

50 ΧΡΟΝΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Ιστορική μνήμη, ιστορική εκπαίδευση,
δημόσιος χώρος.

Συγκλίσεις, αντιφάσεις, αντιστάσεις

Πρακτικά Διημερίδας



Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

50 χρόνια δημοκρατίας
Ιστορική μνήμη, ιστορική εκπαίδευση,
δημόσιος χώρος.
Συγκλίσεις, αντιφάσεις, αντιστάσεις

© Για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο:

Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, 2026

ISBN 978-618-84746-6-6

Πρώτη έκδοση: Απρίλιος 2026

Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Δερβενακίων 2, 132 32, Πετρούπολη, Αθήνα

<https://aheg.gr/>

50 χρόνια δημοκρατίας
Ιστορική μνήμη, ιστορική εκπαίδευση,
δημόσιος χώρος.
Συγκλίσεις, αντιφάσεις, αντιστάσεις
Πρακτικά ημερίδας

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΣΑΚΚΑ ΓΙΟΥΛΗ ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ ΦΡΑΓΚΟΥΛΑΚΗ

ΟΜΙΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ



ΑΘΗΝΑ 2026



www.aheg.gr

ΟΜΙΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ-Ο.Ι.Ε.Ε.

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διημερίδα

50 χρόνια δημοκρατίας: Ιστορική μνήμη, ιστορική εκπαίδευση, δημόσιος
χώρος. Συγκλίσεις, αντιφάσεις, αντιστάσεις.

Θεσσαλονίκη 14-15 Φεβρουαρίου 2025

ΚΕΝΤΡΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Πλατεία Ιπποδρομίου

Παρασκευή 14 Φεβρουαρίου

Σάββατο 15 Φεβρουαρίου

4.30μμ: Σύντομος χαιρετισμός

4.45μμ-5.15μμ

I. Ιστορία: Προσεγγίσεις της Μεταπολίτευσης

1. Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και διεργασίες. Η μεταπολίτευση σε μια γειτονιά της Θεσσαλονίκης μέσα από την εφηβική ματιά
Μαρία Καβάλα, ΑΠΘ
2. «Δεν είμαι του πατρός μου! Δεν είμαι του ανδρός μου! Είμαι ο εαυτός μου!»: φεμινισμός και διεκδικήσεις από τη μεταπολίτευση στο σήμερα
Όλγα Παντούλη, ΑΠΘ

5.15μμ-5.45μμ

II. Μεταπολίτευση και ιστορική εκπαίδευση: Το παράδειγμα Ελλάδας και Πορτογαλίας

1. Η ιστορική σχολική εκπαίδευση στη Μεταπολίτευση. Τι δεν πήγε καλά;
Τριαντάφυλλος Πετρίδης, ΟΙΕΕ
2. *The Carnation Revolution: 50 years of historical education in Portugal*
Miguel de Barros, Portuguese Historical Association President

5.45μμ-6.00μμ: Συζήτηση

6.00μμ-6.15μμ: Διάλειμμα

9.30πμ-10.15πμ

IV. Δημόσια Ιστορία, Τέχνη και Μεταπολίτευση

1. Συναντά η Ιστορία τη Λογοτεχνία; Η Μεταπολίτευση στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Γιούλη Χρονοπούλου, ΟΙΕΕ
2. Ο Ελληνικός Εμφύλιος στον κινηματογράφο της δεκαετίας του '80
Μαρία Μαυρομάτη, ΑΠΘ
3. Τραγουδώντας την ιστορία. Το πολιτικό τραγούδι στη Μεταπολίτευση
Ελένη Πασχαλούδη, Ιστορικός

10.15πμ-11.15πμ: Εργαστήριο

4. Μνημειακές Προκλήσεις: Αμφιλεγόμενα και «συγκρουσιακά» μνημεία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση. Το toolkit της Euroclio.
Ευγενία Αλεξάκη, ΕΚΠΑ- Βασιλική Γιάννου, ΟΙΕΕ

11.15πμ-11.30πμ: Συζήτηση

11.30πμ-11.45πμ: Διάλειμμα

V. Διδακτικές Προσεγγίσεις II: Μνημεία, χώρος, προφορικές μαρτυρίες

11.45πμ-1.15μμ

1. Μεταπολίτευση και προσεγγίσεις του χώρου στη διδακτική της Ιστορίας. Διδακτικές

6.15μμ-6.30μμ

3. Τι σημαίνει η δημοκρατική μετάβαση (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία);

Αναστοχασμός σε ένα πολύ ενδιαφέρον ευρωπαϊκό πρόγραμμα (Changing Democracies)

Βασιλική Σακκά, ΟΙΕΕ

6.30μμ-7.30μμ

III. Η διδασκαλία της Μεταπολίτευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση –

Διδακτικές προσεγγίσεις I

Πώς μπορούμε να διδάξουμε τη Μεταπολίτευση; Διδακτικές προτάσεις σε ένα θέμα πάντα «εκτός ύλης»

Κωνσταντίνα Παπακώστα, Σύμβουλος Φιλολόγων
Κώστας Τζιάρας, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής
ΑΠΘ, Μαριλένα Παπαδάκη, ΕΑΠ

7.30μμ- 8.00 μμ: Συζήτηση

προτάσεις

Ζέτα Παπανδρέου, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΕΜΠ

2. «Είναι η δημοκρατία σου και δική μου δημοκρατία;» Εκπαιδευτικό υλικό από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες»

Βασιλική Σακκά, Μαρία Φραγκουλάκη, Γιούλη Χρονοπούλου, ΟΙΕΕ

2.00μμ-3.00μμ

VI. Επίσκεψη στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης

Έκθεση Συνδέσμου Φυλακισθέντων και Εξορισθέντων Αντιστασιακών 1967-1974

Ξενάγηση Ελένη Χοντολίδου, ΑΠΘ





www.aheg.gr

**50 χρόνια δημοκρατίας: Ιστορική μνήμη, ιστορική εκπαίδευση, δημόσιος χώρος.
Συγκλίσεις, αντιφάσεις, αντιστάσεις**

50 years of democracy: Historical memory, historical education, public space. Convergences,
contradictions, resistances.
Conference

Διημερίδα

Θεσσαλονίκη, 14-14 Φεβρουαρίου 2025

Thessaloniki, 14-14 February 2025

Επιμέλεια

Βασιλική Σακκά || Γιούλη Χρονοπούλου || Μαρία Φραγκουλάκη

Editors

Vassiliki Sakka || Yulie Chronopoulou || Maria Fragoulaki

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| Βασιλική Σακκά <i>Πρόλογος</i> | 9 |
| Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης <i>Εισαγωγή</i> | 10 |
| Μαρία Καβάλα <i>Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και διεργασίες. Η Μεταπολίτευση σε μια γειτονιά της Θεσσαλονίκης μέσα από την εφηβική ματιά</i> | 15 |
| Όλγα Παντούλη <i>«Δεν είμαι του πατρός μου! Δεν είμαι του ανδρός μου! Είμαι ο εαυτός μου!»: Φεμινισμός και διεκδικήσεις από τη Μεταπολίτευση στο σήμερα</i> | 27 |
| Τριαντάφυλλος Γ. Πετρίδης <i>Η ιστορική σχολική εκπαίδευση στη Μεταπολίτευση. Τι δεν πήγε καλά;</i> | 33 |
| Miguel Monteiro de Barros <i>History education in Portugal fifty years after the Carnation: Challenges, achievements, and prospects</i> | 44 |
| Βασιλική Σακκά <i>Τι σημαίνει δημοκρατική μετάβαση (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία); Σκέψεις πάνω σε ένα πολύ ενδιαφέρον ευρωπαϊκό πρόγραμμα (Changing Democracies)</i> | 50 |
| Γιούλη Χρονοπούλου <i>Συναντά η Ιστορία τη Λογοτεχνία; Η Μεταπολίτευση στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης</i> | 64 |
| Μαρία Μαυρομάτη <i>Ο ελληνικός Εμφύλιος στον κινηματογράφο της δεκαετίας του 1980: Η πρόσληψη δυο φιλμ για τον Εμφύλιο πόλεμο από το 1986 ως σήμερα</i> | 79 |

| | |
|---|-----|
| Ευγενία Αλεξάκη <i>Μνημειακές προκλήσεις: Αμφιλεγόμενα και «συγκρουσιακά» μνημεία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση. Το toolkit της Euroclio Ο ανδριάντας του Edward Colston</i> | 91 |
| Βασιλική Γιάννου <i>Μνημειακές προκλήσεις: Αμφιλεγόμενα και «συγκρουσιακά» μνημεία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση. Το toolkit της Euroclio</i> | 114 |
| Ζέτα Παπανδρέου <i>Μεταπολίτευση και προσεγγίσεις του χώρου στη διδακτική της Ιστορίας</i> | 123 |
| Κωνσταντίνα Παπακώστα <i>Διδάσκεται η Μεταπολίτευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Θεσμικές πρακτικές και διδακτικές προτάσεις</i> | 139 |
| Κώστας Τζιάρας <i>Από την ακαδημαϊκή συζήτηση στη σχολική τάξη: Υλικά (βιβλιογραφία, πηγές) και διλήμματα για τη Μεταπολίτευση</i> | 151 |
| Μαριλένα Παπαδάκη <i>Ο «φτωχός συγγενής» της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης: προτάσεις για τη διδασκαλία της Μεταπολίτευσης στα ΕΠΑΛ</i> | 170 |
| Βασιλική Σακκά, Μαρία Φραγκουλάκη, Γιούλη Χρονοπούλου <i>«Είναι η δημοκρατία σου και δική μου δημοκρατία;» Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες (Changing democracies) Εργαστήριο</i> | 187 |
| Περιλήψεις εισηγήσεων | 194 |
| Βιογραφικά ομιλητριών και ομιλητών | 198 |

Πρόλογος

52 χρόνια από την πτώση της στυγνής δικτατορίας των συνταγματαρχών, μισός αιώνας δημοκρατίας. Η Μεταπολίτευση αποτελεί μια συναρπαστική περίοδο ελπίδας, προσδοκιών, προόδου αλλά και ματαιώσεων στη σύγχρονη ελληνική ιστορία. Η Τρίτη Ελληνική Δημοκρατία, ωστόσο, δεν μελετάται στο σχολείο, δεν προσεγγίζεται, δεν συζητιέται. Όπως και σχεδόν στο σύνολό του ο μεταπολεμικός κόσμος και η ιστορία του. Δεν έχει νόημα εδώ να απαριθμήσουμε τις γνωστές παθογένειες της ιστορικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Η αδυναμία ουσιαστικού εκσυγχρονισμού των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας έχει συζητηθεί και αναλυθεί αρκετά από τον Όμιλο για την Ιστορική Εκπαίδευση και από τα πανεπιστήμια.

Σε αυτό το πλαίσιο οργανώθηκε μια ενδιαφέρουσα –θέλουμε να πιστεύουμε– διημερίδα στη Θεσσαλονίκη, η οποία περιλάμβανε πρωτότυπες εισηγήσεις ιστορικών ερευνητών και εκπαιδευτικών, που αφορούσαν ποικίλες θεματικές: η Μαρία Καβάλα, με προφορικές μαρτυρίες, αναλύει τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς και τις διεργασίες που έλαβαν χώρα την περίοδο αυτή σε μια γειτονιά της Θεσσαλονίκης, μέσα από τη ματιά των εφήβων της εποχής, ενώ η Όλγα Παντούλη εξετάζει το φεμινιστικό και γυναικείο κίνημα, και η Μαρία Μαυρομάτη την αναπαράσταση και πρόσληψη του Εμφυλίου μέσα από δύο φιλμ της κινηματογραφικής παραγωγής της δεκαετίας του '80. Ο Τριαντάφυλλος Πετρίδης και ο Μιγκέλ ντε Μπάρος παρουσιάζουν την πορεία της ιστορικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Πορτογαλία, αντίστοιχα, και οι συγκρίσεις είναι ενδιαφέρουσες: η τόλμη και τα άλματα στην Πορτογαλία, η οποία γιορτάζει επίσης μισό αιώνα δημοκρατίας, και τα μικρά και άτολμα βήματα στη χώρα μας. Η υπογράφουσα συζητά τα ευρήματα ενός ευρωπαϊκού πρότζεκτ (Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες) με θέμα τη μετάβαση από δικτατορικά και απολυταρχικά καθεστώτα στη δημοκρατία, με εστίαση σε μαρτυρίες από Ελλάδα, Ισπανία και Πορτογαλία. Η Ευγενία Αλεξάκη και η Βασιλική Γιάννου παρουσιάζουν τον δημόσιο χώρο και τις προκλήσεις των δημόσιων μνημείων, με αναφορά στην εργαλειοθήκη της Euroclio που έχει τίτλο Monumental Challenges και με παραδειγματική προσέγγιση δύο αμφιλεγόμενων μνημείων σε Βρετανία και Κύπρο. Η Ζέτα Παπανδρέου εξετάζει το θέμα «Μεταπολίτευση και προσεγγίσεις του χώρου στη διδακτική της Ιστορίας» με άξονα αναφοράς τα τοπόσημα του Εμφυλίου πολέμου στη Φλώρινα, ενώ η Γιούλη Χρονοπούλου παρακολουθεί τα σημεία συνάντησης Ιστορίας και Λογοτεχνίας μέσα από την ανίχνευση της Μεταπολίτευσης στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Κωνσταντίνα Παπακώστα, ο Κώστας Τζιάρας και η Μαριλένα Παπαδάκη εξετάζουν το πώς μπορούμε να διδάξουμε τη Μεταπολίτευση μέσα από ένα τρίπτυχο που περιλαμβάνει σχετικές διατάξεις και νομοθετήματα, μέσα από τη συζήτηση της περιόδου στην ακαδημία, καθώς και από διδακτικές προτάσεις σε ένα θέμα πάντα «εκτός ύλης». Τέλος, ένα ενδεικτικό εργαστήριο με αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών από το πρόγραμμα Changing Democracies, με στόχο την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και ιδιότητας του ενεργού πολίτη, που παρουσιάστηκε από τις Μαρία Φραγκουλάκη, Γιούλη Χρονοπούλου και την υπογράφουσα, κλείνει την παρουσίαση των Πρακτικών.

Η διημερίδα ολοκληρώθηκε στην πράξη με μια συγκινητική ξενάγηση στο Μουσείο Αντίστασης στην Επταετία από τον Τριαντάφυλλο Μηταφίδη, εμβληματική φιγούρα της Μεταπολίτευσης και εκπαιδευτικού. Ευχαριστούμε όσες και όσους βοήθησαν στην πραγματοποίησή της και ελπίζουμε ότι η παρούσα έκδοση θα συνεισφέρει στον προβληματισμό για την ανανέωση του ιστορικού αντικειμένου στο ελληνικό σχολείο.

Βασιλική Σακκά

Εισαγωγή

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

ομότιμος καθηγητής ΑΠΘ

Δύσκολο έργο να γράψει κανείς ένα σύντομο κείμενο για τη Μεταπολίτευση. Εξίσου δύσκολο, θα πρόσθετα και ολισθηρό, να γράψει κείμενο που να καλύπτει στοιχειωδώς τις ανάγκες εισαγωγής στα Πρακτικά διημερίδας που αφορούν τόσο το ιστορικό γεγονός όσο και την ιστορική εκπαίδευση και τη δημόσια ιστορία. Θα το επιχειρήσω, πάντως, ξεκινώντας με βάση τη γνωστή υπόδειξη του Αντισθένη ότι *ἀρχή παιδεύσεως ἢ τῶν ὀνομάτων ἐπίσκεψις*.

Ο όρος Μεταπολίτευση χρησιμοποιείται από πολλούς και με διαφορετικό βάθος και πλάτος. Ιστορικοί, νομικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί επιστήμονες, πολιτικοί και δημοσιογράφοι έχουν ασχοληθεί μ' αυτόν εξετάζοντάς τον από ποικίλες οπτικές γωνίες. Για παράδειγμα, τα ερωτήματα και τα ζητήματα που θέτει καθηγητής του Συνταγματικού Δικαίου είναι καίριας σημασίας¹. Ο όρος, αναρωτιέται, αναφέρεται σε μια στιγμή, δηλαδή στη μετάβαση από το δικτατορικό καθεστώς στη Δημοκρατία, ή αποτελεί μια διαρκή διαδικασία, μια ολόκληρη εποχή; Ολοκληρώνεται μέσα σε διάστημα ενός έτους, μέσα στο οποίο αίρεται η απαγόρευση για τη λειτουργία των κομμάτων, νομιμοποιούνται τα αριστερά κόμματα, αποκαθίσταται η κοινοβουλευτική δημοκρατία με εκλογές, επιλύεται με δημοψήφισμα το πολιτειακό, ψηφίζεται νέο Σύνταγμα και αποκαθίσταται η νομιμότητα με τις δίκες των πρωταιτίων τηςΧούντας, των γεγονότων του Πολυτεχνείου και των βασανιστών, ή συνεχίζεται μέχρι την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία και την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης, ή μέχρι την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων, ή μέχρι την ένταξη στην Ευρωζώνη, ή μέχρι την κρίση και τα μνημόνια, ή... ή...; Τις διαδρομές του όρου και τις αλλαγές στη σημασία του εξετάζει λεπτομερώς ο Λεωνίδας Καλλιβρετάκης, που επισημαίνει ότι ο όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε δύο μήνες ύστερα από τη Μεταπολίτευση από τον τότε διευθυντή του *Ριζοσπάστη* Γρηγόρη Φαράκο (27.9.1974) με αρνητική χροιά, προκειμένου να δείξει ότι ο Κωνσταντίνος Καραμανλής είχε πάρει «τον δρόμο του συμβιβασμού με την αντίδραση», αλλά λίγο αργότερα τον χρησιμοποίησε και ο ίδιος ο Καραμανλής (*Μακεδονία*, 10.10.1974)².

Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα συμπλέκεται με την ιδεολογική, πολιτική και επιστημολογική οπτική γωνία από την οποία εξετάζει κανείς τα πράγματα. Λ.χ., σημειώνει ο Τάσος Κωστόπουλος, ο οποίος έχει ασχοληθεί επανειλημμένα με πολλές πτυχές της Μεταπολίτευσης:

¹ Π. Μαντζούφας, «Από την Δικτατορία στην Μεταπολίτευση. Θεσμική τομή κι εμπέδωση των δημοκρατικών και φιλελεύθερων θεσμών», *Constitutionalism*, Όμιλος «Αριστόβουλος Μάνεσης», 2025, στο <https://www.constitutionalism.gr/apo-tin-diktatoria-stin-metapolitefsi/> (τελευταία πρόσβαση 24.3.3036).

² Λ. Καλλιβρετάκης, «Μεταπολίτευση: οι περιπέτειες μιας λέξης», στο Λ. Καλλιβρετάκης, *Δικτατορία και Μεταπολίτευση*, Θεμέλιο, Αθήνα 2017, σ. 202-222.

Αν ως Μεταπολίτευση θεωρήσουμε την ηγεμονία του συλλογικού αιτήματος για περισσότερη δημοκρατία και κοινωνική ισότητα, που κυριάρχησε στην πολιτική ζωή του τόπου μετά την πτώση της χούντας, η ιστορική αυτή φάση είναι προφανές ότι έκλεισε κάπου μεταξύ 1989 και 1992 – όταν, δηλαδή, τα παραπάνω προτάγματα εκτοπίστηκαν στον δημόσιο λόγο από τις αντιπαραθέσεις περί «διαφθοράς» και «εθνικών θεμάτων». Για όσους πάλι εξισώνουν τη Μεταπολίτευση με τον «λαϊκισμό» και την «κυριαρχία του πεζοδρομίου» (διάβαζε: τον συνυπολογισμό των λαϊκών αντιδράσεων στη χάραξη της κυβερνητικής πολιτικής), είναι προφανές ότι αυτή διατηρήθηκε μέχρι το πρώτο τουλάχιστον μνημόνιο του 2010. Η Μεταπολίτευση όμως με τη στενή έννοια, η περίοδος δηλαδή που εγκαινιάστηκε με την κατάρρευση της χούντας στις 23 Ιουλίου 1974 και χαρακτηρίστηκε από μια διαρκή τάση (θεσμικής ή άτυπης) διεύρυνσης των λαϊκών ελευθεριών, τερματίστηκε στην πραγματικότητα μέσα στο 1976, όταν η πανίσχυρη κυβέρνηση Καραμανλή (54,4% και 220 βουλευτές) προχώρησε στη λήψη διαδοχικών μέτρων για να αντιστρέψει το ρεύμα εκδημοκρατισμού της προηγούμενης διετίας³.

Για το ΠΑΣΟΚ μετά το 1981 το σύνθημα «ο αγώνας τώρα δικαιώνεται» εξέφραζε την πολιτική θέση ότι οι προσδοκίες για μια πολιτεία φιλελεύθερη και μια κοινωνία δικαιότερη υλοποιούνταν στο πλαίσιο της «Αλλαγής», αν και το ΚΚΕ και η άλλη κομμουνιστογενής Αριστερά, ιδίως μετά το 1983 και ακόμη περισσότερο μετά το «σταθεροποιητικό πρόγραμμα» της οικονομίας (1985-1987), διακήρυσσε ότι «ο αγώνας συνεχίζεται». Σε κάθε περίπτωση φαίνεται πως στον κομματικό λόγο επικρατούσε η πεποίθηση ότι με τον όρο Μεταπολίτευση εννοούνταν μια διαδικασία εν τω γίνεσθαι, που όμως για τμήμα της ανανεωτικής Αριστεράς, ιδίως μετά τη συγκυβέρνηση του 1989 και την εκλογική νίκη της ΝΔ το 1990, «η μακρά μεταπολιτευτική περίοδος είχε τελικό αποτέλεσμα να χαθεί η πίστη των ανθρώπων στο σοσιαλισμό. Σε ετούτη τη νέα φάση οι αλλαγές θα πραγματοποιούνται κάτω από την ηγεμονία του νεοσυντηρητισμού»⁴.

Η αλήθεια είναι πως στον χώρο της ευρύτερης Αριστεράς, ακόμη και του ΠΑΣΟΚ, υπήρξαν αρκετές φωνές που τοποθετούσαν το τέλος της «Αλλαγής», κατ' επέκταση και την ανανοηματοδότηση της Μεταπολίτευσης, πολύ νωρίς. Από την αρχική ευφορία μετά την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία, οπότε «η μισή Ελλάδα πανηγύριζε και η άλλη μισή ανησυχούσε, φοβόταν»⁵, στελέχη του ΠΑΣΟΚ, όπως ο Παρασκευάς Αυγερινός, εξέφραζαν τη γνώμη πως η μετάλλαξη του ΠΑΣΟΚ από «κίνημα» σε «κόμμα» σήμαινε ότι «η Αλλαγή τελείωσε νωρίς»⁶, ενώ η στάση του ΚΚΕ και του τότε ΚΚΕεσ., παρά την κριτική στήριξη που παρείχαν στην κυβέρνηση, ήταν αμφίθυμη⁷. Πάντως, η φιλολογία για το τέλος της Μεταπολίτευσης σημείωσε έκρηξη με την κρίση χρέους από το 2010 και εξής, οπότε ο όρος εξελίχθηκε, υπό το πρίσμα ενός άκρατου παροντισμού, σε μετωνυμία για όλα τα στραβά και ανάποδα της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας και σε καταδίκη του αριστερόστροφου λαϊκισμού⁸. Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Κώστας Καραβίδας, η Μεταπολίτευση είναι μια διαδικασία «διαρκούς μετάβασης», στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να αξιολογηθούν με νηφαλιότητα και οι διαψεύσεις των προσδοκιών αλλά

³ Τ. Κωστόπουλος, «Το πρώτο τέλος της Μεταπολίτευσης», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 11.3.2016.

⁴ Α. Ελεφάντης, «Η “αλλαγή” τελείωσε, ζήτω η αλλαγή», *Ο Πολίτης*, 96, 1988, σ. 13-17 και του ίδιου, *Στον αστερισμό του λαϊκισμού*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1991, ιδίως το Επίμετρο, σ. 331-352.

⁵ Φ. Πάλλη-Πετραλιά, *Σαράντα χρόνια τώρα. Γεγονότα, παρασκήνια και πρωταγωνιστές της μεταπολίτευσης*, Καστανιώτης, Αθήνα 2014, σ. 102.

⁶ Π. Αυγερινός, *Η Αλλαγή τελείωσε νωρίς*, βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 2013, σ. 34-35.

⁷ Τ. Κωστόπουλος, «Το μεσουράνημα της “Αλλαγής”», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 11.6.2023. Βλ. και του ίδιου, «Από το “Κίνημα” στο “Κόμμα”», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 3/4.9.2016.

⁸ Βλ. ενδεικτικά άρθρα των Π. Βόγλη, Μ. Ζορμπά, Φ. Καρζή, Ιω. Λαλιώτου, Γερ. Μοσχονά και άλλων στο ηλεκτρονικό περιοδικό *Χρόνος*, 15, Ιούλιος 2014.

και οι προσπάθειες ορισμένων να βάλουν ένα τέλος στη Μεταπολίτευση⁹. Ή, όπως τονίζει η Έφη Γαζή, εκείνο που χρειάζεται είναι η ιστορικοποίηση της Μεταπολίτευσης, ώστε να γίνει δυνατή η υπέρβαση της εξιδανίκευσης ή της δαιμονοποίησής της¹⁰.

Άλλωστε, πολύ ορθά κατά τη γνώμη μου, ο Αντώνης Λιάκος επισημαίνει ότι η Μεταπολίτευση είναι ένας από τους τέσσερις πυλώνες της «εθνικής συνείδησης» μαζί με το 1821, το 1922 και τη δεκαετία του 1940, υπογραμμίζοντας ότι αποτελεί ένα «διφυές γεγονός» (αποκατάσταση κοινοβουλευτισμού και τέλος της μετεμφυλιακής περιόδου), οπότε

είναι περίοδος μιας δεκαετίας με αιτήματα και λαϊκές κινητοποιήσεις για την υπέρβαση όλων εκείνων των απαγορεύσεων της προηγούμενης περιόδου και τον εκδημοκρατισμό των θεσμών, του πανεπιστημίου, όλων των πεδίων λήψης αποφάσεων. Είναι μια περίοδος αναπεπταμένων προσδοκιών για ευρύ εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, ίσως η πιο δημιουργική του 20ού αιώνα. Χωρίς αυτή τη διάρκεια δεν νοείται Μεταπολίτευση. Αυτό το πνεύμα απέκτησε το δικό του σύμβολο στην εξέγερση του Πολυτεχνείου. Γι' αυτό άλλωστε και ο διπλός εορτασμός: 24 Ιουλίου με την εορτή του πολιτικού κόσμου στο Προεδρικό Μέγαρο, και 17 Νοεμβρίου, με διαδηλώσεις που επικαιροποιούν το πνεύμα του Πολυτεχνείου.

Και συνεχίζει:

Όλες οι εκδοχές της Μεταπολίτευσης συνυπήρχαν ως την κρίση, η οποία προκάλεσε μια εκτεταμένη κριτική της. Ειδικότερα η δεκαετία του 1980 ενοχοποιήθηκε για την οικονομική κατάρρευση της χώρας. Καταγγέλθηκαν η υποχωρητικότητα απέναντι στα λαϊκά αιτήματα που διόγκωσαν το χρέος και τον δανεισμό, η έλλειψη πειθαρχίας και το γενικότερο ξεχαρβάλωμα της κοινωνίας ως απότοκα της «κουλτούρας της μεταπολίτευσης» και της κυριαρχίας αντι-ιεραρχικών και ισοπεδωτικών ιδεωδών. Αν προηγουμένως οι αμφισβητήσεις του Πολυτεχνείου και οι επιθέσεις εναντίον των δημοκρατικών κατακτήσεων της μεταπολίτευσης είχαν περιθωριακό χαρακτήρα, τώρα γενικεύτηκαν συνθέτοντας μια διαφορετική εκδοχή της πορείας της χώρας.¹¹

Η άνοδος της ΝΔ του Κυριάκου Μητσοτάκη στην εξουσία το 2019 έδωσε την ευκαιρία στη συντηρητική παράταξη για μια γενικότερη προσπάθεια να αμφισβητήσει τη Μεταπολίτευση ως ένα συνεχές στην ιστορία των κοινωνικών αγώνων, πριν και μετά τη δικτατορία. Εξάλλου, το κεντροδεξιό αφήγημα ήταν πάντα αρνητικό έως και εχθρικό απέναντι στις μαζικές λαϊκές κινητοποιήσεις.¹² Με εστίαση στο Πολυτεχνείο και το νόημά του, αμφισβητήθηκε η συμβολή του στη Μεταπολίτευση και έμμεσα απαξιώθηκε και αυτής η σημασία, πέραν της πολιτειακής μεταβολής, ενώ το βάρος έπεσε στην αναπτυξιακή πορεία της χώρας.¹³ Την απάντηση στους αμφισβητίες είχε δώσει –νομίζω πειστικά– ο Πουλιαντζάς πριν από χρόνια, ο οποίος, εξετάζοντας παράλληλα τη διαδικασία κατάρρευσης των δικτατοριών στην Ελλάδα, την Πορτογαλία και την Ισπανία, διαπίστωνε ότι «οι λαϊκοί αγώνες δεν αποτέλεσαν τον άμεσο ή κυρίαρχο παράγοντα της ανατροπής των δικτατορικών καθεστώτων, ωστόσο υπήρξαν (ή θα είναι) ο καθοριστικός παράγοντας». Και συνέχιζε:

Η υπόκωφη, πολύμορφη και σταθερή αντίσταση του λαού, τα τελευταία χρόνια, απέναντι στις δικτατορίες αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που τις διαφοροποιεί από τα φασιστικά καθεστώτα.

⁹ Κ. Καραβίδας, «Το Μετά τη Μεταπολίτευση ή Μικρός Απόλογος για ένα ανθεκτικό κουφάρι», *Χρόνος*, 15, Ιούλιος 2014.

¹⁰ Έ. Γαζή, «Να ιστορικοποιήσουμε τη Μεταπολίτευση», *Χρόνος*, 15, Ιούλιος 2014.

¹¹ Αντ. Λιάκος, «Μεταπολίτευση και Ιστορία», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 23/24.7.2022.

¹² Στο ίδιο.

¹³ Τ. Κωστόπουλος, «Ο “εξαγώγιμος” και το φάντασμα του όχλου», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 27.11.2022.

[Ειδικά στην Ελλάδα] το καθεστώς δεν κατόρθωσε ποτέ να συγκροτήσει δικές του οργανώσεις πλαισίωσης και κινητοποίησης των μαζών παρά τις επανειλημμένες απόπειρες της χούντας.¹⁴

Βέβαια, η επιμονή κάποιων στην αμφισβήτηση του βάθους και του εύρους της Μεταπολίτευσης και η βιασύνη τους να τη θάψουν στη λήθη δείχνουν και τις βαθύτερες προθέσεις τους: μέσω της καταδίκης του «λαϊκισμού» επιχειρούν να αναδείξουν τις αξίες της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας¹⁵. Απαξιώνοντας, όμως, τους αγώνες της Μεταπολίτευσης, καταδικάζουν έμμεσα και όλες τις κατακτήσεις στα πεδία των πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, οπότε τίθεται επιτακτικά το ερώτημα: «Εάν το όραμα της Μεταπολίτευσης ήταν μια κοινωνία με περισσότερη δημοκρατία και λιγότερες κοινωνικές ανισότητες, τι είδους κοινωνία οραματίζονται όσοι με περισσή ευκολία “καταδικάζουν” τη Μεταπολίτευση και κατεδαφίζουν τις κοινωνικές κατακτήσεις που έγιναν εκείνα τα χρόνια»¹⁶; Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι επιθέσεις κατά των κατακτήσεων της Μεταπολίτευσης δεν συνιστούν ολοκληρωτικό πόλεμο. Γιατί την ίδια στιγμή πολιτειακοί και κρατικοί θεσμοί που ελέγχονται απόλυτα από την κυβερνώσα παράταξη οργανώνουν και προβάλλουν εκθέσεις με πλούσιο υλικό, απευθυνόμενες στο ευρύ κοινό αλλά και ειδικότερα στα σχολεία¹⁷. Ίσως πρόκειται για πολιτική παραλλαγή του Ψαλμού: «ποιήσωμεν την ανάγκην φιλοτιμίαν. Το ακούσιον ως εκούσιον προσφέρωμεν τω... λαώ». Ίσως πάλι η Πολιτεία επιχειρεί έτσι να αντισταθμίσει την αλλεργία που αισθάνεται κατά τα άλλα για τη διδασκαλία της σύγχρονης ιστορίας στο σχολείο.

Το κενό, πάντως, στην ιστορική εκπαίδευση και ως προς το μέγα ζήτημα της Μεταπολίτευσης αντιλήφθηκε ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, ΟΙΕΕ, και αποφάσισε να πραγματοποιήσει σχετική διημερίδα στη Θεσσαλονίκη (14-15 Φεβρουαρίου 2025). Καρπός της είναι η έκδοση των Πρακτικών, που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων καταναμεμένων σε τρεις μεγάλες ενότητες: (α) ιστορικο-κοινωνικές προσεγγίσεις της Μεταπολίτευσης και σύγκριση με την περίπτωση της Πορτογαλίας, (β) δημόσια ιστορία και Μεταπολίτευση (λογοτεχνία, κινηματογράφος, πολιτικό τραγούδι), (γ) διδασκαλία της Μεταπολίτευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σχολικά εγχειρίδια – διδακτικές προσεγγίσεις. Η διημερίδα έκλεισε με ξενάγηση στην έκθεση τεκμηρίων από τον αντιδικτατορικό αγώνα του Συνδέσμου Φυλακισθέντων και Εξορισθέντων Αντιστασιακών 1967-1974, ΣΦΕΑ, που φιλοξενείται στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης¹⁸. Το όλο εγχείρημα, πλην της πρωτοτυπίας του, προσφέρεται και για αναστοχασμό, όπως σημειώνεται εδώ¹⁹.

Το γενικότερο πρόβλημα της ιστορικής εκπαίδευσης με τις παλινωδίες και την ατομία της Πολιτείας να οργανώσει σοβαρά προγράμματα σπουδών στο μάθημα της Ιστορίας, στα οποία

¹⁴ Ν. Πουλαντζάς, *Η κρίση των δικτατοριών (Πορτογαλία-Ελλάδα-Ισπανία)*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1975, σ. 110-112 (επανέκδοση Θεμέλιο, 2006).

¹⁵ Δ. Ψαράς, «Η Ν.Δ. του Κυριάκου Μητσοτάκη και τα “παϊδάκια” της Μεταπολίτευσης», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 23/24.7.2022.

¹⁶ Π. Βόγλης, «Από τον αποκλεισμό στην ενσωμάτωση. Μια μακρά διαδρομή ρήξεων και μεταρρυθμίσεων», *Χρόνος*, 15, Ιούλιος 2014.

¹⁷ Βουλή των Ελλήνων, «*Η δημοκρατία δικαίω ουδέποτε κατελύθη*». *Η αποκατάσταση της Δημοκρατίας. 40 χρόνια*, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, Αθήνα 2014· βλ. επίσης ψηφιακή έκθεση, «Τομή '74. Από τη Δικτατορία στη Δημοκρατία», Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος – Γενικά Αρχεία του Κράτους – Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση, Αθήνα, 17 Ιουλίου-31 Δεκεμβρίου 2024.

¹⁸ Με μια συγκλονιστική ξενάγηση του Τριαντάφυλλου Μηταφίδη, εμβληματικής φιγούρας της Μεταπολίτευσης και με ιστορία αντίστασης στη χούντα των συνταγματαρχών (σημ. των επιμελητριών).

¹⁹ Βλ. στον παρόντα τόμο Β. Σακκά, «Τι σημαίνει η δημοκρατική μετάβαση (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία); Αναστοχασμός σε ένα πολύ ενδιαφέρον ευρωπαϊκό πρόγραμμα (Changing Democracies)».

θα κατέχει δεσπόζουσα θέση η σύγχρονη ιστορία, δεν επιλύεται βέβαια με τις επαινετές πρωτοβουλίες ιδιωτικών συσσωματώσεων. Ωστόσο, ο ΟΙΕΕ έχει δείξει και με άλλες εκδηλώσεις και δράσεις του ότι δεν εφησυχάζει και ότι, σαν τον οίστρο που τρέλαινε τον Σωκράτη, συνεχίζει να «ενοχλεί» την Πολιτεία, με την ελπίδα αυτή να ανταποκριθεί κάποτε στο χρέος της απέναντι στην ελληνική κοινωνία, στη νεολαία και στην ιστορική μνήμη. Ίσως φρούδες οι ελπίδες, αν αναλογιστεί κανείς ότι σχετικά πρόσφατα το Υπουργείο Παιδείας απέρριψε καλώς καμωμένα προγράμματα Ιστορίας από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο, ύστερα από προσχηματική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΕΠ, με το σαθρό επιχείρημα ότι παρουσίαζαν «σημαντικά επιστημονικά και παιδαγωγικά προβλήματα και διακρίνονταν για την αποσπασματικότητά τους». Και τα αντικατέστησε προσωρινά με τα προγράμματα του 2003, μέχρι να εκπονηθούν σε χρόνο-ρεκόρ τα ισχύοντα, μακριά από «αναχρονισμούς και ιδεοληψίες», όπως έλεγε²⁰, τα οποία δυστυχώς μόνον ως «Frankenstein Curriculum» μπορούν να χαρακτηριστούν²¹.

²⁰ Βλ. Ανακοίνωση του ΙΕΠ, 25.9.2020, στο <https://www.esos.gr/arthra/69585/iep-gia-ta-programmata-spydon-stin-istoria-ta-provlimata-ton-pstoy-2019-mas-odigisan> (τελευταία πρόσβαση 24.3.2026).

²¹ Δ. Μαυροσκούφης, «Το Frankenstein Curriculum του μαθήματος της Ιστορίας», *Νέα Παιδεία*, 181, 2022, σ. 13-26.

Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και διεργασίες. Η Μεταπολίτευση σε μια γειτονιά της Θεσσαλονίκης μέσα από την εφηβική ματιά

Μαρία Καβάλα

επίκουρη καθηγήτρια ΑΠΘ

Social transformations and processes. Metapolitefsi in a neighborhood of Thessaloniki through the eyes of a teenager

In this presentation we will follow, through a historical and anthropological approach, how the post-dictatorship (Metapolitefsi) transition was experienced by the teenagers of the 1975-1985 decade in a refugee neighbourhood of Thessaloniki on the institutional, cultural and socio-economic level. What did the emergence of the middle class, with their enhanced economic and professional position and university education, that claimed a leading position in society mean? What did their compromises and new challenges mean?

Στο παρόν κείμενο θα παρακολουθήσουμε πτυχές κοινωνικού μετασχηματισμού κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης σε μια συνοικία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, την Τούμπα, την Κάτω Τούμπα, πιο ειδικά. Η συγκεκριμένη περιοχή αναπτύχθηκε σε μεγάλο συνοικισμό με τον ερχομό των προσφύγων κυρίως από το 1920 και μετά.¹ Ας διευκρινίσουμε εδώ ότι ορίζουμε τη Μεταπολίτευση στη μακρά διάρκεια και την οριοθετούμε από την πτώση της δικτατορίας έως και την ελληνική κρίση του 1989. Όπως εύστοχα επισημαίνεται

Ίσως θα μπορούσαμε να σκεφτούμε την ελληνική Μεταπολίτευση ως έναν «χρονότοπο». Η έννοια του «χρονότοπου», όπως τέθηκε από τον Μιχαήλ Μπαχτίν στη μελέτη του για τη «διαλογική φαντασία» αλλά και όπως χρησιμοποιήθηκε από τον Φρέντρικ Τζέιμσον στο έργο του για το «πολιτικό ασυνείδητο», προσφέρει ένα σημείο εκκίνησης για να στοχαστούμε τον πληθυντικό χαρακτήρα της έννοιας «Μεταπολίτευση»: υπήρξε ταυτόχρονα εποχή, ιστορική περίοδος,

¹ Η Τούμπα είναι μία από τις πιο παλιές προσφυγικές συνοικίες της Θεσσαλονίκης. Διοικητικά ανήκε ανέκαθεν στον Δήμο Θεσσαλονίκης, αν και εξελίχθηκε σε πολυπληθή περιοχή πολύ νωρίς. Στη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, μετά το φθινόπωρο του 1915, στη χέρσα έκτασή της εγκαταστάθηκαν συμμαχικά στρατεύματα της Entente, συγκεκριμένα σε έκταση στην Κάτω Τούμπα, που ονομάστηκε στρατόπεδο 151. Μετά την πυρκαγιά του 1917 η περιοχή υποδέχτηκε κυρίως Εβραίους πυροπαθείς στην περιοχή, συγκεκριμένα στο στρατόπεδο 151, που αγοράστηκε από την Ισραηλιτική Κοινότητα Θεσσαλονίκης γι' αυτό τον σκοπό. Όλη η περιοχή της Τούμπας κατοικήθηκε με τον ερχομό των Ρωσο-Καυκασίων προσφύγων του 1920-21 και το 1922 από την εισροή χιλιάδων προσφύγων από τη Μικρά Ασία, την Ανατολική Θράκη, την Κων/πολη και την Καππαδοκία. Βλ. Δέσποινα Κακατσάκη, «Θεσσαλονίκη. Πόλη και πρόσφυγες», στο *Τούμπα. Μια συνοικία γεννιέται*, Πύλη για την ελληνική γλώσσα, <https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/urban/iframe.html?urb=2&location=4&item=2825#line-2414> (τελευταία επίσκεψη Ιούλιος 2025).

