐτοδιοικήσεως ἐγκυμαζομένους, ἀμφοτέρας δὲ τὰς μερίδας, ὡς ἓνα ἀναγκαῖον σκοπὸν ἐκπληρούσας, τῆς μὲν οὐδουόσης νὰ καταλάβῃ ἔδαφος πρὸς τὰ ἐμπρός, τῆς δὲ ρυθμιζούσης τὴν ὄρμην τῆς πρώτης, ὅπως μὴ παρεκτραπῇ αὐτὴ εἰς κινδύνους. Τὴν ὑπὸ τοιαύτην μάλιστα ἐποψὴν χρησιμότητα τῆς συντηρη-

τικῆς μερίδος διαγνούς ὁ πρῶν Γενικὸς Διοικητὴς Κρήτης Σάββας Πασῆς ἀπεπειράθη νὰ ἰσχυροποιήσῃ αὐτὴν, κατασυντρίβων τὴν φιλελευθέραν, ἥς τοὺς ὅπαδους ἀπεκάλει ἀνατρεπτικούς, σκοπῶν διὰ τοῦτου νὰ καταστήσῃ ἐκείνην ὄργανον τῶν ἑαυτοῦ σχεδιῶν», βλ. Βενιζέλος (σημ. 48), 44. Ὑπὸ τὸ φῶς αὐτῆς τῆς τοποθέτησης καὶ με βάσιν τὴ δήλωση τοῦ Βενιζέλου στὴν εἰσηγητικὴ ἐπιτροπὴ τοῦ Συντάγματος: «Αἱ διατάξεις αἵτινες ψηφίζονται σήμερον ἐν τῷ Συντάγματι, συνδέονται ἀναποσπάστως μὲ τὸ πρόσωπον τοῦ νῦν ἀνωτάτου ἄρχοντος, δὲν θὰ ἴτο δὲ διατεθειμένους ὁ τόπος εἰς οὐδένα ἄλλον νὰ παραχώρησῃ τόσα δικαιώματα», βλ. *Πρακτικά τῆς προς παρασκευὴν σχεδίου πολιτεύματος δεκαεξαμελοῦς ἐπιτροπῆς* (Χανιά 1901), 18, πρβλ. ἐπίσης *Πρακτικά δεκαεξαμελοῦς* (σημ. 4), 18, καθὼς καὶ τὴν ἀναλυτικότερη τοποθέτησιν πάλι τοῦ Βενιζέλου κατὰ τὴ συνταγματικὴ συζήτησιν (βλ. *Στενογραφημένα* [σημ. 8], 84) προκύπτει ὅτι ν ἐξασφάλισιν τῶν υπερεξουσιῶν τοῦ Ἀρμοστή ἀπορρέει κυρίως ἀπὸ τὴς ἐπιταγῆς τῶν ευρωπαϊκῶν Δυνάμεων καὶ σε μικρότερο βαθμὸ συνεπικουρεῖται ἀπὸ τὴς δυσάρεστες ἐντυπώσεις ποὺ προκάλεσε τὸ ἑλληνικὸ 1897, μολοντί καὶ στὴν ἑλληνικὴ πολιτικὴ σκηνὴ εἶχε ὑπὸ τὴν ἐπίδρασιν τῶν γεγονότων τοῦ 1897 διατυπωθεῖ ἡ πρότασις γιὰ πενταετὴ ἀναστολή τοῦ Συντάγματος καὶ μετάβασιν εἰς καθεστῶς ἀπόλυτης μοναρχίας, βλ. Α.Π. Εὐταξίας, *Ἡ Ἑλλάς ἐν τῷ μεταίχμιῳ ζωῆς καὶ θανάτου* (Κωνσταντινούπολι 1897), 28 κ.ε., πρβλ. παρακάτω σημ. 111. Ἡ προβολὴ αὐτοῦ τοῦ δευτερεύοντος αἰτίου ἀπὸ τὸν Βενιζέλο το 1906 μπορεῖ νὰ τεκμηριώνεται ἱστορικὰ, ἀλλὰ συνδέεται μάλλον με τὰ καθέκαστα τῆς ἐπαναστατικῆς δραστηριότητος στὸ Θέρισο καὶ λιγότερο ἐξαντλεῖ τοὺς παράγοντες ποὺ συντέλεσαν στὴν πολιτικὴ λύσιν τῆς Ἀρμοστέας.

51. «Καὶ εἶμαι βέβαιος ὅτι ἐὰν κατὰ τὴ διασαλεύωμεν τὴν ἱερότητα οὕτως εἶπεῖν τῶν ἀρχῶν, αἱ ὁποῖαι διέπουν τὰ δικαστικὰ πράγματα, ἢ ἐκ τούτου βλάβη εἶναι πολὺ μικρὰ ἀπέναντι τῶν ὠφελειῶν, τὰς ὁποίας προσπορίζεται ἡ πατὴρ ἡμῶν ἐκ τοῦ δείγματος τῆς ἀγαθῆς διαθέσεως, τὴν ὁποῖαν δεικνύει ἡ πλειοψηφία, ὅχι μόνον ἀπέναντι τῶν νομικῶς ἀναμφισβητήτων ἀξιώσεων τῆς μειοψηφίας, ἀλλ' ἀπέναντι ἐκείνων ἀκόμη, αἵτινες, εἴτε ὡς ἐκ τῆς καταστάσεως τοῦ πολιτισμοῦ εἴτε ὑπὸ θρησκευτικῆν ἔννοιαν, παρίστανται ὑπὸ διάφορον ἀντίληψιν εἰς αὐτὴν, παρὰ εἰς τὴν συνείδησιν ἡμῶν τῶν Χριστιανῶν», *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 144.

52. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 90-93.

53. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 148-149.

54. *Ὁργανικὸς Νόμος*, ἀρθρο ΣΤ'· *Σύμβασις τῆς Χαλέπας*, ἀρθρο 9· *Σύνταγμα 1899*, ἀρθρο 5. Πρβλ. Δετοράκης (σημ. 34), 374 καὶ 385.

55. Δετοράκης (σημ. 34), 157-158.

56. Τὸ θέμα τῆς ἐνίσχυσης τῆς ἑλληνικότητος τοῦ νησιοῦ ὑπόκειται στους πολιτικούς σχεδιασμούς ἐν ὄψει τοῦ καθεστῶτος τῆς πλήρους αὐτονομίας καὶ ἡ διαπίστωση αὐτὴ θα εἶχε πολλὰ νὰ συνεισφέρει ὡς ἐρμηνευτικὴ κέλευθος σχετικὰ με τὸν χρόνον ὑπαρξῆς τοῦ καθεστῶτος τῆς αὐτονομίας καὶ ἐιδικότερα με τὴ σχετικὴ πολιτικὴ τοῦ Βενιζέλου. Πρβλ. σχετικὰ τὴς σκέψεις τοῦ Μ. Κούνδουρου: «Ἡ γενικὴ ἀρχὴ μου εἶνε ὅτι ἡ πεπαλαιωμένη πολιτικὴ τῶν ἐν Ἑλλάδι, καθ' ἣν ἡ ὑπόδουλος Κρήτις δὲν πρέπει νὰ βελτιωθῇ ἐσωτερικῶς δι' ἀποκτίσεως Αὐτονομίας εἶνε ἀδικολόγητος καὶ σφαλέρα· διότι ἡ ἀποκτίσις τῆς πλήρους Αὐτονομίας θὰ καταστήσῃ τὸν ἑλληνικὸν πληθυσμὸν τῆς νήσου ἰσχυρότερον καὶ θὰ προσδώσῃ εἰς αὐτὴν ὄψιν ἑλληνικωτέραν. Ἐφ' ὅσον δὲ αὕτη λαμβάνει τοιαύτην χρειὰν ἐξασφαλίζεται πλειότερον ἀπέναντι τῶν ποικίλων κινδύνων, τοὺς ὁποίους τυχὸν διατρέχει. Ὅτι οἱ ἐπαναστάσεις περὶ ἀμέσου ἐνώσεως τῆς Κρήτις, ἃς ἐν παντὶ καιρῷ θέλουσιν οἱ ἐν Ἑλλάδι, καταστρέφουν τὴν νῆσον ἀνωφελῶς», Κούνδουρος (σημ. 49), 31-32.

57. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 148-149.

58. Βλ. Σπ. Τρικούπης, *Ἱστορία τῆς ἑλληνικῆς Ἐπαναστάσεως*, τ. Α'-Δ' (2η ἐκδ. Λονδίνο 1860) τ. Α', ιε'-κ'.

59. Βλ. δεῦτερο μέρος.

60. Με την ίδια πρόθεση επιχειρηματολογεί ο Βενιζέλος υπέρ της σύστασης πολιτοφυλακής και με ιδιαίτερη επιμονή επιχειρεί να δείξει ότι οι μουσουλμάνοι Κρητικοί δεν θα πρέπει να φοβούνται ότι παραγωγικά χέρια από κάθε σπίτι θα αχρηστευτούν για ένα ακαθόριστο και πάντως μεγάλο χρονικό διάστημα, επειδή θα έχουν στρατολογηθεί στην πολιτοφυλακή, την οποία θεωρούν κάτι αντίστοιχο με τους νιζάμπδες της οθωμανικής περιόδου.

61. Πρβλ. τη διαπίστωση του πληρεξούσιου Γ. Βαρούχα: «Είναι γνωστή ή άδιαφορία τῶν χωρικῶν εἰς τὰ κοινὰ πράγματα» στις συνελεύσεις του 1901, οπότε διακριβώνεται η επιβίωση αυτής της παράδοσης δύο χρόνια μετά την αυτονομία (βλ. *Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας. Εστονογραφημένα πρακτικά της Κρητικής Βουλῆς* [Χανιά 1901], 1125).

62. *Στενογραφημένα* (σημ. 8), 39-40 (αγόρευση Δημητρακάκη).

63. *Πρακτικά δεκαεξαμελούς* (σημ. 4), 20. Οι υπογραμμίσεις δικές μου.

64. *Πρακτικά δεκαεξαμελούς* (σημ. 4), 21. Οι υπογραμμίσεις δικές μου.

65. Το κείμενο της αγόρευσης του Βενιζέλου αναδημοσιεύθηκε πρόσφατα στο Χάρης Ν. Μελετιάδης (επιμ.), *Ελευθέριος Βενιζέλος και Λορέντζος Μαβίλης: Αγορεύσεις για τη γλώσσα στη Β' (Διπλή) Αναθεωρητική Βουλή (1911)* [= *Τετράδια Κοινοβουλευτικού Λόγου* 1,3, Αθήνα 2010], 67-89. Στην ίδια εργασία γίνεται εκτενής αναφορά στις τοποθετήσεις των πληρεξούσιων βουλευτών καθώς και στη σχετική βιβλιογραφία, οπότε παρέλκει εδώ η επανάληψή τους.

66. Πρβλ. Α. Δελμούζος, «Κλασικά γράμματα, λόγια παράδοση και δημοτικισμός», *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. 2: *Από τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό* (Αθήνα 1958), 242.

67. Πρόκειται για αναδιατύπωση της γνωστής ψυχαρικής θέσης: «Une nation, en réalité, ne tient sa place dans le monde que lorsqu'elle a une existence intellectuelle [...] mais ceci n'est possible qu'avec la fixation d'une langue littéraire nationale» (J. Psichari, *Essais de grammaire historique neo-grecque*, τ. 1-2 [Παρίσι 1886-1889], τ. 1, 260).

68. Φ. Φωτιάδης, *Το γλωσσικόν ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις* (Αθήνα 1902), 33, 41-42, 47 και 87 αντίστοιχα.

69. Βλ. κυρίως Η. Welter – P. Geuthner (επιμ.), *Γιάννης Ψυχάρης: Ρόδα και Μήλα*, τ. Α'–Ε' (Αθήνα-Παρίσι 1902-1909), τ. Γ', 235-236· Κ. Παλαμάς, «Δρόμοι και σταθμοί της γλωσσικής μας ιδέας», *Άπαντα*, τ. 1-16 (Αθήνα 1962-1969), τ. 6, 262-272 και από τους νεότερους δημοτικιστές Μ. Τριανταφυλλίδης, «Μνημόσυνα: Ψυχάρης, Πάλλης, Φωτιάδης», *Άπαντα*, τ. 1-9 (Θεσσαλονίκη 1963-1988), τ. 5, 366-452, ιδίως 440 κ.ε.: Α. Δελμούζος, *Ο Φώτης Φωτιάδης και το παιδαγωγικό του έργο* (Αθήνα 1947). Τα κείμενα του Τριανταφυλλίδη και του Δελμούζου στην πρώτη τους μορφή παρουσιάστηκαν στο φιλολογικό μνημόσυνο για τον Φωτιάδη το 1938. Βλ. επίσης Γ. Παπακώστας, *Ο Φώτης Φωτιάδης και το Αδελφάτο της Εθνικής Γλώσσας: Η Αλληλογραφία* (Αθήνα 1985).

70. «Όταν το εκπαιδευτικό σύστημα πιάσει τη θέση του τη σωστή στον κοινωνικό οργανισμό τότες θ' αρχίσει κ' η ενέργεια του όλου κ' αλάκερη. Δε θα περιορίζεται πηγά τότες μόνο στα συντηρητικά έργα, να πέρνει και να περνά στη νέα γενεά όσα οι περασμένες με πείρα και μελέτη απόχτησαν, να ταιριάζει τη νέα γενεά με τους κοινωνικούς τύπους, ως εκεί που τους έφερ' η εξέλιξ' η κοινωνική, αλλά τότες θα καταπασει η εκπαιδευτική και μορφωτική ενέργεια κ' άλλα έργα προσοδευτικά. Θα προσπαθεί να μας οδηγήσει σε τύπους ανώτερους· σε τύπους που θα ζητούν να φέρουν την εφτυχία του κοινωνικού οργανισμού αλάκερου. Και τα ιδανικά αυτά ούτ' άσχετα ούτ' απόλυτα είναι ούτ' άπιαστα», Παπακώστας (σημ. 69), 85-86. Σχετικά με το πολιτικό τοπίο, βλ. κυρίως την εισαγωγή στο Ε. Μοσχονάς (επιμ.), *Αλέξανδρος Πάλλης, Μπρουσός* (Αθήνα 1975) και το Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου (επιμ.), *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα* (Αθήνα 1976).

71. Όπως περιγράφει ο Μ. Τσιριμώκος, «Ιστορία του Έκπαιδευτικού Όμιλου», *Νέα Εστία* 1 (1927), 402-403.

72. «Είχα στο νοῦ μου τούς ειλικρινεῖς, πού [...] τούς θερμαίνει ὁ μέγας πόθος νὰ πολεμήσουν τὸ Δασκαλισμὸ, πὺ ἔφερε, φέρνει καὶ θὰ πληθαίνει τὰ δεινὰ τοῦ Τόπου μας. Διότι αὐτὸς εἶνε τὸ βαθύτερο αἷτιο τῆς πολιτικῆς, τῆς κοινωνικῆς καὶ πνευματικῆς Χρεωκοπίας», Στ. Ραμάς, *Τα παλιά καὶ τα καινούργια* (Ἀθήνα 1905), 164.

73. «Διδασκαλία πραγματολογικὴ, πὺ μόνη δυναμώνει, τρέφει καὶ ἀνατρέφει τὶς ἐνεργητικὰς δυνάμεις τοῦ ἐγκεφάλου, δὲ θ' ἀποχτήσουμε ὅσο διδάσκατοι ἢ Νεκρὴ ἀντὶ τῆς Μπτρικῆς [γλώσσας]. Μπορεῖ δηλαδὴ οἱ Ἐπιθεωρητὲς Δάσκαλοι νὰ λένε ὅτι στὰ Ρωμῆκα Σκολεῖα ἐφαρμόζουν τὴ μέθοδο τοῦ Froebel, τοῦ Pestalozzi, ἢ τοῦ Owen, ἐμεῖς πρέπει νάμαστε βέβαιοι πὺς πραγματικὰ δὲ διδάσκουν παρὰ λέξεις», Ραμάς (σημ. 72), 154. Ἡ παρουσία τοῦ φαβιανοῦ πρωτοπόρου τῆς εργασιακῆς αγωγῆς καὶ φίλου τοῦ Ἐνγκελς Ὄουεν (Robert Owen) εἶναι ἐνδεικτικὴ γιὰ τὴν ἔκταση τῶν γνώσεων τοῦ Τσιριμῶκου.