διαδικασία σε εξέλιξη, χώρος, πεδίο, πορεία μετάβασης, μιας μετάβασης πολλαπλώς οριζόμενης [...]».²

Το άρθρο αξιοποιεί στοιχεία κοινωνικής ιστορίας και μικροϊστορίας. Συνομιλεί με ανθρωπολογική και εθνογραφική μελέτη που ανατέμνει τον μικροαστισμό στη μεταπολεμική Θεσσαλονίκη, συγκεκριμένα στην περιοχή της Τούμπας,³ αξιοποιεί προφορικές μαρτυρίες, ενώ βασίστηκε και σε μια μορφή αυτοβιογραφικής προσέγγισης, δηλαδή στις αναμνήσεις της συγγραφέως από το διάστημα 1974-1989 (παιδική, εφηβική και νεαρή ηλικία), που παρουσιάζονται με αφηγηματικό τρόπο και συνδυασμένες με άλλες αφηγήσεις για την εποχή.⁴ Ταυτόχρονα, το άρθρο συνδιαλέγεται με την ιστοριογραφία που αφορά τη νεολαία της Μεταπολίτευσης, καθώς και με γενικότερη βιβλιογραφία για την εποχή. Στόχος να αποτελέσει μια μικρή συμβολή στην ιστοριογραφία που επιχειρεί να φωτίσει αυτή την τόσο κρίσιμη περίοδο για τη μεταπολεμική Ελλάδα, χωρίς εξιδανικεύσεις ή δαιμονοποιήσεις.

Σε ό,τι αφορά τη μορφή αυτοβιογραφικής αφήγησης που αξιοποιείται εδώ, λαμβάνεται υπόψη ότι η αφήγηση της συγγραφέως έχει επηρεαστεί από την προσφυγική καταγωγή της ίδιας από τον πατρικό παππού και τη μητρική γιαγιά, τις γαμήλιες ενώσεις τους με ντόπιους, τη φτώχεια συνδυασμένη με μόχθο και αγωνιστική διάθεση παππούδων και γονέων, τις αριστερές καταβολές του μητρικού παππού, τη σταδιακή βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των γονέων στο πλαίσιο του μικροαστισμού, όπως αναπτύχθηκε στην Ελλάδα, τις δυνατότητες μόρφωσης και κοινωνικής κινητικότητας που πρόσφερε η Μεταπολίτευση, τις αξίες της μόρφωσης, της προόδου και της κοινωνικής δικαιοσύνης με τις οποίες μεγάλωσε η ίδια και οι οποίες χαρακτήριζαν την εποχή. Συλλογικές και ατομικές μνήμες διαπλέκονται μέσα από μία τριτοπρόσωπη αφήγηση.⁵

Το παρόν άρθρο θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση διδασκαλίας για τη θεματική της Μεταπολίτευσης με τη βοήθεια της προφορικής ιστορίας στο σχολείο και σύμφωνα με τους

² Μάνος Αυγερίδης, Έφη Γαζή, Κωστής Κορνέτης, «Εισαγωγή» στο Μάνος Αυγερίδης, Έφη Γαζή, Κωστής Κορνέτης (επιμ.), *Μεταπολίτευση. Η Ελλάδα στο μεταίχμιο δύο αιώνων*, Θεμέλιο, Αθήνα 2015, σ. 15-18.

³ Μιτλιάδης Ζερμπούλης, «Ανάμεσα στις τάξεις: εννοιολογήσεις και πρακτικές του μικροαστισμού στη μεταπολεμική Θεσσαλονίκη», διδ. διατριβή, Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών & Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2019.

⁴ Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος ανοικτής (μη δομημένης) συνέντευξης, κατά την οποία ο/η ερωτώμενος/η καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του/της συνολικά ή μία περίοδό της, ανακαλώντας στη μνήμη του/της προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία ο/η ίδιος/α είχε προσωπική ανάμειξη. Κατά τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη ο/η ερωτώμενος/η καλείται να ενεργοποιήσει ως κύριο τρόπο παρουσίασης την αφήγηση. Σχετικά με τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, βλ. Γιώργος Τσιώλης, *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*, Κριτική, Αθήνα 2006. Για την παρούσα δουλειά αξιοποιήθηκαν οι αναμνήσεις της ίδιας της συγγραφέως για το χρονικό διάστημα 1974-1989, τις οποίες κατέγραψε σε προφορική αυτοβιογραφική αφήγηση. Η συγγραφέας χρησιμοποιεί ψευδώνυμα τόσο για τον εαυτό της όσο και για το οικογενειακό και φιλικό της περιβάλλον, όχι μόνο για λόγους αποστασιοποίησης, αλλά και προστασίας προσωπικών δεδομένων. Το εγχείρημα αυτό έγινε αφετηρία για τη διεξαγωγή περαιτέρω αφηγηματικών συνεντεύξεων από ανθρώπους ηλικίας σήμερα 55-65 ετών, που το παραπάνω χρονικό διάστημα ήταν παιδιά και έφηβοι/ες. Ωστόσο, το πρόγραμμα των συνεντεύξεων δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί και αυτές δεν αξιοποιήθηκαν για το παρόν κείμενο. Γιώργος Τσιώλης, Ειρήνη Σιούτη, «Οι βιογραφικές (ανα)κατασκευές της κοινωνικής εμπειρίας. Προκλήσεις και προοπτικές της ανακατασκευαστικής βιογραφικής έρευνας», επίμετρο στο Γ. Τσιώλης, Ε. Σιούτη (επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Νήσος, Αθήνα 2013, σ. 385-449.

⁵ Τσιώλης, Σιούτη, *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές, ό.π.*

σχετικούς μεθοδολογικούς οδηγούς.⁶ Άλλωστε, οι σημερινοί μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν παππούδες και γιαγιάδες (σπανιότερα γονείς) που ήταν παιδιά ή νέοι στα χρόνια της Μεταπολίτευσης και μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμους πληροφορητές.

Ας ταξιδέψουμε μαζί στο 1974. Σάββατο 20 Ιουλίου 1974. Ο κύριος Κώστας, στην περιοχή της Κάτω Τούμπας στη Θεσσαλονίκη, 34 ετών, εκείνη την ημέρα δεν πήγε στο παντοπωλείο του στον Φοίνικα. Από μικρό προσφυγικό μαγαζάκι, παραχωρημένο από την Πρόνοια στη μητέρα του στις αρχές της δεκαετίας του 1960, το είχε μεταμορφώσει σε σύγχρονο για την εποχή κατάστημα τροφίμων μετά τον γάμο του το 1967 και τη δημιουργία οικογένειας.⁷ Το σπίτι είχε ξυπνήσει με εμβατήρια να ακούγονται παντού και έμαθε ότι κηρύχτηκε επιστράτευση, επειδή έγινε τουρκική εισβολή στην Κύπρο. Η ανατροπή του προέδρου Μακαρίου και της κοινοβουλευτικής κυβέρνησης της Κύπρου από τη χούντα στις 15 Ιουλίου 1974 έδωσε την αφορμή στην Τουρκία για τον πρώτο «Αττίλα» στις 20 Ιουλίου 1974. Την ίδια μέρα κηρύχτηκε από το δικτατορικό καθεστώς γενική επιστράτευση στην Ελλάδα, η οποία αποκάλυψε τη χαοτική έλλειψη οργάνωσης και σχεδιασμού στον ελληνικό στρατό.⁸ Ο Κώστας χαιρέτησε την Αναστασία, τη γυναίκα του, λογίστρια, και τα δυο κορίτσια του, την 6χρονη Άννα και την 4χρονη

⁶ Τασούλα Βερβενιώτη, Γιούλα Χρονοπούλου (επιμ.), *Προφορική ιστορία και σχολικό πρόγραμμα*, 4^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Δίκτυο Σχολείων για την Τοπική και Προφορική Ιστορία, Αθήνα 2020. Επίσης, Μαρία Ρεπούση, Χαρά Ανδρεάδου (επιμ.), *Προφορικές ιστορίες: ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την εκπαίδευση και την κοινότητα*, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων & ΑΠΘ, Χανιά 2010. Βλ. γενικότερα την ενότητα «Η Προφορική Ιστορία στην εκπαίδευση», στην ιστοσελίδα της Ένωσης Προφορικής Ιστορίας <https://epi.uth.gr/proforiki-istoria-stin-ekpaideysi/> (τελευταία επίσκεψη Ιούλιος 2025).

⁷ Ο οικισμός του Φοίνικα είχε αναπτυχθεί στα τέλη της δεκαετίας του '20 και συνόρευε με τους οικισμούς του Βυζαντίου και το γήπεδο αντισφαίρισης «Τένις Προξένων» στα ανατολικά της Θεσσαλονίκης (σήμερα στον δρόμο προς το αεροδρόμιο). Οι κάτοικοι το 1933 δεν ξεπερνούσαν τους 300, σύμφωνα με τα στοιχεία της εποχής. Ήταν ο μόνος οικισμός που χτίστηκε εκτός του πολεοδομικού ιστού. Η ανέγερση του οικισμού ξεκίνησε περίπου το 1960 σε σχεδιασμό του αρχιτέκτονα Άρη Κωνσταντινίδη. Χτίστηκαν ορθογώνιες εργατικές κατοικίες και πάρκα, καθώς και χώρος αγοράς. Μη αποκατεστημένες οικογένειες, πληθυσμός προσφυγικής προέλευσης από τη Μικρά Ασία, σε μικρότερο ποσοστό Αθίγγανοι, αποτελούσαν το μείγμα των ανθρώπων που άρχιζαν να χτίζουν τις ζωές τους στην περιοχή. Μια τεράστια κοινωνική ανομοιογένεια. Εργάτες και χτίστες αποτελούσαν περίπου το μισό ποσοστό του πληθυσμού. Οι πληθυσμοί αυτοί είχαν μεταφερθεί και εγκατασταθεί στον Φοίνικα είτε από καταυλισμούς του Εθνικού Οργανισμού Πρόνοιας (Άνω και Κάτω Τούμπα, Τριανδρία) είτε από διάφορες άλλες περιοχές της Θεσσαλονίκης, όπου ζούσαν διάσπαρτοι, Πλατεία Ναυαρίνου, Τριών Ιεραρχών, Κιουτάχειας, Γύφτικα-Μαλακοπή, Καλαμαριά κλπ.

Είχε ιδρυθεί από τον οικοδομικό συνεταιρισμό των υπαλλήλων της Εταιρείας Τροχιοδρόμων και Ηλεκτροφωτισμού Θεσσαλονίκης. Κτίστηκε σε εφαρμογή του ειδικού προγράμματος των παραπηγματούχων οικογενειών Αθηνών-Πειραιώς-Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια των προγραμμάτων Προσφυγικής και Λαϊκής Κατοικίας. Η ανέγερση του οικισμού ξεκίνησε περίπου το 1960 και ολοκληρώθηκε το 1962-63. Βλ. σχετικά Ελένη Λαζαρίδου, «Δύο σχολεία – δύο κόσμοι. Συγκριτική μελέτη του 9ου και του 1ου Δημοτικού σχολείου Καλαμαριάς κατά την εξαετία 2002-2008», μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 2009, σ. 16-19. Επίσης, Γ.Χ. Γαβριηλίδης (επιμ.), *Μέγας Οδηγός Θεσσαλονίκης και περιχώρων (1932-33)*, Θεσσαλονίκη 1933, σ. 546· Βίλμα Χαστάογλου, «Η κατασκευή των προσφυγικών συνοικισμών Κάμπελ-Βότση, Βυζαντίου και Καλαμαριάς», στο Ελένη Ιωαννίδου, Χοσέ Ροντρίγκες (επιμ.), *Η Καλαμαριά στο Μεσοπόλεμο (1920-1940). Πρόσφυγες. Δημιουργώντας τη Νέα πατρίδα*, Ι.Α.Π.Ε., University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1998, σ. 196-197· Ζωή Καραμάνου, «Εργατικοί και νέοι προσφυγικοί συνοικισμοί της Καλαμαριάς», στο Ελένη Ιωαννίδου, Θεοδόσης Τσιρώνης (επιμ.), *Η Καλαμαριά γράφει ιστορία 1940-1967. Από την επιβίωση στη δημιουργία*, Ι.Α.Π.Ε., University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2004, σ. 152-154.

⁸ Βλ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ηλίας Νικολακόπουλος, Τάσος Σακελλαρόπουλος (2016), *Η Μεταπολίτευση '74-'75. Στιγμές μιας μεταβίβασης*, Θεμέλιο, Αθήνα 2016.

Κατερίνα, και πήγε να παρουσιαστεί, ανταποκρινόμενος στη γενική επιστράτευση. Τον πατέρα του δεν τον είχε γνωρίσει, καθώς εκείνος είχε σκοτωθεί στα 35 του στον ελληνοϊταλικό πόλεμο. Είχε έρθει το 1922, στα 17 του, πρόσφυγας από το Κορδελιό της Σμύρνης μαζί με τη μητέρα του και τα τρία αδέρφια του. Ο γενικευμένος πόλεμος με την Τουρκία τελικά αποφεύχθηκε, η εισβολή άφησε την Κύπρο διχοτομημένη μέχρι σήμερα, σήμανε όμως και το τέλος για τη χούντα, η οποία είχε ήδη απαξιωθεί σε παγκόσμια κλίμακα μετά τα γεγονότα του Πολυτεχνείου τον Νοέμβριο του 1973.

Για την Άννα της ιστορίας μας, η επιστράτευση έμεινε ανεξίτηλη στη μνήμη της, όπως και για το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας που βίωσε τη σχετική εμπειρία. Η Άννα σήμερα ανακαλεί στη μνήμη της ένα έντονο αίσθημα αγωνίας, ανησυχίας στο σπίτι την ημέρα εκείνη. Αγκαλιές και κλάματα στην αναχώρηση του πατέρα της. Θυμάται ακόμη να αναρωτιέται αν όλο αυτό συνέβαινε στην πραγματικότητα. Την αγωνία, βέβαια, γρήγορα διαδέχτηκε η ανακούφιση όλης της οικογένειας, όταν ο πατέρας της πολύ γρήγορα, σε 1-2 ημέρες, επέστρεψε. Μάλιστα, θυμάται έντονα τη συζήτηση για το «Λευκό απολυτήριο» του μπαμπά, που συνέβαλε στο να μην απομακρυνθεί από την πόλη της Θεσσαλονίκης. Στην πραγματικότητα, επρόκειτο για Ειδικό Φύλλο Πορείας (ΕΦΠ) σε λευκό χρώμα, με το οποίο ο έφεδρος οπλίτης τίθεται σε κατάσταση αναμονής για μελλοντική τοποθέτησή του σε κάποια μονάδα, ανάλογα με τις ανάγκες που θα προκύψουν.⁹ Ανακαλεί ακόμη στη μνήμη της τα σχόλιά του για το πόσο ανοργάνωτα ήταν όλα και την αίσθηση ότι η επιστράτευση έμοιαζε με παρωδία. Μια παρωδία που εξελίχτηκε σε τραγωδία για την ίδια την Κύπρο αλλά και για τους Έλληνες και Ελληνοκύπριους, που χάθηκαν ή αγνοούνται μέχρι σήμερα.¹⁰

[...] Στο έμπυχο δυναμικό της Μονάδας υπήρχε αλαλούμ. Ήταν Ιούλιος και η Χωροφυλακή δεν είχε πραγματοποιήσει έγκαιρα τις αλλαγές των Φύλλων Πορείας, που γίνονταν κάθε χρόνο αυτό το μήνα. Έτσι στο στρατόπεδο υπήρχε σχεδόν διπλάσιος αριθμός ανδρών από τον προβλεπόμενο (...). Για το λόγο αυτό υπήρχε σημαντικό πρόβλημα σίτισης και στέγασης όλων των ανδρών.

σημειώνεται σε μαρτυρία.¹¹ Στο μεταξύ, το κατάστημα τροφίμων στον Φοίνικα, εκείνη την πρώτη ημέρα, το άνοιξε η θεία της Άννας, η αδερφή του πατέρα της, που έμενε κοντά. Έπαιρνε κάθε τόσο τηλέφωνο στο σπίτι μεταφέροντας εικόνες πανικού και επιδρομών των ανθρώπων στα τρόφιμα. Το σχέδιο ήταν να πάει και η Αναστασία με τα κορίτσια, αλλά τελικά δεν χρειάστηκε.

Η επιστράτευση του 1974 μαζί με την εξέγερση του Πολυτεχνείου το 1973 αποτελούσαν τα γεγονότα-ορόσημο της συλλογικής μνήμης και σηματοδοτούσαν το πέρασμα σε μια νέα εποχή. Αμέσως μετά την πτώση της δικτατορίας επέστρεψε από το Παρίσι ο Κωνσταντίνος Καραμανλής και σχημάτισε κυβέρνηση εθνικής ενότητας με τη συμμετοχή πολιτικών της

⁹ Γενικό Επιτελείο Στρατού, Διεύθυνση Επιστράτευσης - Εθνοφυλακής Α4, Υποχρεώσεις Έφεδρων Οπλιτών. Βλ. <https://epistrateusi.army.gr/ypochreoseis-efedron-opliton/>.

¹⁰ Ελληνοκύπριοι μαχητές: 309 νεκροί, 909 αγνοούμενοι, 1.141 τραυματίες. Ελλαδίτες μαχητές: 88 νεκροί, 83 αγνοούμενοι, 148 τραυματίες. Τα στοιχεία βασίζονται στις επίσημες αναφορές του Γενικού Επιτελείου της Εθνικής Φρουράς στο Επιτελείο Ελληνικών Ενόπλων Δυνάμεων (Αθήνα). Βλ. επίσης Κώστας Χατζηαντωνίου, *Κύπρος 1954-1974*, Ιωλκός, Αθήνα 2007, σ. 557.

¹¹ Μαρτυρία έφεδρου ίλαρχου Παρασκευά Καλπακτσόγλου, 72B ΕΣΣΟ, στο «Ιστορικές αναμνήσεις: Η επιστράτευση του 1974 όπως την έζησε ένας βετεράνος της εποχής», *Πτήση*, 15 Ιουλίου 2019, https://flight.com.gr/greek-army-mobilisation-1974-memories/#goog_rewarded. Επίσης, μαρτυρία Νίκου Τσιριγιώτη, στην ιστοσελίδα της ομάδας της Λέσβου Φίλοι Ιστορικής Μνήμης και Πολιτιστικής Δημιουργίας, <https://shorturl.at/9MliA>.

Μαρτυρία Αγαμέμνονα Χατζηχριστοδούλου από την Τέλεντο Καλύμνου στο ShortStoriesGr, <https://shortstories.gr/short/mnimes-enos-epistratou-apo-to-kypriako-to-1974/>.

Εθνικής Ριζοσπαστικής Ενώσεως (ΕΡΕ) και της Ενώσεως Κέντρου, των δύο μεγαλύτερων κομμάτων της προδικτατορικής περιόδου. Η κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας απελευθέρωσε, αμέσως, όλους τους πολιτικούς κρατούμενους και φρόντισε να απομακρύνει στελέχη του δικτατορικού καθεστώτος από τις θέσεις τους, προκειμένου να αποκτήσει τον έλεγχο του κράτους και, κυρίως, του στρατού. Επίσης, η νέα κυβέρνηση προσπάθησε να αντιμετωπίσει, με διπλωματικά μέσα, τη σοβαρότατη κρίση που προκλήθηκε από την τουρκική προέλαση στην Κύπρο, δίχως όμως αποτέλεσμα, καθώς ο τουρκικός στρατός κατέλαβε τελικά το 37% του κυπριακού εδάφους. Αντιδρώντας στην αδράνεια του ΝΑΤΟ, ο Κωνσταντίνος Καραμανλής αποφάσισε την αποχώρηση της Ελλάδας από το στρατιωτικό του σκέλος, στο οποίο επανεντάχθηκε το 1980.¹²

Η πλήρης αποκατάσταση της δημοκρατικής νομιμότητας απαιτούσε τη διεξαγωγή εκλογών και δημοψηφίσματος, με το οποίο ο λαός θα αποφάσιζε για τη μορφή του πολιτεύματος, καθώς και τη σύνταξη νέου Συντάγματος. Στο πλαίσιο αυτό ιδρύθηκαν δύο νέα κόμματα, η Νέα Δημοκρατία (ΝΔ), με ηγέτη τον Κωνσταντίνο Καραμανλή, και το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ), με ηγέτη τον Ανδρέα Παπανδρέου, γιο του Γεωργίου Παπανδρέου, ενώ επανεμφανίστηκε η προδικτατορική Ένωση Κέντρου, με ηγέτη τον Γεώργιο Μαύρο. Επίσης, νομιμοποιήθηκε το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (ΚΚΕ), που είχε τεθεί εκτός νόμου από το 1947.¹³

Οι εκλογές του 1974 ανέδειξαν νικήτρια τη Νέα Δημοκρατία, η οποία με επικεφαλής τον Κωνσταντίνο Καραμανλή συγκέντρωσε το υψηλότερο εκλογικό ποσοστό της μεταπολεμικής εποχής (54,37%). Η κυβέρνηση Καραμανλή εστίασε την προσοχή της κυρίως στην οικοδόμηση μιας νέας, δημοκρατικής νομιμότητας, καθώς και στην εδραίωση του ευρωπαϊκού προσανατολισμού της χώρας. Στις 8 Δεκεμβρίου 1974 έγινε δημοψήφισμα για τη μορφή του πολιτεύματος και ο ελληνικός λαός αποφάσισε, με ποσοστό 69,2%, την κατάργηση της μοναρχίας. Έτσι, λύθηκε –για πρώτη φορά κατά τρόπο μη αμφισβητήσιμο– ένα από τα προβλήματα που είχαν ταλανίσει την ελληνική κοινωνία πολλές φορές κατά τον 20ό αιώνα. Με την ψήφιση νέου Συντάγματος (7 Ιουνίου 1975), θεσπίστηκε το πολίτευμα της προεδρευόμενης κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, που ισχύει και σήμερα στην Ελλάδα.¹⁴

Η Άννα της αφήγησής μας όλα αυτά τα έμαθε μεγαλώνοντας. Φέρνει στη μνήμη της τη στήριξη του πατέρα της στον Κωνσταντίνο Καραμανλή στα πρώτα χρόνια μετά το 1974 και τη στροφή του πολύ γρήγορα στον Ανδρέα Παπανδρέου. Θυμάται τις χαμηλόφωνες συζητήσεις για τους αριστερούς συγγενείς της μητέρας της και την εξορία το προηγούμενο διάστημα, καθώς και τη στήριξη της μητέρας της στο ΚΚΕ Εσωτερικού (Ελληνική Αριστερά στη συνέχεια). Αναπολεί την ιδιαίτερη περηφάνεια και τον θαυμασμό της Αναστασίας γι' αυτούς τους συγγενείς.

Θυμάται ακόμη σκόρπιες εικόνες στην ασπρόμαυρη νεοαποκτηθείσα τηλεόραση μέσα από τα κανάλια της ΕΡΤ (Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση) και της ΥΕΝΕΔ (Υπηρεσία Ενημερώσεως Ενόπλων Δυνάμεων),¹⁵ στο ολοκαίνουργιο, σύγχρονο τότε διαμέρισμα της οικοδομής του 1970

¹² Σωτήρης Ριζάς, *Οι Ηνωμένες Πολιτείες, η δικτατορία των συνταγματαρχών και το κυπριακό ζήτημα 1967-1974*, Πατάκης, Αθήνα 2002, σ. 31-42, 139-173.

¹³ Βλ. ενδεικτικά Ηλίας Νικολακόπουλος, «Τα διλήμματα της Μεταπολίτευσης. Μεταξύ συνέχειας και ρήξης», *Αρχειοτάξιο*, 15, 2013, σ. 6-13· Σωτήρης Ριζάς, *Παρατάξεις και κόμματα στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Εστία Αθήνα 2016.

¹⁴ Νικολακόπουλος, «Τα διλήμματα», ό.π.· Ριζάς, *Παρατάξεις*, ό.π.

¹⁵ Το 1965, το ζήτημα ίδρυσης τηλεοπτικού σταθμού απασχολούσε την πολιτική. Το Εθνικό Ίδρυμα Ραδιοφωνίας οργάνωσε σταθμό με επικεφαλής τον Μιχάλη Γιαννακάκο, διευθυντή μελετών του

από την αντιπαροχή του πατρογονικού προσφυγικού σπιτιού. Ανακαλεί τηλεοπτικά στιγμιότυπα από την πρώτη επέτειο του Πολυτεχνείου, από τις μεγαλειώδεις συναυλίες του Μίκη Θεοδωράκη στο Καραϊσκάκη· θυμάται την ελεύθερη πώληση της εφημερίδας *Ριζοσπάστης*¹⁶ πόρτα πόρτα από τον μεγάλο γιο της γειτονικής φιλικής οικογένειας, η οποία αντιπροσώπευε θα λέγαμε την παλαιά «κόκκινη Τούμπα».

Η Τούμπα, όπως και πολλές προσφυγικές συνοικίες της Θεσσαλονίκης (π.χ. Ξηροκρήνη, Άνω Πόλη), κατοικούνταν κυρίως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, συχνά εργατικά. Η οικονομική ανέχεια, οι κοινωνικές ανισότητες και οι συνθήκες ζωής είχαν οδηγήσει σημαντική μερίδα αυτών των ανθρώπων στην υποστήριξη του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας (ΚΚΕ). Κατά την Κατοχή (1941-1944), πολλοί κάτοικοι της περιοχής συμμετείχαν στο ΕΑΜ, στον ΕΛΑΣ, αλλά και σε μεταπολεμικές οργανώσεις του ΚΚΕ. Αυτή η πολιτική κατεύθυνση της περιοχής ενίσχυσε τη φήμη της ως «κόκκινης». Μετά τον Εμφύλιο πόλεμο, στις δεκαετίες του 1950 και 1960, παρά τη σκληρή καταστολή και τις διώξεις εναντίον αριστερών, μεγάλο ποσοστό των

Ιδρύματος, και οι δοκιμαστικές εκπομπές άρχισαν το φθινόπωρο της ίδιας χρονιάς. Η πρώτη επίσημη τηλεοπτική εκπομπή άρχισε στις 18:30 της 23ης Φεβρουαρίου 1966, με πρόγραμμα λίγων ωρών που μεταδόθηκε στην Αθήνα. Η Ελένη Κυπραίου ήταν η πρώτη παρουσιάστρια της ελληνικής τηλεόρασης. Η χούντα των συνταγματαρχών διατήρησε τους τηλεοπτικούς σταθμούς, επειδή εξυπηρετούσαν τα σχέδιά της και την προπαγάνδα της. Το πρόγραμμα διαρκούσε 6-8 ώρες τη μέρα, ξεκινώντας το μεσημέρι και συνεχίζοντας, μετά από ένα απογευματινό διάλειμμα, το βράδυ. Η ΤΕΔ το 1970 μετονομάστηκε σε Υπηρεσία Ενημερώσεως Ενόπλων Δυνάμεων (ΥΕΝΕΔ) και είχε την εύνοια του καθεστώτος σαν στρατιωτικό κανάλι.

Η πτώση της χούντας τον Ιούλιο του 1974 συνοδεύτηκε από προσδοκίες για τον εκδημοκρατισμό της τηλεόρασης. Στο ΕΙΡΤ, όπως είχε μετονομαστεί ο φορέας από τα τέλη του 1970, τοποθετήθηκε διευθυντής ο Δημήτρης Χορν, στενός φίλος του Κωνσταντίνου Καραμανλή, και υποδιευθυντής ο δημοσιογράφος Πάυλος Μπακογιάννης, ενώ περιλήφθηκαν επιφανή ονόματα στο διοικητικό συμβούλιο του οργανισμού, όπως ο Οδυσσέας Ελύτης. Παρέλαβαν όμως μια δομή που δεν άλλαξε πολύ μετά την πτώση της χούντας, καθώς παρουσίαζε συμπτώματα κακοδιοίκησης και είχε πληθώρα προσωπικού.

Η νίκη του ΠΑΣΟΚ στις εκλογές του 1981 συνοδεύτηκε και αυτή από προσδοκίες για μεγάλες αλλαγές στην τηλεόραση, αντίθετα η περίοδος που ακολούθησε χαρακτηρίστηκε από παρεμβατικότητα και λαϊκισμό. Στα τέλη του 1982 αποστρατικοποιήθηκε η ΥΕΝΕΔ (ένα στρατιωτικό κανάλι αποτελούσε περιέργη εικόνα σε μια χώρα της ΕΟΚ, όπου μόλις είχε ενταχτεί η Ελλάδα) και μετονομάστηκε σε ΕΡΤ2. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1980, μετά την απελευθέρωση της ραδιοφωνίας που έγινε το 1987, λόγω του κρατικού ελέγχου που εξακολουθούσε να είναι στενός και των τάσεων αποκρατικοποίησης των μέσων ενημέρωσης στην Ευρώπη, ενισχύθηκε στην Ελλάδα το αίτημα για ιδιωτική τηλεόραση. Μετά τις εκλογές του 1985, η αντιπολίτευση, υπό τη Νέα Δημοκρατία, άρχισε να θέτει επιτακτικά το ζήτημα της ανεξαρτητοποίησης της δημόσιας τηλεόρασης, ενώ και η ΕΟΚ άρχισε να προετοιμάζει πανευρωπαϊκά το έδαφος με το άνοιγμα της σχετικής αγοράς. Βλ. σχετικά Γιώργος Δάμπασης, *Την εποχή της τηλεόρασης*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002, και Στάθης Βαλούκος, *Ιστορία της ελληνικής τηλεόρασης*, Αιγόκερως, Αθήνα 2008. Επίσης, Ιωάννα Βώβου, «Στοιχεία για μια μετα-ιστορία της ελληνικής τηλεόρασης», στο Ιωάννα Βώβου (επιμ.), *Ο κόσμος της τηλεόρασης*, Ηρόδοτος, Αθήνα 2010, σ. 93-140.

¹⁶ Πολιτική εφημερίδα. Εκδόθηκε αρχικά στη Θεσσαλονίκη και μεταφέρθηκε μετά από λίγους μήνες στην Αθήνα, όπου αργότερα μεταβλήθηκε σε επίσημο όργανο του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας. Η εφημερίδα κυκλοφορούσε παράνομα από τον Αύγουστο του 1936 και μέχρι το 1974, που κυκλοφόρησε ξανά νόμιμα. Κατά την επανέκδοσή του, ο Ριζοσπάστης δημοσίευσε σχετικά με τα σκάνδαλα της επταετίας και αγωνίστηκε για την «αποχουνοποίηση». Ακολούθησε τη γραμμή του ΚΚΕ κατά της ένταξης στην ΕΟΚ (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, πρόδρομος της Ευρωπαϊκής Ένωσης), υπέρ της αποχώρησης από το ΝΑΤΟ, που υπονόμει την εθνική ανεξαρτησία. Ως διακύβευμα των εθνικών εκλογών του Νοεμβρίου 1981 πρόβαλε τον αγώνα μεταξύ της Δεξιάς και των δυνάμεων της Αλλαγής, ενώ παράλληλα αντιπολιτεύθηκε το ΚΚΕ Εσωτερικού, την ηγεσία του οποίου κατηγορήσε ως αντικομμουνιστική. Η κριτική, τέλος, εναντίον του ΠΑΣΟΚ κλιμακώθηκε σταδιακά. Βλ. σχετικά Δέσποινα Παπαδημητρίου, «Ριζοσπάστης», και Μανώλης Κανδυλάκης, «Ριζοσπάστης», αμφότερα στο Λουκία Δρούλια, Γιούλα Κουτσοπανάγου (επιμ.), *Εγκυκλοπαίδεια του Ελληνικού Τύπου (1784-1984)*, τ. Δ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών - Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Αθήνα 2008, σ. 34-37.

κατοίκων συνέχισε να υποστηρίζει αριστερά κόμματα (ΕΔΑ, αργότερα ΚΚΕ Εσωτερικού). Έτσι, η ονομασία «Κόκκινη Τούμπα» καθιερώθηκε στον πολιτικό και λαϊκό λόγο. Στον αντίποδα, βέβαια, στην Τούμπα υπήρχαν φτωχοί και άνθρωποι του περιθωρίου που είχαν στρατολογηθεί από τους συνεργάτες των Γερμανών κατά την Κατοχή και στη συνέχεια από το ελληνικό παρακράτος, στο πλαίσιο του αντικομμουνισμού και της εθνικοφροσύνης.¹⁷

Η Άννα ανακαλεί αφηγήσεις του πατέρα της για γνωστά ονόματα της περιοχής που είχαν σχέση με την «Καρφίτσα». Η «οργάνωση της καρφίτσας» ή «συμμορία της καρφίτσας» είναι ο όρος με τον οποίο έγινε γνωστός παρακρατικός μηχανισμός που κορύφωσε τη δράση του τη δεκαετία του '60 και στον οποίο είχε κυρίαρχο ρόλο το μαχητικό τμήμα της οργάνωσης του Ξενοφώντα Γιοσμά, του Σύνδεσμου Αγωνιστών και Θυμάτων Εθνικής Αντιστάσεως Βορείου Ελλάδος. Αντικομμουνιστικές και φιλομοναρχικές οργανώσεις, αλλά και φτωχοί πολίτες που αναζητούσαν διέξοδο στα προβλήματα στέγασης και εργασίας συντονίζονταν από εκπροσώπους των σωμάτων ασφαλείας και καθοδηγούνταν συχνά από δωσίλογους, που βρήκαν καταφύγιο από τη μνήμη της προηγούμενης δράσης τους στη συνεργασία με την αστυνομία, εντασσόμενοι στο πλέγμα εξουσίας. Η δράση του μηχανισμού κορυφώθηκε με τη δολοφονία του Γρηγόρη Λαμπράκη στη Θεσσαλονίκη το 1963. «[...] Οι παρακρατικοί της Τούμπας ήταν η βασικότερη ομάδα παρακρατικών της Θεσσαλονίκης [...]» επισημαίνει ο Αλέκος Γρίμπας σε σχετική μαρτυρία.¹⁸

Κατά τη δεκαετία του 1970 και τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1980, η Τούμπα παρέμενε μία συνοικία με έντονη προσφυγική ταυτότητα αλλά και πολλούς νέους κατοίκους. Οι λιγοστοί Ρομά που κατοικούσαν παλαιότερα στα βόρεια και ανατολικά όρια του συνοικισμού είχαν σχεδόν εκλείψει, με μόνο κατάλοιπο την επωνυμία «γύφτικα» σε κάποια σημεία του.¹⁹ Στα νότια, στο 151 κοντά στο Ιπποκράτειο, είχε διατηρηθεί η ονομασία της περιοχής από το στρατόπεδο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και τον μετέπειτα εβραϊκό συνοικισμό, αλλά είχε απωλέσει από την Κατοχή και το Ολοκαύτωμα τους Εβραίους κατοίκους του και τη μνήμη τους. Ταυτόχρονα, η αστυφιλία είχε ενισχύσει πληθυσμιακά την περιοχή με ανθρώπους από τα χωριά της Βόρειας Ελλάδας, ενώ η μετανάστευση στη Γερμανία, ιδιαίτερα από τη δεκαετία το 1960, είχε ενισχύσει το εισόδημα των ανθρώπων της περιοχής.²⁰

¹⁷ Βλ. σχετικά Σίμος Κερασιδής, Παναγιώτης Γεωργούλης, *Η Τούμπα των προσφύγων: Εικόνες και μνήμες από τη γένεση μιας συνοικίας*, Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2002· Κώστας Τζιάρας, *Το κόκκινο και το γκριζό. Φτώχεια και πολιτική στη Θεσσαλονίκη του Μεσοπολέμου*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 2023.

¹⁸ Σεραφείμ Σεφεριάδης, Ευάνθης Χατζηβασιλείου (επιμ.), *Η «σύντομη» δεκαετία του '60*, Καστανιώτης, Αθήνα 2008, σ. 29· Στράτος Δορδανάς, «“Η οργάνωση της καρφίτσας”: κράτος και παρακράτος στη Θεσσαλονίκη τη δεκαετία του 1960», στο Σεφεριάδης, Χατζηβασιλείου, *Η «σύντομη» δεκαετία, ό.π.*, σ. 126. Για τη μαρτυρία του Αλέκου Γρίμπα βλ. Μαρία Δέσποινα Ερμείδου, «Συλλέγοντας τα χωρικά ίχνη μιας λησμονημένης μνήμης», ερευνητική εργασία, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 2020, σ. 63.

¹⁹ Βλ. ενδεικτικά για τις περιοχές των Ρομά «Το ιστορικό ταβερνείο “Υποβρύχιο” στην Άνω Τούμπα. Εκεί έφαγε η Καρέζη και ο Χατζιδάκις», *Εξώστης*, 29 Νοεμβρίου 2023, <https://shorturl.at/hXMM4> (τελευταία επίσκεψη Νοέμβριος 2025).

²⁰ Ενδεικτικά για τη μετανάστευση στη Γερμανία, Αλέξανδρος Κιτροπέφ, «Η μεταπολεμική μετανάστευση», στο Ιωάννης Κ. Χασιώτης, Όλγα Κατσιαρδή-Hering, Ευρυδίκη Α. Αμπατζή (επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά 15ος-21ος αι.*, Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2006, σ. 75-91, https://www.hellenicparliament.gr/userfiles/ebooks/ekdoseis/2006_DIASPORA/index.html· Λίντα Παπαγαλάνη, Θανάσης Καλαφάτης, «Εργατική μετανάστευση: Οι Έλληνες στη Γερμανία και τη Δυτική Ευρώπη», στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 9, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003:, σ. 329-338. Επίσης βλ. την αφήγηση ζωής «Από την προσφυγιά στη Γερμανία (μια κοινή οικογενειακή ιστορία του ελληνικού 20ού αιώνα)», στο ερευνητικό έργο

Η διάχυση πλούτου σε ανερχόμενα μεσοστρώματα και ημετέρους· τα θαλασσοδάνεια, η οικοδομή και η μαζική επέκταση του τουρισμού με μικρομεσαίες επιχειρήσεις· η εμφάνιση μεσοστρωμάτων και η μικροαστικοποίηση των εργατικών στρωμάτων, που είχε αρχίσει τη δεκαετία '60, συνεχίστηκαν απρόσκοπτα την επταετία. Την περίοδο μέχρι το 1974 η δικτατορία είχε καλλιεργήσει και την αντίληψη «αν δεν ανακατεύεσαι (=αντιστέκεσαι) δεν σε πειράζουμε». Στην περιοχή της Τούμπας, ο μετασχηματισμός σε «νοικοκυραίους» συνδεόταν με όλα τα παραπάνω, αλλά και με τον αντικομμουνισμό, τον αποκλεισμό και την πίεση της προηγούμενης περιόδου. Ταυτόχρονα συνδεόταν με τις εμπειρίες ενός βελτιωμένου δημοσίου χώρου μέσω των έργων υποδομής και της ηλεκτροδότησης που λάμβαναν χώρα στην περιοχή, και με την καθημερινή ζωή στο μοντέρνο διαμέρισμα της πολυκατοικίας. «Οι “φτωχοί και περιθωριακοί Τουμπαίοι” του μεταπολέμου ενσωματώθηκαν σταδιακά στο κανονιστικό μοντέλο των “νοικοκυραίων”, υιοθετώντας στοιχεία του τρόπου ζωής που επικρατούσε εκείνη την εποχή στο κέντρο της πόλης».²¹ Μετασχηματίζονταν λοιπόν σε «μικροαστούς», όπως ορίζεται εκείνη η κοινωνική δύναμη της οποίας τα μέλη συγκέντρωναν τα ταξικά χαρακτηριστικά τόσο της αστικής όσο και της εργατικής τάξης – χωρίς ωστόσο να ανήκουν ούτε στη μία ούτε στην άλλη. Βέβαια, όσοι με κριτήριο την υλική τους κατάσταση και το επάγγελμά τους χαρακτηρίζονταν μικροαστοί δεν γίνονταν απαραίτητα κοινωνοί της μικροαστικής κουλτούρας, δηλαδή της προσήλωσης στην κοινωνική συμβατικότητα, στον συντηρητισμό και στην καχυποψία απέναντι στο καινούριο.²² Αρκετοί από τους ανθρώπους αυτούς, ακόμη κι αν δεν συμμετείχαν στα κινήματα της εποχής, στο φοιτητικό, στο συνδικαλιστικό ή στους κομματικούς μηχανισμούς, έπαιρναν μέρος σε άλλες μορφές συλλογικότητας, αναζητούσαν λύσεις στα προβλήματα, μάθαιναν να λειτουργούν δημοκρατικά. Έρευνες έχουν αναδείξει ότι τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, αλλά και στη συνέχεια, υπήρξε ιδιαίτερη κινητικότητα και συμμετοχή των πολιτών σε συλλογικότητες επαγγελματικές, ψυχαγωγικές, πολιτιστικές, αθλητικές ή εκπαιδευτικές, οι οποίες πρόβαλλαν το αίτημα για αποχουντοποίηση και για συλλογική κοινωνική δράση σε κάθε επίπεδο. Στον αντίποδα, μορφωτικοί και θρησκευτικοί σύλλογοι προασπίζονταν παλαιότερες «αξίες», π.χ. το μη αυτόματο διαζύγιο, τη σχολική ποδιά για τα κορίτσια, το μη δικαίωμα στην άμβλωση κ.ά.²³ Η Άννα θυμάται τον πατέρα της να είναι, αρχικά,

«100memories: Ολοκληρωμένη δράση φυσικής και ψηφιακής τεκμηρίωσης και προβολής της μικρασιατικής προσφυγικής μνήμης», Δράση Ερευνών – Δημιουργώ – Καινοτομώ, 2023, <https://100sources.gr/entry/apo-tin-prosfygia-sti-germania-mia-koini-oikogeneiaki-istoria-tou-ellinikou-20ou-aiou>. Σχετικά με τον συνοικισμό 151, βλ. Μαρία Καβάλα, *Η καταστροφή των Εβραίων της Ελλάδας 1941-1944*, Kallipos, Αθήνα 2015, σ. 89-91.