74. Ὁ Ἀργύρης Εφτιαλιώτης παρουσιάζεται ὡς ὁ λιγότερο ἑτοιμος ἀπὸ τοὺς δημοτικιστὲς νὰ παραδεχθεῖ αὐτὴ τὴν πραγματικότητα. Ἡ ἑρμηνεία τοῦ γιὰ τὸν “συμβιβασμὸ” τοῦ 1911 ἐσιτάζεται στὰ ἐλλείμματα τοῦ χαρακτῆρα τοῦ Βενιζέλου. Βλ. Ε. Λευκοπαρίδης (ἐπιμ.), *Ἀλληγογραφία τῆς Πηνελόπης Σ. Δέλτα, 1906-1940* (Ἀθήνα κ.κ.), 183-184.

75. Πρβλ. Ρ. Σταυρίδης-Πατρικίου, «Ἡ σύνδεση τῶν κοινωνιολόγων με τὸ κίνημα τοῦ Δημοτικισμοῦ», στο: *Πρακτικὰ Συνεδρίου «Ἀλέξανδρος Παπαναστασίου: οἱ κοινωνικὲς, οικονομικὲς καὶ πολιτικὲς ἀπόψεις του»*, Ἀθήνα, Πάντειο, 5-7 Δεκεμβρίου 1986 (Ἀθήνα 1990), 43-62· ἡ ἴδια, «Ἡ ἔνταξη τῶν σοσιαλιστῶν διανοουμένων στο κίνημα τοῦ Βενιζελισμοῦ», στο: Μαυρογορδάτος – Χατζηιωσήφ (σημ. 1), 315-328.

76. Τσιριμῶκος (σημ. 71), 407 κ.ε.

77. Ἀ. Πολίτης, «Ἡ “Φοιτητικὴ Συντροφιά” καὶ ἡ ἱστορία τῆς», *Νέα Ἐστία* 22 (Χριστοῦγεννα 1937), 75-79.

78. Βλ. Τσιριμῶκος (σημ. 71), καὶ τὴ βιβλιογραφία πὺ περιέχεται στὰ ἔργα τῆς σημ. 67.

79. Ε. Λευκοπαρίδης (ἐπιμ.), *Ἀλεξάνδρου Παπαναστασίου: Μελέτες – Λόγοι – Ἀρθρα*, τ. Α' (Ἀθήνα 1958), 49. Νομίζω ὅτι τὸ κείμενο αὐτὸ χρωστάει ἀρκετὰ στὸν Δελμούζο.

80. Τὸ δίλημμα στο ὁποῖο ἀπαντᾷ ἡ Κοινωνιολογικὴ Ἐταιρεία εἶχε ἤδη τεθεῖ ἀπὸ τὸν ἐλλνιστὴ Albert Thumb με τοὺς ἀκόλουθους ὅρους: «Denn darüber bestellt doch wohl Kein Zweifel, daß das Geistesleben des griechischen Volkes sehr der Auffrischung bedarf; ist die geistige Dürre eine Folge der Herrschaft der καθαρεύουσα, oder ist die καθαρεύουσα vielmehr das Zeichen geistiger Verarmung? Beides steht in gewisser Wechselwirkung; aber wer den Griechen noch einen glücklichen Aufschwung zutraut, muß den ersten Teil unserer Frage bejahen und annehmen, daß das geistige Leben neu erblühen werde, sobald einmal die Griechen die Fesseln eines falschen Klassizismus von sich abschütteln – sonst mußten wir fürchten, daß das ‘Griechentum’ den jüngeren und vorläufig noch tiefer stehenden, aber der frischen Gegenwart zugewandten Völkern der Balkanhalbinsel erliegen werde», Α. Thumb, «Zur Neugriechischer Sprachfrage», *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik* 17 (1906), 712. Ἀξίζει νὰ προσέξουμε πὺς γιὰ τὸν Thumb, ὅπως καὶ γιὰ ἄλλους Γερμανοὺς ἐλλνιστὲς ἢ λανθασμένη ἐπιλογή υπέρ τοῦ ψεύτικου κλασικισμοῦ ἐνέχει κινδύνους γιὰ τὴ διατήρηση τῆς πολιτισμικῆς υπεροχῆς τοῦ ἐλλνικοῦ ἐναντὶ τῶν ἄλλων βαλκανικῶν λαῶν.

81. Ὁ Εμμανουὴλ Κριαρὰς, υποστηρίζει ὅτι «ἀπὸ τὶς ἴδιες ἰδέες [με τὰ μέλη τῆς Κοινωνιολογικῆς Ἐταιρείας] ἐμφορεῖται καὶ ὁ Βενιζέλος», Ε. Κριαρὰς, «Ὁ Ἐλευθέριος Βενιζέλος καὶ ἡ δημοτικὴ γλώσσα», *Πρακτικὰ τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν* (1982), 548.

82. Λευκοπαρίδης (σημ. 79), 405· πρβλ. ἐπίσης Κριαρὰς (σημ. 81), 406.

83. Λευκοπαρίδης (σημ. 79), 748-749. Στὸν *Νουμά* δημοσιεύτηκε ἡ πληροφορία ὅτι ὁ ἀποκλεισμὸς τοῦ Παπαναστασίου ἀπὸ τοὺς συνδυασμοὺς τῶν φιλελευθέρων οφείλεται σε παρέμβαση τοῦ Δημητρακόπουλου «πὺ δὲ χωνεύει, λέει, τοὺς σοσιαλιστὲς», *Ὁ Νουμάς* τ. 10/489 (1912), 463.

84. «Κύριε Πατσουράκε, ὄλοι ἔχετε τὰς ἰδέας σας· ἄλλοι δὲν θὰ στερηθῶ τοῦ δικαιώματος νὰ ἔχω τὰς ἰδικὰς μου», λέει ο Βενιζέλος σε μια διακοπή της αγόρευσής του για τη συνταγματική ρύθμιση του γλωσσικού, βλ. Μελετιάδης (σημ. 65), 75.

85. Επιστολή του Δραγούμη στον Αλέξανδρο Πάλλη στις 22 Μαρτίου 1911, ένα σχεδόν μήνα πριν από την ψήφιση του άρθρου για τη γλώσσα. Βλ. Στ.Κ. Καρατζάς – Ε.Γ. Καψωμένος (επιμ.), *Από την αλληλογραφία των πρώτων δημοτικιστών*, τ. 2: 562 *γράμματα των Ε. Γιανίδη, Ι. Δραγούμη, Α. Εφταλιώτη, Κ. Παλαμά, Α. Πάλλη, Δ. Ταγκόπουλου, Γ. Ψυχάρη κ.ά.* [= Επιστημονική Επιθερίδα Φιλοσοφικής Σχολής (Α.Π.Θ.), Παράρτημα 60, Θεσσαλονίκη 1985], 125.

86. Στ. Γρανίτσας, «Ο Βενιζέλος και ο Ελληνικός υστερισμός», *Ο Νουμάς*, τ. 10/491 (1912), 490-494, ιδίως 490.

87. *Ο Νουμάς* (σημ. 86). Ταυτόσημη είναι η αντίληψη που εκφράζει και το 1914 στους δημοτικιστές στην Αλεξάνδρεια. Βλ. παρακάτω.

88. Καρατζάς – Καψωμένος (σημ. 85), 127.

89. Δημοτικιστική Ομάδα, *Για τη γλώσσα μας* (Κάιρο 1917), 38. Ανατύπωση στη *Νέα Ζωή* 9 (1914), 379. Τα παραθέματα από τις δηλώσεις του Βενιζέλου στην Αλεξάνδρεια το 1914 που έχει ο Τριανταφυλλίδης ([σημ. 69], τ. 4, 286), προέρχονται από την τοπική εφημερίδα *Τα [Ημερήσια] Νέα*.

90. Το 1913 κυκλοφορεί η *Αγνή* του Ψυχάρη, η οποία ίσως αφήνει έναν απόηχο στη φράση του Βενιζέλου «Διαβάζω στους φίλους μου κανένα βιβλίο τοῦ Ψυχάρη, καὶ ὄλοι γενικὰ μένουν εὐχαριστημένοι μὲ τὴ γλώσσα του» (Δημοτικιστική [σημ. 89], 39). Στα παραθέματα του Τριανταφυλλίδη γίνεται αναφορά στη γλωσσολογικού περιεχομένου επιστολή του Ψυχάρη «[Γράμμα στ] Μυριέλλα [= Χαρίκλεια Σωτηροπούλου]» (*Ο Νουμάς* τ. 7/332 [22 Φεβρουαρίου 1909]), που μάλλον οφείλεται σε αβλεψία του δημοσιογράφου. Στη *Νέα Ζωή* (σημ. 89), 380, δεν υπάρχει αναφορά σε κάποιο ἔργο, ἀλλὰ καταγράφεται η εκτίμηση προς τη γλώσσα των λογοτεχνικῶν ἔργων του Ψυχάρη.

91. Δημοτικιστική (σημ. 89), 39· *Νέα Ζωή* (σημ. 89), 382. Να προσεχθεί ότι ο Βενιζέλος αναφέρεται στη Μικρά Ασία ως χώρα και όχι στην Τουρκία, η οποία ἀκόμη υφίσταται ως Οθωμανική Αυτοκρατορία και εκτείνεται σε ευρύτερες περιοχές. Μολονότι η διατύπωση θα επέτρεπε τον συγκρητισμό με τη θέση των Δραγούμη και Σουλιώτη-Νικολαΐδη, η μεταγενέστερη πολιτική του Βενιζέλου υποδεικνύει ότι έχει κατά νου μια ἀνάπτυξη στα μικρασιατικά παράλια, στην περιοχή της Σμύρνης και στον Πόντο. Ὅποια πάντως και αν είναι η πρόβλεψη του, η αναφορά σε ἕνα «μεταίχιμον τοῦ εὐρωπαϊκοῦ καὶ τοῦ ἀσιατικοῦ πολιτισμοῦ» που θα προκύψει, υποδεικνύει ότι η σκέψη του το 1914 κλίνει προς τη δημιουργία ενός ξεχωριστοῦ κρατικοῦ μορφώματος. Για την ερμηνεία της ἀπόφασης του Βενιζέλου σχετικά με την ἀπόβαση στη Μικρά Ασία, βλ. Σβολόπουλος (σημ. 1), 74 κ.ε.

92. Πρβλ. Δημοτικιστική (σημ. 89), 10.

93. Βλ. Α. Δημαράς, «Προθέσεις των πρώτων κυβερνήσεων Βενιζέλου (1910-1913) στα εκπαιδευτικά, ενδείξεις ἀπὸ τα νομοθετικά κείμενα», στο: Θ. Βερέμης – Ο. Δημητρακόπουλος (επιμ.), *Μελετήματα γύρω ἀπὸ τον Βενιζέλο και την εποχή του* (Αθήνα 1980), 24. Σε ἐπόμενα κείμενα του ἴδιου συγγραφέα η εκτίμηση ἀυτή εξειδικεύεται προς μια νηπιότερη διατύπωση, η οποία εκφέρεται ως γενικός κανόνας της ελληνικής πολιτικής ζωής, και παρουσιάζει πιο ενδιαφέρουσες εξειδικεύσεις: «It seems that the only solid responsibility – but also the most decisive participation – of each prime minister had been in the selection of the person to whom he entrusted the Education Ministry portfolio» και «the view was held that, basically, Greece didn't have a governmental but a ministerial educational policy», βλ. Α. Dimaras, «Modernisation and Reaction in Greek Education during the Venizelos Era», στο: P.M. Kitromilides (επιμ.), *Eleftherios Venizelos: The Trials of Statemanship* (Εδιμβούργο 2006), 319-320, 321. Οι «εισαγωγικές παρατηρήσεις» του ἴδιου στο Α. Βατσάκη – Β. Βαρουχάκη (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η εκ*

παιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου», Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2004 (Αθήνα 2007), 41-45 κινούνται στην ίδια γραμμή. Επιπρόσθετα και ανεξάρτητα από τις προηγούμενες εκτιμήσεις θα μπορούσε να παρατηρηθεί ότι εκτός από την εκπαιδευτική και η δεύτερη μεγάλη μεταρρύθμιση που σχεδιάζονταν τότε από τον Βενιζέλο, η αγροτική, αναβάλλεται.

94. Προφανώς η προσδοκία είναι για τις περιοχές της Σμύρνης και του Πόντου.

95. Βλ. λ.χ. τη συρροή σπουδαστών από τη Λευκάδα στην Εμπορική Σχολή της Χάλκας το 1888, βλ. Ελληνική Εμπορική Σχολή Χάλκας, *Τα πεπραγμένα κατά το σχολικόν έτος 1888-89* (Κωνσταντινούπολη 1889), 10.

96. Πρβλ. «Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας», στο Τριανταφυλλίδης (σημ. 69), τ. 4, 253, όπου ορίζεται το σχολείο ως «τὸ κύριο ὄργανο γιὰ τὴ γλωσσικὴ ἀφομοίωση».

97. Βλ. παρακάτω.

98. «Εγὼ δὲν εἶμαι αὐτῆς τῆς γνώμης [= ὅτι δὲν εἶναι συμφέρον νὰ παραχωρήσωμεν ἀμέσως τὰ πολιτικὰ δικαιώματα]. Ἐν γένει οἱ πληθυσμοὶ οἱ περιελθόντες εἰς τὴν Ἑλλάδα εἶναι κατὰ τέσσερα πέμπτα ἑλληνικοὶ καὶ ἔχουσιν ἐκπαιδευτικὴν καὶ ἔθνικὴν ἀνάπτυξιν ἴσων πρὸς τὴν ἡμετέραν» (συνέντευξη Ε. Βενιζέλου σε ρουμανική εφημερίδα στις 30 Αυγούστου 1913, βλ. Σ.Ι. Στεφάνου (επιμ.), *Τα κείμενα του Ελευθερίου Βενιζέλου*, τ. Α': 1909-1914 [Αθήνα 1981], 464).

99. Βλ. λ.χ. «Τὴ γλῶσσα τείνουν νὰ θεωρήσουν σήμερα γιὰ πρῶτιστο τεκμήριο ἐθνικότητας [...] Καὶ ὅμως δὲν πρέπει νὰ παραβλέπουμε τὴ δύναμιν καὶ τῶν ἄλλων συντελεστῶν», Δ. Φωτεινός [= Δ. Γληνός], «Ἐθνος καὶ γλῶσσα», *Δελτίον Ἐκπαιδευτικοῦ Ὀμίλου* 5 (1915), 52. Πρβλ. ἀντίστοιχες ἐπεξεργασίες με ἔμφαση ὅμως στον ρόλο τῶν εκπαιδευτικῶν, στην ἐργασία του Τριανταφυλλίδη που προαναφέραμε. Πρβλ. ἐπίσης P. Mackridgē, *Language and National Identity in Greece 1766-1976* (Οξφόρδη 2009), 269.