²¹ Νίκος Ξυδάκης, «Μεταπολίτευση: Από το 1964 έως την κατάρρευση του 2010», TVXS, 2017, <https://tvxs.gr/apopseis/arhra-gnomis/metapoliteysi-apo-1964-eos-tin-katarreysi-toy-2010/>. Ζερμούλης, *Ανάμεσα στις τάξεις*, ό.π.

²² Για τη διάκριση σε «παραδοσιακούς μικροαστούς» (επαγγελματίες, βιοτέχνες) στην Ελλάδα των αρχών του 20ού αιώνα και τους νέους μικροαστούς (μισθωτούς υπαλλήλους) της μεταπολεμικής περιόδου βλ. ενδεικτικά Νίκος Ποταμιάνος, *Οι νοικοκυραίοι. Μαγαζάτορες και βιοτέχνες στην Αθήνα 1880-1925*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2015· Βάλια Αρανίτου, *Η μεσαία τάξη στην Ελλάδα την εποχή των μνημονίων. Μεταξύ κατάρρευσης και ανθεκτικότητας*, Θεμέλιο, Αθήνα 2018. Αλλά και τα παλαιότερα Νίκος Πουλιαντζής, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1985· Ανδρέας Μοσχονάς, *Παραδοσιακά μικροαστικά στρώματα. Η περίπτωση της Ελλάδας*, Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα 1986, σ. 28.

²³ Βλ. ενδεικτικά Κατερίνα Λουκίδου, Δημήτρης Α, Σωτηρόπουλος (2015), «Αναζητώντας την “κοινωνία των πολιτών” κατά την περίοδο μετά τη Μεταπολίτευση: δρώντες, αιτήματα και διεκδικήσεις», στο Έφη Αβδελά, Χάρης Εξερχτόγλου, Χρήστος Λυριντζής (επιμ.), *Μορφές δημόσιας κοινωνικότητας στην Ελλάδα του εικοστού αιώνα*. Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2015, σ. 337-353. Επίσης, Διονύσης Ελευθεράτος, *Μεταπολίτευση. Ένα βολικό «τέρας»*, Τόπος, Αθήνα 2024.

μέλος και στη συνέχεια πρόεδρος σε έναν από τους πολλούς Προμηθευτικούς Συνεταιρισμούς Παντοπωλών, με ιδιαίτερη δραστηριότητα και οφέλη για τα μέλη και το κοινωνικό σύνολο (χαμηλές τιμές προϊόντων, προσφορές, ενίσχυση των μικρών επιχειρήσεων, πολιτιστικές δράσεις, οργάνωση χοροεσπερίδων κ.ά.). Οι προμηθευτικοί συνεταιρισμοί παντοπωλών την περίοδο αυτή γνώρισαν σημαντική άνθιση. Η συγκρότησή τους ήταν ένας από τους τρόπους αντίδρασης των παντοπωλών στην εξάπλωση των σούπερ μάρκετ. Και η αλήθεια είναι ότι μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970 παρέμενε κυρίαρχη η μικρή ιδιοκτησία στο λιανικό εμπόριο τροφίμων, ενώ και την επόμενη δεκαετία, παρά τη φθορά που είχε υποστεί, εξακολουθούσε να είναι κυρίαρχη. Η δεκαετία του 1990 ήταν εκείνη που άλλαξε τα δεδομένα.²⁴ Η Άννα έχει πολύ ζωντανή στη μνήμη της την εικόνα της μητέρας της στην Επιτροπή Πολυκατοικίας, τις γενικές συνελεύσεις, τη συλλογική επίλυση προβλημάτων.

Στον χώρο της εκπαίδευσης παρατηρούνται ανάλογα φαινόμενα συλλογικής δράσης. Η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα χρόνια του δημοτικού σχολείου για την Άννα, η υποχρεωτικότητα του γυμνασίου στη συνέχεια ήταν αποτέλεσμα και της πίεσης της Ομοσπονδίας Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) και της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ). Η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας που δεν είχαν γνωρίσει κάτι διαφορετικό θεωρούσαν όλα τα παραπάνω δεδομένα και αυτονόητα. Δεν γνώριζαν ότι βίωναν τα αποτελέσματα της «Μεταρρύθμισης του 1976» που υλοποιούσε πολλά από τα σχέδια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, προσθέτοντας και νέα στοιχεία.²⁵ Βέβαια, στον χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης κατά τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης διατηρούνταν πολλά από τα στοιχεία της προηγούμενης περιόδου. Ο αυταρχισμός των δασκάλων, ανδρών και γυναικών, το καλόπιασμα της δασκάλας με εργόχειρα από κάποιους γονείς, κυρίως από μητέρες μαθητών/τριών, η σωματική τιμωρία των μαθητών και μαθητριών, που καταργήθηκε με διάταγμα το 1979, οι γυμναστικές επιδείξεις, η στενή σχέση σχολείου και εκκλησίας, τα κατηχητικά σχολεία και το περιοδικό *Ζωή του Παιδιού*²⁶ είχαν ενεργό ρόλο στη σχολική καθημερινότητα μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970, τουλάχιστον, και αποτελούν έντονα βιώματα τόσο για την Άννα όσο και για την αδερφή της Κατερίνα, που ήταν δύο χρόνια μικρότερη.

Στην αυγή της δεκαετίας του 1980, τον Σεπτέμβριο η Άννα βρέθηκε μαθήτρια της πρώτης γυμνασίου. Νέα σχολικά κτήρια είχαν κατασκευαστεί στην περιοχή της Κάτω Τούμπας, νεοδιορισμένοι πολιτικοποιημένοι αριστεροί και νεαροί σε ηλικία καθηγητές και καθηγήτριες είχαν διοριστεί στην περιοχή. Αρκετές και αρκετοί ήταν φοιτήτριες και φοιτητές στα χρόνια του

²⁴ Ευφροσύνη Ρούπα, Ευάγγελος Χεκίμογλου, «Από το μπακάλικο στο σούπερ μάρκετ. Αλλαγές στο λιανικό εμπόριο στην Ελλάδα κατά τον εικοστό αιώνα», στο Βασίλης Γούναρης, Ιωάννης Ξυδόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά ΛΣΤ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου*, Ελληνική Ιστορική Εταιρεία, Θεσσαλονίκη 2019, σ. 81-90.

²⁵ Αλέξης Δημαράς, «Η εκπαίδευση. Εκσυγχρονισμός και επιβίωση προβλημάτων», στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000. Δημοκρατικές κατακτήσεις. Οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική σταθερότητα*, τ. 9, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ. 163-182. Για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση την περίοδο αμέσως μετά τη δικτατορία, βλ. επίσης Νίκος Τερζής, *Μελέτη της εκπαίδευσης του νεοελληνισμού*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2011, σ. 348-358· Χρήστος Κάτσικας, Κώστας Θεριανός, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι το 2007*, Σαββάλας, Αθήνα 2007, σ. 228 κ.ε.· Θεοφ. Χατζηστεφανίδης, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Παπαδήμας, Αθήνα 2010, σ. 304-311. Επίσης Λουκίδου, Σωτηρόπουλος, «Αναζητώντας την “κοινωνία των πολιτών”», *ό.π.*

²⁶ Το περιοδικό *Η Ζωή του Παιδιού* ήταν ένα δεκαπενθήμερο χριστιανικό περιοδικό, που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1948. Ήταν πλούσια εικονογραφημένο και είχε σκληρόδετη βιβλιοδεσία. Το περιοδικό αυτό περιλάμβανε υλικό για παιδιά, με έμφαση σε χριστιανικές αξίες.

Πολυτεχνείου. Άλλωστε, ο φοιτητικός πληθυσμός της Ελλάδας από τις αρχές της δεκαετίας του '60 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70 είχε τετραπλασιαστεί, ακολουθώντας την ευρωπαϊκή τάση μετά την κατάργηση των πανεπιστημιακών διδασκων το 1964 από τον Γεώργιο Παπανδρέου. Στη μάχη για τις εκλογές του '81, η κυβέρνηση Ράλλη καθιέρωνε την πενθήμερη εργασία στο Δημόσιο, που μετά και από μια μεγάλη απεργία των καθηγητών εφαρμόστηκε (από τον Φεβρουάριο του 1981) και στα σχολεία. Η έντονη πολιτικοποίηση της εποχής και ο αναβρασμός ήταν ολοφάνερα στους γυμνασιόπαιδες, όχι απαραίτητα μέσα σε κομματικό πλαίσιο, κάτι που εντάθηκε με την ανάληψη της κυβέρνησης από τον Ανδρέα Παπανδρέου και το ΠΑΣΟΚ, τον Οκτώβριο του 1981.²⁷

Στα γυμνάσια της Κάτω Τούμπας μαθητές και μαθήτριες συμμετείχαν emphaticά στα μαθητικά συμβούλια, θυμάται η Άννα. Από το 1974 είχε γίνει για πρώτη φορά συστηματική προσπάθεια για την καθιέρωση μαθητικών κοινοτήτων σε όλα τα σχολεία, που θα εξυπηρετούσαν τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των μαθητών.²⁸ Ποικίλα έμφυλα ζητήματα αναδεικνύονταν στα μεικτά πια σχολεία, με τα αγόρια να ανταγωνίζονται τα κορίτσια, που εκλέγονταν πρόεδροι των τάξεων τους ή μέλη του 15μελούς. Οι μαθήτριες απολάμβαναν με τον δικό τους τρόπο τη θεσμοθετημένη ισότητα των φύλων, ενώ από τον Φεβρουάριο του 1982 απολάμβαναν την απελευθέρωση και από τη σχολική ποδιά, παρά τη σχετική πολεμική στον Τύπο. Μαθήτριες και μαθητές διακρίνονταν στον αθλητισμό, διεκδικούσαν με αποχή από τα μαθήματα τα αιτήματά τους, σχεδίαζαν για μέρες τη γιορτή του Πολυτεχνείου, με μικρές ορχήστρες, μουσικές του Θεοδωράκη και του Λοϊζου, μαύρα ρούχα την ημέρα της γιορτής και προσκλητήριο νεκρών (έπαιζε ρόλο και η δημοκρατικότητα του σχολείου κάθε φορά). Όλα αυτά εν μέσω διαρκών αντεγκλήσεων με τα παιδιά της Μαθητικής Ανεξάρτητης Κίνησης (Μ.Α.ΚΙ.) για τη μουσική, για τον αριθμό των νεκρών, για την επιλογή ποιημάτων και κειμένων. Ήταν η εποχή που τα παιδιά των «μικροαστικών οικογενειών» της Κάτω Τούμπας, με ή χωρίς αριστερό παρελθόν, όπως και το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας, αναδείκνυαν το Πολυτεχνείο ως το σύμβολο της αντίστασης στο δικτατορικό καθεστώς, σώζοντας την τιμή μιας κοινωνίας που στην πλειονότητά της είχε αργήσει να αντιδράσει στο διάστημα της δικτατορίας.²⁹

Αυτά τα κοινωνικά στρώματα των μικρομεσαίων φαίνεται ότι είχαν βρει την πολιτική έκφρασή τους στο ΠΑΣΟΚ. Η εκλογή του στην κυβέρνηση το 1981 γιορτάστηκε με πανηγυρισμούς στους δρόμους της Κάτω Τούμπας αλλά και όλης της χώρας. Ήταν ο πολιτικός χώρος που εξέφραζε όλους εκείνους τους ανθρώπους που χαρακτηρίζονταν μεσοστρώματα και διεκδίκησαν πρωταγωνιστική θέση στην κοινωνία με την ενισχυμένη οικονομική και επαγγελματική τους θέση και με την πανεπιστημιακή μόρφωσή τους. Η, συμβατικά ονομαζόμενη, γενιά του Πολυτεχνείου και η αμέσως επόμενη γενιά της Μεταπολίτευσης απαρτιζόνταν εν πολλοίς από άτομα με πτυχίο ανώτατης σχολής. Η Άννα σκέφτεται τον θείο Σωτήρη, υπομηχανικό, ευκατάστατης αγροτικής καταγωγής, μέλος της νεολαίας ΠΑΣΟΚ,

²⁷ Για τα 15μελή μαθητικά συμβούλια, τις εκλογές αλλά και τις μαθητικές καταλήψεις του 1990-91 βλ. την πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη Δημήτρης Σκλαβενίτης, «Κάτσε καλά, Γεράσιμε...». *Μαθητικό κίνημα και καταλήψεις 1974-2000*, Ασίνη, Αθήνα 2016.

²⁸ Θεόδωρος Ελευθεράκης, «Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: Από τη σχολική κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις μαθητικές κοινότητες του σύγχρονου ελληνικού σχολείου», εισήγηση στο 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη», 2008, σ. 4-5. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο του Ιδρύματος της Βουλής: <https://shorturl.at/KZeUb>.

²⁹ Βλ. σχετικά Βαγγέλης Καραμανωλάκης, «Η “στιγμή” του Πολυτεχνείου στη μακρά διάρκεια των φοιτητικών κινημάτων στην Ελλάδα, Σύγχρονα Θέματα, τ. 160-161, 2024, σ. 9-12.

έντιμο, δίκαιο, αγωνιστή μέχρι σήμερα. Συζητούσε για την πολιτική κατάσταση με την Αναστασία και τον Κώστα, τους γονείς της, και συμφωνούσαν στα περισσότερα. Η Άννα θυμάται ακόμη τις ελπίδες αυτών των ανθρώπων από την πρώτη τετραετία διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ και τις σταδιακές απογοητεύσεις στη συνέχεια. Όπως έχει αναδειχθεί

ο χώρος του ΠΑ.ΣΟ.Κ. [...] είχε αναπτύξει μια πρωτότυπη ανάγνωση του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού με μαρξιστικά αναλυτικά εργαλεία η οποία [...] διατηρούσε την εργατική τάξη σε ρόλο πρωτοπορίας, αλλά επεδίωκε την εκπροσώπηση ενός ευρύτερου κοινωνικού υποκειμένου συμπεριλαμβανομένων των αγροτών και των αυτοαπασχολούμενων. Αυτή η προσέγγιση δεν ερχόταν τόσο σε μεγάλη αντίθεση με τις αντίστοιχες των υπόλοιπων κομμάτων της Αριστεράς. Η διαφορετική προέλευση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., όμως, πέρα από την ξεχωριστή στάση που διαμόρφωσε στο εσωτερικό του για τα συγκεκριμένα στρώματα, το έφερε εγγύτερα σε αυτά. Σε όλη τη στροφή των μαζικών χώρων προς την κομματικοποίηση (κατά τη Μεταπολίτευση), η έλλειψη καθαρής ταξικής προσέγγισης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και οι χαλαροί δεσμοί της Αριστεράς με κρίσιμα στρώματα όπως οι αγρότες και τα μικρά και μεσαία εισοδηματικά στρώματα επαγγελματιών έστρεψαν μεγάλο μέρος της κοινωνικής αντίδρασης προς τα πεπραγμένα της κυβέρνησης Καραμανλή στην κομματική οργάνωση του ΠΑ.ΣΟ.Κ.³⁰

Όλοι αυτοί οι άνθρωποι κουβαλούσαν και τις αποσκευές της καταγωγής τους, μικροαστικής ή αγροτικής-επαρχιακής, τις πολιτιστικές αναζητήσεις τους, το γούστο τους. Όλα αυτά κυμαίνονταν: από τη δημόδη και λαϊκή παράδοση, καθώς και τα ελαφρολαϊκά και τα ντίσκο της χούντας, έως τη ροκ κουλτούρα, που βαθμιαία πρόβαλλε ηγεμονική στους νεότερους.³¹

Αυτοί οι νεότεροι διατήρησαν τη ριζοσπαστική τους διάσταση μέσω της εφηβικής και νεανικής αμφισβήτησης και διεκδίκησης. Οι πιο διαβασμένοι νέοι και νέες συζητούσαν με τρόπο μαχητικό για την ατελή Μεταπολίτευση, που δεν προχωρούσε όπως έπρεπε, ενώ οι πιο μετριοπαθείς προσπαθούσαν να συνδυάσουν την πολιτική ατμόσφαιρα στο σπίτι τους με τη νεανική εκρηκτικότητα των ημερών ταυτόχρονα. Οι συζητήσεις της Άννας με τον πατέρα της είναι πια έντονες, καθώς η νεαρή κάνει κριτική στο ΠΑΣΟΚ, στο οποίο ο πατέρας ακόμη ελπίζει. Οι μαθητικές καταλήψεις και αυτές στα πανεπιστήμια το διάστημα '86-'90 εξέφραζαν αυτή την αμφισβήτηση. Η Άννα, φοιτήτρια πια σε περιφερειακό πανεπιστήμιο, θυμάται ότι για σημαντική μερίδα φοιτητών/τριών η ΠΑΣΠ (Πανελλήνια Αγωνιστική Σπουδαστική Παράταξη του ΠΑΣΟΚ) θεωρούνταν ήδη κατεστημένο μαζί με τη ΔΑΠ (Δημοκρατική Ανανεωτική Πρωτοπορία της ΝΔ), ενώ οι Αριστερές Συσπειρώσεις Φοιτητών-Σπουδαστών [αριστεριστές, ανένταχτοι και ενταγμένοι με κύριες οργανώσεις τις ΟΣΕ και Α/συνέχεια (διάσπαση του ΚΚΕ μ-λ και κάποιες άλλες, που στην πορεία διαλύθηκαν)] και η ΠΣΚ (Πανσπουδαστικές Συνδικαλιστικές Κινήσεις του ΚΚΕ) είναι στην πρωτοπορία των φοιτητικών αιτημάτων και διεκδικήσεων. Η νεολαία διαβάζει πολλή λογοτεχνία, ακούει ροκ και ρεμπέτικο στο προσωπικό κασετόφωνο, ενώ οι αναζητήσεις στρέφονται σε μορφές τέχνης και έκφρασης που θα συνόδευαν τον πολιτικό ριζοσπαστισμό της περιόδου.³²

Η Μεταπολίτευση απελευθέρωσε την πολιτική και δημόσια έκφραση της νεολαίας αλλά και του συνόλου της κοινωνίας, καλλιέργησε τη δυνατότητα συμμετοχής στην πολιτική αναδιάρθρωση

³⁰ Νικόλαος Γκιώνης, «Νεολαία ΠΑΣΟΚ 1974-1982 Από την “αυτο-οργάνωση” στη θεσμοποίηση. Η συγκρότηση ενός νεανικού συλλογικού υποκειμένου μετά τη Μεταπολίτευση», διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2023, σ. 328.

³¹ Νίκος Ξυδάκης, «Μεταπολίτευση, από τη χαμένη άνοιξη έως τη χρεοκοπία: Οι οφειλές και το μίσος», TVXS, 2022, <https://tvxs.gr/news/ellada/metapoliteysi-apo-ti-xameni-anoiksi-eos-ti-xreokopia-oi-ofeiles-kai-misos/>.

³² Τάσος Σακελλαρόπουλος, «Μαθητές στη Μεταπολίτευση», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 136, 2017, σ. 147-148.

της χώρας, κουβαλούσε ελπίδες και προσδοκίες για έναν καλύτερο κόσμο, διαμόρφωσε μια κουλτούρα δημοκρατίας, και γι' αυτό δαιμονοποιήθηκε και κατασυκοφαντήθηκε.

Το σχολείο είναι εκείνο που πρώτο μπορεί να συμβάλει στην κριτική διδασκαλία της συγκεκριμένης περιόδου με στόχο τόσο την απομυθοποίηση-αποηρωποίησή της όσο και την αποδαιμονοποίησή της, καθώς και την ένταξή της στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον.

«Δεν είμαι του πατρός μου! Δεν είμαι του ανδρός μου! Είμαι ο εαυτός μου!»: Φεμινισμός και διεκδικήσεις από τη Μεταπολίτευση στο σήμερα

Όλγα Παντούλη

εργαστηριακό διδακτικό προσωπικό, ΑΠΘ

"I am not my father's! I am not my husband's! I am my own self!" Feminism and feminist claims from the Metapolitefsi period to the present day

In Greece, feminist and women's movements were revived almost immediately after the fall of the dictatorship in 1974 and soon developed into a diverse, dynamic and rich movement with a wide range of analyses and claims centered on the body and sexuality. The feminist movement was not limited to protests and demands of a legislative nature in view of the reform of the Family Law, but sought to change the whole society and way of thinking.

Στην Ελλάδα, το πλαίσιο της θεωρητικής επεξεργασίας και της ιδεολογικής ζύμωσης του φεμινισμού θα δημιουργηθεί μόνο μετά την πτώση της δικτατορίας, το 1974, όταν πλέον αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους και σημαντικές γυναικείες οργανώσεις, όπως η Κίνηση Δημοκρατικών Γυναικών (ΚΔΓ, 1974), που στις τάξεις της θα παραμείνουν μέλη του ΚΚΕ Εσωτερικού και ανεξάρτητες της Αριστεράς, η Ένωση Γυναικών Ελλάδας (1976) από τον χώρο του ΠΑΣΟΚ, και η Ομοσπονδία Γυναικών Ελλάδας (1976) από τον χώρο του ΚΚΕ. Τον χάρτη των γυναικείων οργανώσεων συμπλήρωσαν αρκετές ακόμη νεότερες, καθώς και κάποιες από τις παλαιότερες, όπως ο ιστορικός Σύνδεσμος για τα Δικαιώματα της Γυναίκας. Εναλλακτική δομή έχει η Κίνηση για την Απελευθέρωση των Γυναικών (1975), με μέλη από την εξωκοινοβουλευτική Αριστερά, ανένταχτες από αντιδικτατορικές οργανώσεις, ανεξάρτητες φεμινίστριες κ.ά., η οποία εισάγει και τη θεματολογία του Β΄ κύματος σχετικά με το γυναικείο σώμα και τους μηχανισμούς ελέγχου του (βία και βιασμούς, αντισύλληψη και έκτρωση). Το γυναικείο κίνημα πέρασε από τη διεκδίκηση της συμμετοχής των γυναικών στον κόσμο των ανδρών στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας, της πληρότητας και των εκφάνσεων του κόσμου αυτού, της πατριαρχίας, της ανδροκρατίας, και των έμφυλων στερεοτύπων. Προώθησε νέους τρόπους πολιτικής οργάνωσης, συμμετοχής και δράσης, με κεντρική διακήρυξη «το προσωπικό είναι πολιτικό» και το πρόταγμα της «απελευθέρωσης» (This is not a feminist project, 2018).

Πώς αντιλαμβάνονται στην Ελλάδα τον φεμινισμό στα χρόνια της Μεταπολίτευσης; Τον όριζαν ως την πολιτική πρακτική και θεωρία της γυναικείας απελευθέρωσης από το καθεστώς εξουσίας ανάμεσα στα φύλα. Το καθεστώς αυτό αναγορεύει τους άνδρες σε κεντρικό πρότυπο και ό,τι αποκλίνει από αυτούς ταξινομείται ιεραρχικά και επηρεάζει όλες τις πτυχές του βίου: την εργασία, την οικογένεια, την πολιτική, τις κοινωνικές σχέσεις, τις δραστηριότητες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, το σώμα. Ορίζει τις γυναίκες ως όντα ιδιαίτερα από τη φύση τους, και όλα συγκλίνουν στη δυνατότητα να γεννάνε παιδιά. Η κριτική στο καθεστώς εξουσίας

ανάμεσα στα φύλα βλέπουμε ότι είναι καταρχάς κριτική¹ στον βιολογικό ντετερμινισμό που εμφανίζει ως αναπόδραστο δεδομένο την έμφυλη διαφορά, αυτό που σημαίνει ο τίτλος του βιβλίου *Η «μικρή διαφορά» και οι μεγάλες της συνέπειες*, όπως και η φράση «Η γυναίκα δεν γεννιέται, γίνεται» (Αβδελά, 2018).

Το 1979 άρχισε να προωθείται πιο συστηματικά η φεμινιστική θεωρία στην Ελλάδα μέσω του περιοδικού *Σκούπα* και της Εκδοτικής Ομάδας Γυναικών. Το ίδιο διάστημα πραγματοποιήθηκαν φοιτητικές καταλήψεις σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, που βασίστηκαν στο πνεύμα του γαλλικού Μάη του '68 και έδωσαν το πλαίσιο για τη δημιουργία πολλών επιπλέον γυναικείων ομάδων. Το 1981, ο χώρος των αυτόνομων γυναικείων ομάδων συνεχίζει να αναπτύσσεται. Το Σπίτι Γυναικών (όπου λειτουργεί Ομάδα ενάντια στη Βία και το Βιασμό, Ομάδα Ομοφυλόφιλων Γυναικών και Θεατρική Ομάδα Γυναικών) πρωταγωνιστεί σε δράσεις ενάντια στη βία και τους βιασμούς. Το 1982, ο αυτόνομος γυναικείος χώρος εξακολουθεί να κινητοποιείται δυναμικά ενάντια στη βία και τους βιασμούς: στις 11 Μαρτίου 1982 πραγματοποιείται στη Θεσσαλονίκη, από την ΚΔΓ και αυτόνομες ομάδες, νυχτερινή διαδήλωση με κεριά και με κεντρικό το αίτημα κατά των βιασμών.

Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1970 στην Ελλάδα οι γυναικείες οργανώσεις και οι ομάδες αρχίζουν να συγκροτούν μέτωπο, διεκδικώντας την αλλαγή του Οικογενειακού Δικαίου, την πολιτική συμμετοχή και εκπροσώπηση των γυναικών. Στο προϊσχύον Οικογενειακό Δίκαιο, ο άνδρας εμφανιζόταν ως αρχηγός της οικογένειας. Αυτός ήταν υποχρεωμένος να φέρει και τα βάρη της (1398, 1399 ΑΚ), Ο ρόλος του περιγράφεται κυρίως στο άρθρο 1387 του Αστικού Κώδικα, το οποίο όριζε ότι «ο ανήρ είναι η κεφαλή της οικογένειας και αποφασίζει περί παντός ό,τι αφορά τον συζυγικόν βίον, ενόσω η απόφασις αυτού δεν παρίσταται ως κατάχρησις δικαιώματος». Αναγνωριζόταν συνεπώς η υπεροχή του άνδρα, ο οποίος μπορούσε να αποφασίζει για κάθε ζήτημα του κοινού οίκου, όπως για τον τόπο διαμονής των συζύγων, για τον τρόπο διαβίωσης της οικογένειας και τις δαπάνες αυτής, για την ανατροφή των τέκνων, για τα πρόσωπα που θα διαμένουν στο σπίτι της οικογένειας (π.χ. γονείς ζευγαριού) ή που θα την επισκέπτονται, καθώς και για ζητήματα που αφορούσαν αποκλειστικά το πρόσωπο της γυναίκας, εφόσον εμμέσως επηρεαζόταν η οικογένεια. Έτσι, ο άνδρας είχε δικαίωμα να ελέγχει τις κοινωνικές συναναστροφές της συζύγου του, την ενδυμασία της, τα βιβλία που διάβαζε, τις ασχολίες της κατά τον ελεύθερό της χρόνο, όταν επιδρούσαν κατά τη γνώμη του στην ευπρέπεια και την κοινωνική εικόνα της οικογένειας, ενώ μπορούσε να της απαγορεύσει και να εργαστεί, όταν η εργασία της θα αποτελούσε εμπόδιο στην ομαλή συμβίωση της οικογένειας και στη διεκπεραίωση των καθηκόντων της γυναίκας μέσα σε αυτή. Μοναδικό μέσο άμυνας της γυναίκας αποτελούσε η ρητή αναφορά του άρθρου στην κατάχρηση δικαιώματος [όταν η απόφασή του άντρα θα αποτελούσε κατάχρηση δικαιώματος (ΑΚ 281)]. Οι δαπάνες της οικογένειας, δηλαδή, δεν ήταν αναγκαστικά ανάλογες των εισοδημάτων του συζύγου, αλλά αντιθέτως ο τελευταίος αποφάσιζε πόσες θα είναι αυτές. Στην εξουσία της γυναίκας ανήκαν κυρίως οι οικιακές εργασίες, δηλαδή η καθαριότητα και η φροντίδα του σπιτιού, η διατροφή και η απασχόληση των τέκνων, η περιποίηση των κατοικίδιων ζώων, η απασχόληση του προσωπικού του οίκου (υπηρετικού, διδακτικού κλπ), η αγορά ειδών πρώτης ανάγκης και άλλων ειδών χρήσιμων για την οικογένεια (π.χ. εκπαιδευτικά βιβλία για τα τέκνα) και η σύναψη κάθε δικαιοπραξίας απαραίτητης για την εξυπηρέτηση των αναγκών του οίκου. Η οικιακή

¹ Η εισήγηση περιλαμβάνει στοιχεία από την ιστοσελίδα <https://notafeministproject.gr/>, όπου υπάρχει εκτενής πληροφόρηση για τις γυναικείες διεκδικήσεις στην Ελλάδα από τη δεκαετία του '70 και εξής, για κάθε έτος, με μορφή χρονογραμμής.

εξουσία της γυναίκας δεν ήταν μόνο δικαίωμα αυτής, αλλά και υποχρέωσή της. Συνεπώς δεν μπορούσε να παραιτηθεί από την εξουσία αυτή².

Το 1983 αναδεικνύεται κορυφαία χρονιά για τον ελληνικό φεμινισμό της Μεταπολίτευσης, καθώς πραγματοποιείται η πολυσυζητημένη, επί δεκαετία σχεδόν, μεταρρύθμιση του Οικογενειακού Δικαίου: θεσπίζεται η κατάργηση της προίκας και η αυτονομία της περιουσίας εκάστου των συζύγων, η ισότιμη συμβολή στα βάρη του γάμου και η «αξίωση συμμετοχής» στα αποκτήματα κατά τη διάρκεια γάμου, η διατήρηση του πατρικού επωνύμου των γυναικών μετά τον γάμο και η δυνατότητα επιλογής του επωνύμου των παιδιών, η από κοινού επιμέλεια παιδιών, η εξομοίωση των δικαιωμάτων των εντός και εκτός γάμου γεννημένων παιδιών και το συναινετικό διαζύγιο. Το νομοθετικό πλαίσιο που δημιουργείται πλέον στην Ελλάδα είναι από τα πλέον προωθημένα στον κόσμο και ορισμένα μέτρα μοιάζουν τόσο προχωρημένα, ώστε δεν υποστηρίζονται παρά από ελάχιστες γυναίκες και τους συντρόφους τους (όπως η επιλογή του επωνύμου των παιδιών και η διατήρηση του πατρικού επωνύμου μετά τον γάμο).

Την ίδια χρονιά ιδρύεται στην Πέτρα της Λέσβου ο πρώτος Γυναικείος Αγροτουριστικός Συνεταιρισμός, εγκαινιάζοντας έναν θεσμό που θα αποδειχθεί ιδιαίτερα ευεργετικός για τις γυναίκες, ιδίως της περιφέρειας, μέχρι και σήμερα.

Στο μεταξύ, δημιουργείται το Ελληνικό Τμήμα του Δικτύου Γυναικών Ευρώπης και η Ομάδα Γυναικείων Σπουδών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΟΓΣ/ΑΠΘ), στην οποία θα αναγνωριστεί ειδικό καθεστώς λειτουργίας εντός του Πανεπιστημίου, αλλά όχι και η θεσμοποίηση με τη μορφή μεταπτυχιακού προγράμματος ή κέντρου, όπως αυτά που λειτουργούν ήδη στο εξωτερικό. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας η ομάδα θα διοργανώσει σειρές σεμιναρίων και εκδηλώσεων με σημαντική επιτυχία και με επίδραση σε βάθος χρόνου, ενώ στη συνέχεια μέλη της θα εισαγάγουν σχετικά μαθήματα στο πανεπιστήμιο ή/και θα συνεργαστούν με προγράμματα του εξωτερικού, αλλά και εγχώριους εξωπανεπιστημιακούς φορείς. Με τον κινηματικό λόγο να υποχωρεί, η φεμινιστική θεωρία και έρευνα αναπτύσσονται σε ακαδημαϊκό κυρίως πλαίσιο. Το πανεπιστημιακό περιβάλλον, ανδροκρατούμενο, ιεραρχικά δομημένο και με έντονους ανταγωνισμούς, δεν αποδέχεται ούτε εύκολα ούτε καλοπροαίρετα μια διαφορετική πρόταση, κυρίως όταν προέρχεται μέσα από μια φεμινιστική κριτική ή και εκφράζει διαφορετικές απόψεις – απόψεις που αφορούν τόσο το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, την έρευνα και την επιστήμη γενικότερα, όσο και τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και αντιμετώπισης του γυναικείου δυναμικού του. Και μόνο ο όρος «γυναικείες σπουδές» ή «φεμινιστική προσέγγιση της επιστήμης» προκαλεί αντιδράσεις, που μπόρεσαν να ανατραπούν μόνο με την επιστημονικότητα της δουλειάς και τη σοβαρότητα της παρουσίας των γυναικών.

Από τον Απρίλιο του 1983 ένα νέο πεδίο διεκδικήσεων ανοίγει από τον Αυτόνομο Γυναικείο Χώρο, καθώς η Αυτόνομη Κίνηση Γυναικών ξεκινά εκστρατεία για το δικαίωμα των γυναικών σε σεξουαλικότητα - αντισύλληψη - έκτρωση. Το θέμα δεν θεωρείται προτεραιότητα από όλες τις γυναίκες του χώρου, αφού στην Ελλάδα η επέμβαση γίνεται εύκολα σε ιατρικά κέντρα. Με τους άντρες να μην παίρνουν μέτρα αντισύλληψης και τον ιατρικό χώρο να μην ενημερώνει για

² Βλ. Γ. Μπαλής, *Οικογενειακό Δίκαιον*, Αφοί Π. Σάκκουλα, Αθήνα 1961· Ισ. Ανδρουλιδάκη - Δημητριάδου, *Οι ισότιμοι σύζυγοι. Συμβολή στην αναδιάρθρωση του Οικογενειακού Δικαίου (Προσωπικές σχέσεις των συζύγων)*, Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα 1977, σελ. 231-237· της ίδιας, «Επιδράσεις της αρχής της ισότητας των φύλων στο θεσμοθετημένο πρότυπο της έγγαμης συμβίωσης», ΔκΠ 3 (1983), σελ. 127-128· Α. Κοτζάμπαση, *Ισότητα των φύλων και ιδιωτική αυτονομία στις οικογενειακές σχέσεις*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα - Θεσσαλονίκη, 2011, σελ. 12-14.

τις διαθέσιμες μεθόδους, αλλά να επωφελείται οικονομικά από τις εκτρώσεις, γίνεται κατάχρηση της μεθόδου, σε βάρος των γυναικών. Το τελευταίο σημαντικό νομοθέτημα που αποποινικοποιεί τις εκτρώσεις θα ψηφιστεί το 1986. Τον Μάιο ψηφίζεται η αποποινικοποίηση των εκτρώσεων. Στην Αθήνα εκδίδεται το 1ο τεύχος του περιοδικού *Δίνη* με σχετικό αφιέρωμα στο ζήτημα των εκτρώσεων.

Το 1984 ιδρύεται η Βιβλιοθήκη της Γραμματείας Ισότητας των Δύο Φύλων (αργότερα Βιβλιοθήκη Θεμάτων Φύλου και Ισότητας) και την ίδια περίοδο θεσπίζεται η ισότητα στον τομέα της εργασίας. Επιπλέον, αλλάζει η αντιμετώπιση των υποθέσεων βιασμού, ύστερα από μια τριετία περίπου δράσεων του αυτόνομου γυναικείου χώρου.

Μεταξύ 1988 και 1989 δημιουργείται κέντρο για κακοποιημένες γυναίκες στην Αθήνα και Γραμμή ζωής SOS, ενώ ο Σύνδεσμος για τα Δικαιώματα της Γυναίκας, με έρευνα που διεξάγει, φέρνει στο προσκήνιο τη σεξουαλική παρενόχληση στον χώρο της εργασίας.

Αυτές οι θεσμικές τομές και κατακτήσεις, ωστόσο, δεν απέτρεψαν την υπαγωγή του φεμινισμού σε ένα πλαίσιο εργαλειακού θεσμικού «εκσυγχρονισμού από τα πάνω». Αυτό μάλιστα διαπιστώνεται από τις απαρχές του αυτόνομου φεμινιστικού κινήματος στη Μεταπολίτευση, το οποίο επέμενε σταθερά σε μια πολιτική κινητοποίηση για την αναδιοργάνωση των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων, αντιστεκόμενο στην ενσωμάτωση του λόγου και των διεκδικήσεων των φεμινιστικών προταγμάτων στον κρατικό φεμινισμό.

Παρ' όλα αυτά, δεν πρέπει να υποτιμάται η πολιτική σημασία των νομοθετικών διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων την περίοδο της Μεταπολίτευσης, καθώς βλέπουμε ότι ήταν οι πρόδρομες συνθήκες που οδήγησαν στην κύρωση της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης για την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών, αλλά και τη νομική αναγνώριση της ομόφυλης συμβίωσης και τη νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου.

Τη δεκαετία του '90 σημαντικότερες για τον εγχώριο φεμινισμό είναι οι πρωτοβουλίες στον πανεπιστημιακό χώρο, όπως στο ΑΠΘ, που το 1993 διοργανώνει το συνέδριο «Οι Γυναικείες σπουδές στην Ελλάδα και η ευρωπαϊκή εμπειρία» (4-6 Νοεμβρίου), και γενικότερα η έρευνα γύρω από το φύλο και την εκπαίδευση. Το 1994 ιδρύεται το Κέντρο Ερευνών για τα Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), Το σημαντικό φεμινιστικό περιοδικό *Δίνη* επανεμφανίζεται αυτή τη δεκαετία (1993-1997) με σαφή επιστημονικό-θεωρητικό προσανατολισμό. Το 1997 ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη ο Σύνδεσμος Γυναικών Επιχειρηματιών Ελλάδας (ΣΕΓΕ).

Βλέπουμε ότι αυτή τη δεκαετία του '90 υφίσταται στην Ελλάδα, και γενικότερα στην Ευρώπη, μια σαφής τάση ένταξης των γυναικείων ζητημάτων σε όλες τις ευρωπαϊκές πολιτικές, γνωστή ως «mainstreaming», οι διεκδικήσεις της οποίας παρουσιάζονται συνήθως όχι ως ρηξικέλευθες αλλά ως συμβατές με τη διαιώνιση μιας κεφαλαιοκρατικής και κεφαλαιοκρατούμενης κοινωνίας, εμπορούμενης από ένα «φιλελεύθερο» πνεύμα.

Σύμφωνα με την Άννα Μιχοπούλου (στο notafeministproject.gr, 2018), τα αίτια της υποχώρησης των κινημάτων γενικά και του γυναικείου ειδικά στη δεκαετία του '90 μένει να διερευνηθούν. Ως προς το γυναικείο κίνημα μπορούμε να επισημάνουμε, με μια πρώτη ματιά, τα εξής:

- α. ότι ικανοποιήθηκαν τα θεσμικά αιτήματα, που λειτουργούσαν και ως σημεία συσπείρωσης,
- β. ότι μεταβλήθηκαν σε μεγάλο βαθμό συμπεριφορές και πρακτικές διακρίσεων σε βάρος των γυναικών,
- γ. ότι οι νεότερες έβρισκαν πολλά από τα προβλήματα λυμένα, ενώ

- δ. πολλές από τις παλαιότερες αποσύρονταν, ικανοποιημένες από τα επιτεύγματα, ενίοτε και αποθαρρυσμένες από προβλήματα στο εσωτερικό των συλλογικοτήτων, ή προσωπικά τους ζητήματα,
- ε. ότι η άνοδος της κυκλοφορίας του χρήματος επέτρεπε την ικανοποίηση αναγκών με προσωπική δαπάνη (φύλαξη παιδιών, φροντίδα ασθενών και ηλικιωμένων κοκ),
- στ. ότι, για τον ίδιο λόγο, τα ελλείμματα θεσμικών προβλέψεων και παροχών και οι διακρίσεις στη βάση του φύλου, όπως και της τάξης, γίνονταν λιγότερο ορατά.