100. Ἱερά Μνηρόπολις Θεσσαλονίκης, *Σχολικὰ προγράμματα καὶ διδακτικὰ ὁδηγία*, τ. Α': *Το νηπαγωγεῖον τῶν ξενοφῶνων ἑλληνικῶν κοινοτήτων* (Αθήνα 1908), 20. Ἡ ἀναφορὰ στον «ὀλόκληρον βίον» του παιδιοῦ υπακοῦει σε μιὰ πραγματολογικὴ εκπαιδευτικὴ ἀρχή. Ἡ ἐκτίμησις του Mackridgē ([σημ. 99], 255) γιὰ τον Κωνσταντῖνο Τοιοῦλκα (βλ. Κ. Τοιοῦλκας, *Συμβολαὶ εἰς τὴν διγλωσσίαν τῶν Μακεδόνων ἐκ συγκρίσεως τῆς σλαβοφῶνης μακεδονικῆς γλώσσας πρὸς τὴν ἑλληνικὴν* [1907] [Αθήνα 1991]): «by a perversion of historical linguistics [...] set out to prove that basic items in the Macedonian vocabulary are not Slavonic put are derived from Greek» ἔχει καὶ ἄλλες πλευρὲς που φθάνουν ἕως τις σημερινὲς διχογνωμίες σχετικὰ με τὴν αὐτοτέλεια τῶν γλωσσικῶν μορφῶν στους νότιους Σλάβους.

101. Σύμφωνα με τὴ μαρτυρία του Gibbons, ὁ Βενιζέλος γνώριζε αὐτὴ τὴ φιλολογία, χρησιμοποιοῦσε ὅμως στις διπλωματικὲς ἐνέργειές του ὅχι τὸ γλωσσικὸ κριτήριον ἀλλὰ τὸ κριτήριον τῆς ἐθνικῆς συνειδήσεως καὶ αὐτὸ πάλι ἐπιλεκτικὰ, βλ. H.A. Gibbons, *Venizelos* (Βοστώνη-Νέα Υόρκη 1920), 346-348. Ἡ στάσις αὐτὴ του Βενιζέλου θὰ μπορούσε νὰ συνδυαστεῖ με τοποθετήσεις του σχετικὰ με τον ρόλο του πολιτικοῦ ηγέτη σε κοινωνικὰ περιβάλλοντα ἀνώριμα ἀπὸ πολιτισμικὴ ἀποψη, που εἶδαμε προηγουμένως.

102. Ἡ θέση αὐτὴ προκύπτει ἀπὸ μεταγενέστερες ἀναφορὲς του Βενιζέλου (1929) στην ἐπιστολὴ που ὁ ἴδιος ἐπέδειξε καὶ δὲν ἐπέμεινε στην ψήφισιν τῶν εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων, βλ. Μπουζάκης (σημ. 3), 816. Ἐὰν πρέπει ὅμως νὰ σημειωθεῖ ἐπίσης ὅτι ὁ Γληνός στην κριτικὴ που ἀσκεῖ στα νομοσχέδια του 1929 ἀναφέρεται σε μιὰ προσχηματικὴ δικαιολογία γιὰ τὴν εγκατάλειψιν τῆς μεταρρύθμισις του 1913: «ἐμποδιζόμενοι, λένε τώρα, ἀπὸ τὸν παγκόσμιον πόλεμον», βλ. Δ. Γληνός, «Τὰ ἐκπαιδευτικὰ νομοσχέδια, Β': Μία μικρὴ εἰσαγωγή», ἐφ. *Ἀκρόπολις*, 10 Ἰουνίου 1929. Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά καὶ ἀνεξάρτητα ἀπὸ τέτοιου εἶδους πολιτικούς ἐλιγμούς θὰ πρέπει νὰ σημειώσουμε ὅτι καὶ ὁ Ἐκπαιδευτικὸς Ὀμιλος ἀναποκρίνεται με ἰδιαίτερη ἐτοιμότητα πρὸς αὐτὴ τὴν πολιτικὴ: ὁ πέμπτος τόμος του *Δελτίου* του (1915) εἶναι οὐσιαστικὰ ἀφιερωμένος στις σχέσεις ἔθνους καὶ γλώσσας, ἰδίως ὅπως ἀντιμετωπίζονταν στο περιβάλλον τῶν νέων εδαφῶν, καὶ περιέχει τὴ μελέτη του Τριανταφυλλίδη γιὰ τὴ

γλώσσα στα σχολεία της Μακεδονίας και το πρώτο μέρος της ανολοκλήρωτης ακόμη τότε μελέτης του Γλννού με τίτλο «Ἔθνος καὶ γλώσσα». Ὅσο για τὴ μελέτη τοῦ Γλννού –«τό πιό ἔθνοκεντρικό κείμενο» τοῦ Γλννού, σύμφωνα με τὴν εκτίμηση στο Α. Φραγκουδάκη, *Ὁ εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ὁ γλωσσικός συμβιβασμός τοῦ 1911* (Ἰωάννινα 1977), 68– επανεκδόθηκε συμπληρωμένη με τὸ δεύτερο μέρος σε μορφή βιβλίου τὸ 1922, ὁπότε εἶχαν συμπληρωθεῖ δύο χρόνια ἀφότου ὁ Γλννός «βαδίζει [...] συνειδητὰ πρὸς τὰ ἀριστερά» (Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι* [Ἀθήνα 1977], 71) και βασικές τῆς θέσεις επαναλαμβάνονται ἕως τὰ ἔσχατα κείμενα τοῦ Γλννού, λ.χ. Δ. Γλννός, *Τα σημερινὰ προβλήματα τοῦ Ἑλληνισμοῦ* (2η ἐκδ. Ἀθήνα 1945), 19 κ.ε. Ἀν κάπως ἐπιμένουμε σε αὐτές τῆς κινήσεις, οφείλεται σὴν εκτίμησή μας ὅτι ἡ γερμανικὴ προέλευσης ἀντίληψη για τὴ γλωσσικὴ ὁμογενοποίηση τοῦ ἐθνικοῦ κράτους δεν ἐντοπίζεται μόνο «σὴν προτίμηση τῆς ἐπικρατοῦσας τάσης τῆς βενιζελικῆς ηγετικῆς ομάδας» (Θ. Μποκώτης, «Ἡ ἐσωτερικὴ πολιτικὴ», στο: Χρ. Χατζιωσήφ [ἐπιμ.], *Ἱστορία τῆς Ἑλλάδος τοῦ 20οῦ αἰῶνα*, τ. Α2: *Οἱ ἀπαρχές 1900-1922* [Ἀθήνα 2003], 89) τὴν ἐπαύριον τῶν Βαλκανικῶν Πολέμων, ἀλλὰ πρόκειται για μια σταθερότερη και πιὸ διαδεδομένη ἰδέα που εἶναι παρούσα σε ἄλλες συνθήκες και τὸ 1922.

103. Βλ. τῆς ἀντιμοναρχικῆς εκτιμήσεις τοῦ στο ἔργο τοῦ, Α. Εὐταξίας, *Μεταρρύθμισις και ἀνόρθωσις* (Ἀθήνα 1899), δ' και ε'. Πρβλ. και ὅσα ἀναφέρονται σὴν σημ. 50.

104. Για τὴν ἐπιρροή τοῦ Jules Simon και σὶς εκπαιδευτικὲς θέσεις τοῦ Εὐταξία, βλ. Εὐταξίας (σημ. 103), 37 κ.ε. Ὁ παραλληλισμός που υπονοεῖται με τὴν Ἑλλάδα μετὰ τὸ 1897 εἶναι ὅτι οἱ Γάλλοι στράφηκαν «εἰς ἀνῦψωσιν τῆς στοιχειώδους ἰδία ἐκπαιδεύσεως, ἐν τῇ πεποιθήσει ὅτι δι' αὐτῆς κυρίως ἡδύνατο ἡ πατρίς ν' ἀνῦψωθῆ αὔθις ἐκ τῆς καταπτώσεως, εἰς ἦν εὔρεθη μετὰ τὸ Σεδάν».

105. Βλ. Ἰ.Δ. Τσιριμώκος, *Εκπαιδευτικὰ νομοσχέδια υποβληθέντα κατὰ τὴν Β' σύνοδον τῆς 18' περιόδου εἰς τὴν Βουλὴν* (Ἀθήνα 1913), 21· Α. Δελημούζος, *Τὸ κρυφὸ σχολεῖο* (Ἀθήνα 1950), 16-17. Σημειώνεται ἐπίσης ὅτι ὁ Γλννός τὸ 1929 χαρακτήριζε τὰ νομοσχέδια τοῦ Εὐταξία ὡς ἀνήκοντα στο «συντηρητικὸ ρεῦμα», βλ. Γλννός, «Τὰ ἐκπαιδευτικὰ νομοσχέδια» (σημ. 102).

106. Τσιριμώκος (σημ. 105), 3. Ἡ πρώτη πρόταση επαναλαμβάνει ὅ,τι εἶχε πει ὁ Βενιζέλος σὴν ἀγόρευση τοῦ τὴν 1η Ἰουνίου 1911, ὅταν παρέδιδε ἡ Βουλὴ τὸ νέο συνταγματικὸ κείμενο σὴν βασιλιά, βλ. Στεφάνου (σημ. 98), 279.

107. *Αἱ ἀγορεύσεις τοῦ Ἑλληνικοῦ Κοινοβουλίου*, περίοδος Β', τ. 1 (Ἀθήνα 1956), 194. Δεν εἶμαι σε θέση να βεβαιώσω παρὰ μια ἀπομακρυσμένη συνάφεια τῆς θέσης ἐδῶ με τὸ αἴτημα τῆς Διακήρυξης τοῦ Στρατιωτικοῦ Συνδέσμου (15 Αὐγούστου 1909) για μια ἐκπαίδευση «λυσίτελῃ διὰ τὸν πρακτικὸν βίον και τὰς στρατιωτικὰς ἀνάγκας». Ἀντιθέτως, βρῖσκω ὅτι ἡ ἀναφορά σὴς τροφίμους τοῦ προῦπολογισμοῦ ἀπνχεί μια μάλλον λαϊκιστικὴ και σίγουρα παραδοσιακὴ εκτίμηση για τὴν ἀποτελεσματικότητα τοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος που ἀνάγεται σὴν δεκαετία τοῦ 1850. Βλ. πρόχειρα τεκμήρια συγκεντρωμένα ἀπὸ τὸν Σ. Μπουρνάζο, «Ἡ ἐκπαίδευση στο ἑλληνικὸ κράτος», στο: Χατζιωσήφ (σημ. 102), τ. Α2, 193-194.

108. Στεφάνου (σημ. 98), 206. Ἡ ομιλία ἔχει καταγραφῆ ἀπὸ δημοσιογράφο τοπικῆς ἐφημερίδας, ὁ ὁποῖος δίνει περιληπτικὰ τὸ τμήμα τοῦ λόγου, που ἀναφερόταν στο γεωργικὸ ἐκπαιδευτικὸ πρόγραμμα. Βλ. ἐπίσης *Βίβλος Ἐλευθερίου Βενιζέλου: Ἡ Ἱστορία τῆς Νεωτέρας Ἑλλάδος*, τ. Α' (Ἀθήνα 1964), 416 κ.ε. Πάντως ἡ στροφὴ πρὸς τὰ γεωργικὰ μαθήματα, τὴν ἀμπελοργία και τὴν σποροτροφία, εἶναι μια διαδικασία που λίγο πρὶν ἀπὸ τὸ 1910 ἀρχίζουν να ἐφαρμόζουν τὰ σχολεῖα σὶς ἑλληνικὲς ἀγροτικὲς κοινότητες τῆς Ὀθωμανικῆς Ἀυτοκρατορίας. Πρβλ. Φ. Ἡλιοῦ (ἐπιμ.), *Δημιῆτρης Γλννός: Ἄπαντα*, τ. Α'-Β' (Ἀθήνα 1983), τ. Α', 69 (Λογοδοσία σὴν Ἀστικὴ Σχολὴ Λήμνου, 1904). Σε ὅ,τι ἀφορὰ τὴν εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ τοῦ Βενιζέλου, θα χρειαστεῖ να φτάσουμε σὴν μεταρρύθμιση τοῦ 1929 για να ἀντιμετωπιστεῖ μια τέτοια στροφὴ πρὸς τὴν ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση.

109. Στεφάνου (σημ. 99), 356.

110. Βλ. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική* (σημ. 102), 28.

111. Δ[ημήτρης] Φ[ωτεινός] [= Δ. Γλυνός], «Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια», *Δελτίον Εκπαιδευτικού Όμιλου* 3 (1913), 277. Πρβλ. Δ. Γλυνός, *Ένας άταφος νεκρός* (Αθήνα 1925), 196-197. Αλλά και το 1929, όταν ο Γλυνός αναφέρεται συνοπτικά στα βασικά χαρακτηριστικά των νομοσχεδίων του 1913 δεν εξαιρεί το στοιχείο της διασύνδεσης σχολείου και οικονομικής ανάπτυξης: «*Λαϊκό σχολείο εξατάξιο, χτύπημα της προγονοπληξίας, του ψευτοκλασικισμού και της μονομέρειας της μέσης παιδείας, εισαγωγή των πραγματικών σχολείων, οργάνωση της επαγγελματικής παιδείας, λύση του γλωσσικού ζητήματος. Το σχήμα που δέχτηκαν στα 1913 για την οργάνωση των σχολείων ήταν έξη χρόνια λαϊκή παιδεία, έξη χρόνια μέση παιδεία, τρία χρόνια παράλληλη προς τη μέση, πρακτικοποιημένη παιδεία σε αστικά σχολεία για τους μικροαστούς*». Βλ. Γλυνός, «Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια» (σημ. 102).

112. Πρβλ. Ch. Bailey, *Beyond the Present and the Particular: A Theory of Liberal Education* (Λονδίνο 1984), 163-171.

113. Ο Γλυνός στην κριτική του στα νομοσχέδια του 1929 θα επισημάνει ότι ο υπουργός Παιδείας, Ιωάννης Τσιριμώκος, ούτε τολμούσε να αναφερθεί στη δημοτική γλώσσα (βλ. παρακάτω).

114. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Γλυνός επανεκδίδει το 1925 την Εισηγητική Έκθεση των νομοσχεδίων του 1913 και τα υποστηρικτικά άρθρα του προς αυτά του 1914 στον *Άταφο νεκρό*, επειδή θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι ενδιαφερόμενοι μπορούν να αντιλήθουν 12 χρόνια μετά «χρήσιμα σπρίγματα για τόν προσανατολισμό τους μέσα στο [...] εκπαιδευτικό μας πρόβλημα» (Γλυνός, *Ένας άταφος* [σημ. 110], δ). Από αντίστοιχες αρχές διέπεται και η εκδοτική τακτική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

115. Πρβλ. Α. Δελμούζος, «Πρὸς τὴν ἐκπαιδευτικὴ ἀναγέννηση», *Δελτίον Εκπαιδευτικού Όμιλου* 7 (1919), 1 κ.ε. Θεωρώ ότι το απόσπασμα που επηρεάζει την ομιλία του Βενιζέλου βρίσκεται στις σελ. 12-15. Επίσης και η κριτική του Βενιζέλου προς τον Χατζηδάκη στην ίδια αυτή αγόρευση φαίνεται πως επηρεάζεται από το κείμενο του Δελμούζου, βλ. Δελμούζος, «*Η αντίδραση*», (ό.π.), 226-228.

116. Βλ. χαρακτηριστικά Π. Πύρζας, «Οί ξενόφωνοι τῆς Μακεδονίας καὶ ἡ γλωσσικὴ τους ἀφομοίωση», *Δελτίον του Εκπαιδευτικού Όμιλου* 7 (1917-1919), 208, όπου ζητείται «*νὰ καθιερωθῆ ἡ δημοτικὴ γλῶσσα στὰ ξενόφωνα μέρη καὶ στὶς ἑξι τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου*».

117. Για την κάπως περίπλοκη ιστορία των σχετικών νόμων 827/1917 και 1332/1918 που εκβάλουν στο βασιλικό διάταγμα της 15ης Μαΐου 1918, βλ. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική* (σημ. 101), 35 κ.ε. Η άποψη του Ν.Π. Τερζή (Ν.Π. Τερζής, «*Το αίτημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνιολογική προσέγγιση*», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 3 [1985], 86 σημ. 52) σχετικά με «*το κλίμα πολιτικού ριζοσπαστισμού των Φιλελευθέρων και με διαδικασίες που δεν επιτρέπουν, κατά τη γνώμη μου, την ασφαλή ανίχνευση των πραγμάτων*» που οδήγησαν στην καθιέρωση της δημοτικής, φαινομενικά συνδέεται με τις ιδιαίτερες και έκτακτες διαδικασίες κατάρτισης των νομικών κειμένων της ρύθμισης. Ουσιαστικά όμως αποκαλύπτει την ερμηνευτική δυσκολία του συγγραφέα να εντάξει τη μεταρρύθμιση του 1917 στο «*σχήμα εγκόλπωσης των νεωτεριστικών ιδεών σε μια κοινωνία*», όπως το προτείνει σε αυτή την εργασία του.