Τη δεκαετία του 2000 ξεκινούν τα προγράμματα σπουδών φύλου με χρηματοδότηση από ευρωπαϊκά προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης). Το 2003 εξαιρετικά σημαντική είναι η έναρξη προγραμμάτων σπουδών για το φύλο και την ισότητα σε 5 ΑΕΙ και 2 ΤΕΙ της χώρας.

Το έτος-σταθμός της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας είναι αναμφίβολα το 2010, όταν η χώρα παραδίδεται στο έλεος του ΔΝΤ και του κανονικοποιημένου νεο-φιλελεύθερου μετώπου της ΕΕ. Η πολιτική σκηνή της χώρας κλονίζεται, οι επιπτώσεις της ραγδαίας φτωχοποίησης επηρεάζουν έντονα τις γυναίκες, της εργατικής αλλά και της μεσαίας τάξης. Ο φεμινισμός τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς δείχνει να συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο την άρρηκτη σχέση των θεσμών του κεφαλαίου και της εκμετάλλευσης των γυναικών. Η διεθνής αλλά και η ελληνική φεμινιστική κοινότητα διχάζεται πλέον ως προς το αν οι «πολιτικές της ταυτότητας» εκφράζουν επαρκώς τις φεμινιστικές διεκδικήσεις στα δεδομένα του 21ου αιώνα.

Παρά τον θόρυβο της Εκκλησίας και των συντηρητικών δυνάμεων (που περιλαμβάνουν και νησίδες της «Αριστεράς»), επί ΣΥΡΙΖΑ, τον Δεκέμβριο του 2015, ομόφουλα ζευγάρια φιλούνται για πρώτη φορά στην ελληνική Βουλή κατά την ψήφιση του συμφώνου συμβίωσης για ομόφουλα ζευγάρια, ενώ το 2017 ψηφίζεται η αναγνώριση ταυτότητας φύλου για διεμφυλικά άτομα, μετά από χρόνια αγώνων της τρανς κοινότητας. Η αλλαγή της νοοτροπίας στην καθημερινή ζωή παραμένει ως ζητούμενο.

Το πλήθος –διαδικτυακών και μη– φεμινιστικών συλλογικοτήτων στην Ελλάδα του 2018 φέρνει καθημερινά στο προσκήνιο περιστατικά που καταγράφουν την τρομακτική βία στην οποία βασίζεται η ιεραρχία των φύλων και η «ομαλότητα» του ετεροκανονικού σύμπαντος. Το ερώτημα δεν είναι πλέον, όπως στη δεκαετία του '90, αν έχουμε ή χρειαζόμαστε ένα σύγχρονο, διεθνές φεμινιστικό κίνημα, αλλά το πώς το νέο, ανερχόμενο φεμινιστικό κίνημα θα λειτουργήσει ως καθολική, παρά ως μικρο-πολιτική, αντίσταση στα σύγχρονα δεδομένα «ακραίων» φαινομένων.

Στην Ελλάδα, τέλος, του 2020, με το ελληνικό metoo, το ζήτημα της σεξουαλικής βίας/παρενόχλησης πήρε τέτοια ορατότητα όση δεν είχε ξαναπάρει ποτέ στο παρελθόν. Υπό το βάρος των αποκαλύψεων δημιουργήθηκε μια ιδιαίτερη συνθήκη για την εισαγωγή νέων μέτρων και διατάξεων και αυστηροποίηση των υπαρχόντων, καθώς και για την εντατικοποίηση της εφαρμογής τους στην πράξη.

Κλείνοντας την εισήγηση, να τονίσουμε ότι το 2024, και έχοντας κυβέρνηση τη Νέα Δημοκρατία, περνάει στη Βουλή η ψήφιση του πολιτικού γάμου για τα ομόφουλα ζευγάρια, γεγονός που ταράζει τον συντηρητικό χώρο και το κυβερνών κόμμα.

Ωστόσο:

- συνεχίζονται οι γυναικοκτονίες και η ενδο-οικογενειακή βία,
- έχουμε νέα δεδομένα στο παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό πολιτικό-κοινωνικό πλαίσιο για τις αμβλώσεις, και ξεκινά συζήτηση για το «δικαίωμα του αγέννητου παιδιού»,

- έχουμε μια νέα συντηρητικοποίηση και πειθάρχηση των γυναικείων σωμάτων και σύνδεση των αμβλώσεων με το δημογραφικό πρόβλημα και τον κίνδυνο της απώλειας της εθνικής μας κυριαρχίας.

Έτσι, τα συνθήματα: «το σώμα μάς ανήκει», «καμιά λιγότερη» είναι και πάλι επίκαιρα.

Όσο οι πολιτικές που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα για την ισότητα των φύλων έχουν ως βάση την ιεραρχική διχοτομία άνδρας γυναίκα,

όσο οι άνθρωποι μπαίνουν σε κατηγορίες και κατατάξεις λόγω του φύλου τους, δημιουργώντας ιεραρχήσεις, με το ανδρικό πρότυπο να βρίσκεται στην κορυφή,

όσο μεγαλώνουμε τα παιδιά μας με την ετεροκανονική ματιά μέσα στο δίπολο αγόρι-κορίτσι, αναμένοντας από αυτά να σκέφτονται, να νιώθουν και να φέρονται με όρους που ορίζει το βιολογικό και κοινωνικό τους φύλο, τόσο θα μεγαλώνουμε το χάσμα στις έμφυλες σχέσεις μας και θα αναπαράγουμε αυτά που πασχίζουμε να εξαλείψουμε: την έμφυλη βία, την ανισότητα στις έμφυλες σχέσεις και τη μη αποδοχή των ατόμων γύρω μας χωρίς αξιολογικές κρίσεις που θα σχετίζονται με το φύλο τους.

Για μένα ο φεμινισμός είναι επίκαιρο αίτημα όσο υπάρχει ο σεξισμός, δηλαδή οι άνισες σχέσεις εξουσίας λόγω φύλου.

Κατά τη γνώμη μου, ακολουθώντας τη σκέψη της Αθηνάς Αθανασίου

δεν νοείται ιστορικοποίηση της Μεταπολίτευσης χωρίς αποτίμηση του καθοριστικού ρόλου που έπαιξε το φεμινιστικό κίνημα ως κριτική της φιλελεύθερης δημοκρατίας και ως αίτημα της ριζοσπαστικοποίησής της. Το μεταπολιτευτικό αυτόνομο φεμινιστικό κίνημα ήταν μια διαρκής υπενθύμιση ότι ο θεσμικός εκσυγχρονισμός και η αποκατάσταση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας δεν εξάρθρωσαν αυτόματα τις συντηρητικές, πατριαρχικές δομές πολιτεϊότητας. Κάπως έτσι εξηγείται και το γιατί η φεμινιστική κινητοποίηση της Μεταπολίτευσης αντιμετωπίστηκε ως εξωτερικός εχθρός: ξενόφερτη και επικίνδυνη, καθώς διατάρασε το τρίπτυχο «Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια» (Αθανασίου, 2018),

Αντίληψη που ισχύει ακόμα και σήμερα μέσα σε πολλούς κύκλους.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. (2018), «Ο φεμινισμός ως κριτική της εξουσίας», στο Βαΐου Ντ., Ψαρρά Αγγ. (επιμ.), *Εννοιολογήσεις και πρακτικές του φεμινισμού: Μεταπολίτευση και «μετά»*, Πρακτικά Ημερίδας, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα, σ. 13-18.

Αθανασίου, Α. (2018), «Το “να γίνεσαι φεμινίστρια” ως κριτική επιτελεστικότητα του πολιτικού», Βαΐου Ντ., Ψαρρά Αγγ. (επιμ.), *Εννοιολογήσεις και πρακτικές του φεμινισμού: Μεταπολίτευση και «μετά»*, Πρακτικά Ημερίδας, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα, σ.19-32

This is not a feminist project: Μια ψηφιακή πλατφόρμα για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του Φεμινιστικού Κινήματος και της γυναικείας εμπειρίας στην Ελλάδα (2018-2025), <https://notafeministproject.gr/timeline?1980>

Η ιστορική σχολική εκπαίδευση στη Μεταπολίτευση. Τι δεν πήγε καλά;

Τριαντάφυλλος Γ. Πετρίδης
εκπαιδευτικός

Historical school education in the Metapolitefsi period. What went wrong?

The History Curricula in Greek schools, both in terms of content and teaching methods, still reproduce, despite any efforts to modernize and embellish them, a narrative framework that was shaped in the 19th century. Any attempts to substantially modernize them were met with strong resistance and opposition. For what reasons have attempts to reform historical school education met these resistances? What might be at stake? Why do we continue to attribute to history education an ideological content? Why we still have to demand that the teaching of history should be linked to the achievements of the science of history?

Από το 1974 και μέχρι σήμερα σημειώθηκαν αρκετές προσπάθειες να αλλάξει το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτές οι απόπειρες είτε προσπάθησαν να δημιουργήσουν νέα εκπαιδευτικά υλικά, τα οποία, με βάση τα υπάρχοντα Προγράμματα Σπουδών, θα συνομιλούσαν με τις εξελίξεις στον χώρο της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής της Ιστορίας, είτε εστίασαν σε μια γενική αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας. Ωστόσο, όλες αυτές οι προσπάθειες ματαιώθηκαν.

Τη δεκαετία του 1980 δύο σχολικά εγχειρίδια ήρθαν να ταραξουν τα νερά στο πεδίο της σχολικής Ιστορίας. Το πρώτο ήταν αυτό του Λ. Σταυριανού, *Ιστορία του ανθρώπινου γένους*, που προοριζόταν να διδαχθεί στο Λύκειο.¹ Το βιβλίο φιλοδοξούσε να απομακρυνθεί από τη στενή και στεγνή εθνική αφήγηση, αναδεικνύοντας τη συνεχή αλληλεπίδραση των πολιτισμών, ενώ επιχειρούσε να συνδέσει την Ιστορία με τα σύγχρονα προβλήματα, σε μια προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής σκέψης στους μαθητές και τις μαθήτριες. Το εγχειρίδιο κατηγορήθηκε ως «αντεθνικό» και «μαρξιστικό», που αποδυνάμωνε την εθνική ταυτότητα των μαθητών/μαθητριών, αφού η ελληνική ιστορία δεν αποτελούσε παρά μέρος μόνο της παγκόσμιας ιστορίας. Επιπλέον, αντιμετώπισε την αντίδραση της ελλαδικής Εκκλησίας και των παρεκκλησιαστικών οργανώσεων, διότι η πίστη παρουσιαζόταν ως ιστορικό φαινόμενο, αντίληψη που «υπονόμευε» τον χριστιανικό χαρακτήρα που όφειλε να έχει η ελληνική εκπαίδευση. Το δεύτερο βιβλίο ήταν αυτό του Β. Κρεμμυδά, *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*. το εγχειρίδιο αναφερόταν στην περίοδο από τον 15ο αιώνα έως και τα

¹ Το βιβλίο εισήχθη για πρώτη φορά στα λύκεια το 1984 επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ και προοριζόταν για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α' τάξης.

τέλη του 20ού αιώνα και προοριζόταν να διδαχθεί και αυτό στο Λύκειο.² Το βιβλίο έδινε έμφαση στις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις και στις δομές εξουσίας, παρουσιάζοντας την ιστορία ως μια διαδικασία κατανόησης των εκάστοτε κοινωνικών αλλαγών. Οι επικριτές/επικρίτριές του το κατηγόρησαν για «μαρξιστικό» προσανατολισμό, ότι υποτιμούσε τον ρόλο της Εκκλησίας στην Ελληνική Επανάσταση και, προπάντων, ότι δεν συνέβαλλε στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης. Το εγχειρίδιο, που δεν έπαψε να αντιμετωπίζει αντιδράσεις όσο καιρό διδασκόταν, αποσύρθηκε το 1989 με την κυβερνητική αλλαγή.

Τα επόμενα εγχειρίδια τα οποία αποπειράθηκαν, το καθένα με τον τρόπο του, να ανανεώσουν τον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας στα σχολεία κυκλοφόρησαν τη δεκαετία του 2000. Το πρώτο από αυτά ήταν το εγχειρίδιο του Γ. Κόκκινου, *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, που κυκλοφόρησε το 2002.³ Το βιβλίο αντιμετώπιζε τη διδασκαλία της Ιστορίας ως μια διαδικασία ερευνητικής κατανόησης του παρελθόντος ερειδόμενη στα συμπεράσματα και στις πειθαρχίες της ιστορικής επιστήμης με την οποία συνομιλούσε συνεχώς, με έναν λόγο σύγχρονο και έγκυρο επιστημονικά.⁴ Το εγχειρίδιο τυπώθηκε, μοιράστηκε το καλοκαίρι του 2002 στα σχολεία, αλλά αποσύρθηκε αμέσως, μεσούντος του θέρους, με απόφαση του τότε υπουργού Παιδείας, μετά από διαμαρτυρία παραγόντων της κυπριακής κυβέρνησης για τον τρόπο που πρόβαλλε τον αγώνα των Κυπρίων.⁵ Το δεύτερο εγχειρίδιο, και αυτό που ξεσήκωσε τη μεγαλύτερη αντίδραση απ' όλα, ήταν αυτό της Μαρίας Ρεπούση, *Ιστορία Στ' Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*.⁶ Το βιβλίο προσφέρει μια πολυδιάστατη και διεπιστημονική προσέγγιση της ιστορίας, ενθαρρύνει την κριτική σκέψη των μαθητών/μαθητριών, εισάγει διδακτικές πρακτικές (πηγές, δραστηριότητες επ' αυτών, πολλαπλές οπτικές) που ενισχύουν την ενεργητική ιστορική μάθηση, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής της Ιστορίας. Το βιβλίο προκάλεσε έντονο δημόσιο διάλογο, λοιδορήθηκε πολλαπλώς ως «αντεθνικό» και «εθνομηδενιστικό», ότι αναθεωρεί θέσφατα με λόγο «ουδέτερο» που «στρογγυλοποιεί» καταστάσεις και γεγονότα, και καταπολεμήθηκε με κάθε τρόπο και με κάθε μέσο. Τυγχάνοντας, σε πρώτη φάση, της

² Το βιβλίο εισήχθη στα λύκεια της Ελλάδας το 1985 επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ. Προοριζόταν για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Β' ή της Γ' Λυκείου (ανάλογα με τη σχολική χρονιά) στο μάθημα της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας.

³ Ο Γ. Κόκκινος ήταν ο υπεύθυνος της συγγραφικής ομάδας.

⁴ Ενδεικτικό αυτής της αντίληψης είναι όσα σχετικά αναφέρονται στην εισαγωγή του εγχειριδίου: «Μην περιμένετε, λοιπόν, να βρείτε στις σελίδες που ακολουθούν (ή σε οποιοδήποτε άλλο βιβλίο ιστορίας) τη μία και μοναδική αληθινή ιστορία. Όλα τα εγχειρίδια ιστορίας αφηγούνται μια ιστορία, η οποία έχει μικρότερη ή μεγαλύτερη σχέση με όσα συνέβησαν, αλλά κανένα τους δεν περικλείει την ιστορία, κανένα δεν εξηγεί όλα όσα συνέβησαν και όπως ακριβώς συνέβησαν. Και όταν κατορθώνουμε να διακρίνουμε με απόλυτη βεβαιότητα τι ακριβώς συνέβη στο παρελθόν, και τότε ακόμη δεν μπορούμε να συμφωνήσουμε για το νόημά του. [...] Πρέπει, πάντως, να έχουμε στο νου μας ότι η εξιχνίαση των ιστορικών γεγονότων και η αποκρυπτογράφηση του νοήματός τους από ποικίλες και συχνά αντιφατικές ερμηνευτικές προοπτικές είναι δυνατή μόνο εάν τηρούνται με συνέπεια οι μεθοδολογικές αρχές της ιστορικής επιστήμης, ώστε να αποτρέπεται το ενδεχόμενο της εσκεμμένης ιδεολογικής ερμηνείας». Στο Γ. Κόκκινος κ.ά, (2002), *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου Γ' Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, σ. 13.

⁵ Ο αγώνας των Κυπρίων για ανεξαρτησία εξεταζόταν στα πλαίσια της αποαποικιοποίησης και σε σχέση με τα άλλα αντιαποικιακά κινήματα και την εθνική και κοινωνική αλλαγή που επαγγέλλονταν ή δεν επαγγέλλονταν. Στο ίδιο, σ. 225.

⁶ Η Μαρία Ρεπούση ήταν η υπεύθυνη της συγγραφικής ομάδας. Για μια πλήρη καταγραφή των αντιδράσεων βλ. <https://www.mixanitouxronou.gr/oi-diamaches-gia-ta-scholika-vivlia-apo-ta-quot-psila-voyna-quot-ston-quot-synostismo-quot-poy-prokalese-terasties-antidraseis/> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

υποστήριξης της τότε υπουργού Παιδείας και μετά από αλλαγές που έκανε σε αυτό η συγγραφική ομάδα, κατάφερε να παραμείνει εν μέσω σφοδρότατης πολεμικής δύο χρόνια στα σχολεία, για να αποσυρθεί το 2008, με την αλλαγή ηγεσίας στο Υπουργείο Παιδείας.

Η τρίτη περίπτωση ήταν τα εγχειρίδια που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» (ΠΕΜ) για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου μεταξύ 2002-2007.⁷ Πρόκειται για πολυτροπικά εγχειρίδια, που εστιάζουν στην ενεργητική μάθηση, καθώς η διδασκαλία του μαθήματος μεταβάλλεται από απόκτηση γνώσεων σε μια ερευνητική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν να θέτουν ερωτήματα (για τη χρονολόγηση ενός γεγονότος, για την αξιοπιστία μιας πληροφορίας και πώς αυτή ελέγχεται, για τα αίτια μιας πράξης κ.ά.) και να αναζητούν απαντήσεις με βάση τις πειθαρχίες της ιστορίας. Η δημιουργία αυτών των εγχειριδίων και η διάθεσή τους στη Θράκη δεν ήταν απρόσκοπτη. Μολονότι όλα τα εκπαιδευτικά υλικά του ΠΕΜ για το γυμνάσιο σχεδιάστηκαν για να εφαρμοστούν πειραματικά στην τάξη (μετά από σχετική έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), το υλικό για το μάθημα της Ιστορίας εξαιρέθηκε. Η έγκριση δόθηκε τελικά το 2008, τα βιβλία τυπώθηκαν την επόμενη χρονιά, οργανώθηκε πιλοτική εφαρμογή τους σε συνδυασμό με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα δίδασκαν το μάθημα σε επιλεγμένα σχολεία (2011-2014),⁸ αλλά διανεμήθηκαν στα σχολεία της Θράκης μόλις το 2016. Τα προβλήματα όμως συνεχίστηκαν: οι περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων δεν μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν σε συνδυασμό με τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία Ιστορίας, ενώ στα μειονοτικά γυμνάσια υπήρξαν αντιδράσεις από τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι δεν συμφωνούσαν με τη διανομή τους σε αυτά. Για τη συνέχεια παραπέμπουμε σε όσα γράφει η Θάλεια Δραγώνα, η οποία μαζί με την Άννα Φραγκουδάκη, ήταν από τις επιστημονικές υπευθύνους όλου του ΠΕΜ:

Το 2019 το ΠΕΜ έληξε μετά από 22 χρόνια και τα βιβλία, ενώ συνεχίζουν να μοιράζονται στα σχολεία της Θράκης, η διδασκαλία τους εξέπεσε εφόσον κανείς (Υπουργείο Παιδείας, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί) δεν τα διεκδικεί. Είναι εντυπωσιακό ότι τα βιβλία χρησιμοποιούνται ανελλιπώς από τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους όλης της χώρας, τα κατεβάζουν από την ιστοσελίδα του ΠΕΜ όπου βρίσκονται αναρτημένα ελεύθερα και τα φωτοτυπούν, ενώ ιδιωτικά σχολεία τα εκτυπώνουν, για καλύτερη αναπαραγωγή, και τα διανέμουν. Τα βιβλία της Ιστορίας του ΠΕΜ βρήκαν και αυτά τη θέση τους ανάμεσα στους «πολέμους» των βιβλίων της Ιστορίας (Δραγώνα, 2024: 388).

Το 2011, στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου», εκπονήθηκε ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το νέο αυτό ΠΣ στόχευε στη ριζική αλλαγή της εκπαιδευτικής μεθόδου· αντί του σπειροειδούς μοντέλου επανάληψης της ύλης

⁷ Στα πλαίσια του Προγράμματος εκπονήθηκαν βιβλία Ιστορίας για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, τα οποία συνοδεύονται και από βιβλίο για τον/την εκπαιδευτικό. Στο Έ. Αβδελά κ.ά., *Διδάσκοντας Ιστορία στο Γυμνάσιο. Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2005-2007 – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007, https://museduc.gr/docs/epimorfosi/book4_istoria_070607.pdf (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025). Την επιστημονική ευθύνη για τη σύνταξη των εγχειριδίων είχαν ο Π. Κονόρτας (2002-2004) και η Έφη Αβδελά (2005-2007). Για μια παρουσίαση των βιβλίων βλ. Έ. Αβδελά κ.ά., «Νέοι τρόποι προσέγγισης στο ιστορικό παρελθόν: το εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Ιστορίας στο γυμνάσιο», στο Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη (επιμ), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση – Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2007, σ. 277-287.

⁸ Για την πιλοτική εφαρμογή βλ. Β. Τσάφος, Τρ. Πετριδής, Ν. Τσενέ, «Πιλοτική διερεύνηση της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος “Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης” (ΠΕΜ) στο μάθημα της Ιστορίας», *Νέα Παιδεία* 156 (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2015), 21-43.

(Αρχαία Ιστορία, Βυζαντινή και Μεσαιωνική, Νεότερη και Σύγχρονη) στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο, αντιμετώπιζε ενιαία τη διδασκαλία της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εισάγοντας σταδιακά τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ιστορική γνώση και στον τρόπο συγκρότησής της. Βασικός στόχος του ήταν η συστηματική καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής γνώσης και της κριτικής σκέψης στους μαθητές και στις μαθήτριες με την καλλιέργεια των ερευνητικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων στα πλαίσια του ιστορικού και κοινωνικού τους εγγραμματισμού. Η νέα αυτή πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος συνάντησε την έντονη αντίδραση των υπηρεσιακών ιθυνόντων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι οποίοι αντιπρότειναν απλώς τη «βελτίωση» των υπάρχοντων Προγραμμάτων Σπουδών, χωρίς, ωστόσο, να θιγεί η φιλοσοφία τους και η σπειροειδής επανάληψη της ύλης. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών εξαιρέθηκε από την προβλεπόμενη για τα νέα Προγράμματα Σπουδών του «Νέου Σχολείου» πιλοτική εφαρμογή, χωρίς ποτέ να δοθεί μια επίσημη απάντηση στην επιτροπή που το συνέταξε, χωρίς ποτέ να δοκιμαστεί και να αξιολογηθεί στην πράξη, χωρίς ποτέ να κληθεί η επιτροπή να το παρουσιάσει και να το υποστηρίξει. Απορρίφθηκε σιωπηλά και στο παρασκήνιο, «μια μαύρη τρύπα στην ιστορία της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης» (Σωτηρόπουλος-Κωστής κ.ά., 2012: 47-53).

Το 2018 εκπονήθηκε, και πάλι, ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στο λύκειο. Βασικός του στόχος ήταν ο κριτικός και ιστορικός εγγραμματισμός των μαθητών και των μαθητριών με την άσκησή τους στον τρόπο παραγωγής της ιστορικής γνώσης και στις πειθαρχίες που διέπουν την επιστήμη της ιστορίας. Και αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία είχε την τύχη του προηγούμενου. Αφού παρέμεινε για αρκετό χρόνο στα συρτάρια του Υπουργείου Παιδείας, πήρε την επίσημη έγκριση και έφτασε στα σχολεία το 2019, λίγους μήνες πριν τις εκλογές και την κυβερνητική αλλαγή. Παρέμεινε «ενεργό» σε ένα ασαφές θεσμικό πλαίσιο, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες διδάσκονταν το παλιό Πρόγραμμα Σπουδών και το παλιό βιβλίο, για να αποσυρθεί έναν χρόνο αργότερα.⁹

- Τι είναι εκείνο που εμποδίζει τις αλλαγές στο μάθημα της Ιστορίας;
- Γιατί, μολονότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι για τους μαθητές και τις μαθήτριες ένα βαρετό μάθημα, που τους/τις δυσκολεύει, δεν υπερασπίστηκαν αυτές τις αλλαγές;
- Ή, όταν τις υπερασπίστηκαν, γιατί δεν κατάφεραν να ακουστεί η φωνή τους;
- Εντέλει, τι είναι εκείνο που αντιστρατεύεται τις όποιες αλλαγές στο μάθημα της Ιστορίας και καταφέρνει τελικά να τις ακυρώσει;
- Γιατί υπάρχει μια τέτοια συνέπεια και συνέχεια στις ακυρώσεις;

⁹ Το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο περιλαμβάνεται σε τρεις Υπουργικές Αποφάσεις: ΥΑ 195694 (Δημοτικό), ΥΑ 35844 (Γυμνάσιο) και ΥΑ 80347 (Α΄ και Β΄ Λυκείου)· για τη Γ΄ Λυκείου δεν κατατέθηκε πρόταση, γιατί το Υπουργείο Παιδείας δεν είχε αποφασίσει ακόμη τι μορφή θα είχε αυτή η τάξη. Για μια παρουσίαση αυτού του Προγράμματος Σπουδών βλ. Α. Παληκίδης, «Πυρίκαυστος ζώνη: η Ιστορία ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολείο», στο *Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, Πρακτικά διημερίδας 1-2 Νοεμβρίου 2019, Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα Αθήνα 2020, σ. 23-36. <https://aheggr.files.wordpress.com/2020/12/clio-paei-sholeio-ii.pdf> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025). Το Πρόγραμμα Σπουδών αποσύρθηκε με την Υπουργική Απόφαση αριθμ. 119511/Δ2/17.09.2020 «Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Γενικό Λύκειο», ΦΕΚ 3971Β/17.09.2020: 41328-41329, <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=606058> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

Το έθνος είναι μια «αφήγηση», ένα αφηγηματικό συγκείμενο, μια «αφηγηματική στρατηγική» (Τζιόβας, 2022: 111, 163-172). Οι εθνικές ταυτότητες δεν είναι παρά οι λόγοι που τις συγκροτούν, αφηγηματικά περιγράμματα που στοχεύουν στη δόμηση της εθνικής συνοχής από το παρελθόν στο παρόν. Έτσι, σε άλλα ιστορικά γεγονότα αποδίδεται «νόημα» και άλλα αποσιωπώνται, καθώς εκλαμβάνονται διασπαστικά της συνέχειας και της συνοχής του έθνους. Σε αυτή τη θεώρηση πρωτεύων ρόλος αποδίδεται στη σχολική Ιστορία. Για τούτο και αυτή αντιμετωπίζεται από τους θεσμούς, από τους/τις διδάσκοντες/διδάσκουσες, από τους/τις διδασκόμενους/διδασκόμενες σαν ένα ιδεολογικό μάθημα: Το Υπουργείο Παιδείας ορίζει τις ιδεολογικές στάσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν με το μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διαμορφώνουν τα σχετικά προγράμματα σπουδών, τα οποία δομούνται γύρω από το κεντρικό αφήγημα της «εθνικής ιστορίας», σε μεγάλο βαθμό όμοιο με αυτό που διαμορφώθηκε κατά τον 19ο αιώνα. Αυτή την ιστορία καλούνται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί και να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Στόχος όλων των παραπάνω είναι η καλλιέργεια μιας εθνικής ταυτότητας ομοιογενούς, έξω από τις όποιες κοινωνικές διεργασίες την καθορίζουν ή την επηρεάζουν, χωρίς αλλαγές στον χρόνο και, άρα, ανιστορικής και ως εκ τούτου υποτιμημένης, εύθραυστης και γι' αυτό φοβικής και επιθετικής. Σε αυτήν, κυρίαρχη θέση επιτελεί η έννοια του «ελληνισμού», ο οποίος εμφανίζεται σαν ενιαίο υποκείμενο, μια αναλλοίωτη και ομοιογενής οντότητα διαμέσου των αιώνων, από την αρχαιότητα έως σήμερα. Μια έννοια με την οποία συνδέονται στάσεις και αντιστάσεις που νοηματοδοτούνται (ή πρέπει να νοηματοδοτούνται) με συγκεκριμένο περιεχόμενο, ώστε να αποκτήσουν το δέον ηθικό βάρος, καθιστάμενες έτσι αξίες μεγάλης και αδιαπραγμάτευτης ιδεολογικής σημασίας (Φραγκουδάκη, 1997: 143-198). Υπαγορεύεται λοιπόν ένας κανόνας «μνήμης», όπου ο δέκτης υπακούει (ή πρέπει να υπακούει) σε ό,τι ο πομπός υπαγορεύει σχετικά με το παρελθόν. Όμως, η σχέση όποιας «εκπομπής» με τον «δέκτη» δεν είναι μια μονοσήμαντη σχέση· γι' αυτό και η πρόσληψη «δεν πρέπει να εκλαμβάνεται με την περιορισμένη έννοια του πομπού και του δέκτη. Το παρελθόν δεν “προσλαμβάνεται” απλώς από το παρόν. Το παρόν “στοιχειώνεται” από το παρελθόν και το παρελθόν διαμορφώνεται, επινοείται, επανεφευρίσκεται και ανακατασκευάζεται από το παρόν» (Assman, 1998: 9).

Οι πολλαπλές ταυτότητες του κάθε ατόμου, όπως και οι έννοιες, οι ιδέες του, οι αξίες που ασπάζεται είναι δημιουργήματα κάθε φορά σύνθετων κοινωνικών διεργασιών. Και το περιεχόμενο και η δυναμική τους αλλάζει μέσα στον χρόνο και ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Και, παρ' όλο που είναι γνωστό και θεωρείται αυτονόητο ότι στην κοινωνία και στην ιστορία όλα αλλάζουν χωρίς σταματημό, η ιδεολογία λειτουργεί ως παγίδα, ώστε να εκλείπει ή να αποδυναμώνεται στον μέγιστο βαθμό η αλλαγή και η εξέλιξη των νοημάτων. Η εθνική ταυτότητα, όπως και κάθε ταυτότητα των ατόμων, είναι μια ιστορική κατασκευή, υποκείμενη στις όποιες κοινωνικές διεργασίες και στην αλλαγή. Η επιβολή στο επίκεντρο μιας μονοδιάστατης θεώρησης για την εθνική ταυτότητα (λόγω και του καίριου ρόλου που επιτελεί στον αυτοπροσδιορισμό του κάθε ατόμου) δυναμιτίζει και κάθε άλλη θεώρηση σχετικά με τις πολλαπλές ταυτότητες του κάθε ατόμου και εμποδίζει τον όποιο στοχασμό του υποκειμένου για τον εαυτό του. Σε μια τέτοια θεώρηση του εθνικού ανήκουν οι πολλαπλές ταυτότητες του κάθε ατόμου, που μπορεί να είναι και αντιφατικές, δεν εκλαμβάνονται ως προϊόντα κοινωνικών διεργασιών, διεκδικήσεων, μετατοπίσεων και αναθεωρήσεων, ένα *status en* εξελίξει, αλλά αναγνωρίζονται από το υποκείμενο μονοδιάστατα, ως κάτι το δεδομένο και στατικό, που δεν επιδέχεται αλλαγές και τροποποιήσεις. Πολύ περισσότερο όταν αυτή η εθνική ταυτότητα, όπως η ελληνική,

συγκροτείται στη βάση της εθνοτικής εκδοχής του έθνους, στην οποία οι διαφορές στη γλώσσα, στη θρησκεία ή στο δόγμα, στην «καταγωγή», στην «ιστορική συγγένεια», στους όποιους πολιτισμικούς κώδικες δεν επιτρέπουν την ένταξη στο εθνικό φαντασιακό και στην εθνική «ομοιογένεια», αλλά, αντίθετα, εκλαμβάνονται ως διασπαστικές της ενότητας του έθνους και επικίνδυνες για το κράτος του. Επιπλέον, η εθνοτική εκδοχή της εθνικής ιδεολογίας καλλιεργεί έναν μονιστικό λόγο για την εικόνα του πολίτη και το περιεχόμενο που έχει ή που πρέπει να αποκτήσει η έννοια εντός του έθνους-κράτους. Παρ' όλο που η Ελλάδα είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως και πολλών άλλων ευρωπαϊκών και διεθνών θεσμών, ουδέποτε επιχειρήθηκε στη δημόσια σφαίρα μια ευρεία συζήτηση για το πολιτικό έθνος, στη συνειδητή δηλαδή επιλογή των ατόμων να ανήκουν πολιτικά σε μια ομάδα αποδεχόμενοι και αποδεχόμενες ότι αυτό που τους συνέχει είναι αυτή τους η επιλογή, ανεξάρτητα από τις ταυτότητες που ο καθένας και η καθεμιά έχει (Papadopoulos-Petridis, 2021: 141).

Έτσι, όποιος στοχασμός του ατόμου για τον εαυτό του και τις ταυτότητές του, για τον τρόπο που αυτές έχουν συγκροτηθεί, για το πώς μπορεί να το καθορίζουν, αλλά και για το πώς αλλάζουν μέσα στον χρόνο και στον χώρο αναιρείται ή, στην καλύτερη των περιπτώσεων, περιορίζεται αισθητά. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι ότι, όταν, εκ της πραγματικότητας, το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με το διαφορετικό, με ό,τι θεωρεί ότι δεν υπάρχει στη δική του ταυτότητα ή με αυτό που θεωρεί ότι δεν πρέπει να υπάρχει, με ό,τι δεν μπορεί να συνδεθεί με αυτήν (έστω και με λογικά άλματα και με τρόπο «μαγικό», δηλαδή μη ορθολογικό), να νιώθει ότι απειλείται και να αντιδρά απορρίπτοντάς το. Και εδώ ερείδονται η αντίδραση και η αντίσταση που συνάντησαν οι όποιες απόπειρες έγιναν μεταπολιτευτικά για αλλαγές στο μάθημα της Ιστορίας. Γιατί «οι ταυτότητες» δεν αφορούν «την καταγωγή από ένα ιστορικό παρελθόν με το οποίο εξακολουθούμε να διατηρούμε μια σχέση» αλλά

ζητήματα χρήσης των πνευματικών πόρων και των συμβολικών εργαλείων που αντλούμε από την ιστορία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό στη διαδικασία του γίνεσθαι και όχι του είναι: όχι τόσο «ποιοι είμαστε» ή «από πού προερχόμαστε» όσο τι μπορεί να γίνουμε, πώς αναπαρίσταται ο εαυτός μας και πώς εμείς θεωρούμε ότι αναπαρίσταται αυτός. Οι ταυτότητες, επομένως συγκροτούνται εντός της αναπαράστασης και όχι εκτός αυτής. Σχετίζονται τόσο με την επινόηση της παράδοσης όσο και με την ίδια την παράδοση, την οποία μας υποχρεώνουν να διαβάζουμε όχι ως μια ατέρμονη επανάληψη, και όχι «ως το ίδιο που αλλάζει» [...] όχι ως μια επιστροφή στις ρίζες, αλλά ως μια συμφιλίωση με τις διαδρομές μας (Hall, 2011: 4).

Γιατί, η πραγματικότητα δεν παύει να υπάρχει και να μας προκαλεί. Και ζώντας εντός αυτής δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι αυτή συντίθεται από πολλαπλά διαφορετικά. Απέναντι σε αυτή τη συνθήκη υπάρχουν δύο προσεγγίσεις. Πρώτον, η άρνηση με τις πολλές και διαφορετικές μορφές που αυτή μπορεί να πάρει: απώθηση, διαγραφή, επίθεση, εκμηδενισμός, σχάση, αντίσταση στη συνύπαρξη, στη συνδιαλλαγή και στην αλλαγή. Δεύτερον, η καλλιέργεια επαφών στο πλαίσιο μιας συνειδητής προσπάθειας από όλες τις πλευρές αναπροσδιορισμού των ατόμων στο υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει στοχασμός και αναστοχασμός για το κοινωνικό πλαίσιο, για τη θέση των υποκειμένων σε αυτό, είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο, για τη δυναμική που δημιουργείται, για τις μνήμες και τις εμπειρίες και, εντέλει, για τις νέες ταυτότητες που ιστορικά κάθε φορά δομούνται. Και σε ό,τι αφορά την όποια εθνική ταυτότητα, αυτό σημαίνει ότι αυτή δεν θα συγκροτείται στη βάση του παρελθόντος και της όποιας γλωσσικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής «συγγένειας» και «συνέχειας» θα κατασκευάζει η σχέση τους, αλλά στη βάση του παρόντος, θα περικλείει τις πολλαπλές ταυτότητες των ατόμων και θα είναι προσανατολισμένη στο μέλλον.

Μια τέτοια θεώρηση απουσιάζει. Απουσιάζει από την επίσημη κρατική θεώρηση. Και αυτό είναι εύλογο. Απουσιάζει από την όποια θεώρηση για την ίδια την περίοδο που χαρακτηρίζουμε ως «Μεταπολίτευση». Αυτή, σε πολύ μεγάλο βαθμό, αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα και στατικά, ως κάτι το δεδομένο, παραβλέποντας τις διεργασίες και τις αλλαγές που σημειώθηκαν σε όλα τα πεδία από το 1974 έως σήμερα (Βούλγαρης, 2024: 47-62). Απουσιάζει, ωστόσο, και από τις θεωρήσεις όλων εκείνων των συλλογικοτήτων που κατά καιρούς αρθρώνουν ή επιθυμούν να αρθρώσουν έναν λόγο αντίπαλο του κυρίαρχου εθνικού αφηγήματος. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, καμιά από τις παραπάνω προσπάθειες διεμβόλισης του κυρίαρχου αφηγήματος, του τρόπου που διδάσκεται η ιστορία στα σχολεία και του ρόλου που αυτή επιτελεί ή του ρόλου που αυτή δέον να επιτελεί δεν έτυχε μαζικής υποστήριξης από τους/τις εκπαιδευτικούς, από τις επιστημονικές ενώσεις τους και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις τους. Το αντίθετο, πολλές από αυτές τις προσπάθειες αντιμετωπίστηκαν με περίσσιο σκεπτικισμό. Γιατί, μολοντί, σε ένα πρώτο επίπεδο εκφράζεται ένας λόγος διαμαρτυρίας για την ποιότητα του μαθήματος της Ιστορίας, για το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, για τους τρόπους που αυτό διδάσκεται, τα όποια επιχειρήματα συνήθως ερεϊδονται στην υπεράσπιση ενός ολοκληρωποιητικού ερμηνευτικού σχήματος, το οποίο προσδίδει, με τρόπο αξιωματικό, πρωτεύοντα ρόλο αποκλειστικά, ή κυρίως, στην ανάλυση των κοινωνικών δομών και τάξεων στην ιστορία, παραβλέποντας τα άτομα, τις αντιδράσεις τους, τις αντιφάσεις τους, τις ασυνέχειες. Πρόκειται, όμως, για μια αφήγηση, ένα αφηγηματικό συγκείμενο εξίσου μονοδιάστατο, όπως και ο κυρίαρχος λόγος περί του έθνους και της εθνικής ταυτότητας. Και στις δύο περιπτώσεις στόχος δεν είναι η κατανόηση, αλλά η ερμηνεία μέσω σταθερών ιδεολογικών θεωρήσεων, η ιεράρχηση και η απόδοση ευθυνών. Μια τέτοια προσέγγιση, που αρνείται τη συνθετότητα του προβλήματος, δεν προσφέρει (αλλά ούτε και προσδοκά) λύσεις. Συμβαίνει μόνο προς επιβεβαίωση μιας επιλογής, που αυθαίρετα αυτοπροσδιορίστηκε με ηθικά θετικό πρόσημο και η οποία προσφέρει «ηθική» ασφάλεια στο υποκείμενο που την υιοθετεί. Πρόκειται για μια εξίσου μονοδιάστατη θεώρηση της όποιας κοινωνικής ταυτότητας. Εξάλλου, ο μονοδιάστατος χαρακτήρας των θεωρήσεων πάντοτε εδράζεται στην αποσιώπηση, στην επιλογή, στην απώθηση και την προβολή μόνο εκείνων των χαρακτηριστικών που στηρίζουν τη μόνη διάσταση. Στην πράξη, όμως, καθίσταται αδύναμος να προσφέρει λύσεις. Και σε αυτή την περίπτωση η κριτική σκέψη συμφύρεται με την κριτική.