118. Βλ. *Ο Νουμάς* τ. 16 (1919), 11. Πρβλ. Α. Δημαράς (επιμ.), *Το αλφαβητάρι με τον ήλιο* (Αθήνα 1972).

119. Δεν συμμερίζομαι απολύτως τη θέση που διατυπώνει ο Γιώργος Μαυρογορδάτος (βλ. Γ. Μαυρογορδάτος, «*Οι εθνικές μειονότητες*», στο: Χατζιωσόφ (σημ. 102), τ. Β2: *Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940* [Αθήνα 2003], 19 κ.ε.) σύμφωνα με την οποία η πολιτική της αφομοίωσης εξυπηρετήθηκε από την εκπαιδευτική πολιτική του Βενιζέλου έως το 1932 και αφορούσε όχι μόνο τους γηγενείς ξενόφωνους αλλά και τους τουρκόφωνους πρόσφυγες. Η ένστασή μου έχει παιδαγωγική-μαθησιακή αφετηρία, θεωρώ δηλαδή ότι μέσα στη σχολική

καθημερινότητα οι στάσεις των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία καθορίζονταν από το μείζον γεγονός της προέλευσής τους, ντόπιοι ή εξωμερίτες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει –και κατά τούτο έχει δίκιο ο Γ. Μαυρογορδάτος– ότι η αναγνώριση αυτού του στοιχείου ήταν επαρκώς συνειδητοποιημένη, ώστε να μην προκαλεί υπερβολικά γενικευτικές και συνεπώς ατελέσφορες πολιτικές αποφάσεις.

120. Βλ. Μπουζάκης (σημ. 3), 665. Πρβλ. σελ. 818. Είναι ενδιαφέρον να προσέξουμε ότι η διατύπωση δεν αφορά τους πρόσφυγες αυτούς καθαυτούς αλλά την εκπαιδευτική πρακτική στα σχολεία των Νέων Χωρών, η οποία όχι απλώς συνέπιπτε με την πρακτική στη Μικρά Ασία, αλλά και ενισχύθηκε περαιτέρω, επειδή αυτά τα σχολεία δέχτηκαν το μεγαλύτερο μέρος των προσφύγων, στις παλιές εστίες των οποίων η εκπαιδευτική ανάπτυξη ήταν σαφώς μεγαλύτερη απ' ό,τι στην περιοχή της Ηπείρου και της Μακεδονίας. Βλ. G. Chassiotis, *L'instruction publique chez les Grecs: depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours: avec statistique et quatre cartes figuratives pour l'année scolaire 1878-1879* (Παρίσι 1881) τους στατιστικούς πίνακες (σποραδικά).

121. Βλ. Κ. Σβολόπουλος (επιμ.), *Κωνσταντίνος Β. Γόντικας (1870-1937): Θεσμικές αλλαγές κατά τον Μεσοπόλεμο* (Αθήνα 2003).

122. Βλ. Μπουζάκης (σημ. 3), 719-732.

123. Μπουζάκης (σημ. 3), 651-652.

124. Βλ. λ.χ. Ν. Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδύσεως* (Αθήνα [1946]), 13: «Ο έλληνικός λαός έπρωκίσθη υπό τοῦ Δημιουργοῦ δι' ἐξόχων προτερημάτων, χάρις εἰς τὰ ὁποῖα ἔθαυματούργησε πολλὰκις [...] οὐδέν ἄλλον ἔθνος ἔχει τόσο φωτεινὴν ἱστορίαν, ὡς τὸ ἑλληνικόν» και 14: «Κακίας ἔχει και ὁ ἑλληνικὸς λαός, και δυστυχῶς ὄχι ὀλίγας. Ἐξ αὐτῶν πολλὰ εἶναι κληρονομικὰ [...] μία τῶν κυριωτέρων εἶναι ὁ ἀτομισμὸς [...] ἡ φιλαυτία και ἡ οἴσους, ἡ ἀσθένεια τῶν συμπαθητικῶν συναισθημάτων και ὁ φθόνος, ἡ ἔλλειψις συνεργατικῆς διαθέσεως, ἡ νοσηρὰ προσήλωσις εἰς τὸ στενὸν οἰκογενειακὸν συμφέρον, ἡ πλεονεξία και ἡ τάσις πρὸς κτήσιν ὑλικῶν ἀγαθῶν [...] Ἄλλαι κακίαι [...] εἶναι ἡ κρυψίνοια, ἡ ὑπόκρισις, ἡ τάσις πρὸς τὸ ψεῦδεσθαι, ἡ ἔλλειψις παρηρσιᾶς ἀπέναντι ἰδία τῶν ἰσχυρωτέρων [...]».

125. Μπουζάκης (σημ. 3), 659 και 661.

126. Μπουζάκης (σημ. 3), 719-720.

127. Πρβλ. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική* (σημ. 102), 59.

128. Η ἴδια η Μικρασιατική Καταστροφή σχετίζεται με το εκπαιδευτικό ἔργο ἀπὸ ὀρισμένους ἀγορητές κατὰ τὴ συζήτηση τοῦ 1929 με τὴν ἐκτίμησιν «ὅτι ἐχάσαμεν τὴν Μικρὰν Ἀσίαν ἐξ αὐτοῦ τοῦ λόγου, διότι δὲν εἶχαμεν εἰς τὰ Γυμνάσια και τὸ Πανεπιστήμιον τὴν δημοτικὴν γλῶσσαν» (Μπουζάκης [σημ. 3], 827).

129. Μπουζάκης (σημ. 3), 811-813.

130. Μπουζάκης (σημ. 3), 733 κ.ε. και 764 κ.ε. ἀντίστοιχα.

131. Μπουζάκης (σημ. 3), 820.

132. Μπουζάκης (σημ. 3), 820, 822.

133. Στα ἄρθρα τοῦ Γλιννοῦ ἐμπεριέχεται και ἡ ἐκτίμησις ὅτι τὰ μέτρα που προωθοῦν τὰ νομοσχέδια ἀποτελοῦν γράμμα κενὸ χωρὶς καμία φροντίδα για τὴν υλοποίησή τους (βλ. Δ. Γλιννός, «Τὰ ἐκπαιδευτικὰ νομοσχέδια: οἱ ἀγράμματοι ποῦ μένουσιν ἀγράμματοι», εφ. *Ἀκρόπολις*, 14 Ἰουνίου 1929 και ὁ ἴδιος, «Τὰ ἐκπαιδευτικὰ νομοσχέδια: ὁ θρύλος τῶν ἐπαγγελματικῶν σχολῶν», (ὁ.π.), 15 Ἰουνίου 1929. Σε αὐτὴ τὴν ἐκτίμησιν ἀπαντᾶ ὁ ἴδιος ὁ Βενιζέλος με μια λαϊκιστικὸν τύπου γενικὴ τοποθέτησις, ὅπου ὅμως παραδέχεται ὅτι, ἐνῶ ἡ μεταρρύθμιση τοῦ Δημοτικῶν σχολείων θα εἶναι ἄμεση, ἡ μεταρρύθμιση τῆς μέσης βαθμίδας «θα εἶναι ἐπίσης πραγματικὴ ἐντὸς μίας πενταετίας, καθ' ὅσον ἀφορᾶ τὰ κατώτερα πρακτικὰ σχολεία καί, καθ' ὅσον ἀφορᾶ τὸν περιορισμὸν τῶν κλασσικῶν Γυμνασίων», Μπουζάκης (σημ. 3), 731.

134. Μπουζάκης (σημ. 3), 823.

135. Μπουζάκης (σημ. 3), 731.