Και σ' αυτό το σημείο πρέπει να διερευνηθεί τι συνιστά κριτική σκέψη και τι, ειδικά, συνιστά καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο μάθημα της Ιστορίας. Κριτική σκέψη σημαίνει πρωτίστως μαθαίνω να θέτω ερωτήματα: από πού συνάγεται αυτό που διδάσκομαι και καλούμαι να μάθω; πού στηρίζεται; πώς έχει προκύψει; πώς διαμορφώνονται οι ιστορικές ερμηνείες; πώς μπορώ να διακρίνω τις ιστορικές αφηγήσεις από άλλες μη ιστορικές; Και σε ό,τι αφορά το μάθημα της Ιστορίας, η κριτική ικανότητα συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων: την επεξεργασία των πηγών και τη μεθοδολογική, δηλαδή ορθολογική, μελέτη τους, τη γνωριμία με τις πειθαρχίες της ιστορικής επιστήμης. Κριτική σκέψη σημαίνει, πρωτίστως, μαθαίνω πώς μαθαίνω. Σημαίνει στοχασμός πάνω στο περιεχόμενο του τι μαθαίνω και αναστοχασμός στο πώς το μαθαίνω, γιατί το μαθαίνω και τι απαιτείται γι' αυτό, στοχασμός πάνω στο παρελθόν και αναστοχασμός πάνω στην προσέγγισή του σήμερα. Πώς δημιουργήθηκε η αφήγηση την οποία μελετώ, πώς δημιουργήθηκε το τάδε έγγραφο ή η δείνα αφίσα, από ποιους, με ποιο σκοπό, τι ρόλο έπαιξε, ποια ήταν η επίδρασή τους, πώς εξελήφθη από τους ανθρώπους την εποχή εκείνη, πώς αντέδρασαν αυτοί/αυτές κοκ (Αβδελά, 2003: 24-27). Άσκηση σε μια θεώρηση που εισάγει την αμφισβήτηση όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως

εργαλείο που διαμορφώνει έναν τρόπο σκέψης ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη του την πολλαπλότητα των πραγμάτων, θα αναζητά τις πολλές, διαφορετικές και, ενδεχομένως, και αντιφατικές όψεις και θεωρήσεις της πραγματικότητας. Ένας τρόπος σκέψης, ωστόσο, που θα εστιάζει στην κατανόηση, στοχαζόμενος ταυτόχρονα για τα θεωρητικά του εργαλεία, την οπτική του ή τις οπτικές του και αναστοχαζόμενος τόσο επί του αντικειμένου της γνώσης, όσο και επί της διαδικασίας απόκτησης και πρόσληψής της. Διότι η ιστορία

δεν είναι πειραματική επιστήμη που ζητά νόμους, αλλά ερμηνευτική επιστήμη που αναζητά το νόημα. Μια βαθιά κατανόηση, στη βάση της ανθρωπινότητας που είναι κοινή στον ερευνητή και στους ανθρώπους που μελετά, αποβλέπει να φωτίσει την προθετικότητα των τελευταίων και το νόημα που εκείνοι απέδιδαν στις πράξεις τους (Yablonka, 2017: 160).

Μια τέτοια όμως θεώρηση καλλιεργεί μίαν άλλη, διαφορετική, μη μονιστική διάσταση για την όποια εθνική ή κοινωνική ταυτότητα. Σε αυτήν το παρελθόν δεν είναι θέσφατο, αλλά προϊόν συγκεκριμένων διεργασιών, που έλαβαν χώρα σε συγκεκριμένο χώρο, σε κάποιον ή σε κάποιους χρόνους. Το έθνος στο οποίο ανήκουμε είναι προϊόν ιστορικών συνθηκών, υπέστη αλλαγές, δέχτηκε επιδράσεις και επέδρασε και αυτό σε άλλα άτομα και σε άλλους λαούς. Το έθνος και το ανήκειν σε αυτό είναι προϊόν της ιστορίας και ως τέτοιο μπορεί να αλλάξει. Και μαθαίνοντας ιστορία με αυτό τον τρόπο αποκτάται ένα σημαντικό εργαλείο πώς και γιατί να μελετώ το παρόν. Δεν διδασκόμαστε ιστορία για να διδαχτούμε από το παρελθόν και να μην επαναλάβουμε τα σφάλματα που διαπράξαμε σε αυτό, αλλά διδασκόμαστε ιστορία για να ασκήσουμε την κριτική μας σκέψη, ώστε να μπορούμε να στοχαζόμαστε πάνω στο παρόν όσο πιο ολιστικά γίνεται.

Ανακεφαλαιώνοντας: Γιατί οι κατά καιρούς απόπειρες αλλαγών στο μάθημα της Ιστορίας που επιχειρήσαν, η καθεμιά με τον τρόπο της, να εισαγάγουν κάτι διαφορετικό στην αποστεωμένη διδασκαλία του, να δημιουργήσουν ρωγμές στο υφιστάμενο πλαίσιο διδασκαλίας απορρίφθηκαν; Διότι κάθε εκσυγχρονισμός του μαθήματος της Ιστορίας, θέτοντας, όπως επιβάλλεται να κάνει, άλλες προτεραιότητες από τις υφιστάμενες, και, κυρίως, προτάσσοντας την επιστήμη της ιστορίας ως βάση για το μάθημα της Ιστορίας, εκλήφθηκε από τα υποκείμενα ως επικίνδυνη αναθεώρηση των ταυτοτήτων τους (της μεταπολιτευτικής συμπεριλαμβανομένης). Και όσο αδυνατούμε να στοχαστούμε και να αναστοχαστούμε, να διαπραγματευθούμε ως κοινωνία το παραπάνω, κάθε αναθεώρηση είναι αναμενόμενο να συναντά αντιστάσεις και αντιδράσεις.

Και από αυτές, εκείνη στην οποία πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερο βάρος είναι η σιωπή και η απώθηση με τις οποίες σε αρκετές περιπτώσεις και οι ίδιοι/ίδιες οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις όποιες προτάσεις για αλλαγές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Όταν τους/τις ζητείται να αναθεωρήσουν παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές. Είναι έτοιμοι/έτοιμες γι' αυτό; Και αν δεν είναι τι μέλλει γενέσθαι; Πώς κερδίζεται η συνειδητή συμμετοχή τους στο όλο εγχείρημα; Πώς, τέλος, διαχειριζόμαστε τη ματαίωση όσων εκπαιδευτικών αποπειρώνται, έστω και μόνοι/μόνες τους, να δοκιμάσουν στο μάθημά τους και να δοκιμαστούν σε κάτι διαφορετικό;

Απέναντι στον ανορθολογισμό που επελαύνει γύρω μας η μόνη μας άμυνα είναι η ορθολογική προσέγγιση των πραγμάτων. Και σε ό,τι αφορά το σχολείο αυτό σημαίνει συστηματική καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού των μαθητών/μαθητριών, τμήμα του οποίου είναι και ο ιστορικός εγγραμματισμός τους, σημαίνει απομάκρυνση από τον διδακτισμό ολοκληρωποιοητικών ερμηνευτικών σχημάτων και αποδοχή της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής πράξης ως μιας ολιστικής μεν, δυναμικής δε διαδικασίας, που θα εστιάζει στο

πώς μαθαίνουμε, γιατί το μαθαίνουμε και τι απαιτείται γι' αυτό. Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να εργαστούμε συστηματικά προς αυτή την κατεύθυνση: θέτοντας ερωτήματα, αναζητώντας απαντήσεις, δημιουργώντας συνεργασίες, δομώντας δίκτυα επικοινωνίας, αξιολογώντας κάθε φορά τις δράσεις μας, αναστοχαζόμενοι και αναστοχαζόμενες χωρίς μελαγχολία επάνω σε αυτές.

Βιβλιογραφία

Σχολικά εγχειρίδια

Αρχαία Ιστορία. Από τους πρώτους ανθρώπους ως την ίδρυση της Κωνσταντινούπολης (330 μ.Χ.). Α΄ Γυμνασίου, «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2005-2007», Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017, <https://museduc.gr/el/> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

Κόκκινος, Γ. κ.ά. (2002), *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου Γ΄ Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Κρεμμυδάς, Β. (1985), *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία. Από την ίδρυση της Κωνσταντινούπολης (330 μ.Χ.) ως τις αρχές του 18ου αιώνα. Β΄ Γυμνασίου, «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2005-2007», Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017, <https://museduc.gr/el/> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία. Από τα μέσα του 18ου αιώνα ως τις αρχές του 21ου αιώνα. Γ΄ Γυμνασίου, «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2005-2007», Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017, <https://museduc.gr/el/> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

Ρεπούση, Μ. κ.ά. (2006), *Ιστορία Στ΄ Δημοτικού – Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, <https://www.scribd.com/doc/128251051/Συλλογικό-Βιβλίο-Ιστορίας-ΣΤ-Δημοτικού-Στα-νεότερα-και-σύγχρονα-χρόνια-Παιδαγωγικό-Ινστιτούτο-ΟΕΔΒ-2006> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

Σταυριανός, Λ. (1984), *Ιστορία του ανθρώπινου γένους*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, <https://www.openbook.gr/istoria-tou-anthrwpinoy-genous/> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

Υπουργικές Αποφάσεις

ΥΑ 195694: Υπουργική Απόφαση αριθμ. 195694/Δ1/15.11.2018 «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 5222Β/21.11.2018: 62075-62231,

- <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-arophase-195694-d1-2018.html> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025),
- ΥΑ 35844: Υπουργική Απόφαση αριθμ. 35844/Δ2/7.3.2019 «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γυμνασίου», ΦΕΚ 959B/21.03.2019: 11005-11086, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothathmia-ekpaideuse/upourgike-arophase-35844-d2-2019.html> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025)
- ΥΑ 80347: Υπουργική Απόφαση αριθμ. 80347/Δ2/21.05.2019 «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου», ΦΕΚ 2020B/03.06.2029: 22917-23042, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothathmia-ekpaideuse/upourgike-arophase-80347-d2-2019.html> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).
- ΥΑ 119511: Υπουργική Απόφαση αριθμ. 119511/Δ2/17.09.2020 «Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Γενικό Λύκειο», ΦΕΚ 3971B/17.09.2020: 41328-41329, <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=606058> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

Βιβλία και άρθρα

- Αβδελά, Έ. (2003), *Διδάσκοντας Ιστορία*, ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, <https://keys.museduc-mm.gr/book17/book17.pdf> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).
- Αβδελά, Έ. κ.ά. (2007α), *Διδάσκοντας Ιστορία στο Γυμνάσιο. Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2005-2007 – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, https://museduc.gr/docs/epimorfosi/book4_istoria_070607.pdf (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).
- Αβδελά, Έ. κ.ά. (2007β), «Νέοι τρόποι προσέγγισης στο ιστορικό παρελθόν: το εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της ιστορίας στο γυμνάσιο», στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Ά. (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση – Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 277-287.
- Βούλγαρης, Γ. (2024), «Μεταπολίτευση: μια στιγμή, μια εποχή», στο Γεωργιάδου, Β., Κουλούρη, Χρ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση 1974: Οι προκλήσεις της μετάβασης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 47-62.
- Δραγώνα, Θ. (2024), «Μια άλλη από την εθνοκεντρική σχολική ιστορία μέσα από τη ματιά μιας κοινωνικής ψυχολόγου», στο Κόκκινος Γ., Λεμονίδου Έ., Κασβίκης Κ. (επιμ.), *Από την Ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση. Αποτιμήσεις και προοπτικές*, τιμητικός τόμος για την Μαρία Ρεπούση, Πεδίο, Αθήνα.
- Παληκίδης, Α. (2020), «Πυρίκαυστος ζώνη: η ιστορία ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολείο», στο *Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, Πρακτικά διημερίδας, Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αθήνα, σ. 23-36, <https://aheggr.files.wordpress.com/2020/12/cliopaei-sholeio-ii.pdf> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).
- Σωτηρόπουλος, Δ., Κωστής, Κ. κ.ά. (2012), «Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία* 142 (Απρίλιος-Μάιος 2012), 47-53, <https://neapaideia-glossa.gr/articles/667/> (τελευταία ανάκτηση 28.10.2025).

- Τζιόβας, Δ. (2022), *Η Ελλάδα από τη χούντα στη Μεταπολίτευση. Η κουλτούρα της Μεταπολίτευσης*, μτφρ. Μπέλλα – Αρμάου, Ζ., Στάμος, Γ., Gutenberg, Αθήνα (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2021).
- Τσάφος, Β., Πετρίδης, Τρ., Τσενέ, Ν. (2015), «Πιλοτική διερεύνηση της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος “Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης” (ΠΕΜ) στο μάθημα της Ιστορίας», *Νέα Παιδεία* 156 (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2015), 21-43.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1997), «Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους», στο Φραγκουδάκη, Ά., Δραγώνα Θ. (επιμ.), *«Τι είν’ η πατρίδα μας»· Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 143-198.
- Assman, J. (1998), *Moses the Egyptian: The memory of Egypt in Western Monotheism*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts – London.
- Hall, St. (2011), «Introduction: Who Needs “Identity”?», στο Hall, St., Du Gay P. (επιμ.), *Questions of Cultural Identities*, Sage, London, σ. 1-17.
- Papadopoulos, A.G., Petridis, Tr.G. (2021), *Hellenic Statecraft and the Geopolitics of Difference*, Routledge Geopolitics Series, London and New York.
- Yablonka, I. (2017), *Η ιστορία είναι μια σύγχρονη λογοτεχνία. Μανιφέστο για τις κοινωνικές επιστήμες*, Μπενβενίστε Ρ. μτφρ., Πόλις, Αθήνα (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2014).

History education in Portugal fifty years after the Carnation: Challenges, achievements, and prospects

Miguel Monteiro de Barros

Associação de Professores de História (APH) – Portugal

Abstract

This article analyzes the transformation of history education in Portugal since the 1974 Carnation Revolution, which ended 48 years of authoritarian rule. It examines how curricula have evolved from authoritarian educational practices and nationalist propaganda to more critical, inclusive approaches, while identifying enduring silences in addressing colonial violence, forced labor, and marginalized narratives. It focuses on curriculum structures and textbook content, offering recommendations for decolonizing history teaching and fostering critical historical consciousness.

Keywords: History education, Decolonization, Portugal, Critical pedagogy

Introduction

Fifty years after the fall of Portugal's Estado Novo dictatorship, history education is a central component of the country's efforts to build an inclusive and democratic society. The Carnation Revolution of 1974 marked a pivotal moment not only in political and social terms but also in educational philosophy. History, once a tool of ideological control, has increasingly become a field of critical inquiry, civic engagement, and pluralistic understanding. This article offers a comprehensive overview of history education in Portugal today, tracing its historical trajectory, examining its current structures, and identifying ongoing challenges and prospects for the future.

Historical Overview of History Education in Portugal

From Liberalism to Dictatorship (1834-1974)

The roots of formal history education in Portugal stretch back to the publication of the first known history textbook, in 1785. During the liberal period (1830-1926), history entered both primary and secondary curricula, serving to promote a unified national identity. This era emphasized patriotic narratives and glorified Portugal's medieval and early modern past.

Under the Estado Novo regime (1933-1974), history education was further instrumentalized for ideological ends. The curriculum celebrated national unity and the Age of Discoveries, framing historical figures as heroic symbols of Portuguese greatness. Under an authoritarian and anti-liberal regime, dissenting views were practically non-existent. Textbooks and teaching materials served the regime's goals, reinforcing a mythic and monocultural narrative.



After the Carnation Revolution (1974-1990)

The post-revolution years witnessed the removal of overt ideological content from history education. Curricular reforms reintroduced contested historical periods and gradually reduced imperial glorification. Nonetheless, traces of nationalism persisted. These reforms laid the groundwork for more comprehensive changes in the 1990s.

From Modernization to Globalization (1990s-2025)

Constructivist and Competency-Based Reform

The 1990s marked a paradigm shift toward a constructivist model of teaching, grounded in student-centered learning, interdisciplinarity, and active citizenship. History education began emphasizing source analysis, historical interpretation, and critical inquiry.

Essential Learnings (2001-2023)

The implementation of Essential Learnings between 2016 and 2018 reinforced the ongoing trend. Developed by the History Teachers Association (Associação de Professores de História), as a request from the Ministry of Education, was supervised by a group of academic curricularistas, and with minimal intervention from the Board of Education (Direção Geral de Educação). These guidelines prioritized:

- Critical thinking and evidence-based reasoning;
- The integration of primary and secondary sources;
- Citizenship education aligned with UNESCO's global competence framework.

2024 Onward: Toward a Global and Inclusive Curriculum

As of late May 2025, ongoing curriculum revision aims to diversify historical narratives and respond to the realities of increasingly multicultural classrooms. Early efforts toward

decolonization have focused on amplifying marginalized voices, incorporating African and non-Western histories, and addressing the legacies of colonialism and slavery. The revised Essential Learnings give more space to non-European perspectives, critically examine colonial legacies, and challenge entrenched cultural and racial hierarchies. History education is thus beginning to engage more directly with themes such as migration, racism, imperialist violence, gender equality, and the resurgence of extremist ideologies. However, despite these formal advances, the implementation of decolonial and inclusive content remains uneven. It is frequently constrained by unresolved emotional resistance and persistent political sensitivities. And although schools have gained greater curricular autonomy since 2001, without robust teacher training, sustained institutional support, and a broader cultural readiness to confront uncomfortable historical truths, meaningful transformation in history education remains limited.

Structure of History Education in Portugal Today

Curriculum and Educational Cycles

History in Portugal is structured across different educational cycles:

- 1st Cycle (Grades 1-4): History is taught within Environmental Studies. The focus is on local and national history and the promotion of citizenship values.
- 2nd Cycle (Grades 5-6): Combined as History and Geography of Portugal, with emphasis on national and regional heritage.
- 3rd Cycle (Grades 7-9) and Secondary Education (Grades 10-12): History becomes an independent subject. Curriculum emphasizes thematic analysis in global contexts and critical engagement with sources.

The national curriculum retains a linear, chronological structure but increasingly incorporates thematic units, allowing for more interdisciplinary and flexible approaches.

Textbooks and Teaching Resources

Textbooks remain central but are no longer exclusive sources of information. The Ministry of Education regulates their quality and alignment with curricular goals. Teachers are encouraged to supplement with diverse materials, including visual culture, oral testimonies, and digital archives.

Teacher Training and Professional Development

Initial teacher education combines both disciplinary expertise and pedagogical training. Although continuous professional development has strengthened critical pedagogy and the use of primary sources, these efforts are being undermined by teacher shortages and unequal access to resources.

Contemporary Themes and Learning Objectives

The current curriculum reflects a strong commitment to addressing historical injustices and fostering critical awareness of contemporary global challenges. Specific objectives in the 3rd cycle and secondary levels include:

- Understanding shared human origins and challenging racist ideologies;
- Recognizing the historical roles and representations of women (e.g., in classical, medieval, modern and contemporary contexts);
- Addressing imperialist violence, and its economic foundations, including human trafficking, forced labor and the Colonial Wars;
- Highlighting the diversity and complexity of African, American, and Asian societies at the time of European contact;
- Examining Nazi totalitarianism and the persecution of marginalized groups;
- Evaluating the ethical dimensions of globalization, environmental responsibility, and human rights.

These themes are tightly linked to divisive issues such as colonialism, migration, right-wing extremism, and eurocentrism. Students are expected to relate past processes to present-day debates, contributing to democratic life with informed, historically empathetic perspectives.



April 25th, 1974
Salgueiro Maia, the
Revolution «hero»



Miguel Monteiro de Barros



Grândola Vila Morena – Zeca Afonso
<https://www.youtube.com/watch?v=Ha-h5bPSxQE>
Grândola Vila Morena – Cecilia Krull e Pablo Alborán,
<https://www.youtube.com/watch?v=J4VpNmHPSFQ>
April 25th, 1974
Grândola Vila Morena

11

Challenges and Future Directions

Despite notable progress over the past five decades, history education in Portugal continues to grapple with a range of persistent challenges:

- The endurance of nationalist residues in textbooks and broader public discourse;
- The limited and often superficial representation of non-European narratives and histories of the Global South;
- Structural teacher shortages and unequal distribution of resources across schools and regions;
- Assessment practices that continue to prioritize rote memorization over historical reasoning, interpretation, and critical engagement.

Perhaps the most formidable challenge is the elephant in the room: not a curricular or institutional issue per se, but a deeply rooted emotional and psychological barrier – the unresolved legacy of Portugal’s colonial violence and the atrocities committed during the

Colonial Wars in Africa¹, as well as the regime of forced labor in the colonies. This history is not only politically charged but emotionally fraught, as it unsettles dominant national narratives built around pride, heroism, and civilizational exceptionalism. Confronting it often provokes discomfort, guilt, and shame – feelings that many would prefer to suppress rather than explore.

This collective unease, frequently unconscious, has produced a form of historical amnesia or avoidance that shapes how history is taught. Educators, textbook authors, and policymakers may hesitate to fully engage with colonial violence not merely due to political constraints, but because doing so requires a painful and socially sensitive reckoning. Recognizing Portugal's role in systems of racialized oppression and economic exploitation undermines the long-standing myth of a 'benevolent' or 'exceptional' colonialism – a narrative deeply rooted in national identity and public memory.

Educational institutions, which both reflect and reproduce broader societal values, are often reluctant to explicitly address these uncomfortable events. There is a pervasive fear that confronting the colonial past openly may provoke resistance or polarize classroom discussions, especially in the current political climate. This fear is further amplified by the recent growth of extremist right-wing parties, as seen in the national elections of May 18, 2025, with anti-decolonial rhetoric and nationalist revisionism featuring prominently in public discourse.

As a result, although recent curricular changes mark important steps toward decolonization, they often coexist with persistent sanitized narratives, particularly in how textbooks are written and topics are taught in practice, with a tendency to reduce Portuguese colonialism to diplomatic ventures or economic development projects, largely avoiding discussions of forced labor, military repression, and systemic racial hierarchies. These omissions not only distort historical understanding but also undermine efforts to build a more just and inclusive civic culture.

Overcoming this barrier demands more than curricular innovation; it requires a broader societal shift from shame to responsibility. Moving beyond guilt as a paralyzing emotion, toward critical awareness as a transformative force, is essential. In this sense, history education must be understood not merely as an academic subject, but as a practice of moral and civic engagement. Schools can play a vital role in cultivating historical empathy rather than national pride alone – helping students understand that facing the past with honesty is not about assigning personal blame, but about fostering collective growth, social justice, and ethical citizenship.

Moving forward, the consolidation of decolonial perspectives, the strategic use of digital humanities tools, and the deeper integration of students' diverse lived experiences will be critical. Supporting teachers – through professional development, adequate time for

¹ Between 1961 and 1974, Portugal fought a brutal, three-front colonial war in Africa – in Angola, Guinea-Bissau, and Mozambique, in a futile attempt to maintain its empire. These conflicts were not just military campaigns but also marked by systematic violence against civilian populations. Historical research has documented numerous war crimes committed by Portuguese military forces: massacres of villages (like Wairimu in Mozambique, 1972, where 400 civilians were executed); use of napalm and chemical agents; forced relocation programs; widespread torture of suspected resistance sympathizers.

preparation, and access to inclusive resources – is fundamental to sustaining transformative, inclusive, and historically responsible education in Portugal.

Conclusion

The revolution of April 25, 1974, symbolizes more than a political turning point, it marks the beginning of a long and still-unfinished journey toward a democratic and pluralistic historical consciousness. Over the past five decades, history education in Portugal has undergone meaningful transformation, yet it continues to struggle with inherited narratives and the evolving demands of a diverse and globalized society.

For history teachers, the task remains challenging and meaningful: to develop in their students a critical understanding of the past that equips them to act as engaged citizens and ethical human beings. Shame, in this context, need not be paralyzing, it can be a powerful tool for change. Today, history education in Portugal stands at a crossroads: Should it continue to cling to comforting myths of exceptionalism, or should it face the past frontally, in order to build a more honest, inclusive, and democratic future?

References

- Lagarto, M. (2016), *Desenvolver e avaliar competências em História. Um estudo com professores do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento inédita não publicada, Universidade do Minho].
- OECD (2016), *Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030* <http://www.oecd.org/education/2030/>.
- OECD (2018), *Projet Future of Education and Skills 2030*. E2030 Position Paper, (05.04.2018), pdf ([oecd.org](http://www.oecd.org)).
- Schurster, K., Ferrerio-Vázquez, Ó., Maia, T. (edit.) (2025), *Teaching History. Socially alive questions. tirant humanidades*. Valencia.
- Solé, Gl. (2021), *Ensino da história em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente*. Ediciones Universidad de Salamanca, 21-59.

Τι σημαίνει δημοκρατική μετάβαση (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία); Σκέψεις πάνω σε ένα πολύ ενδιαφέρον ευρωπαϊκό πρόγραμμα (Changing Democracies)

Βασιλική Σακκά

Εκπαιδευτικός, πρόεδρος του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

What does democratic transition mean (Greece, Spain, Portugal)? Reflection on a very interesting European project (Changing Democracies),

The Changing Democracies project is a collaboration of 10 European countries on the experience of the transition from an authoritarian regime to a democratic one, the conceptualization of democracy, the expectations, hopes, experiences, and frustration of citizens from this transition. It is based on 33 oral testimonies from different countries, including 9 testimonies from Greece, Spain and Portugal. We will approach similarities and differences in informants' narratives, as well as fears about post-dictatorships period and its contemporary expressions.

Το πρόγραμμα Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες

Από το 2023, ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΟΙΕΕ) συμμετέχει ως εταίρος σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα με τίτλο Changing Democracies (Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες), το οποίο αφορά στη μετάβαση από ένα αυταρχικό/δικτατορικό καθεστώς στη δημοκρατία και βασίζεται σε προφορικές μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν αυτή τη μετάβαση. Οι 33 συνεντεύξεις προέρχονται από πολίτες της Ελλάδας, της Ισπανίας, της Πορτογαλίας, της Κροατίας, της Ρουμανίας, της Τσεχικής Δημοκρατίας, της Πολωνίας, της Λιθουανίας, καθώς και από πρόσφυγες και μετανάστες που ζουν στο Βέλγιο και τις Κάτω Χώρες: τρεις πληροφορητές από κάθε χώρα, με εστίες προέλευσης τη Σερβία, την Κούβα, το Κονγκό, τη Συρία, το Σουρινάμ και την Κίνα. Εστιάζει στον αγώνα αυτών των ανθρώπων υπό αυταρχικά καθεστώτα και στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους, στις ελπίδες, τις προσδοκίες, στην εμπειρία τους από τη δημοκρατική αλλαγή και μετάβαση, στις αρνήσεις, τις ελπίδες, τις απογοητεύσεις, τις σκέψεις, τους φόβους και τις απόψεις τους για τη σημερινή δημοκρατία. Οι πληροφορητές επιλέχθηκαν με βάση την αντιπροσωπευτικότητά τους (γεωγραφική, έμφυλη, κοινωνική, επαγγελματική κλπ). Μέσα από τις αφηγήσεις τους αναδύεται η συλλογική και κοινωνική μνήμη¹ αλλά και η αντι-μνήμη, η «μνήμη από τα κάτω»,

¹ «Μπορούμε να παρουσιάσουμε την ιστορία ως την καθολική μνήμη του ανθρωπίνου είδους, δεν υπάρχει όμως καθολική μνήμη. Κάθε συλλογική μνήμη έχει ως στήριγμα της μια ομάδα περιορισμένη στον χώρο και τον χρόνο», στο M. Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*, Παπαζήσης, Αθήνα 2013, σ. 27.

δημιουργώντας συχνά έναν αντίλογο που αμφισβητεί τα ηγεμονικά αφηγήματα της επίσημης μνήμης (Foucault, 2012).

Ο στόχος αυτού του διακρατικού, διευρωπαϊκού και διαγενεακού προγράμματος –το οποίο συντονίζεται από το Ίδρυμα Evens και την EuroClio, την Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικών Ιστορίας, και χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή– είναι να αποτελέσει αφορμή για τους νέους και τους πολίτες από δέκα κράτη μέλη της ΕΕ για κριτική σκέψη και συζητήσεις σχετικά με τη δημοκρατία. Τι σημαίνει η δημοκρατία για διαφορετικούς ανθρώπους; Ποιος είναι ο ρόλος μας ως πολιτών στην προώθηση της δημοκρατίας; Και, το σημαντικότερο, πώς είναι η ζωή χωρίς δημοκρατία; Η τελευταία ερώτηση υποδηλώνει τη βασική ιδέα του προγράμματος. Σε δέκα ευρωπαϊκές χώρες συλλέχθηκαν μαρτυρίες από απλούς πολίτες που είχαν βιώσει αυταρχισμό και δικτατορίες, και τη μετάβαση στη δημοκρατία. Έτσι, το πρόγραμμα Changing Democracies στοχεύει να διερευνήσει πώς η ζωντανή ιστορία των Ευρωπαίων μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την τρέχουσα κρίση της δημοκρατίας. Ο γενικός στόχος είναι να συνδεθούν οι προφορικές ιστορίες για τον ολοκληρωτισμό των κομμουνιστικών καθεστώτων και τις φασιστικές δικτατορίες της νότιας Ευρώπης με κριτικές συζητήσεις για την ουσία της δημοκρατίας και το νόημα της ιθαγένειας σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, «στόχοι είναι η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης σχετικά με την ιστορία του αυταρχισμού και της μετάβασης στη δημοκρατία στην Ευρώπη, η προώθηση της πολυπρισματικής προσέγγισης του φαινομένου και γενικότερα η δημιουργία διακρατικών και διαγενεακών χώρων για τη διερεύνηση της ευρωπαϊκής ιστορίας» (Van Alstein, 2025: 9).

Στη συνέχεια, το υλικό των μαρτυριών υποβλήθηκε σε επεξεργασία και επιλέχθηκαν αποσπάσματα με τη μορφή βίντεο κλιπ, αφισών και καρτών, τα οποία αποτέλεσαν το υλικό για μια περιοδεύουσα έκθεση με τίτλο «Είναι η δημοκρατία σου και δική μου δημοκρατία;» στις συμμετέχουσες χώρες. Η έκθεση αποτέλεσε μια πολύ ενδιαφέρουσα διαδραστική εμπειρία, καθώς παρουσιάστηκε σε διαφορετικά σημεία σε κάθε χώρα: βιβλιοθήκες, πανεπιστήμια, σχολεία, μουσεία κλπ, και συνοδεύτηκε από μια ποικιλία εκδηλώσεων: ξεναγήσεις, συναυλίες, παραστάσεις χορού και θεάτρου, παρεμβάσεις εικαστικών τεχνών, στρογγυλά τραπέζια κ.ά., με μεγάλη συμμετοχή του κοινού και ποικίλες αντιδράσεις. Η εναρκτήρια εκδήλωση πραγματοποιήθηκε στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της Αμβέρσας και η τελική έκθεση στη μικρή πόλη Sejny στα σύνορα Πολωνίας-Λιθουανίας-Λευκορωσίας.



Η εναρκτήρια εκδήλωση της έκθεσης (Travelling Experience) με τίτλο «Είναι η δημοκρατία σου και δική μου δημοκρατία;» στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της Αμβέρσας, Ιούλιος 2024

Το υλικό εκτέθηκε και στην Αθήνα, για μία εβδομάδα, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, στο πλαίσιο ημερίδας για τη Μεταπολίτευση,² και συνοδεύτηκε από στρογγυλή τράπεζα εκπροσώπων πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστών στην Ελλάδα, στο Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, με συντονίστρια την καθηγήτρια του Τμήματος Ειρήνη Τουντασάκη.

Από ελληνικής πλευράς, μαθητές του 7ου Γυμνασίου Καλλιθέας δημιούργησαν, με βάση αυτές τις μαρτυρίες, μια θεατρική παράσταση θεάτρου-ντοκουμέντο, την οποία απολαύσαμε κυριολεκτικά για τη φρεσκάδα και την πρωτοτυπία της.³ Τα παιδιά επικεντρώθηκαν στις μαρτυρίες, αναζήτησαν το ιστορικό πλαίσιο, πήραν νέες συνεντεύξεις από ανθρώπους του περιβάλλοντός τους με την ίδια θεματική, εμπλούτισαν το υλικό, έγραψαν το κείμενο και το παρουσίασαν στο Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης, στις 21 Ιουνίου 2024. Η παράσταση επαναλήφθηκε την επόμενη χρονιά στο Ανοιχτό Θέατρο του Δήμου Καλλιθέας.



² Με αφορμή τα πενήντα χρόνια από την αποκατάσταση της Δημοκρατίας τον Ιούλιο του 1974, το Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) διοργάνωσαν ημερίδα με θέμα «Από τη δικτατορία στη δημοκρατία: η περίοδος της μετάβασης», η οποία διεξήχθη στην Αθήνα (Πάντειο Πανεπιστήμιο), στις 13 Ιουνίου 2024, στο αμφιθέατρο Σάκη Καράγιωργα 2. Στον προθάλαμο εκτέθηκε το υλικό της περιοδεύουσας έκθεσης.

³ Η παράσταση θεάτρου-ντοκουμέντο οργανώθηκε από τη φιλόλογο Νατάσα Μερκούρη, και το συνολικό πρότζεκτ παρουσιάστηκε στο 25ο συνέδριο της HEIRNET στην Κολωνία (27 Αυγούστου 2025), με τίτλο: *What does democratic transition mean? Reflections on the European project "Changing Democracies". Documentary theater and history teaching.* Θερμές ευχαριστίες στη διευθύντρια του 7ου Γυμνασίου Καλλιθέας κ. Βίκυ Σπήτα για την υποστήριξή της.



Θέατρο-ντοκουμέντο: η παράσταση των μαθητών του 7ου Γυμνασίου Καλλιθέας

Η έρευνα

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 6 χώρες με κεντρικό θέμα «Η δύναμη των προφορικών μαρτυριών για μια δημοκρατική εκπαίδευση» επιμέρους θέματα όπως: «Η συλλογική μνήμη του σοσιαλισμού στην Τσεχική Δημοκρατία - Οι διαφορές στις προσεγγίσεις» (Πράγα, Πανεπιστήμιο Καρόλου), «Η μετασηματιστική δυναμική της μη τυπικής παιδαγωγικής στην Πολωνία» (Sejny), «Εικόνες της δημοκρατίας στα μάτια των φοιτητών της Σχολής Καλών Τεχνών στην Πορτογαλία» (Πόρτο), «Η αντίληψη της δημοκρατίας μεταξύ των Ολλανδών φοιτητών» (Χάγη), «Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος Changing Democracies στο Βέλγιο» (Αμβέρσα). Η έρευνα παρουσιάστηκε στις 7 Φεβρουαρίου του 2025 στο βελγικό κοινοβούλιο και δημοσιεύθηκε σε έναν τόμο που αναζητά απαντήσεις σε μια σειρά εμπειρικών ερωτημάτων⁴: Πώς οι νέοι άνθρωποι ασχολούνται με τις ιστορίες της δικτατορίας και πώς τους αποδίδουν νόημα; Πώς μαθαίνουν όχι μόνο γι' αυτές τις ιστορίες, αλλά και από αυτές – με τους δικούς τους όρους και με τη δική τους φωνή; Διαπραγματεύονται αυτές τις ιστορίες στο επίπεδο της ακαδημαϊκής ιστορίας ή σε αυτό της πολιτικής μνήμης ή της «μυθολογίας» (Bell, 2006); Οι ιστορίες βίας και δικτατορίας αντιμετωπίζονται με συγκρουσιακό ή «πολυδιάστατο» τρόπο (Bull & Hansen, 2016); Και, το σημαντικότερο, υπό το πρίσμα των στόχων του ευρύτερου προγράμματος Changing Democracies, η εκμάθηση της ιστορίας της δικτατορίας οδηγεί τους νέους να αναστοχαστούν πάνω στη δημοκρατία και την ειρήνη σήμερα – και, αν ναι, πώς και με ποιους τρόπους (Van Alstein, 2025);

Τα κεφάλαια αυτού του τόμου αναλύουν επίσης τη δημιουργία νοήματος και τη διαδικασία οικοδόμησης ιστορικής μάθησης των νέων με βάση μια σειρά θεωρητικών εννοιών και κανονιστικών παραδοχών. Πρώτον, εξετάζουν τους λόγους των νέων από την άποψη εννοιολογικών διακρίσεων, όπως αυτή μεταξύ ανταγωνιστικών, κοσμοπολιτικών και αγωνιστικών τρόπων ανάμνησης του βίαιου παρελθόντος. Δεύτερον, τα κεφάλαια ερμηνεύουν τις συζητήσεις των νέων υπό το πρίσμα του κανονιστικού ενδιαφέροντος του συνολικού έργου (Van Alstein, 2025: 8).

⁴ <https://vlaamsvredesinstituut.eu/en/report/changing-democracies-the-power-of-testimonies-for-democratic-education/>.

Ο δηλωμένος στόχος του Changing Democracies, ως δημόσιου έργου, δεν είναι μόνο να διερευνήσει μαρτυρίες για τη ζωή υπό δικτατορία και την εμπειρία της μετάβασης στη δημοκρατία, αλλά και –σε πιο κανονιστικό πνεύμα– να κεντρίσει το ενδιαφέρον των νέων ανθρώπων και να τους εμπνεύσει να προβληματιστούν κριτικά σχετικά με τη σημερινή δημοκρατία (Bell, 2006). Σύμφωνα με τον τελευταίο στόχο, στο ερευνητικό μέρος του προγράμματος Changing Democracies επιδίωξη ήταν να διερευνηθεί υπό ποιες συνθήκες μπορούν να εμπλακούν οι νέοι – με ανοιχτούς, εποικοδομητικούς και ιστορικά επαρκείς τρόπους (Psaltis et al., 2017)· η δύναμη των μαρτυριών για τη δημοκρατική εκπαίδευση να προβληματίσει κριτικά για θέματα που σχετίζονται με τη δικτατορία και τη δημοκρατία, και ενδεχομένως επίσης να ενισχύσει τις δημοκρατικές και ειρηνικές στάσεις και ικανότητές των παιδιών.

Σύμφωνα με τις ιδέες που προέρχονται από κριτικές τάσεις τόσο στην εκπαίδευση για την ειρήνη όσο και στη δημοκρατική εκπαίδευση, η προσέγγιση αυτή επιδιώκει συγκεκριμένα να διερευνήσει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν χώρους όπου οι νέοι μπορούν να σκέφτονται όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα για τη δημοκρατία και την ειρήνη, με τους δικούς τους όρους και με τη δική τους φωνή (Van Alstein, 2025: 8).

Για να διερευνήσουν αυτά τα ερωτήματα και να κατανοήσουν καλύτερα πώς οι νέοι αντιδρούν και αποδίδουν νόημα στις ιστορίες της δικτατορίας στην εκπαιδευτική πρακτική, οι συγγραφείς αυτού του τόμου μελέτησαν εκπαιδευτικά προγράμματα στο πλαίσιο του έργου Changing Democracies. Ας σημειωθεί εδώ ότι το εκπαιδευτικό υλικό του έργου βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του⁵, μεταφρασμένο σε 10 γλώσσες.

Έτσι, οι θεωρητικοί πυλώνες του έργου είναι η αγωνιστική μνήμη (Bull, 2021· Bull et al., 2016), η προφορική (Christodoulou, 2017) και η δημόσια ιστορία στα σχολεία (Duckworth, 2015), η παιδαγωγική της ειρήνης (Zembylas & Bekerman, 2016) και η δημοκρατική εκπαίδευση (Corredor et al., 2018), ενώ παράλληλα διερευνά εναλλακτικές μεθοδολογίες στη διδασκαλία της ιστορίας, όπως το θέατρο-ντοκουμέντο, μια πρόταση της ελληνικής ομάδας και του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.



Καρτέλες με αποσπάσματα μαρτυριών

⁵ <https://www.changingdemocracies.eu/el/educational-resources>
https://cd-prod-pull.b-cdn.net/edu/Changing_Democracies_Educational_Resource_Pack.el.pdf

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο κύριος στόχος της αγωνιστικής παιδαγωγικής είναι να εκπαιδεύσει τους νέους να είναι σε θέση να αμφισβητούν και να διαφωνούν με παραγωγικό τρόπο (Koutsouris et al, 2021)· με άλλα λόγια «να προσεγγίζουν τη θέση του άλλου ως αντίπαλου (ίσως ως αντίθετου) αλλά όχι ως εχθρού, έτσι ώστε να ενισχύονται οι δημοκρατικές αρχές στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και να αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά οι εντάσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα» (Van Alstein, 2022, 2019). Επομένως, στην ουσία, βασίζεται σε ένα παρόμοιο δημοκρατικό μοντέλο, που επιτρέπει την ακρόαση περισσότερων φωνών στις σημερινές πλουραλιστικές κοινωνίες (Mouffe, 2012).

Το σύνολο των μαρτυριών έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ακριβώς λόγω της πρωτοτυπίας και της πολυπρισματικότητάς τους. Επειδή δε κάποιες από αυτές διαφοροποιούνται από τα κυρίαρχα αφηγήματα, μπορούν να γίνουν αντικείμενα περεταίρω ερευνητικής διαδικασίας, συγκριτικής προσέγγισης, και να πυροδοτήσουν διάλογο και κριτικές συζητήσεις, όπως ανέδειξε η έρευνα (Van Alstein, 2025). Όπως σημείωνε ο Dominic LaCapra «Πώς να παρουσιάσεις το τραύμα και να εξασφαλίσεις στην ιστοριογραφία θέση για τις φωνές των θυμάτων και των επιζώντων;»⁶. Εδώ συναντούμε περισσότερο την *παραδειγματική μνήμη* κατά τον Τοντόρωφ (Παπανδρέου, 2024), εκείνη που οικοδομεί αναανοηματοδοτήσεις και κινητοποιήσεις στο παρόν.

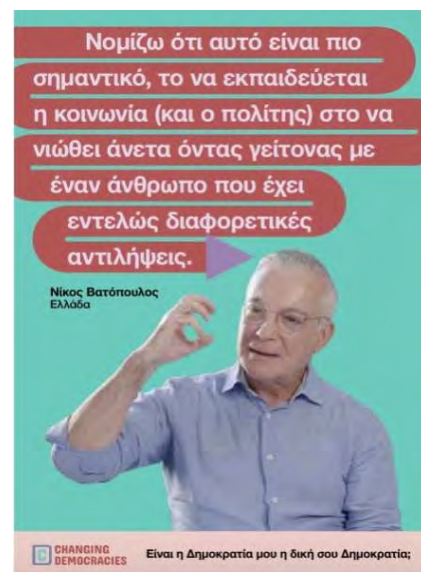
Η δημοκρατική μετάβαση στις χώρες του ευρωπαϊκού Νότου

Η προσέγγιση των μαρτυριών μάς έδωσε την ευκαιρία να εντοπίσουμε κυρίως ομοιότητες (εμπειρία φόβου, ανελευθερίας και καταπίεσης) και ορισμένες διαφορές όσον αφορά στην αντίληψη και την εννοιολόγηση της δημοκρατίας από τις τρεις ενότητες που αποτελούν τις χώρες προέλευσης και τις εμπειρίες των πληροφοριοδοτών. Θα επικεντρωθούμε στις μαρτυρίες πολιτών της νότιας Ευρώπης (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία) που βίωσαν βίαιες δικτατορίες με πολλά κοινά χαρακτηριστικά, και τη μετάβαση στη δημοκρατία περίπου την ίδια περίοδο, δηλαδή πριν από 50 χρόνια.

Οι πληροφορητές από την Ελλάδα ήταν ο ιστορικός και πανεπιστημιακός καθηγητής Πέτρος Πιζάνιας, 74 ετών, ο δημοσιογράφος/αστυγράφος Νίκος Βατόπουλος, 62 ετών, και η καθηγήτρια γαλλικής γλώσσας Βιργινία Δεσποτίδη, 65 ετών. Οι τρεις βίωσαν την επταετή δικτατορία (1967-1974) με διαφορετικούς τρόπους. Ο Πέτρος Πιζάνιας, από εργατική οικογένεια, με αριστερή ιδεολογία, αναγκάστηκε να φύγει αυτοεξόριστος στο Παρίσι λόγω του κινδύνου σύλληψης που διέτρεχε για την αντιστασιακή του δράση. Ο Νίκος Βατόπουλος, αστικής καταγωγής από συντηρητική οικογένεια, βίωσε τη χούντα και τη μετάβαση ως προσεκτικός παρατηρητής και ανέπτυξε πολιτική συνείδηση μέσω της εξέγερσης του Πολυτεχνείου, ενώ η Βιργινία Δεσποτίδη, κόρη του διανοούμενου Δημήτρη Δεσποτίδη, ιδρυτή του γνωστού εκδοτικού οίκου Θεμέλιο, βίωσε την τραυματική απουσία των γονιών της λόγω της αναγκαστικής εξορίας του πατέρα της στο Παρίσι και της φυλάκισης της μητέρας της, καθώς η οικογένεια ήταν πολιτικοποιημένη και συμμετείχε ενεργά σε δραστηριότητες αντίστασης.

⁶ Παρατίθεται στο Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Μαρία Γονιδάκη (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερευνητικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον, Αθήνα 2015, σ. 13.

Οι πληροφορητές από την Πορτογαλία ήταν η Maria Filomena Manuel, 62 ετών, ακτιβίστρια στον τομέα των υπηρεσιών, η Armandina Soares, 80 ετών, συνταξιούχος δασκάλα, και η Milice Ribeiro dos Santos, 79 ετών, ψυχολόγος και οικογενειακή θεραπεύτρια. Η Maria Filomena Manuel ήρθε στην Πορτογαλία με την πολυμελή οικογένειά της από την Αγκόλα το 1976 λόγω του αποικιακού πολέμου. Ήταν 12 ετών και από τότε εργάζεται. Αντιμετώπισε πολλά προβλήματα (ρατσισμό, γραφειοκρατικά εμπόδια, φτώχεια κλπ), ίδρυσε και διατηρεί τον σύλλογο Filo, ένα σημείο συνάντησης και εστιατόριο για μετανάστες από αφρικανικές χώρες, κυρίως από τις πρώην πορτογαλικές αποικίες. Η Armandina Soares, μεσαίας τάξης, από συντηρητική οικογένεια που ωστόσο αντιπαθούσε τον Σαλαζάρ, ασπάστηκε την αριστερή ιδεολογία, έζησε και δίδαξε στην Αγκόλα και αργότερα στην Πορτογαλία, αφιερωμένη στους τομείς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και του αγώνα για τα δικαιώματα των Ρομά. Η Milice Ribeiro dos Santos προέρχεται από οικογένεια αντιδικτατορική, κατέφυγε στο Παρίσι με τον σύντροφό της και επέστρεψε στην Πορτογαλία μετά την Επανάσταση των Γαρυφάλων. Αγωνίστηκε για τα δικαιώματα των νέων που βρίσκονται σε ιδρύματα και για το δικαίωμα στη σεξουαλική υγεία των γυναικών, σε μια καθολική και βαθιά συντηρητική χώρα, η οποία βρισκόταν σε μεταβατικό πολιτικό στάδιο.



Καρτέλες με αποσπάσματα μαρτυριών των υπό διερεύνηση χωρών

Οι πληροφορητές από την Ισπανία ήταν η Olivia Sanchez Raquena, 76 ετών, εργάτρια και ακτιβίστρια, ο Andres Luiz Grima, 73 ετών, ναυτικός, ακτιβιστής και αναρχικός, και ο Mariano Royo Apron, 81 ετών, φιλόσοφος και δάσκαλος. Η Olivia Sanchez Raquena συμμετείχε σε κοινοτικές οργανώσεις για πολλά χρόνια κατά τη διάρκεια της μετάβασης, μετακόμισε σε πολλές πόλεις σε μια προσπάθεια να ξεφύγει από τη φτώχεια και εντάχθηκε στο Κίνημα Γειτονιάς στο Σαμπατέλ (Βαρκελώνη) για την απόκτηση πρόσβασης σε βασικά δικαιώματα (υδροδότηση κλπ)· ήταν ένας έμμεσος τρόπος αντίστασης στη δικτατορία του Φράνκο. Ο Andres Luiz Grima φυλακίστηκε νέος για τις αντιστασιακές του δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και έχει συμμετάσχει στην Οργάνωση Παππούδων (Yagoflautas) και στο καταλανικό κίνημα ανεξαρτησίας, υποστηρίζοντας σθεναρά τη

συμμετοχική δημοκρατία. Ο Mariano Royo Apron εργάστηκε σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία και ήταν αντικαθεστωτικός, αν και η οικογένειά του ήταν φιλική προς τον Φράνκο. Συμμετείχε στο Κίνημα Παιδαγωγικής Ανανέωσης, μια οργάνωση που προωθούσε καινοτόμες μεθοδολογίες στην εκπαίδευση.

Θα ήταν σημαντικό να μπορούσαμε να παρουσιάσουμε όλους τους πληροφορητές, των οποίων οι μαρτυρίες ζωής αποτελούν μια εκπληκτική συλλογή πρωτογενών πηγών για τις ποικίλες διασταυρώσεις στη ζωή τους και στη ζωή πολλών χωρών, ενώ συχνότατα διαπιστώνονται καθρεπτικές ιδεολογικές προσεγγίσεις.⁷ Για προφανείς λόγους (Προσεγγίσεις της Μεταπολίτευσης), θα επικεντρωθούμε στους πολίτες που βίωσαν τη μετάβαση από τις βίαιες δικτατορίες Ελλάδας, Ισπανίας και Πορτογαλίας στη δημοκρατία, πριν από 50 χρόνια.

Οι δικτατορίες του Νότου έχουν πολλά κοινά στοιχεία: το κοινό και στις τρεις σύνθημα Πατρίδα-Θρησκεία-Οικογένεια αποτελεί βασικό ιδεολογικό άξονα. Ο εθνικισμός, η εκμετάλλευση της θρησκείας με τη συνενοχή της Εκκλησίας, ο ακραίος συντηρητισμός και η βία συνθέτουν το ιδεολογικό στίγμα της Ακροδεξιάς, που εφαρμόζεται μέσω ενός συστήματος τρομοκρατίας, αποκλεισμών, φυλακίσεων, βασανιστηρίων και τιμωριών, προπαγάνδας και πλύσης εγκεφάλου μέσω της εκπαίδευσης και των ελεγχόμενων μέσων ενημέρωσης, μέσω της διαφθοράς, του φόβου, της τρομοκράτησης και της έλλειψης εμπιστοσύνης στους συνανθρώπους, μέσω της ενδυνάμωσης των ισχυρών και της συντριβής των αδύναμων. Ο τρόπος με τον οποίο οι πολίτες των χωρών αυτών βίωσαν τις δικτατορίες και τη μετάβαση είναι πανομοιότυπος: ο κοινός εχθρός του κράτους είναι η δημοκρατία, η ελευθερία του λόγου, η δημοκρατική και κυρίως αριστερή ιδεολογία και οι οπαδοί της, οι οποίοι πρέπει να συντριβούν. Αρκεί μια μικρή αμφισβήτηση ή κριτική στάση απέναντι στο καθεστώς, για να χαρακτηριστεί κανείς «κομμουνιστής» και να περιθωριοποιηθεί.

«Αν κάποιος ζητούσε νομική εξαίρεση από τη θρησκευτική εκπαίδευση, χαρακτηριζόταν άθεος, ισότιμος με έναν κομμουνιστή, και έπρεπε να υποστεί τις συνέπειες. Έτσι, σχεδόν κανείς δεν ζητούσε εξαίρεση, γιατί αυτό θα σήμαινε να στοχοποιηθεί η οικογένειά του» (Armandina Soares, Πορτογαλία). Είναι έντονη η αντίθεση με τα αυταρχικά καθεστώτα του υπαρκτού σοσιαλισμού, στα οποία οι μάρτυρες ταυτίζουν τους καταπιεστές με τους κομμουνιστές και οι χριστιανοί νέοι αποτελούν συχνά έναν ενεργό πόλο αντίστασης.

Οι πληροφορητές ταυτίζουν τη δημοκρατία με την ενεργό συμμετοχή στη δημόσια ζωή και κάποιοι εκφράζουν δυσαρέσκεια, επειδή, όπως επισημαίνουν, οι περισσότεροι νέοι σήμερα, κατά την άποψή τους, δείχνουν σχετική αδιαφορία για τα κοινά, την οποία αποδίδουν στην ενασχόλησή τους με τα υλικά αγαθά και τον σύγχρονο τρόπο ζωής, ενώ ανησυχούν για την άνοδο των ακροδεξιών κομμάτων στην Ευρώπη και τον κόσμο.

«Κάτι που άλλαξε τον τρόπο που σκέφτομαι για την πολιτική και κατάλαβα την πολυπλοκότητά της ήταν αυτή η συνεχής αμφισβήτηση, αυτή η συνεχής συζήτηση, αυτή η έρευνα για κάθε θέμα» (Milice Ribeiro dos Santos, Πορτογαλία). Η αυταρέσκεια δεν επιτρέπεται σε μια δημοκρατία που πολύ εύκολα ολισθαίνει στον αυταρχισμό.

«Όταν ήμασταν υπό το καθεστώς του Φράνκο, είχαμε τη δημοκρατία ως ιδανικό. Και τώρα δεν υπάρχει κανένα ιδανικό που να την πλησιάζει, ακριβώς το αντίθετο!» (Mariano

⁷ Π.χ. εννοιολογήσεις των όρων κομμουνιστής και Αριστερά, Εκκλησία, φιλοσοφία και χριστιανισμός για τα απολυταρχικά καθεστώτα της Ανατολικής Ευρώπης και του ευρωπαϊκού νότου.

Rojo Apron, Ισπανία). Ο Mariano αναρωτιέται πώς είναι δυνατόν στην Ευρώπη να ψηφίζονται από τους πολίτες ακροδεξιά κόμματα όπως το Vox στην Ισπανία.

«Υπάρχει ελευθερία, ναι. Αλλά για ποιον; Για όσους ξέρουν να τη διαχειρίζονται. Για όσους δεν ξέρουν, τίποτα δεν έχει αλλάξει» (Maria Filomena Manuel, Πορτογαλία). Η διάκριση εναντίον των μαύρων, εναντίον όσων είναι διαφορετικοί και εναντίον των μεταναστών είναι παρούσα και πάντα επώδυνη.

«Δεν έχω δει τον εγγονό μου σε καμία διαδήλωση, ούτε σε μία, ούτε σε μία πορεία» (Olivia Sanchez Rakuena, Ισπανία). Εξακολουθεί να είναι εθελόντρια σε τοπικές ενώσεις και οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών.

«Γι' αυτό οργιστείτε, εξοργιστείτε ξανά και βγείτε στους δρόμους. Χωρίς αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί τίποτα!» (Πέτρος Πιζάνιας, Ελλάδα). Βγείτε στους δρόμους και διαμαρτυρηθείτε είναι η συμβουλή του ιστορικού, ο οποίος τονίζει τη δύναμη του ενεργού πολίτη, του λαού και την ανάγκη διαρκούς αντίστασης σε ό,τι υπονομεύει τη δημοκρατία.

«Η πολιτική εκπαίδευση των νέων μας είναι ανύπαρκτη!» (Βιρτζίνια Δεσποτίδη, Ελλάδα). Κάθε χρόνο, στην επέτειο του Πολυτεχνείου, συζητάει εκτενώς με τα παιδιά για το νόημα της εξέγερσης και τους κινδύνους που απειλούν τη δημοκρατία.

«Νομίζω ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό: να εκπαιδεύσουμε την κοινωνία και τους πολίτες να αισθάνονται άνετα όταν έχουν για γείτονα κάποιον που έχει εντελώς διαφορετικές ιδέες» (Νίκος Βατόπουλος, Ελλάδα). Ο δημοσιογράφος, όπως και η Β. Δεσποτίδη, τονίζει την ανάγκη για ουσιαστική πολιτική και δημοκρατική εκπαίδευση, επισημαίνοντας το σημαντικό παιδαγωγικό κενό στην ελληνική εκπαίδευση.

Οι πληροφορητές από την Ισπανία και την Πορτογαλία είναι περισσότερο απαισιόδοξοι απ' ό,τι εκείνοι από την Ελλάδα, εστιάζοντας στον ευτελισμό και την απαξίωση των δημοκρατικών διαδικασιών, στην ύπαρξη, 50 χρόνια μετά, διακρίσεων εναντίον όσων είναι διαφορετικοί και των αδύναμων κοινωνικών ομάδων, ενώ όλοι επισημαίνουν την ευθραυστότητα της δημοκρατίας και την ανάγκη για συνεχή επαγρύπνηση εκ μέρους των πολιτών. Οι προφανείς διαφορές μεταξύ της Ιβηρικής Χερσονήσου και της Ελλάδας έχουν τις ρίζες τους στις μακροχρόνιες δικτατορίες που επικράτησαν εκεί και στο αποικιακό τους παρελθόν, με όλα όσα αυτό συνεπάγεται για το παρόν και το μέλλον των χωρών αυτών, ενώ στην Ελλάδα και την Ισπανία ο δημόσιος λόγος και η πολιτική ζωή σκιάζονται σε μεγάλο βαθμό από τη διχασμένη μνήμη του εμφυλίου πολέμου, η οποία αναδύεται με κάθε αφορμή. Η εμπειρία της μετάβασης έφερε το βάρος των ελπίδων και των προσδοκιών, αλλά και τις ματαιώσεις και απογοητεύσεις της Μεταπολίτευσης για όλους και όλες. Η ανάδειξη της συνέχειας, της τομής, της αλλαγής και των συνεπειών της ιστορίας είναι σημαντική.

Προφορική Ιστορία και σχολείο: η παιδαγωγική αξιοποίηση των μαρτυριών

Η αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών στα σχολεία με αφορμή τα σχέδια εργασίας και μια σειρά μαθησιακών/επιστημονικών αντικειμένων αλλά και στο πλαίσιο αυτών αποτελεί πλέον πραγματικότητα στα σχολεία μας, παρά τις γνωστές δυσκολίες και την ακαμψία των ωρολόγιων προγραμμάτων (Melvin, 2019)· και η σχετική βιβλιογραφία είναι πλούσια. Η Προφορική Ιστορία έχει το πλεονέκτημα να ανανεώνει και να μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν ιστορία και οικοδομούν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (Σακκά, 2023· Βερβενιώτη - Χρονοπούλου 2020· Ρεπούση - Ανδρεάδου,

2010), με την προϋπόθεση ότι, για να διενεργηθούν ανάλογες εργασίες, προϋποτίθενται μια σειρά παραδοχών, όπως, π.χ., πολύ καλή γνώση των βασικών αρχών και πειθαρχιών της Προφορικής Ιστορίας και εφαρμογή βασικών αρχών και πειθαρχιών ιστορικής επιστήμης και διδασκαλίας: διασταύρωση και τεκμηρίωση, προσέγγιση εννοιών δευτέρου επιπέδου⁸ για την καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού, δηλαδή της κατανόησης των γεγονότων, πολυπρισματικότητα.

Βασικά προβλήματα αλλά και παιδαγωγικές προκλήσεις αποτελούν η τιθάσευση του σχεδόν ανύπαρκτου διδακτικού χρόνου και η συμβατότητα με τις θεματικές του προγράμματος σπουδών (Melvin, 2019), η συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (με δεδομένη μια κάποια ελλειμματική συνεργατική κουλτούρα στο ελληνικό σχολείο) και η ανυπαρξία υλικοτεχνικής υποδομής στον σχολικό χώρο. Ωστόσο, η Προφορική Ιστορία αποτελεί ελκυστική διαδικασία για τα παιδιά: πρέπει να πιστέψουν στην αξία της και να ανάψει η σπίθα της περιέργειας και της δημιουργικότητας. Αυτό εναπόκειται στον/την εκπαιδευτικό, την εμπειρία και την αποτελεσματικότητά του/της. Σημαντική, βεβαίως, είναι η επίγνωση των εμποδίων και της πραγματικότητας: θα έρθουν πιθανότατα αντιμέτωποι/ες με το τραύμα και τις ματαιώσεις των μαρτύρων/πληροφορητών και πληροφορητριών. Απαραίτητη είναι η ιστορικοποίηση και η αναπλαισίωση του υλικού των μαρτυριών, καθώς και η ανάδειξη των υποκειμενικοτήτων. Τέλος, οι μεταγνωστικοί στόχοι, όπως ο αναστοχασμός εκπαιδευτικών και μαθητών, είναι σημαντικοί.

Η χρήση του περιεχομένου των συνεντεύξεων του προγράμματος (Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες) παρέχει κυριολεκτικά ατελείωτες δυνατότητες. Με την κατηγοριοποίηση βάσει ερωτήσεων, την επεξεργασία του λόγου, την ενσωμάτωσή του στο τοπικό και ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο και με αφορμή τα προβλήματα της μεταδημοκρατίας,⁹ το υλικό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων στο σχολείο και στη μη τυπική εκπαίδευση για την παραγωγή ποικιλόμορφων εργασιών σε μια σειρά θεμάτων, για συμπληρωματική έρευνα και συλλογή επιπρόσθετων προφορικών μαρτυριών κλπ. Είναι επίσης σκόπιμο να επισημανθούν οι εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις

⁸ Ιστορικές έννοιες Β' επιπέδου: Οι μαθητές για να σκέπτονται ιστορικά πρέπει:

- Να αντιλαμβάνονται και να προσδιορίζουν *τι είναι ιστορικά σημαντικό*.
- Να χρησιμοποιούν τεκμηρίωση αξιοποιώντας *πρωτογενείς πηγές*.
- Να προσδιορίζουν *τη συνέχεια και την αλλαγή*.
- Να αναλύουν *αιτίες και συνέπειες*.
- Να *έχουν ιστορική προοπτική*.
- Να αντιλαμβάνονται την *ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών*.

Οι ίδιες αρχές ισχύουν όταν προσεγγίζουμε προφορικές μαρτυρίες: επιπλέον, λαμβάνονται υπόψη το κρυφό της μνήμης (επιλεκτική, αναδρομική μνήμη, αποσπασματικότητα) με την εκ των υστέρων γνώση και τον αυτοδικαιωτικό λόγο, που συχνά αναδύεται ως ανάγκη. Ο Τοντόρωφ (2024: 23) σημειώνει: «Η πλήρης αποκατάσταση του παρελθόντος είναι βέβαια αδύνατη (κάτι που διατύπωσε και ο Μπόρχες στο κείμενό του *Φούνες, ο μνήμων*), άλλωστε είναι και τρομακτική· όσο για τη μνήμη, είναι κατ' ανάγκην επιλεκτική: ορισμένα στοιχεία ενός συμβάντος συγκρατούνται, άλλα αμέσως ή σταδιακά παραμερίζονται, επομένως λησμονούνται».

⁹ Ο ορισμός της μετα-δημοκρατίας κατά Crouch: «Μια μετα-δημοκρατική κοινωνία είναι εκείνη που εξακολουθεί να έχει και να χρησιμοποιεί όλους τους θεσμούς της δημοκρατίας, αλλά στην οποία αυτοί μετατρέπονται με αυξητικούς ρυθμούς σε κελύφη. Η ενέργεια και η καινοτομία απομακρύνονται από τη δημοκρατική αρένα και μεταφέρονται σε μικρούς κύκλους μιας πολιτικοοικονομικής ελίτ». Ο Crouch σημειώνει ότι «δεν ζούμε σε μια μετα-δημοκρατική κοινωνία, αλλά μετακινούμαστε σταθερά σε μια τέτοια συνθήκη», Colin Crouch, *Post Democracy*, Polity Press, Cambridge 2004.

στο αντικείμενο της ιστορίας, όπως το θέατρο-ντοκουμέντο, το οποίο αξιοποιήθηκε¹⁰ από την ελληνική ομάδα του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η επίσκεψη στην πλούσια ιστοσελίδα του έργου¹¹ και η παρακολούθηση αποσπασμάτων θα προσφέρει στους θεατές ποιοτικό χρόνο για γόνιμο προβληματισμό. Το να οραματίζεσαι και να λαχταράς τη δημοκρατία, να αγωνίζεσαι με μεγάλο κόστος να την καθιερώσεις ή να την αποκαταστήσεις και να την υπερασπιστείς, αλλά και να βιώνεις απογοήτευση, ματαίωση και φόβους είναι συντριπτικό. Η αντίσταση μέσω της τέχνης, της μουσικής, του θεάτρου και του καλλιτεχνικού ακτιβισμού, της λογοτεχνίας και της φιλοσοφίας με τη μορφή αναζήτησης απαγορευμένων βιβλίων και δράσεων δίνει νόημα στη ζωή και διατηρεί την ελπίδα, όπως καταγράφεται από τις μαρτυρίες των ανθρώπων. Αλλά για εμάς, το πιο συγκλονιστικό στοιχείο ήταν η εμφατική αποδόμηση των σύγχρονων δυτικών δημοκρατιών από σχεδόν όλους τους πληροφορητές και η έκφραση ανησυχίας για το μέλλον της δημοκρατίας.

Στο πλαίσιο αυτό, το έργο *Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες (Changing Democracies)* ξεκλειδώνει δυναμικές μιας διεθνικής οπτικής/προσέγγισης αξιοποιώντας τη δύναμη των μικροϊστορικών αφηγήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Christodoulou, 2017). Το ζήτημα της νοηματοδότησης του ιστορικού αντικειμένου έτσι ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών για την ιστορική μάθηση και την ενεργό πολιτεϊότητα μπορεί να απαντηθεί, στη συγκεκριμένη περίπτωση, μέσα από την πλοήγησή τους σε μνήμες δικτατορίας και μετάβασης στη δημοκρατία, όπως αποτυπώνονται μέσα από τις μαρτυρίες.

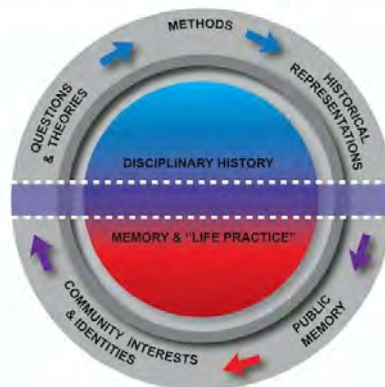
Όπως σημειώνει ο P. Seixas (2016)

η ιστορική εκπαίδευση τοποθετείται στη γκρίζα γέφυρα μεταξύ ιστορικών πρακτικών και μνημονικών αντιλήψεων, όπου οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν αξιοσημείωτη αυτονομία να αντιμετωπίσουν τις μνημονικές κουλτούρες των μαθητών στην τάξη τους και όπου οι μνήμες της κοινότητας –ίσως και οι διχασμένες μνήμες– υπόκεινται σε κριτική και στον λεπτομερή ιστορικό έλεγχο (και μεγεθύνονται από αυτά), που ανατροφοδοτεί τη δημόσια μνήμη. Σε αυτή την ενδεχομένως ιδανική σύλληψη της σχολικής ιστορίας, το σχήμα ιστορία/μνήμη κυλά ομαλά, πυροδοτώντας όλους τους παράγοντες του κύκλου.¹² Είναι εφικτό;

¹⁰ https://cd-prod-pull.b-cdn.net/edu/Changing_Democracies_Educational_Resource_Pack.el.pdf. Για το Θέατρο-ντοκουμέντο βλ. σ. 108-113. Όπως επισημαίνει ο Mario Carretero, «there are promising possibilities that documentary theatre offers to history education when working with a multiperspective approach to the past, both in formal and informal settings, from a dialogic approach» (2022: 217).

¹¹ <https://www.changingdemocracies.eu/el>.

¹² Η αναφορά γίνεται στο γνωστό σχήμα του Seixas (ό.π.), που περιγράφει την αλληλοτροφοδότηση της επιστήμης της ιστορίας από τη μνήμη και την «πρακτική ιστορία».



Οι μνημονικές αυτές μαρτυρίες μπορούν να πυροδοτήσουν κριτικό αναστοχασμό στους νέους ανθρώπους σχετικά με τις σημερινές δημοκρατίες και τη λειτουργία τους. Μπορούν να πυροδοτήσουν ενδεχομένως και συναισθηματικές αντιδράσεις. Ας σημειωθεί εδώ ότι η πολυπρισματικότητα των απόψεων που εκφέρονται δεν προσεγγίζεται πάντοτε ως αφορμή για κριτικό αναστοχασμό, όπως έδειξε η έρευνα, αλλά μπορεί να διολισθήσει σε έναν άγονο σχετικισμό και μian άνευρη ουδετερότητα¹³, απογυμνωμένα από βασικά στοιχεία της ιστορικής σκέψης, με προφανή αδυναμία συγκριτικών αναλύσεων και κριτικών συζητήσεων (Van Alstein, 2025: 153-154). Ο ιστορικός σχετικισμός θα μπορούσε να σημαίνει ότι όλες οι μορφές ενθύμησης δίνουν ισότιμα «σωστές» ή «ακριβείς» περιγραφές του παρελθόντος. Ο κίνδυνος ηθικού σχετικισμού είναι προφανής. Ωστόσο, η πολυπρισματικότητα δεν συνεπάγεται σχετικισμό. Η αποδοχή αγωνιστικών πολυπρισματικών προσεγγίσεων σχετικά με την ανάμνηση τραυματικών γεγονότων δεν οδηγεί απαραίτητα σε ιστορικό ή ηθικό σχετικισμό (στο ίδιο). Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και καλή προετοιμασία από πλευράς εκπαιδευτικού σχετικά με την αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών.

Συμπεράσματα από την έρευνα «Changing Democracies: Αυτή η πολυφωνία που δημιουργούμε από κοινού». Τελικές σκέψεις ¹⁴

Οι εταίροι του προγράμματος Changing Democracies ήθελαν να δημιουργήσουν διευρωπαϊκούς και διαγενεακούς χώρους, όπου οι Ευρωπαίοι πολίτες θα μπορούσαν να συναντηθούν και να συμμετάσχουν σε διαλόγους σχετικά με τις πολυάριθμες συγκρουόμενες μνήμες που μοιραζόμαστε στην Ευρώπη. Για να ολοκληρώσουμε αυτές τις σκέψεις σχετικά με το ερευνητικό μέρος του προγράμματος, προτείνουμε να ακούσουμε ξανά μία από τις φωνές των νέων:

Όταν άρχισα να ακούω αυτές τις συνεντεύξεις και αυτούς τους ανθρώπους να μιλάνε για τη δημοκρατία σε τόσες πολλές γλώσσες, χρησιμοποιώντας παρόμοιες έννοιες που έχουν διαφορετική σημασία για τον καθένα, συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό είναι για εμάς, εννοώ για τους Ευρωπαίους, αυτή η οπτική του δικού μας σημείου αφετηρίας, η ιστορία μας και στη συνέχεια το να την ακούμε με φόντο αυτή την πολυφωνία που δημιουργούμε από κοινού».

Αντί επιλόγου:

Η μνήμη δεν επιζητεί να διασώσει το παρελθόν
παρά μόνο να υπηρετεί το παρόν και το μέλλον.
Ας προσπαθούμε, ώστε η συλλογική
μνήμη να υπηρετεί την απελευθέρωση
και όχι την υποδούλωση των ανθρώπων
Zak Le Gkoφ¹⁵

¹³ «Σε κάποιες περιπτώσεις η δικτατορία δεν είναι και τόσο κακή. Μπορεί να είναι καλή για μια χώρα», Φλαμανδοί μαθητές.

¹⁴ Όπως αποτυπώνονται στην έρευνα από τον επιμελητή και υπεύθυνο Maarten Van Alstein, 2025: 155.

¹⁵ Όπως παρατίθεται ως μότο στο Tzvetan Todorov, (2024), *Οι καταχρήσεις της μνήμης*, σ. 15.

Βιβλιογραφία

- Βερβενιώτη, Τ., Χρονοπούλου, Γ. (2020), *Προφορική Ιστορία και Σχολικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής: <https://shorturl.at/MYN8W>.
- Bell, D. (επίμ.) (2006), *Memory, Trauma and World Politics: Reflections on the Relationship Between Past and Present*, Palgrave, London.
- Bull, A.C. & Hansen, H.L. (2016), «On agonistic memory», *Memory Studies*, 9(4), 390-404 .
- Bull, A.C., Hansen, H.L. & Colom-González, F. (2021), «Agonistic Memory Revisited», στο S. Berger & W. Kansteiner (επιμ.), *Agonistic Memory and the Legacy of 20th Century Wars in Europe*, Palgrave MacMillan, σ. 13-38.
- Carretero, M., Cantabrana Carassou, M., & Barreiro, A. (2025), «Teaching recent historical conflicts through dialogical controversies and documentary theater», στο *Global Perspectives on the Role of Dialogue in History Education*, Taylor & Francis.
- Cantabrana, M., & Carretero, M. (2022), «Theatre of War: Lola Arias' documentary theatre as innovative tool for historical dialogue», στο *History education in the digital age* (σ. 217-234), Springer International Publishing, Cham.
- Christodoulou, N. (2017), «Pedagogical Approaches to Oral History in Schools», στο Llewellyn, K.R., Ng-A-Fook, N. (επιμ.), *Oral History and Education. Theories, Dilemmas, and Practices*, Palgrave, σ. 43-64.
- Corredor, J., Wills-Obregon, M.E., Asensio-Brouard, M. (2018), «Historical memory education for peace and justice: definition of a field», *Journal of Peace Education*, 15(2), 169-190.
- Duckworth, C.L. (2015), «History, Memory, and Peace Education: History's Hardest Questions in the Classroom», *Peace & Change. A Journal of Peace Research*, 40(2), 167-193.
- Foucault, M., (2012), *Ετεροτοπίες*, Αθήνα, Πλέθρον.
- Halbwachs, M., (2013), *Η συλλογική μνήμη*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ., Γονιδάκη Μ. (επιμ.)(2015), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερευνητικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον, Αθήνα.
- Koutsouris, G., Stentiford, L., Benham-Clarke, S., Hall, D., (2021), «Agonism in education: a systematic scoping review and discussion of its educational potential», *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1889983>.
- LaCapra, D. (2001), *Writing History, Writing Trauma*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Mattson, R. (2008), «Theater of the Assessed: Drama-Based Pedagogies in the History Classroom», *Radical History Review* 2008 (102), 99-110, <https://doi.org/10.1215/01636545-2008-016>.
- Μεταξιώτη, Μ.Ν. (2022), «Διαχείριση της μνήμης. Πολιτικές μνημόνευσης στη Θεσσαλονίκη. Η περίπτωση του Επταπυργίου», ερευνητική διπλωματική εργασία, Αρχιτεκτονική Σχολή, ΑΠΘ.
- Melvin, K. (2019), «Oral History in Schools: an ongoing discussion», *Oral History* 47(2), 117-120.
- Mouffe, Ch. (2012), «An agonistic approach to the future of Europe», *New Literary History* 43(4), 629-640.

- Παπανδρέου, Ζ. (2024), «Πτυχές μνήμης και ιστορικών αδικιών στον 20ό και 21ο αιώνα», στο Tvetan Todorov, *Οι καταχρήσεις της μνήμης*, Ασίνη, Αθήνα, σ. 145-220.
- Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (επιμ.) (2017), *History Education and Conflict Transformation. Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, Palgrave MacMillan.
- Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ. (επιμ.) (2010), *Προφορικές ιστορίες. Ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την Εκπαίδευση και την Κοινότητα*, Διεύθυνση Πολιτισμού και Παιδείας Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Χανίων, ΑΠΘ.
- Σακκά, Β., (2023). «Οι προφορικές μαρτυρίες ως διανοητική και διδακτική πρόκληση για εκπαιδευτικούς και μαθητές», στο Αποστολόπουλος, Ν., Κόκκινος, Γ., Παπανδρέου, Ζ. (επιμ.), *Το MOG ως αντικείμενο μελέτης: Ιστοριογραφία, τραυματική μνήμη, δημόσια ιστορία, ιστορική εκπαίδευση*, Πρακτικά Διαδικτυακής Ημερίδας (28 Μαΐου 2022), Ασίνη, Αθήνα, <https://www.occupation-memories.org/konferenz-280522>.
- Seixas, P. (2016), «A history/memory matrix for history education», *Public History Weekly*, 4(6), <https://public-history-weekly.org/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>.
- Southern Oral History Project (2022), *A Practical Guide to Oral History*, https://sohp.org/wp-content/uploads/2022/12/A-Practical-Guide-to-Oral-History_August2022.pdf.
- Todorov, T. (2024), *Οι καταχρήσεις της μνήμης*, μτφ. Η. Αθανασιάδης, Ασίνη, Αθήνα, σ. 13-66.
- Van Alstein, M. (2025), *The Power of Testimonies on Democratic Education*, Colophon Brussels.
- Van Alstein, M. (2022), *Polarization and Conflict. A non-violent approach*, Flemish Peace Institute, Brussels.
- Van Alstein, M. (2019), *Controversy and Polarization in the Classroom. Suggestions for Pedagogical Practice*, Flemish Peace Institute, Brussels.
- Van Nieuwenhuysse, K. (2017), «Where Macro and Micro Histories Meet: Position, Trumps and Pitfalls of Family History as a Form of Oral History in Flemish Education», στο Llewellyn, K.R., Ng-A-Fook, N. (επιμ.) (2017), *Oral History and Education. Theories, Dilemmas, and Practices*, Palgrave-Macmillan, New York.
- Zembylas, M., Bekerman, Z. (2016), «Key Issues in Critical Peace Education Theory and Pedagogical Praxis: Implications for Social Justice and Citizenship Education», στο Peterson, A., Hattam, R., Zembylas, M., Arthur, J. (επιμ.), *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice*. Palgrave Macmillan, London, σ. 265-284, https://doi.org/10.1057/978-1-137-51507-0_13.

Συναντά η Ιστορία τη Λογοτεχνία; Η Μεταπολίτευση στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Γιούλη Χρονοπούλου

δρ φιλολογίας, ΔΣ ΟΙΕΕ

Does history meet literature? The post-communist revolution in secondary school literature textbooks

The paper first explores the cultural concept of the Metapolitefsi period, as well as the various changes and characteristics that literature acquires in the Metapolitefsi years, and then traces whether these are included in secondary school literature textbooks, to ascertain their relative failure to follow the developments in the literary landscape, one of which is the revival - in new terms - of the historical novel and, more generally, the dynamic entry of history into literary life.

Η έννοια Μεταπολίτευση

Πριν διερευνήσουμε το βασικό ερώτημα, χρειάζεται να προσδιορίσουμε την έννοια της Μεταπολίτευσης, δεδομένου ότι δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση μεταξύ των μελετητών για την περίοδο που αυτή καλύπτει – και αυτό δεν αφορά μόνο τη λογοτεχνία, στην οποία πάντως θα περιοριστούμε.

Τυπικά, η Μεταπολίτευση είναι ένα στιγμιαίο γεγονός και αναφέρεται στην πολιτειακή αλλαγή του 1974, δηλαδή την πτώση της χούντας και την αντικατάστασή της από ένα δημοκρατικό κοινοβουλευτικό καθεστώς, από το οποίο ξεκινά και η κατεξοχήν περίοδος ομαλότητας για τη χώρα μας. Ωστόσο, εντέλει ο όρος Μεταπολίτευση χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται από όλους για μια πολύ ευρύτερη περίοδο, ίσως και μέχρι τις μέρες μας.

Ο Βαγγέλης Χατζηβασιλείου (2018: οπισθόφυλλο) προσεγγίζει ακριβώς έτσι τον όρο, προσδιορίζοντας το τέλος της στην έναρξη της κρίσης: «Ενώ ξεκινάει από ένα στιγμιαίο γεγονός, την πολιτειακή αλλαγή του 1974, επεκτείνεται σε πολλαπλά πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά επίπεδα, αποκτώντας μια εξαιρετικά μακρά διάρκεια, που τερματίζεται μόνο με την εποχή της κρίσης».

Η Ελισάβετ Κοτζιά (2020: οπισθόφυλλο) συμφωνεί με τον παραπάνω προσδιορισμό, όπως συνάγεται και από την περίοδο με την οποία ασχολείται στο βιβλίο της:

Τα χρόνια 1974-2010 υπήρξαν αδιαμφισβήτητα η δημοκρατικότερη και πολιτικά ομαλότερη περίοδος στη ζωή του ελληνικού κράτους. Χρόνια ελευθερίας, όχι μικρής ευμάρειας και μάλλον γενικής ανεμελιάς, δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την άνετη καλλιέργεια της λογοτεχνίας – και ειδικά της πεζογραφίας».

Και για τον Δημήτρη Τζιόβα (2022: 9, 2025: 21) η Μεταπολίτευση διαρκεί από το 1974 έως το 2010, οπότε κλείνει ένας κύκλος και αρχίζει η εποχή των «πολυ-κρίσεων». Άλλωστε, αυτό προκύπτει και από τον ίδιον τον τίτλο του βιβλίου (*Η Ελλάδα από τη χούντα στην κρίση. Η κουλτούρα της Μεταπολίτευσης*, 2022). Ωστόσο, διατυπώνει ένσταση για τον ίδιον τον όρο Μεταπολίτευση, δεδομένου ότι, αφενός, ένας πολιτικός όρος δεν μπορεί να καλύψει την πολιτισμική στροφή, αφετέρου ένας όρος που δηλώνει την απαρχή δεν μπορεί να καλύψει τη διάρκεια (2022: 9), προτείνοντας τον όρο «εποχή ταυτοτήτων» (2022: 10).

Ο Δημοσθένης Κούρτοβικ (2021: 14), από την άλλη, προεκτείνει τη Μεταπολίτευση έως το 2020 (το βιβλίο εκδίδεται το 2021), θεωρώντας ως τομή την περίοδο 1989-1992 (συμβατικά: 1990) και τη διαιρεί στην πρώτη και τη δεύτερη (λογοτεχνική) φάση της, συνδέοντας την πρώτη με τον μοντερνισμό, ενώ τη δεύτερη με τον μεταμοντερνισμό. Σε κάθε περίπτωση, η πτώση των καθεστώτων του «υπαρκτού σοσιαλισμού» και ο τερματισμός του Ψυχρού Πολέμου, καθώς και η παγκοσμιοποίηση σε συνδυασμό με τη σαθρή οικονομική ευμάρεια στο εσωτερικό δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την αλλαγή των πολιτισμικών προτύπων (2021: 155-156).