136. Ο Παπανδρέου προηγουμένως είχε απαντήσει στο αν η μεταρρύθμιση ήταν πραγματική. Πάντως η ίδια η γενική Εισηγητική Έκθεση του 1929 αναγνωρίζει ότι «ή Κυβέρνησις τῶν Φιλελευθέρων [...] εἶναι ὑποχρεωμένη νὰ ἐπανέλθῃ ἐπὶ τοῦ σημείου εἰς τὸ ὁποῖον ἀφῆκε ταῦτα ἢ κατὰ τὸ 1913 γενομένη κατάθεσις σειρᾶς τότε ἐκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων [...] κυριώτατα ὡς πρὸς τὴν ὀργάνωσιν τῶν σχολείων», Μπουζάκης (σημ. 3), 663. Βλ. και παρακάτω.

137. Μπουζάκης (σημ. 3), 823: Ομιλία Γόντικα: «Συνεπεία αὐτῆς τῆς τακτικῆς [= το Υπουργείου τῆς Παιδείας ἔχει δική του κατεύθυνση. Δέχεται τὶς γνώμες, ἐφ' ὅσον εἶναι σύμφωνες με τὶς γενικὲς γραμμὲς που θέτει τὸ πρόγραμμα τῶν Φιλελευθέρων] ὁ κυριώτερος πολέμιός μας εἶναι σήμερον ὁ κ. Γληνός». Πρβλ. Μπουζάκης (σημ. 3), 808, ὅπου ο Εὐταξίας παραδέχεται τὴν ἀξία τῆς κριτικῆς τοῦ Γληνοῦ και τὴν ἀδυναμία τοῦ Εὐάγγελου Κακούρου, συντάκτη τῶν νομοσχεδίων τοῦ 1929, νὰ του ἀντιπαρατεθεῖ.

138. Βλ. Α. Δημαράς, «Τὰ μέλη τοῦ Εκπαιδευτικοῦ Ομίλου (1910-1927): πρῶτες ἐκτιμῆσεις», *Τα Ιστορικά* τ. 9/16 (Ιούλιος 1992), 95-120.

139. Ὅλες οἱ ἀναλύσεις τοῦ Γληνοῦ που συνεισφέρουν στὴ διάσπαση τοῦ Εκπαιδευτικοῦ Ομίλου παρουσιάζουν μὴ σαφῆ ἐξέλιξη χωρὶς παλινωδίες και αὐτὸ καθιστᾶ ολοένα και πιο συνεκτικὴ και συνεπῶς ἰσχυρὴ τὴν κριτικὴ του. Βλ. και ὅσα ἀναφέρονται προηγουμένως στὴν σημ. 103.

140. Μεταφραστὴς τοῦ ἔργου τοῦ ἄλλου πρωτοπόρου τοῦ Σχολείου Ἐργασίας, τοῦ Hugo Gaudig. Βλ. Σπ. Καλλιᾶφας (μτφρ.), *Ἡ Σύγχρονος διδακτικὴ: ἐν θεωρίᾳ και πράξει* (Ἀθήνα 1920). Τὸν Καλλιᾶφα υπονοεῖ ὁ Γληνός στὴν ἐπόμενη σημ.

141. «Ἡ εἰσαγωγὴ τῶν μεθόδων τοῦ σχολείου ἔργασίας, αἴτημα ποῦ διατυπώνουν και οἱ καθαρειουσιᾶνοι παιδαγωγοί, δὲ φτάνει, κὶ ἂν ἀκόμα εἶναι συνδυασμένη με τὰ γλωσσικὴ μεταρρύθμιση, γιὰ νὰ δώσῃ οὐσιαστικὸ χαρακτῆρα στὴ λαϊκὴ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση», βλ. [Δ. Γληνός], *Διακήρυξη τῆς Διοικητικῆς Επιτροπῆς τοῦ Εκπαιδευτικοῦ Ομίλου* (Ἀθήνα 1927), 16. Πρβλ. και λίγο διαφορετικὴ διατύπωση παρακάτω, σελ. 19.

142. Ὁ Γληνός (βλ. Γληνός, «Ὁ θρύλος» [σημ. 132]) ἀντιλαμβάνεται ὅτι δὲν ἔχει προβλεφθεῖ ἡ δαπάνη γιὰ τὴν ἄμεση σύσταση οὔτε ἐνός επαγγελματικοῦ σχολείου.

143. Πρβλ. G. Kerschensteiner, *Das einheitliche deutsche Schulsystem. Als Beitrag zum Problem einer Neuorganisation des allgemeinbildenden Schulwesens* (ἐπιμ. H. Schiefele, Μόναχο 1970), 13.

144. Ὁ Kerschensteiner προσδιόριζε αὐτὸ τὸ εἶδος ψυχολογικῆς θεμελίωσης ὡς νέα «περιγραφικὴ» και «συνθετικὴ» ψυχολογία, βλ. G. Kerschensteiner, *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (Μόναχο 1955), 18-23.

145. Ἡ διατύπωση ἐδῶ εἶναι περισσότερο ἀριστοτελικὴ παρά ἀνακαλεῖ τὸν Kerschensteiner, ἐφόσον ὁ τελευταῖος θεωρεῖ τὴν ἐργασία ὡς τὴν κατεξοχὴν ἀνθρώπινη δραστηριότητα και κεντρικὸ πεδίο ἐκφρασης τῆς ἀνθρώπινῆς μας ἰδιότητας, ἐνῶ ὁ Ἀριστοτέλης προκρίνει τὸν στοχαστικὸ βίον και τὴν πολιτικὴ ὡς τὸ κατεξοχὴν πεδίο ἐκφρασης τοῦ ἀνθρώπου.

146. Ἰδία κριτικὴ και στὰ νομοσχέδια τοῦ 1913, ὁ.π., 17.

147. Ἀποτελεῖ βασικὸ στοιχεῖο τῆς κριτικῆς τῶν εκπροσώπων τῆς Νέας Ἀγωγῆς στὴν Ελλάδα ἡ παθητικότητα τῶν μαθητῶν και ἡ παπαγαλία, βλ. Δελημούζος (σημ. 104), 39 κ.ε.

148. Οἱ δύο τελευταῖες θέσεις ἔχουν ἀναπτυχθεῖ ἀπὸ τὸν Kerschensteiner ἰδιαιτέρως στὸ ἔργο του γιὰ τὴν ἀγωγὴ τοῦ πολίτη και συνιστοῦν τὴ γέφυρα με τὶς θέσεις που διατυπώνει ἐκεῖνη τὴν ἐποχὴ γιὰ τὴ δημοκρατικὴ ἐκπαίδευση ὁ Τζων Ντιούι (John Dewey). Στὴν Ελλάδα τὴ διασύνδεση αὐτὴ παρουσιάζει ἐκτενῶς στὸν πρόλόγο του ὁ Δημήτριος Γεωργακάκης, στὴ μετάφραση τοῦ ἔργου τοῦ Kerschensteiner, *Ἡ ἐννοία τοῦ σχολείου ἔργασίας* (Ἀθήνα 1916), 13-17. Γιὰ τὸν Kerschensteiner ἡ σχολικὴ ζωὴ εἶναι μὴ μικρὴ ἐργαζόμενη κοινότητα και ὁ δάσκαλος, ὅπως και οἱ μαθητές, εἶναι μέλος τῆς. Ὁ παθητικὸς και τυποποιημένος τρόπος τῆς

ερβαριανής διδασκαλίας τον ενοχλεί και μιλάει για μια «έκπαίδευση στην εργασία», προκειμένου να καλύψει όλες τις μορφές συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία και να διαμορφώσει έτσι ένα «ένεργητικό» μοντέλο απέναντι στην αυταρχική μετάδοση και την παθητική πρόσληψη των πληροφοριών από τους μαθητές.

149. Βλ. την κλασική μελέτη G. Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire* (Τουλούζη 1975), 9 κ.ε.

150. Βλ. από την άποψη των θεωριών του κοινωνικού ελέγχου, G. Langouet, *Suffit-il d'in-nover?* (Παρίσι 1985).