Οι αλλαγές στη λογοτεχνία

Όπως κι αν έχει, πάντως, είτε θεωρήσουμε ότι η περίοδος της Μεταπολίτευσης τελειώνει με την κρίση είτε ότι συνεχίζεται, στο πεδίο της λογοτεχνίας φαίνεται να διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά και αρκετές αλλαγές σε σχέση με το παρελθόν, τα οποία επίσης χρειάζεται να διεξέλθουμε, προκειμένου να έχουμε μια εικόνα αναφοράς για τη διερεύνηση του θέματός μας.

Με βάση τις συνθετικές μελέτες στις οποίες προαναφερθήκαμε, παραθέτουμε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά.

Ως προς τη λογοτεχνία, η πιο σημαντική ίσως αλλαγή είναι η μετατόπιση από την κυριαρχία της ποίησης στην κυριαρχία της πεζογραφίας. Η δεσπόζουσα θέση της ποίησης στην ελληνική λογοτεχνία ήταν προφανής μέχρι το 1974, με τα δύο Νόμπελ και την έξωθεν αναγνώριση, την καθιέρωση και εξάπλωση της μελοποίησης ποιημάτων, αρχικά κυρίως χάρη στον Μίκη Θεοδωράκη, και τη συνακόλουθη στενή σχέση του κοινού με την ποίηση. Η στροφή σχετίζεται με την αυξανόμενη εμπορευματοποίηση της αγοράς του βιβλίου (Τζιόβας, 2022: 226), πιθανόν και με την εντεινόμενη ερμητικότητα της ποίησης, την, τρόπον τινά, μετατόπιση από το περιεχόμενο στη φόρμα. Ίσως η ποίηση έχασε την πίστη της στην κοινωνική της αποστολή μετά την κατάρρευση των καθεστώτων του «υπαρκτού σοσιαλισμού» και των αντίστοιχων συλλογικών μύθων και μοιραία έδωσε τη θέση της στο ελληνικό μεταμοντέρνο μυθιστόρημα (Τζιόβας, 2022: 231). Είναι χαρακτηριστικό ότι και στην πεζογραφία παρατηρείται μια αξιοσημείωτη μετακίνηση από το διήγημα (όπου υπήρχε εντόπια παράδοση) στο μυθιστόρημα. Φαίνεται ότι η παγκοσμιοποίηση, η στενότερη επαφή με την Ευρώπη και το εξωτερικό γενικά, όπου επικρατούσε το μυθιστόρημα, έπαιξε ιδιαίτερο ρόλο, όπως και η ανάλογη διάδοση παγκόσμιων λογοτεχνικών ειδών (νουάρ, φανταστικό), αλλά και οι λίστες μπεστ σέλερ, οι διεθνείς εκθέσεις βιβλίου κ.ά., που εισήγαγαν την ελληνική πεζογραφία στην εμπορική της φάση «με αποτέλεσμα η ποίηση και η διηγηματογραφία να επισκιάσθούν από τα πολυσέλιδα, ευκολοδιάβαστα μυθιστορήματα, που ήταν πολύ δημοφιλή στο γυναικείο αναγνωστικό κοινό» (Τζιόβας, 2022: 227). «Οι βαθιές μεταβολές που ταυτόχρονα έλαβαν χώρα στην αγορά του βιβλίου σε ολόκληρη τη Δύση

(ανατροπή των αξιών, έκρηξη των αριθμών και θεσμικές καινοτομίες) επηρέασαν ριζικά και το ελληνικό βιβλίο – τη συγγραφή, την παραγωγή και την ανάγνωσή του» (Κοτζιά, 2020: οπισθόφυλλο).

Η ποσοτική άνθηση, που υπογραμμίζεται και από την Κοτζιά («Οι αριθμοί διογκώθηκαν και οι παραγωγικές δραστηριότητες γύρω από το βιβλίο πολλαπλασιάστηκαν», 2020: 74), με ιδιαίτερη έμφαση στην άνοδο της πεζογραφίας και του μυθιστορήματος (2020: 80-81) αποτελεί ταυτόχρονα και ένα ποιοτικό δεδομένο. Η ίδια τολμά, μάλιστα, να διαπιστώσει ότι στην τριακονταετία που εξετάζει εμφανίστηκαν πολυάριθμοι συγγραφείς

βιαστικοί, αλαζονικοί κι ενίοτε προκλητικοί, αρκετοί από αυτούς φάνηκε να αγνοούν επιδεικτικά την αμέσως προηγούμενη παράδοση, να αδιαφορούν βαθύτατα για το στοιχείο της εκφραστικής καλλιέργειας, να αποδίδουν μηδενική σημασία στη μορφική επεξεργασία, να αποθεώνουν την παραδοξολογία και τον αυτοχλευασμό, αμφισβητώντας ολόκληρο το λογοτεχνικό αξιακό σύστημα του παρελθόντος (2020: 23).

Αξίζει πάντως εδώ μια υποσημείωση: Η εκδοτική παραγωγή στην Ελλάδα συρρικνώθηκε στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, ενώ είχε διογκωθεί στο τέλος της επταετίας, λόγω της αντικατάστασης της προληπτικής λογοκρισίας από την κατασταλτική (τέλος 1969). Από τις αρχές του 1970 υπήρξε εκτίναξη της εκδοτικής παραγωγής, μάλιστα δημιουργήθηκαν νέοι εκδοτικοί οίκοι (π.χ. Κάλβος, Κείμενα, Ερμής, Στοχαστής, Κέδρος), με έμφαση κυρίως στο μη λογοτεχνικό βιβλίο, που αποτέλεσαν ένα είδος διανοητικής αντίστασης, ενώ η εμφάνιση και διάδοση των Βίπερ έγινε ο κατεξοχήν διάυλος της λογοτεχνίας, με σημαντικό μερίδιο και στην ξένη παραγωγή, με περίπου 3.000 τίτλους.¹

Στο σημείο αυτό χρειάζεται, επίσης, να σημειώσουμε παρενθετικά την επανάκαμψη της ποίησης μετά το 2010, λόγω ίσως και των ηλεκτρονικών περιοδικών, που έδωσαν βήμα σε νέους δημιουργούς, αλλά και της κρίσης, την οποία φαίνεται ότι εξέφρασε. Παράλληλα, παρατηρήθηκε και μια προσπάθεια επιστροφής στον παραδοσιακό στίχο. Κάτι αντίστοιχο, δηλαδή μια επαναφορά, παρατηρείται την ίδια περίοδο και για το διήγημα, στο οποίο επίσης έδωσαν χώρο φιλοξενίας τα ολοένα εξαπλούμενα ηλεκτρονικά λογοτεχνικά περιοδικά, ακόμα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, που διευκολύνουν τις δημοσιεύσεις σχετικά σύντομων πεζών και ποιητικών κειμένων. Αυτές οι νέες διαφοροποιήσεις συνηγορούν με την άποψη που θέλει το πέρας της Μεταπολίτευσης στο 2010.

Άλλο σημαντικό στοιχείο μετατόπισης είναι ότι από τη δεκαετία του 1990 χάνει έδαφος και η έννοια της γενιάς – μια ένδειξη «προς αναγνώριση της διαφορετικότητας» (Τζιόβας, 2022: 228) και προς αποδοχή των φυγόκεντρων τάσεων. Για το πρώτο διάστημα της Μεταπολίτευσης, πάντως, διατηρείται ως ένα σημείο η έννοια της γενιάς. Έτσι, γίνεται λόγος για τη γενιά του '70, που θεωρήθηκε ως η γενιά της αμφισβήτησης, όπως και για τη γενιά του '80, που ονομάστηκε γενιά του ιδιωτικού οράματος. Ωστόσο, και στο πλαίσιο αυτών των τύπων γενεών παρατηρούνται φυγόκεντρες τάσεις και αισθητές διαφοροποιήσεις.

Η τρίτη μετατόπιση σχετίζεται με κάτι ευρύτερο. Πρόκειται για τη σταδιακή μετάβαση από την πολιτική στην κουλτούρα –κατά Τζιόβα–, που ορίζεται από ορισμένα στοιχεία καμπής, όπως τη γυναικεία απελευθέρωση, καθώς και αυτήν του σώματος και της απόλαυσης, αλλά και από τη στροφή από το συλλογικό στο ιδιωτικό όραμα. Γι' αυτήν

¹ Φίλιππος Παππάς, συνεπιμελητής της έκθεσης «Τομή '74. Από τη Δικτατορία στη Δημοκρατία» της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος, podcast, συνομιλία με τη Θάλεια Καραμολέγκου [TOMH '74 Από τη Δικτατορία στη Δημοκρατία: Απολογισμός και πρώτη εκτίμηση της κληρονομιάς που αφήνει](#) (τελευταία πρόσβαση Δεκέμβριος 2025).

ακριβώς τη μετατόπιση κάνει λόγο και ο Κούρτοβικ (2021: 19) σημειώνοντας ότι «η τομή του 1974 σηματοδοτεί μια μετακίνηση της ελληνικής πεζογραφίας από το “εμείς” στο “εγώ”»: από αφηγήσεις που λειτουργούσαν αντιπροσωπευτικά για συλλογικές περιπέτειες του εθνικού σώματος [...] σε μια πιο προσωπική στάση». Ωστόσο, αυτή η στροφή δεν ταυτίζεται, κατά τη γνώμη του, με μια απολιτική στάση, αντίθετα

ανταποκρινόταν στην ανάγκη του συγγραφικού υποκειμένου ν’ ανοιχτεί στην καινούργια πραγματικότητα και να τη διερευνήσει αυτόνομα, ν’ αναζητήσει εκεί τη δική του αλήθεια ή να ελέγξει την παραδεδεγμένη αλήθεια χωρίς τους περιορισμούς ιδεολογικών δογμάτων, συλλογικών μύθων ή συμβατικών δοξασιών, που άλλωστε είχαν αρχίσει τώρα να κλονίζονται (2021: 20).

Από την άλλη, ο όρος «κίνηση του εκκρεμούς», που χρησιμοποιεί ο Χατζηβασιλείου στον τίτλο του βιβλίου του (2018) αναφέρεται στην αναπαράσταση της σχέσης ατομικού και συλλογικού στην πεζογραφία της Μεταπολίτευσης, που διαπιστώνει ότι δεν είναι μονόδρομη, παρά κινείται από τον έναν πόλο στον άλλον, από την κοινωνία προς το άτομο και από το άτομο προς την κοινωνία.

Αυτό το ευρύτερο στίγμα της εποχής αντανακλάται σε αντίστοιχους σταδιακούς μετασχηματισμούς στην πεζογραφία, καθώς το πολιτικό, το κοινωνικό και το εθνικό στοιχείο παραχωρούν όλο και περισσότερο τη θέση τους στην υποκειμενικότητα, την ετερότητα, τον κοσμοπολιτισμό και την κριτική ματιά στο ιστορικό παρελθόν. Η πεζογραφία των κοινωνικών προβληματισμών ή των μεγάλων αφηγήσεων δίνει εν πολλοίς τη θέση της σε μια πεζογραφία του ιδιωτικού χώρου ή προσωπικού χαρακτήρα, με έμφαση σε ζητήματα ενηλικίωσης, σεξουαλικότητας και αναζήτησης ταυτότητας μέσω της αποδοχής –ή μη– της ετερότητας (από το «εμείς» στο «εγώ»). Η κοινωνική ποικιλότητα, η παγκοσμιοποίηση, η ψηφιακή επικοινωνία, το λάιφ στάιλ οδηγούν σε ατομικές στάσεις και στην ανάδυση θεμάτων όπως ταυτότητα, ετερότητα, φύλο κλπ. Όπως είναι φυσικό, η πεζογραφία αντικατοπτρίζει την ελληνική κοινωνία, που έχει γίνει πιο πλουραλιστική, πολυπολιτισμική, μεταβαίνοντας προς την πολιτισμική ποικιλότητα και τη δημιουργία ενός χώρου που θα περιλαμβάνει τον «άλλον». Έτσι, επέρχεται μοιραία και μια ρήξη με το παραδοσιακό στιλ της αναπαραστατικής γραφής, με στροφή στην εσωστρέφεια, την αφηγηματική επιτήδευση, την αυτοαναφορικότητα, αλλά και στη μυθιστορηματική αυτοβιογραφία/αυτομυθοπλασία, ένα μεταμοντερνιστικό στοιχείο, που ο μοντερνισμός το αντιμετώπιζε με δυσπιστία (Κούρτοβικ, 2021: 159-160).

Την ίδια ώρα παρατηρείται μια αναβαθμισμένη επάνοδος του αστυνομικού μυθιστορήματος. Χαρακτηριστικός ο τίτλος του κεφαλαίου στο βιβλίο του Κούρτοβικ (2021), που αναφέρεται στο αστυνομικό είδος: «Το ασχημόπαπο που έγινε κύκνος ή Από το υπόγειο στο ρετιρέ». Η Κοτζιά (2020: 265) αναφέρει ως αξιοσημείωτο γεγονός ότι η αστυνομική μυθοπλασία πέρασε στα τέλη του 20ού αιώνα από την κατηγορία της παραλογοτεχνίας στην επίσημη λογοτεχνική οικογένεια ως ισότιμο μέλος, σε μια εποχή, πάντως, όπου ξεπεράστηκε η διάκριση ανάμεσα σε υψηλή και χαμηλή κουλτούρα.

Παράλληλα, σημειώνεται μια ενασχόληση της πεζογραφίας με ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, όπως η αποικιοκρατία ή η σχέση με το περιβάλλον, ενώ και άλλα θέματα (π.χ. μετανάστευση και ταυτότητα) μπολιάζονται εμφατικά με διασπορικά στοιχεία. Δηλαδή συντελείται ένα διεθνικό άνοιγμα (ενδεικτικό παράδειγμα το έργο του Μιχάλη Μοδινού και της Σώτης Τριανταφύλλου, όπως εντοπίζει και ο Τζιόβας, 2024: 357-379), εξελίσσοντας και πλευρές του ιστορικού μυθιστορήματος, που περιηγείται στην παγκόσμια ιστορία.

Ιστορία και πεζογραφία

Το ιστορικό μυθιστόρημα επανέρχεται, αλλά διαφοροποιημένο σε σχέση με το παρελθόν. Πέραν του ανοίγματος στον κόσμο, που μόλις επισημάναμε, νέες εκδοχές του είδους κάνουν την εμφάνισή τους

Ο Τζιόβας το ονομάζει ιστοριογραφικό, καθώς συχνά χαρακτηρίζεται από την απουσία της αγωνίας για την αυθεντικότητα στην αναπαράσταση του παρελθόντος, από την ευελιξία στη διαχείριση των περασμένων, από τη συναίρεση ιστορίας και μνήμης, από ισχυρό παροντισμό. «Το σημερινό ιστορικό μυθιστόρημα δεν είναι αφήγημα εποχής, αλλά μιλάει για το σήμερα και θέτει μια σειρά ερωτημάτων» (Τζιόβας, 2024: 15), σε αντίθεση με το παλαιότερο που οριζόταν από τη χρονική απόσταση και, όντας γέννημα του ιστορισμού, επιδίωκε να συμπληρώσει την ιστορική γνώση και να στηρίξει το έθνος. Το σύγχρονο δίνει έμφαση σε ένα παρόν στο οποίο κατασκευάζουμε ή επινοούμε το παρελθόν, διερευνά την ετερότητα του έθνους, καθώς και τις αποσιωπημένες πτυχές και τα τραύματα της εθνικής ιστορίας. Έτσι, μεταβαίνουμε από μια επική ή ηρωική απεικόνιση του πρόσφατου παρελθόντος (ιδιαίτερα της δεκαετίας του 1940) σε μια πιο απομυθοποιημένη εκδοχή, με στόχο μια αυτογνωσία μέσω της αναγνώρισης ποικίλων τραυμάτων. Και κατά την Κοτζιά (2020: 202) το νέο ιστορικό μυθιστόρημα υπερβαίνει τα τρία χαρακτηριστικά του παραδοσιακού: τη σύνδεση με τον ρεαλισμό, τη χρονική απόσταση μιας ή δύο γενιών και τον προσδιορισμό της πλοκής από εμβληματικά γεγονότα.

Το νέο, λοιπόν, ιστορικό μυθιστόρημα αποκτά σχετικιστικό περιεχόμενο. Δεν εμφανίζεται πια ο ενιαίος κορμός του έθνους, αλλά επιμέρους εθνοτικά, πολιτισμικά και φυλετικά σύνολα. Απεικονίζει τη ρευστότητα του παρόντος. Αντίστοιχα, η νεότερη ιστοριογραφία παράγει μάλλον ένα αφηγηματικό αντικείμενο – τα όρια ανάμεσα στους δύο χώρους θολώνουν. Το νέο ιστορικό μυθιστόρημα θα λειτουργήσει ως ένα ανοιχτό αρχείο και ως δρόμος προς τον μεταμοντερνισμό, όπου θα συνυπάρξουν οι έννοιες της μνήμης και του τραύματος.

Ο μεταμοντερνισμός, άλλωστε, δυσπιστεί απέναντι στις μείζονες αφηγήσεις και αγκαλιάζει τη «μετωνυμική αποσπασματικότητα των μικρο-αφηγήσεων» (Τουρνά, 2018: 57).

Για επιστροφή της ιστορίας και νέο ιστορικό μυθιστόρημα κάνει λόγο και ο Κούρτοβικ (2020: 252), επισημαίνοντας ότι η επανεμφάνιση και άνθησή του συντελείται στην τομή του 1990, δηλαδή στην εποχή που «συμπίπτει χρονικά με την ανατροπή των παγκόσμιων γεωπολιτικών ισορροπιών [...] που επανέφεραν μ' επιτακτικό τρόπο ζητήματα ταυτότητας, ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος, αλλά και προσωπικής στάσης απέναντι στην Ιστορία». Και αυτός αναφέρεται στις ουσιώδεις μεταβολές που επισυμβαίνουν στη διαχείριση τόσο του ιστορικού όσο και μυθοπλαστικού υλικού εκ μέρους των συγγραφέων:

Με καινοτόμες τεχνικές, όπως εναλλαγές οπτικής γωνίας, χρήση μαρτυριών που στην πορεία υπονομεύεται ή αμφισβητείται η αξιοπιστία τους, δοκιμαστικές ερμηνείες ή συμπληρώσεις των αρχειακών πηγών, σποραδική, συχνά ειρωνική παρεμβολή υπαρκτών ιστορικών προσώπων στη μυθοπλασία [...] αντιμετωπίζουν κριτικά ή αναθεωρούν βασικά κεφάλαια της επίσημης εκδοχής για την Ιστορία. (σ. 255-256)

Η Κοτζιά (2020: 196) σημειώνει την έκρηξη του είδους κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε ολόκληρη της Δύση, ιδίως στις αγγλοσαξονικές χώρες, και εν συνεχεία στην Ελλάδα, που την

αποδίδει στην «ακόρεστη δίψα για αμφισβητήσεις που γεννήθηκε στις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, επιδίωξε να υπονομεύσει τις πεπαλαιωμένες ιδέες (όπως η ιερότητα του εθνικού), να γκρεμίσει τις ακλόνητες πεποιθήσεις [...]» (2020: 197), ενώ αναφέρεται στην «επανάδρυση της Ιστορίας» (2020: 261), σημειώνοντας τη στόχευση για επανεγγραφή της ιστορίας και του κόσμου. Άλλωστε, όπως γράφει, στο ιστορικό μυθιστόρημα ανατέθηκε το καθήκον να μιλήσει για τα τραύματα που προξένησαν οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι, το Ολοκαύτωμα, ο Ψυχρός Πόλεμος και οι διάφορες εμφύλιες συγκρούσεις (2020: 197).

Ιδιαίτερα ο Εμφύλιος αναδεικνύεται στο διαρκές τραύμα που τροφοδοτεί σταθερά λογοτεχνικές πραγματεύσεις. Το *Κιβώτιο* (1974) του Άρη Αλεξάνδρου και η *Ορθοκωστά* (1994) του Θανάση Βαλτινού προετοιμάζουν το έδαφος για τη μεταμνημονική διαχείριση του τραύματος από τις γενιές που δεν έχουν μνήμες του Εμφυλίου, και για τη διερεύνηση του τραύματος στο επίπεδο του ατόμου και της οικογένειας (Τζιόβας, 2024: 191-200).

Στο πλαίσιο όσων αναφέρθηκαν ήδη, παρατηρείται ένα εμφανές πέρασμα στη διαμεσολάβηση. Οι συγγραφείς συνηθίζουν να παρουσιάζουν τα βιώματα διαμεσολαβημένα μέσω πηγών: επιστολές, αποκόμματα εφημερίδων, προφορικών αφηγήσεων, ημερολογίων, φωτογραφιών κλπ. Έτσι, πολλαπλασιάζονται οι μεταμυθοπλαστικές τεχνικές από τη δεκαετία του '90 και τα όρια μεταξύ μυθοπλασίας και πραγματικότητας συγχέονται. Η χρήση μικροϊστοριών και διαφόρων ντοκουμέντων, η μυθοπλαστική παρακολούθηση της αρχειακής έρευνας δημιουργούν μια λογοτεχνία τεκμηρίων και παραθεμάτων από κοινού με εμφανή πολυφωνικότητα, που ασχολείται με την ιστορία και ως μια νέα αυτο-βιογραφική ιστοριογραφία.

Η θεματική της μεταπολιτευτικής πεζογραφίας

Σχετικά με τη θεματική, θα ακολουθήσουμε τη διαίρεση του Κούρτοβικ, διότι πράγματι υπάρχει μια μάλλον διακριτή διαφοροποίηση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη φάση της Μεταπολίτευσης.

Στην πρώτη περίοδο, ο προβληματισμός των λογοτεχνών περιστρέφεται κυρίως γύρω από την ηθική και πολιτισμική κατάπτωση, την έκπτωση των παραδοσιακών αξιών, το υπαρξιακό κενό, την εμπορευματοποίηση, τον αστικό μετασχηματισμό, τον βιασμό του φυσικού περιβάλλοντος και άλλα συναφή.

Ιδίως από τη δεκαετία του 1990 δεσπόζουν θέματα όπως η ταυτότητα - ετερότητα, το ιστορικό παρελθόν και ο προβληματισμός για την αναπαράστασή του (εκ νέου ανάγνωση και ερμηνεία παρελθόντος υπό την οπτική του παρόντος, κριτικό πνεύμα απέναντι στα μεγάλα εθνικά αφηγήματα), ο αναστοχασμός πάνω στην πολιτισμική ταυτότητα, το διεθνικό άνοιγμα, οι μεταναστευτικές μετακινήσεις, αλλά και η κίνηση των ιδεών.

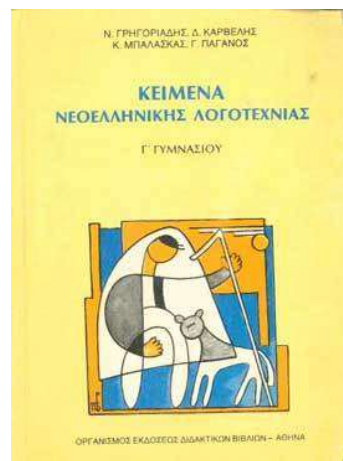
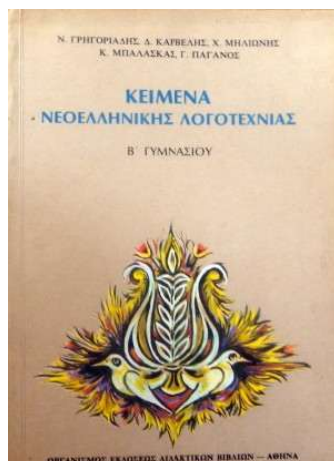
Τι (δεν;) υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια

Λογοτεχνία Γυμνασίου

Στα παλαιότερα εγχειρίδια των Γρηγοριάδη, Καρβέλη, Μηλιώνη, Μπαλάσκα, Παγανού υπό τον τίτλο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* τα κείμενα παρατίθενται στις μεν Α' και Β' τάξεις κατά θεματικές κατηγορίες, στη δε Γ' κατά ιστορική/χρονολογική σειρά. Όπως είναι φυσικό, αφού εκδόθηκαν στα 1977-1979, δεν περιλαμβάνουν σχεδόν καθόλου μεταπολιτευτικά κείμενα.

Στη *Νεώτερη Λογοτεχνία* της Γ΄, πάντως, περιλαμβάνονται: απόσπασμα από το *Διπλό βιβλίο* του Δ. Χατζή, το ποίημα «Ύμνος και θρήνος για την Κύπρο» του Γ. Ρίτσου, αλλά και η (προφανώς προ-μεταπολιτευτική πλην σχετιζόμενη με το πολιτειακό πλαίσιο) «Δήλωση» του Γιώργου Σεφέρη επί δικτατορίας.

Στη θεματική κατηγορία «Η δοκιμασία της Κύπρου» της Α΄ Γυμνασίου φιλοξενείται το [Ταξί για την Αμμόχωστο] του Γιώργου Φ. Πιερίδη.



Στα νέα βιβλία της Λογοτεχνίας Γυμνασίου πάλι υπό τον τίτλο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (2005) παραμένει η θεματική κατάταξη στις Α΄ & Β΄ τάξεις και η ιστορική στη Γ΄.

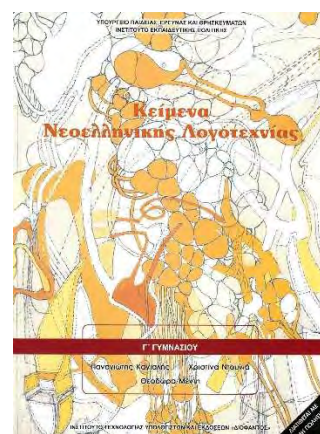
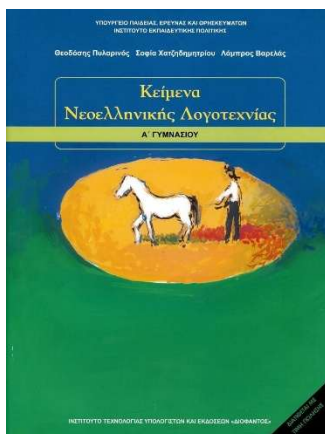
Στην Α΄ τάξη τα 18 από τα συνολικά 67 κείμενα είναι μεταπολιτευτικά, ενώ στη Β΄ τάξη τα 26 από τα 69, αναλογία ικανοποιητική. Ωστόσο, καθώς η παράθεσή τους είναι θεματική, η πραγμάτευσή τους δεν σχετίζεται ουσιαστικά με τον χρόνο και το πολιτιστικό τοπίο παραγωγής και έκδοσής τους, δηλαδή ασφαλώς δεν σχετίζεται με τις θεματικές προτιμήσεις της μεταπολιτευτικής λογοτεχνίας, αφού μάλιστα σε όλες τις θεματικές περιλαμβάνονται κατά πλειοψηφία παλαιότερα κείμενα, παρά μόνον ίσως με τεχνοτροπικές - μορφικές - υφολογικές.

Σημειώνουμε, ωστόσο, εδώ τα πιο πολιτικά ή σχετιζόμενα με την ιστορία κείμενα, που είναι τα ακόλουθα:

Στην Α΄ Γυμνασίου: «Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται» του Θανάση Βαλτινού (από το μυθιστόρημα *Το συναξάρι του Ανδρέα Κορδοπάτη*) για τη μετανάστευση στην Αμερική, «Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς» της Μαρούλας Κλιάφα για τους μετανάστες στην Ελλάδα.

Στη Β΄ Γυμνασίου τα εξής: «Εξι χιλιάδες νέοι» του Γιώργου Χειμωνά για την εξέγερση του Πολυτεχνείου, «Το συρματόπλεγμα του αίσχους» του Χριστόφορου Μηλιώνη για την Κύπρο, «Γλυκό του κουταλιού» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη για την επίσκεψη στο πατρικό σπίτι στα Κατεχόμενα, «Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα» του Δημήτρη Χατζή για τη ζωή ενός μετανάστη στη Γερμανία, «Με το λεωφορείο» του Τάσου Καλούτσα για τη σύγχρονη μετανάστευση και πολυπολιτισμικότητα, «Δύο γράμματα της Χαράς» του Θανάση Βαλτινού (από το μυθιστόρημα *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*), με χαρακτηριστικό την παραθεματική εξιστόρηση εν είδει επιστολών, ρεπορτάζ κλπ, ένα μεταμυθοπλαστικό χαρακτηριστικό.

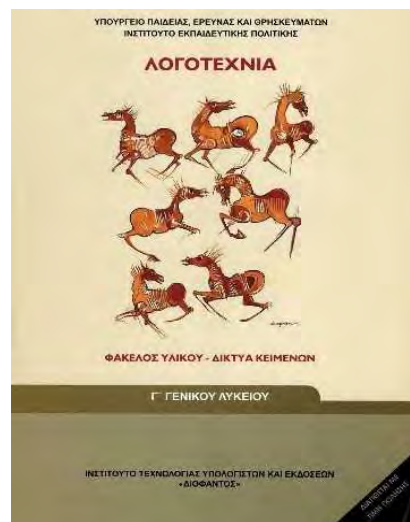
Στη Γ΄ Γυμνασίου, όπου η κατάταξη είναι χρονολογική - ιστορική, δύο μόνο, αν και σημαντικά, είναι μεταπολιτευτικά κείμενα: «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου» του Δημήτρη Χατζή (από το μυθιστόρημα *Διπλό βιβλίο*, 1976) με θέματα τη μετανάστευση, την ταυτότητα, την ετερότητα, και «Η μεταμφίεση» της Ρέας Γαλανάκη (απόσπασμα από το ιστορικό μυθιστόρημα *Ελένη ή ο Κανένας*, 1998) με προβληματισμό για τη θέση της γυναίκας, την ταυτότητα, την ετερότητα.



Λογοτεχνία Λυκείου

Στο Λύκειο, ουσιαστικά για όλη σχεδόν τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης, διατηρήθηκαν τα ίδια βιβλία, τα εγχειρίδια των Γρηγοριάδη, Καρβέλη, Μηλιώνη, Μπαλάσκα, Παγανού, Παπακώστα, σε 3 τόμους, ένας για κάθε τάξη, όπου αρχικά τα κείμενα ήταν χρονικά αναμειγμένα, ενώ αργότερα εκδόθηκαν σε άλλη μορφή, μεγαλύτερου σχήματος, με καθαρά χρονολογική σειρά, ο τελευταίος τόμος της οποίας εμπλουτίστηκε και με πιο σύγχρονα κείμενα. Η λογοτεχνία της Μεταπολίτευσης περιέχεται, λοιπόν, στο εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου. Ωστόσο, πριν εξετάσουμε αναλυτικά τα περιλαμβανόμενα σε αυτό κείμενα, θα σταθούμε στο πιο πρόσφατο εγχειρίδιο, του 2019, με τον τίτλο *Λογοτεχνία* και υπότιτλο *Φάκελος υλικού – Δίκτυα κειμένων*, που αντικατέστησε στην πράξη το προηγούμενο, χωρίς ωστόσο εκείνο να αποσυρθεί. Ο *Φάκελος υλικού* περιλαμβάνει μεν τα περισσότερα μεταπολιτευτικά κείμενα (πολλά μάλιστα του 21ου αιώνα), πλην με θεματική και όχι χρονολογική σήμανση, δηλαδή όχι ως τέτοια, καθότι έχει διαφορετική πρόθεση. Απαρτίζεται από τρία «Δίκτυα κειμένων», δηλαδή κείμενα με θεματική διασύνδεση: «Όταν θέλεις να φύγεις» (όπου τα 7 από τα 17 κείμενα είναι μεταπολιτευτικά), «Ανατομία ενός εγκλήματος» (τα 7 από τα 14) και «Βίοι ελάσσονες» (τα 11 από τα 21). Ωστόσο, η λογική δόμησης και επεξεργασίας του βιβλίου δεν οδηγεί σε συγκρότηση εικόνας της λογοτεχνίας (και της ιστορίας) της Μεταπολίτευσης, αφού τα κείμενα δεν εξετάζονται στο πλαίσιο της ιστορικής περιόδου στην οποία γράφτηκαν. Δεν αναφέρεται καν η χρονολογία είτε η περίοδος συγγραφής/έκδοσης του εκάστοτε κειμένου. Μάλιστα, με βάση την αρχή του ερμηνευτικού διαλόγου, από την οποία διέπεται η συγκεκριμένη πρόταση – μια κατά τα άλλα πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση, που συνιστά αλλαγή παραδείγματος στη διδασκαλία –, η όποια αναφορά σε ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας του έργου θα γίνει μόνον εφόσον προκύψει ανάγκη μέσα στην εξέλιξη του ερμηνευτικού διαλόγου. Από την άλλη, οι θεματικές

του βιβλίου ενδεχομένως προσεγγίζουν περισσότερο το πνεύμα της λογοτεχνικής Μεταπολίτευσης με τη στροφή στο ιδιωτικό, στο ατομικό, στο έλασσον, στη φυγή αλλά και στο αστυνομικό.



Περνώντας στο βασικό εγχειρίδιο, όπου μπορούμε να μελετήσουμε τη λογική συμπερίληψης λογοτεχνικών κειμένων από το 1945 έως το 2000, παρατηρούμε ότι από αυτά στη Μεταπολίτευση εκδόθηκαν 27 (από τα 61) ποιήματα, ενώ 5 ακόμα γράφτηκαν πριν και αναφέρονται στη χούντα, και 16 (από τα 38) πεζογραφήματα (διηγήματα ή αποσπάσματα από μυθιστορήματα).

Από τη β' μεταπολεμική γενιά (κυρίως) φιλοξενούνται οι ποιητές: Έκτωρ Κακναβάτος, Ελένη Βακαλό, Γιώργης Παυλόπουλος, Τάκης Καρβέλης, Θανάσης Κωσταβάρας, Λύντια Στεφάνου, Νίκος Φωκάς, Μαρία Κέντρου-Αγαθοπούλου, Σπύρος Τσακνιάς, Νίκος Γρηγοριάδης, Βύρων Λεοντάρης, Τάσος Δενέγρης, Βασίλης Καραβίτης, Πρόδρομος Μάρκογλου, Κατερίνα Αγγελάκη Ρουκ, Κυριάκος Χαραλαμπίδης, Χριστόφορος Λιοντάκης.

Από τη γενιά του '70 (κυρίως) φιλοξενούνται οι ποιητές: Μιχάλης Γκανάς, Λευτέρης Πούλιος, Κώστας Παπαγεωργίου, Γιώργος Καραβασίλης, Τζένη Μαστοράκη, Γιώργος

Μαρκόπουλος, Αντώνης Φωστιέρης, Γιάννης Κοντός, Γιάννης Βαρβέρης και η νεότερη Δήμητρα Χριστοδούλου.

Την πεζογραφία εκπροσωπούν οι: Δημήτρης Χατζής, Μήτσος Αλεξανδρόπουλος, Νίκος Μπακόλας, Ηλίας Παπαδημητρακόπουλος, Θανάσης Βαλτινός, Πέτρος Αμπατζόγλου, Μένης Κουμανταρέας, Χριστόφορος Μηλιώνης, Περικλής Σφυρίδης, Ν.Δ. Τριανταφυλλόπουλος, Τόλης Καζαντζής, Γιώργος Χειμωνάς, Δημήτρης Νόλλας, Γιάννης Πάνου, Νατάσα Κεσμέτη, Ρέα Γαλανάκη.²

Παρακάτω θα επιχειρήσουμε να κατατάξουμε τα κείμενα σε κάποιες –κυρίως θεματικές, αλλά όχι μόνο– κατηγορίες, ώστε να σχηματιστεί ένα ψηφιδωτό που μπορεί να συνθέσει μια εικόνα της μεταπολιτευτικής λογοτεχνίας στο εγχειρίδιο, μολονότι η κατάταξη αυτή δεν είναι αποκλειστική, καθότι πολλά από αυτά τα κείμενα, ίσως και όλα, ανήκουν με έναν τρόπο σε περισσότερες κατηγορίες.

Προηγουμένως, ωστόσο, καταγράφουμε και τα αντιδικτατορικά κείμενα που γράφτηκαν επί χούντας, καθώς είναι τα πιο πολιτικά: Γιάννης Δάλλας: [Σαν ιπποπόταμος] 1971, κατάλυση δημοκρατίας 1967· Μανόλης Αναγνωστάκης: «Θεσσαλονίκη, Μέρη του 1969 μ.Χ.» (*Ο Στόχος*, 1970), στα *Δεκαοχτώ κείμενα*, η πρώτη ομαδική πράξη αντίστασης. Επίσης: «Επιτύμβιον», «Οι νέοι της Σιδώνος» (*Ο Στόχος*, 1970)· Λευτέρης Πούλιος: «1. Δρόμοι» (*Ποίηση 1, 2*) (γράφηκε στη διάρκεια της δικτατορίας), καταγγελία βίας εξουσίας και παθητικότητας κόσμου· Γιώργης Γιατρομανωλάκης: [Η τελετή] (*Λειμωνάριο*, 1974) γραμμένο στη δικτατορία.

Παρενθετικά αναφέρουμε και τρία αντιδικτατορικά κείμενα που φιλοξενούνται στο εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου, όπου περιλαμβάνεται η γενιά του '30, καθώς είναι εκπρόσωποι της οι δημιουργοί τους: ένα του Γιώργου Σεφέρη: «Επί ασπαλάθων» 23.9.1971, και δύο του Γιάννη Ρίτσου: «Ο τόπος μας» 13.12.1967, Παρθένι Λέρου, και «Αυτόπτης μάρτυρας» (*Γραφή τυφλού*, 1972 εξορία).

Πολιτικά κείμενα. *Ποίηση*. Ελένη Βακαλό: «Πώς έγινε ένας κακός άνθρωπος» (*Του κόσμου*, 1978) ένας χτυπημένος, ένας παρατηρητής, λύπη, φόβος, μετατόπιση σκέψεων, ευθύνες στο θύμα, θύτης· Γιάννης Δάλλας: [Σαν ιπποπόταμος] 1971, κατάλυση δημοκρατίας 1967· Κυριάκος Χαραλαμπίδης: «Στα στέφανα της κόρης του» (*Θόλος*, 1989) Κύπρος εισβολή, κυπριακή τραγωδία, υπερβατικό στοιχείο, χαρά και τραγικότητα, ζωή και θάνατος, ατομικό, συλλογικό· Λευτέρης Πούλιος: «Καλοκαίρι του '78» (*Το αλληγορικό σχολείο*, 1978) για Κύπρο, θλιμμένο οδοιπορικό στη διχοτομημένη Κύπρο, νωπές οι πληγές· Δήμητρα Χριστοδούλου: «Για ένα παιδί που κοιμάται» (*Το κυπαρίσσι των εργατικών*, 1981) έλευση προσφύγων ανατολικών χωρών, παιδιά, κυριολεκτικό και συμβολικό στοιχείο (κυπαρίσσι), το σκηνικό μιας πολύβουης πόλης της δεκαετίας του '90.

Πεζογραφία. Δημήτρης Νόλλας: «Στο δρόμο για το Βούπερταλ» (*Τα θολά τζάμια*, 1994) ρατσισμός, νεοναζιστές· Θανάσης Βαλτινός: «Ο Παναγιώτης», «βιογραφικό» αφήγημα ενός απλού ανθρώπου, που σημαδεύτηκε από τον πόλεμο, με σταθμούς το '22, το '24, το '27, το '57, το '73, η απουσία «λογοτεχνικότητας».

Ποιητικά κείμενα που σχετίζονται με τη μνήμη (κυρίως ατομική). Έκτωρ Κακναβάτος: «Ωρα δειλινή» (*Τα μαχαίρια της Κίρκης*, 1980) μνήμη, ο χρόνος ως μνήμη, παρακαταθήκη, βαριά διάθεση, υπερρεαλισμός· Τάκης Καρβέλης: [Ηρθε και πάλι σήμερα] για τη μητέρα,

² Η καταγραφή των ονομάτων και στις τρεις κατηγορίες γίνεται με τη σειρά εμφάνισης στο εγχειρίδιο.

[Κάθομαι εδώ και περιμένω...] (Δεν είναι ο περσινός καιρός, 1988) παιδικές μνήμες, τωρινή μοναξιά, νοσταλγικά· Λύντια Στεφάνου: «Κατεδάφιση» (Οι λέξεις και τα πράγματα, 1983) ήρωας σε μεταίχμιο· Σπύρος Τσακνιάς: «Επίσκεψη» (Ιστορίες για το Σέργιο, 1976) μια λαϊκή γυναίκα στο σπίτι μετά από απώλεια· Βύρων Λεοντάρης: «Οδόσημο κινδύνου» (Εν γη αλμυρά, 1996) για έναν νέο που χάθηκε· Πρόδρομος Χ. Μάρκογλου: «Το σπίτι» (1970-1978) (Συνοπτική διαδικασία, 1968-1978) νοσταλγία για το πατρικό σπίτι· Μιχάλης Γκανάς: «Το σκυλί» (Μαύρα λιθάρια, 1980) υπερβατικότητα, ορμητικότητα παλιών βιωμάτων που διεκδικούν θέση στο παρόν, ανάμεσα σε μοντερνισμό και δημοτικό τραγούδι· Γιώργος Καραβασίλης: «Δεξίωσις» (Τα ηδυπαθή, 1976) ερωτικό, νοσταλγικό.

Ποιητικά κείμενα που σχετίζονται με τη συλλογική μνήμη. Νίκος Γρηγοριάδης: «Το γλέντι» (Η φωτογραφία μαζί με το τελευταίο μήνυμα, 1998) πριν και κατά τον πόλεμο, προπολεμικό γλέντι σε προσφυγικό χωριό Ποντίων, μνήμες, νοσταλγία.

Πεζά κείμενα που σχετίζονται με τη μνήμη (συλλογική - ατομική). Μένης Κουμανταρέας: «Παλιά και λησμονημένα» (Βιοτεχνία υαλικών, 1975) χρόνος μεταπολεμική περίοδος '60, '70, πρόσωπα που οδηγούνται σε φθορά και αλλοτρίωση, συνθλίβονται στα γρανάζια της καθημερινότητας, η δικτατορία ως φόντο, η νόθα ζωή, χωρίς υλικό πολιτικής επικαιρότητας, παρόν και αναβιωμένο στη μνήμη παρελθόν, το εύθραυστο των ανθρώπινων σχέσεων· Χριστόφορος Μηλιώνης: «Δικαιοσύνη» (Χειριστής ανελκυστήρας, 1993), αναμνήσεις σχετικά με Κατοχή, πόλεμο του '40, Εμφύλιο, αλλά και κριτική του παρόντος, σύνδεση πραγματικού με φανταστικό, ανάγκη διατήρησης μνήμης γεγονότων και ανθρώπων· Ρέα Γαλανάκη: [Επιστροφή στο πατρικό σπίτι] (Ο βίος του Ισμαήλ Φερίμ Πασά, 1989) ιστορικό μυθιστόρημα, ζητήματα ταυτότητας, διχασμένη συνείδηση, νοσταλγία χαμένης πατρίδας· Τόλης Καζαντζής: «Ο λάκκος» (Η παρέλαση, 1976) Κατοχή, βιωματικός χαρακτήρας, μνήμη, εσωτερικός μονόλογος· Ηλίας Παπαδημητρακόπουλος: «Θερμά θαλάσσια λουτρά» (ομώνυμη συλλογή, 1980), βιωματικό, παιδική ηλικία, οικογένεια, συνθήκες της εποχής, τραγικό περιστατικό· Πέτρος Αμπατζόγλου: [Οι φωτογραφίες] (Εάλω η πόλις, 1977) αναφορά σε φωτογραφίες προσωπικές και συμμετοχής σε ιστορικά γεγονότα, και υπαρξιακό· Περικλής Σφυριδής: [Εμάς άραγε ποιος θα μας κοιτάξει;] (Ψυχή μπλε και κόκκινη, 1996) βιώματα Κατοχής, Εμφυλίου, αντιπαροχής, Θεσσαλονίκη, και κοινωνικό· Νατάσα Κεσμέτη: «Το αιώνιο ρολόι» (ομώνυμη συλλογή, 1987) η μυρωδιά, η ιστορία του σπιτιού, το αντικείμενο· Λύντια Στεφάνου: «Κατεδάφιση» (Οι λέξεις και τα πράγματα, 1983) το γκρεμισμένο σπίτι, η συγκομιδή των πραγμάτων, η ξένη ζωή.

Κοινωνικά κείμενα. Ποίηση. Βασίλης Καραβίτης: «Το άπιαστο Προ-πο» (Λυπομανία 1989) επιθυμίες για τη σύγχρονη ζωή, απαισιόδοξη φιλοσοφική διάθεση, σαρκασμός, τα μεγάλα προβλήματα της εποχής στα τέλη της δεκαετίας του '80 (μοναξιά μεγαλουπόλεων, ατομική μόνωση, έλλειψη επικοινωνίας, καθημερινή ανία, πολιτική κρίση, κοινωνική ανισότητα διενέξεις κρατών).

Πεζογραφία. Μήτσος Αλεξανδρόπουλος: «Το σύννεφο» (Φύλλα Φτερά, 1977)· Νίκος Μπακόλας: «Η κάθοδος» (Μυθολογία, 1977).

Αμφισβήτηση. Ποίηση. Τζένη Μαστοράκη: «Περίληψη» (Το σόι, 1978) γενιά '70, πνεύμα αμφισβήτησης, κοινωνικά γεγονότα μετα/μεσοπολεμικής Ελλάδας, μάνα, προσωπική μυθολογία, κρίση οικογενειακών και κοινωνικών δεσμών/θεσμών, ειρωνεία, αδυναμία καταφυγής, αντικείμενο ανατρεπτικής διάθεσης η μικροαστική οικογένεια· Γιώργος

Μαρκόπουλος: «Ε.Μ., 49 ετών» (ενότητα: Διαβάσεις πεζών, συλλογή: *Μη σκεπάζεις το ποτάμι*, 1998) για μια γυναίκα, σκηνικό φθοράς, ερημιά, παραλογισμός πραγματικότητας, η βαριά σκιά που σκοτείνιασε τα οράματα, οι χώροι που αλλοιώθηκαν, η φθορά, ανάγκη η μνήμη να περισώσει ό,τι μπορεί, μνημονικές αναδρομές, ήττα, ματαίωση αλλά όχι πολιτική παρά υπαρξιακή, αδυναμία παρακολούθησης κοινωνικής και ψυχικής πραγματικότητας, γενιά '70· Αντώνης Φωστιέρης: «Discoteque» (*Ο διάβολος τραγούδησε σωστά*, 1981) κλίμα ντισκοτέκ, χορός αγρίων· Γιάννης Κοντός: «Η μακιγιέζ» (*Ο αθλητής του τίποτα*, 1997) για μια μακιγιέζ και μια ηθοποιό, υπονομευμένη σχέση, μια αδιόρατη παγίδα, ατμόσφαιρα απειλής· Θανάσης Κωσταβάρας: «Κυριακάτικο γεύμα με καλεσμένους στο ύπαιθρο» (*Στο βάθος του χρώματος*, 1993) μεταβολή διάθεσης από τη χαρά στη λύπη, μια διαβρωτική παρουσία.

Υπαρξιακά - Υπερβατικά. *Ποίηση*. Γιάννης Βαρβέρης: «Νεκρή φύση σε κήπο» (*Πιάνο βυθού*, 1991) δωμάτιο ξενοδοχείου, «σαν εγώ να βρισκόμουν μέσα σε ποίημα άλλου»· Τάσος Δενέγρης: «Οι κατάσκοποι» (*Θάνατος στην πλατεία Κάνιγγος*, 1975) ενδότερος φόβος, ατμόσφαιρα απειλής· Μαρία Κέντρου-Αγαθοπούλου: «Ο μοτοσικλετιστής» (*Θαλασσινό ημερολόγιο*, 1981) καθημερινή πραγματικότητα, περιβάλλον κόσμος, συνειδητοποίηση φθοράς, θανάτου, υπερβατικός χώρος - χρόνος· Κώστας Γ. Παπαγεωργίου: [Φωτιά στο δάσος] (*Το σκοτωμένο αίμα*, 1982) η μνήμη των επίπλων, των πραγμάτων, μεταφορικός λόγος, διατήρηση της «ψυχής», και περιβαλλοντικό.

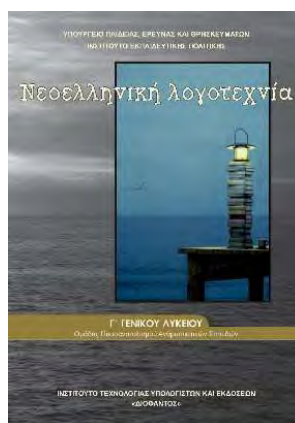
Πεζογραφία. Γιώργος Χειμωνάς: «Ο βοηθός των θαμμένων» (*Ο εχθρός του ποιητή*, 1990) παραβολή σχετική με το τραγούδι του νεκρού αδερφού.

Κείμενα για την τέχνη. *Ποίηση*. Γιώργης Παυλόπουλος: «Το άγαλμα και ο τεχνίτης» (*Τα αντικείμενα*, 1988) πρώτη μεταπολεμική γενιά, χρήση μύθου, έρωτας, υπερβατικό στοιχείο, σύνδεση καλλιτέχνη με δημιουργήμα, ποίημα ποιητικής, αλληγορία· Κατερίνα Αγγελάκη Ρουκ: «Ο τζίτζικας» (*Ενάντιος άνεμος*, 1982) και υπαρξιακό, ποίημα ποιητικής, πεζόμορφο, αλληγορία, στάση ποιήτριας προς το ποιητικό της έργο· Νίκος Φωκάς: «Μουσικό σχόλιο (α)» (*Στον ποταμό Κολύμα*, 1997) για μουσική και μνήμη.

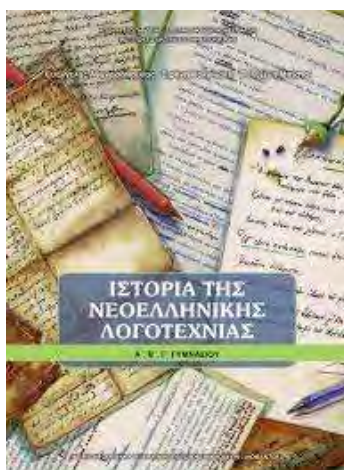
Πεζογραφία. Δημήτρης Χατζής: «Το φονικό της Ιζαμπέλας Μόλναρ» (*Σπουδές*, 1976) καλλιτέχνης και έργο, σχέση ζωής - δημιουργίας, κοινωνικός προβληματισμός· Ν.Δ. Τριανταφυλλόπουλος: «Σκαριμπικό αλλιιώτικο» (1986) (πριν από μια παράσταση έργου του Σκαρίμπα)· Γιάννης Πάνου: ... από το στόμα της παλιάς Remington... (μυθ. 1981) πεζογραφία Θεσσαλονίκης, για λογοτέχνες, μεθοδολογία γραφής, μοντερνιστικό.

Διαπιστώνουμε ότι περιορίζονται τα πολιτικά κείμενα, ενώ εμφανής είναι η κυριαρχία της μνήμης, ένα χαρακτηριστικό του μεταμοντερνισμού. Η ατομική μνήμη προεξάρχει στην ποίηση, η συλλογική στην πεζογραφία. Η αμφισβήτηση και το υπαρξιακό στοιχείο κυριαρχούν στην ποίηση.

Για την ολοκλήρωση της εικόνας, σημειώνουμε το βιβλίο *Νεοελληνική Λογοτεχνία Θεωρητικής Κατεύθυνσης/Ανθρωπιστικού Προσανατολισμού*, στο οποίο περιλαμβάνονται τα εξής μεταπολιτευτικά κείμενα: «Τα αντικείμενα» του Γιώργη Παυλόπουλου, τρία ποιήματα της Κικής Δημουλά και δύο κείμενα του Γιώργου Ιωάννου.



Αξίζει, τέλος, να σταθούμε για λίγο και στα εισαγωγικά σημειώματα των εγχειριδίων, όπου παρατηρούμε πιο έντονα την απουσία αναφοράς στη λογοτεχνία της Μεταπολίτευσης. Έτσι, στο εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου η σύντομη εισαγωγή στη *Νεότερη Λογοτεχνία* περιορίζεται στη μεταπολεμική και σύγχρονη λογοτεχνία μέχρι τη γενιά του '70, ενώ το συνοδευτικό και για τις τρεις τάξεις βιβλίο αναφοράς *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* φθάνει επίσης μέχρι τη γενιά του '70, αλλά με πιο εκτεταμένη ανάπτυξη.³



Κάτι ανάλογο με τα παραπάνω ισχύει και για τα εισαγωγικά σημειώματα στο εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου, όπου οι αναφορές περιορίζονται για μεν την ποίηση στη δεύτερη μεταπολεμική γενιά και τη γενιά του '70, για δε την πεζογραφία στη μεταπολεμική πεζογραφική παραγωγή συνολικά, χωρίς άλλη διάκριση. Στον *Φάκελο υλικού*, από την άλλη, δεν υπάρχουν εισαγωγικά σημειώματα, εφόσον, όπως είπαμε, διέπεται από εντελώς διαφορετική λογική.

³ Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την ποίηση αναφέρει ότι το χρονικό πλαίσιο της γενιάς του '70 αποτελεί η περίοδος της δικτατορίας (1967-1974), με χαρακτηριστικά την αμφισβήτηση και την αντίδραση στον καταναλωτισμό και την τεχνοκρατία, με τους ποιητές να αντιμετωπίζουν τη σύγχρονη μοναξιά μέσα στην αστική καθημερινότητα και να αναζητούν τη συντροφικότητα, ενώ σχετικά με την πεζογραφία κάνει λόγο για αναπάντεχη ανάπτυξή της, που μεταβαίνει από τη ρεαλιστική περιγραφική θεώρηση της ανθρώπινης δράσης στη διερεύνηση του ανθρώπινου ψυχισμού.

Καταληκτικές παρατηρήσεις (και μία διδακτική πρόταση)

Γενικά, η εικόνα της Μεταπολίτευσης στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας μοιάζει ατελής, ελλιπής, ενώ η μελέτη των λογοτεχνικών έργων που περιλαμβάνονται σε αυτά δεν συγκροτεί μια εικόνα της Μεταπολίτευσης, μολονότι βέβαια και η ίδια η λογοτεχνία της περιόδου δεν συνθέτει μια συνεκτική εικόνα. Σε κάθε περίπτωση, είτε στα περισσότερα σχολικά βιβλία ο χρόνος σταματά νωρίς, είτε δεν φαίνεται να υπάρχει πρόθεση για μια πιο ολοκληρωμένη καταγραφή. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι πρόκειται για λογοτεχνία αποσπασμάτων, που είναι φυσικά αδύνατον να διδαχθούν όλα. Κατ' ειρωνείαν, λοιπόν, παρότι η λογοτεχνία της εποχής συναντά περισσότερο από ποτέ την ιστορία, δεν συμβαίνει το ίδιο και στα σχολικά εγχειρίδια. Η αλλαγή παραδείγματος στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, άλλωστε, αποσύνδεσε περαιτέρω τον συσχετισμό της με την ιστορία.

Το πέρασμα από τον/τη συγγραφέα στο κείμενο και από το κείμενο στον αναγνώστη/στην αναγνώστρια οδήγησε σε διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια, χωρίς κατ' ανάγκην ένταξη στα ιστορικά δεδομένα. Υπάρχει, βέβαια, η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να επιλέξει τα κείμενα που θα διδάξει, πλην όμως δεν μπορεί να διδάξει Μεταπολίτευση ως τέτοια, παρά να θέσει ερωτήματα γύρω από τα οποία θα μπορούσε να σχηματίσει ένα δίκτυο κειμένων, μέσω του οποίου να διερευνά ζητήματα της Μεταπολίτευσης.

Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η διδασκαλία της αλβανικής μετανάστευσης στην Ελλάδα μέσω επιλεγμένων αποσπασμάτων από τα έργα: (1) Σωτήρης Δημητρίου: *Ν' ακούω καλά το όνομά σου* (εκδ. Κέδρος, 1993 & Πατάκης, 2015), (2) Χαρά Κοσεγιάν: *Ανατέλλει και στη Ντέια* (εκδ. Κοχλίας, 2003), (3) Γκασμέντ Καπλάνι: *Μικρό ημερολόγιο συνόρων* (εκδ. Λιβάνη, 2006, σ. 202 & Επίκεντρο 2018), (4) Μιχάλης Μαλανδράκης: *Patriot* (εκδ. Πόλις, 2019), (5) Χρήστος Αρμάντο Γκέζος: *Χάθηκε βελόνι* (εκδ. Μεταίχμιο, 2021), (6) Μαργλένο: «Βαλμπόνα» (ποίημα, περιοδικό *Τεφλόν*, τ. 27), (7) Παντελής Μπουκάλας: «Το λάθος» (ποίημα από τη συλλογή *Ο δρόμος για την Ομόνοια*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2005).⁴

Βιβλιογραφία

- Κοτζιά, Ε., (2020), *Ελληνική πεζογραφία, 1974-2010. Το μέτρο και τα σταθμά*, Πόλις, Αθήνα.
- Κούρτοβικ, Δ., (2021), *Η ελιά και η φλαμουριά. Ελλάδα και κόσμος, άτομο και κοινωνία στην ελληνική πεζογραφία 1974-2020*, Πατάκης, Αθήνα.
- Τζιόβας, Δ., (2022), *Η Ελλάδα από τη χούντα στην κρίση. Η κουλτούρα της Μεταπολίτευσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Τζιόβας, Δ., (2024), *Ιστορία, έθνος και μυθιστόρημα στη Μεταπολίτευση. Τραύμα, μνήμη και μεταφορά*, ΠΕΚ, Ηράκλειο.
- Τουρνά, Χ. (2018), *Ο μεταμοντερνισμός και η γενιά του '80*, Κοράλλι, Αθήνα.

⁴ Η συγκεκριμένη πρόταση, επεξεργασμένη από τις Μαρία Φραγκουλάκη & Γιούλη Χρονοπούλου και αναλυμένη εκτενώς είναι αναρτημένη στην ιστοσελίδα του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: <https://www.aheg.gr/logotexnia-kai-zoi>, με τη διαφορά ότι εδώ αντικαταστάθηκε το κείμενο της Αλβανής Lea Yri (Λέα Ούπι) από το ποίημα του Παντελή Μπουκάλα.

Χατζηβασιλείου, Β., (2018), *Η κίνηση του εκκρεμούς. Άτομο και κοινωνία στη νεότερη ελληνική πεζογραφία, 1974-2010*, Πόλις, Αθήνα.

Όλα τα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας της Μεταπολίτευσης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ο ελληνικός Εμφύλιος στον κινηματογράφο της δεκαετίας του 1980: Η πρόσληψη δυο φιλμ για τον Εμφύλιο πόλεμο από το 1986 ως σήμερα

Μαρία Μαυρομάτη

επίκουρη καθηγήτρια διδακτικής της Ιστορίας, ΠΤΔΕ ΑΠΘ

The Greek Civil War in the cinema of the 1980s: the reception of two films about the Civil War from 1986 to the present

The use of cinema in the classroom to cultivate historical film literacy requires an examination of the reception of the films in different time periods. In this context, two 1986 films about the Greek Civil War have provoked strong reactions. The documentary with testimonies of political refugees was banned internationally and criticized in Greece, while the fiction film divided audiences and critics. These works continue to fuel the public debate on historical memory.

Εισαγωγή: Ο Εμφύλιος πόλεμος και η Μεταπολίτευση στο ελληνικό σχολείο

Ενώ η διδασκαλία του Εμφυλίου αποτελεί ακόμη θέμα ταμπού για το ελληνικό σχολείο, με ελάχιστες αναφορές στα γεγονότα αλλά και τη μνήμη του (Γαλανούδης, 2024· Κόκκινος, 2003: 131-133· Πελεκανίδης, 2022), η Μεταπολίτευση ως χρονική περίοδος της ιστορίας της σύγχρονης Ελλάδας απέχει ακόμη περισσότερο από το να λογιστεί μέρος της διδακτέας ύλης, αφού, παρόλο που, υποτίθεται, περιλαμβάνεται σε αυτή, ο χρόνος ποτέ δεν επαρκεί για τη διδασκαλία της. Οι σεισμικές αλλαγές που έλαβαν χώρα κατά τη δεκαετία του 1980, ανάμεσα στις οποίες και οι προσπάθειες εθνικής συμφιλίωσης, και στις οποίες αναπόφευκτα γίνεται αναφορά στον τρέχοντα πολιτικό λόγο, φαίνεται να μην ενδιαφέρουν καθόλου το ελληνικό σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο ενδιαφέρθηκα να προτείνω τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας η δημόσια συζήτηση για τη μνήμη του ελληνικού Εμφυλίου κατά τη δεκαετία του 1980, μια συζήτηση που ασφαλώς προκύπτει από τη διαπραγμάτευση των πολιτικών ταυτοτήτων της εποχής. Επέλεξα δύο περιόδους που, για διαφορετικούς λόγους η καθεμία, δεν διδάσκονται επαρκώς στο σχολείο. Θεωρώ ωστόσο πως η διαδικασία αντιμετώπισης του τραυματικού παρελθόντος της δεκαετίας του 1940 κατά τη δεκαετία του 1980 μπορεί και πρέπει να διδαχθεί, και υπάρχουν πια εργαλεία και μέθοδοι για να γίνει αυτό με πολυτροπικό και πολυφωνικό τρόπο. Μέσω της μελέτης της πρόσληψης των δύο προαναφερθέντων φιλμ μπορεί να μεταφερθεί η πολύ πλούσια βιβλιογραφική παραγωγή της περιόδου σχετικά με τη μνήμη του Εμφυλίου και τις απόπειρες εθνικής συμφιλίωσης, ενώ οι σχετικές συζητήσεις μέχρι και

σήμερα μπορούν να αναδείξουν τους τρόπους συνομιλίας με το δύσκολο παρελθόν της χώρας, έτσι όπως θα δούμε ότι αναδείχθηκε στα πλαίσια της προσπάθειας επαναπροσδιορισμού των εννοιών της Δεξιάς και της Αριστεράς κατά τη δεκαετία του 1980. Άλλωστε, μέσα από την επεξεργασία και την πρόσληψη πολιτισμικών αφηγήσεων (Bruner, 1990· Bruner, 2002) η επεξεργασία των μνημών δεν αποκαθιστά ένα «αντικειμενικό» παρελθόν, αλλά, αντιθέτως, προσφέρει στους μαθητές πολιτισμικά εργαλεία για να προσδώσουν νόημα σε αυτό και να εξοικειωθούν με τις πολλαπλές αναγνώσεις του.

Η μνήμη και η ιστοριογραφία του ελληνικού Εμφυλίου πολέμου

Λόγω της ήττας των αριστερών δυνάμεων μετά τον Εμφύλιο πόλεμο και τη συνεχιζόμενη δίωξη των κομμουνιστών και όσων θεωρούνταν συνεργάτες τους τις δεκαετίες μετά τον πόλεμο, μέχρι την πτώση της χούντας το 1974 η ελληνική ιστοριογραφία για τον Εμφύλιο υιοθέτησε τη στάση των νικητών, χρησιμοποιώντας ως πηγές κυρίως τα απομνημονεύματα και τα γραπτά πρωταγωνιστών του πολέμου που πολέμησαν με την πλευρά αυτή (Marantzidis & Antonίου, 2004).¹ Εκείνη την εποχή, ο Εμφύλιος πόλεμος θεωρούνταν συνέπεια της κομμουνιστικής προσπάθειας για έλεγχο της χώρας. Οι πηγές της ιστοριογραφικής έρευνας ήταν κυρίως ελληνικά και βρετανικά απομνημονεύματα πρωταγωνιστών του πολέμου, τα οποία στο σύνολό τους δικαιολογούσαν τις δράσεις του Τσόρτσιλ. Σύμφωνα με τους Marantzidis & Antonίου (2004: 226), «ως το 1980, αυτή η συζήτηση είχε εστιάσει σχεδόν αποκλειστικά σε δύο κεντρικά ερωτήματα: “θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί ο πόλεμος;” και “ποια πλευρά πρέπει να κατηγορηθεί για την έναρξη του πολέμου;». Μετά την πτώση της χούντας το 1974, ωστόσο, και από τη στιγμή που άνοιξαν τα βρετανικά αρχεία για τους ιστορικούς το 1970, μια νέα προσέγγιση αναδύθηκε και ο ρόλος Βρετανών και Αμερικάνων έγινε πιο ξεκάθαρος, οδηγώντας σε ερμηνείες του πολέμου ως ενός διεθνούς πολέμου στην αρχή του Ψυχρού Πολέμου, και αναδεικνύοντας την πρόθεση της Βρετανίας να κλιμακώσει την αντιπαλότητα σε πλήρους έκτασης πόλεμο. Την ίδια στιγμή, από πολύ νωρίς, οι μελετητές του Εμφυλίου πολέμου αποκάλυψαν τον ρόλο των Βρετανών πριν από την έναρξη του πολέμου, κατά τη διάρκεια της ναζιστικής κατοχής, καθώς και τη βρετανική προστασία και χρήση συνεργατών των ναζί στη μάχη εναντίον του ΕΑΜ, η οποία ξεκίνησε πολύ νωρίς, πριν ακόμη από την υποχώρηση των ναζί. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και 1980 πολλά γραπτά αυτών που ανήκαν στην πλευρά των ηττημένων δημοσιεύθηκαν, καθιστώντας τις εμπειρίες των υποστηρικτών της Αριστεράς γνωστές στο ευρύ κοινό και γνωρίζοντας στο κοινό αυτό τους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι οδήγησαν στο ξέσπασμα του Εμφυλίου (Voglis, 2016: 19-40· Voglis and Nioutsikos, 2017), επιτρέποντας τη διαμόρφωση ενός εναλλακτικού αφηγηματικού πλαισίου, με την εισαγωγή στο συλλογικό φαντασιακό αποσιωπημένων, ως τώρα, εμπειριών. Επιπρόσθετα, τρία διεθνή συνέδρια για τον ελληνικό Εμφύλιο πόλεμο πραγματοποιήθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του '70 (Γιαννουλόπουλος, 1986· Marantzidis & Antonίου, 2004), συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ποικίλων ιστορικών ερμηνειών σχετικά με τις αιτίες του Εμφυλίου πολέμου. Όλα αυτά παρά τη σχετική, συμφωνημένη από κοινού,

¹ Στη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση οι Marantzidis & Antonίου εξηγούν ότι πριν την πτώση της χούντας το 1974 δύο από τα τρία βιβλία που εκδίδονταν με θέμα τον Εμφύλιο πόλεμο ήταν δεξιάς πολιτικής απόχρωσης, ενώ μετά το 1974 τέσσερα στα πέντε αριστερές, γεγονός που συνετέλεσε σε δύο αντιλήψεις του Εμφυλίου, «τη μεταπολεμική και τη μεταδικτατορική».

«λήθη» για τα γεγονότα τις πρώτες δεκαετίες, ως μηχανισμού επιβίωσης και ανασυγκρότησης της χώρας (Βόγλης, 2007: 440).

Αργότερα, διεπιστημονικές προσεγγίσεις της ιστορικής έρευνας, π.χ. συνδυασμός προφορικής ιστορίας (Van Boeschoten, 1997), σπουδές βίας και εμφυλίων πολέμων (Kalyvas, 2001), σπουδές επαναστάσεων (Βόγλης, 2016) ή με βάση τις υποκειμενικές εμπειρίες αυτών που συμμετείχαν στα γεγονότα (Βόγλης, 2002), εμπλούτισαν τον ακαδημαϊκό διάλογο.

Η διαπραγμάτευση της μνήμης του Εμφυλίου, πάντως, δεν περιορίστηκε μόνο στην ιστοριογραφική της έκφραση, αλλά επηρέασε τον πολιτικό διάλογο της εποχής και επηρεάστηκε από αυτόν. Κάθε χώρα με διχαστικό παρελθόν αναπτύσσει τους δικούς της μηχανισμούς συμφιλίωσης με αυτό (ή όχι) (Siani-Davies & Katsikas, 2009), και στην περίπτωση της Ελλάδας η διαπραγμάτευση του Εμφυλίου κατά τη δεκαετία του 1980 πραγματοποιήθηκε ως «μια φάση μίας παρατεταμένης σύγκρουσης μεταξύ μυθοποιημένων πολιτικών στρατοπέδων» (Close, 2017: 267). Εξάλλου, συνολικά η πολιτική του ΠΑΣΟΚ και της ΝΔ στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 έμοιαζε να μη δίνει τόση έμφαση στις διαφορετικές πολιτικές προσεγγίσεις των δύο κομμάτων, όσο να ευνοεί την πόλωση που προέκυπτε από τον ανταγωνισμό για την εξουσία δύο διακριτών ιστορικών πολιτικών ταυτοτήτων, της δεξιάς και της αριστεράς, τη δεύτερη εκ των οποίων είχε οικειοποιηθεί το ΠΑΣΟΚ συμπεριλαμβάνοντας στα κομματικά στελέχη αγωνιστές του ΕΑΜ και υποστηριζόμενο από μεγάλο αριθμό πολιτών που πρόσκειντο φιλικά στην Αριστερά (Close, 2017: 268). Ο τρόπος, επομένως, που έγιναν δεκτά από τον Τύπο της εποχής τα δύο αυτά φιλμ, τα οποία προβλήθηκαν μέσα σε ένα υποτιθέμενο κλίμα εθνικής συμφιλίωσης, με τις πρωτοβουλίες του ΠΑΣΟΚ προς αυτή την κατεύθυνση (αναγνώριση Εθνικής Αντίστασης και αντιστασιακών οργανώσεων, παροχή συντάξεων σε τραυματίες του Εμφυλίου, κάλεσμα για επιστροφή στην Ελλάδα των Ελλήνων στο γένος πολιτικών προσφύγων και των απογόνων τους, καταστροφή φακέλων πολιτών κλπ), προσφέρει μια οπτική για την πραγματοποίηση των διαδικασιών εθνικής συμφιλίωσης στην Ελλάδα. Όπως η επιλογή πολιτικής ένταξης κατά τη δικτατορία είχε να κάνει με τη στάση απέναντι στη δεκαετία της αντίστασης και του Εμφυλίου (Λιάκος, 2003), έτσι και κατά τη δεκαετία του 1980, ο πολιτικός λόγος του ΠΑΣΟΚ διαμορφωνόταν σε αντιπαράθεση με το παρελθόν των δεξιών κυβερνήσεων, καθώς αντλούσε σημαντικά στοιχεία από την εαμική παράδοση και τους ηττημένους του Εμφυλίου, ενώ ενσωμάτωνε και τις κοινωνικές ομάδες που είχαν αντισταθεί στη δικτατορία (Κωστής: 814-816). Ο λόγος αυτός εντασσόταν σε μια διαδικασία προσδιορισμού της πολιτικής και ιδεολογικής ταυτότητας παράλληλη με τις προσπάθειες αναμέτρησης με το παρελθόν.

Σήμερα, το δημόσιο ενδιαφέρον για τις ανοιχτές πληγές του Εμφυλίου είναι μεγάλο και αυτό φαίνεται από τον διάλογο κάθε φορά που έρχεται στην επιφάνεια κάποια πλευρά του η οποία δεν έχει συζητηθεί επαρκώς στη δημόσια σφαίρα, για παράδειγμα η ανάγκη για λεπτομερή εξέταση των πρόσφατων ευρημάτων λειψάνων εκτελεσθέντων του Εμφυλίου στο Επταπύργιο στη Θεσσαλονίκη (Βόγλης, 2025), ή η ανανεωμένη, τα τελευταία χρόνια, δημόσια συζήτηση για τους δωσίλογους, που επιτάχθηκε με την κυκλοφορία του βιβλίου του Χαραλαμπίδη (2023). Είναι σημαντικό λοιπόν να τροφοδοτηθούν οι έφηβοι μαθητές με γνώσεις και προβληματισμούς όχι μόνο σχετικά με τον Εμφύλιο, αλλά και με τους τρόπους που η μνήμη του διαμόρφωσε πολιτικές ταυτότητες και τις διαμορφώνει μέχρι και σήμερα.

Η ιστορική ανάλυση στο πλαίσιο της διδακτικής αξιοποίησης του σινεμά

Συχνά, η ανάλυση των κινηματογραφικών φιλμ στη σχολική τάξη στο μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιείται με την προοπτική να τονώσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενεργοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Răducanu, 2023). Τα πλεονεκτήματα της χρήσης του κινηματογράφου, και ειδικά μυθοπλασίας, είναι καλά τεκμηριωμένα στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία (ενδεικτικά βλ. Metzger, 2010, Paxton and Marcus, 2018, Stoddard, 2012), αν και στην Ελλάδα σχετική έρευνα αναδεικνύει την προτίμηση στα φιλμ τεκμηρίωσης (ντοκιμαντέρ) ως διδακτικά εργαλεία για το μάθημα της Ιστορίας αντί για τον κινηματογράφο μυθοπλασίας (Μαυρομμάτη, 2021).

Αν συχνά το ιστορικό φιλμ, ή φιλμ με ιστορικό περιεχόμενο, χρησιμοποιείται ως έναυσμα προκειμένου να συζητηθεί η εποχή που αναπαρίσταται σε αυτό, είναι πιο σπάνιο να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να μιλήσουμε για το πώς βλέπουμε σήμερα την εποχή της αναφοράς, ή πώς την έβλεπε το κοινό την περίοδο της πρώτης προβολής. Για να γίνει κατανοητός ο χρόνος της δημιουργίας και προβολής στους κινηματογράφους, σκόπιμη είναι η ανάλυση πηγών του δημόσιου διαλόγου γι' αυτό. Το πλαίσιο ανάλυσης FFR (Facts, Form, Reception) (Μανρωματί & Ρεπουσσί, 2020) προτείνει την ανάλυση των δύο χρονικότητων του φιλμ, του χρόνου αναπαράστασης και του χρόνου προβολής/δημιουργίας του φιλμ, σε συνδυασμό με τη φορμαλιστική ανάλυσή του, ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στη σχολική τάξη. Τα ιστορικά γεγονότα (F: Facts) στα οποία αναφέρεται το φιλμ μελετώνται ως προς τον τρόπο που αναπαρίστανται στο οπτικοακουστικό μέσο (F: Form), αλλά εξίσου ενδιαφέρον προκαλεί η πρόσληψή τους από το κοινό την εποχή της προβολής τους (R: Reception), η οποία αποτελεί τη δεύτερη χρονικότητα του φιλμ (Borgoyne, 2009). Στο παρόν άρθρο θα εστιάσω ως παράδειγμα στην πρόσληψη δύο φιλμ που αναφέρονται στον ελληνικό Εμφύλιο πόλεμο τη δεκαετία του 1980, επιχειρώντας να κατανοήσω μέσω των αντιδράσεων του Τύπου την εποχή της προβολής και όχι την εποχή της αναπαράστασης. Μέσα από τις δημόσιες συζητήσεις για το φιλμ μυθοπλασίας *Ελένη* και το ιστορικό ντοκιμαντέρ *Greece: The Hidden War* θα επιχειρήσω να αναδείξω την πλευρά εκείνη της προσέγγισής του μοντέλου FFR που εστιάζει στη δεύτερη χρονικότητα του φιλμ, στην εποχή δηλαδή της προβολής του. Επιπλέον, θα επιχειρήσω να αναδείξω τις διαδικασίες αναμέτρησης της ελληνικής κοινωνίας με τη δεκαετία του 1940, και συγκεκριμένα με τον Εμφύλιο πόλεμο μέσα από τον δημόσιο διάλογο για τα φιλμ αυτά στη διαχρονία της Μεταπολίτευσης, θα περιλάβω δηλαδή στη χρονικότητα της πρόσληψης όχι μόνο τον χρόνο δημιουργίας και προβολής, αλλά και τον δεύτερο χρόνο πρόσληψης, το σήμερα, εντοπίζοντας συνέχειες και διαφοροποιήσεις στους δύο αυτούς χρόνους της Μεταπολίτευσης. Η ανάλυσή μου αξιοποιεί πρωτογενείς πηγές, οι σημαντικότερες των οποίων περιλαμβάνονται αυτολεξεί, με σκοπό να αξιοποιηθούν πιθανόν και στη σχολική τάξη, ώστε να αναδειχθούν όχι μόνο οι αντιδράσεις της εποχής, αλλά και οι πολιτισμικοί μηχανισμοί με τους οποίους κατασκευάζεται και διαμεσολαβείται η μνήμη (Bruner, 2002: 64). Η θεωρία του Bruner για τη διαδικασία κατασκευής νοήματος μέσω της αφήγησης, αν και συχνά εγγράφεται στη διαμόρφωση ατομικής ταυτότητας, προσφέρει πολύτιμες σκέψεις για τη μελέτη της συλλογικής μνήμης σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Το νόημα κατασκευάζεται μέσω πολιτισμικά διαθέσιμων αφηγημάτων, τα οποία δημιουργούνται μέσω συμβολικών συστημάτων στα πλαίσια κοινωνικών ομάδων (Bruner, 1990). Έτσι, αν και η αφήγηση είναι προσωπική, ταυτόχρονα είναι και κοινωνική (Halbwachs, 1980). Όταν

οι μαθητές/μαθήτριες επεξεργάζονται ένα φιλμ για τον Εμφύλιο πόλεμο, δεν αναλύουν μόνο ένα κείμενο με ιστορικές αναφορές, αλλά εισάγονται σε μια ευρύτερη συζήτηση για ένα θέμα μνήμης και ταυτότητας, που σχετίζεται με τη συλλογική μνήμη, τις οικογενειακές αφηγήσεις, τον επίσημο, κρατικό λόγο, αλλά και τις αναπαραστάσεις και διαδικασίες διαμόρφωσης των πολιτικών ταυτοτήτων. Με αυτό τον τρόπο η σχολική αίθουσα μετατρέπεται σε χώρο όπου η συλλογική μνήμη δεν μεταδίδεται παθητικά, αλλά γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Greece: The Hidden War

Το *Greece: The Hidden War* είναι ένα βρετανικό ντοκιμαντέρ σε τρία μέρη με σκηνοθέτη και παραγωγό την Jane Gabriel. Εστιάζει στις αφηγήσεις των εξόριστων αγωνιστών του ΕΛΑΣ που επέστρεψαν στην Ελλάδα μετά την εξορία στις χώρες του ανατολικού μπλοκ, μετά το 1982. Εβδομήντα οχτώ Έλληνες που είχαν επιστρέψει πρόσφατα τότε έδωσαν συνέντευξη, κάποιιοι για πρώτη φορά, όπως ο Μάρκος Βαφειάδης, μαζί με 14 Βρετανούς αξιωματούχους και δύο Αμερικανούς, που ενεπλάκησαν στις ελληνικές υποθέσεις από διάφορα πόστα.

Ο δημόσιος διάλογος στη Βρετανία

Οι πρώτες αντιδράσεις προήλθαν από τρεις από τους Άγγλους πληροφορητές, όλοι μέλη του βρετανικού στρατού, με σημαντικές θέσεις πριν και κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου στην Ελλάδα και γενικά στη Μεσόγειο. Ο Chris Woodhouse, επικεφαλής της βρετανικής στρατιωτικής αποστολής στην Ελλάδα από το φθινόπωρο του 1943, και ο Geoffrey Chandler (αξιωματικός της βρετανικής υπηρεσίας πληροφοριών στην Ελλάδα), καθώς και ο Eddie Myers (επικεφαλής της βρετανικής στρατιωτικής αποστολής στην Ελλάδα από το 1942 ως τα μέσα του 1943) είχαν όλοι εκδώσει τα απομνημονεύματά τους από τις εμπειρίες τους στον πόλεμο, και οι αφηγήσεις τους είχαν καταλήξει να είναι οι κυρίαρχες αφηγήσεις του πολέμου. Αυτή η πλευρά κυριαρχούσε ως τη δεκαετία του 1970, τουλάχιστον μεταξύ της βρετανικής πολιτικής ελίτ, υποστηρίζοντας τις πολιτικές αποφάσεις του Γουίνστον Τσόρτσιλ. Και οι τρεις αντέδρασαν στα περιεχόμενα του ντοκιμαντέρ ισχυριζόμενοι ότι είχαν πέσει θύματα παραπληροφόρησης σχετικά με τις προθέσεις του φιλμ (Gott, 1986).

Στη σχετική δημόσια συζήτηση γρήγορα ενεπλάκησαν και επαγγελματίες ιστορικοί, όπως ο Richard Clogg, ειδικός στη σύγχρονη ελληνική ιστορία, ο οποίος επίσης έγραψε ένα άρθρο με παρόμοιο περιεχόμενο και κατηγορίες για προκατάληψη και εσκεμμένες ανακρίβειες.² Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι μόνοι ιστορικοί που ενεπλάκησαν στον δημόσιο διάλογο ήταν ο Clogg και ο Γιαννουλόπουλος, ο ιστορικός σύμβουλος του φιλμ. Υποστηρικτές του φιλμ που ενεπλάκησαν στον δημόσιο διάλογο μέσω επιστολών στον Τύπο ήταν η Μάριον Σαράφη, σύζυγος του Στέφανου Σαράφη, ο Peter Mackridge, καθηγητής ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην Οξφόρδη, ο δημοσιογράφος του *The Observer* Neal Ascherson και άλλοι, που ενεπλάκησαν έμμεσα ή άμεσα στα γεγονότα, προσφέροντας διαφορετικές εμπειρίες αλλά και απόψεις σχετικά με το κατά πόσο είχαν δικαίωμα να μιλήσουν για τα γεγονότα του Εμφυλίου άλλοι εκτός από τους νικητές. Στη δημόσια συζήτηση περιλήφθηκαν ακόμη και επιστολές με ανώνυμες μαρτυρίες Βρετανών στρατιωτών σχετικά με τα γεγονότα. Μετά από εσωτερικές έρευνες στο Channel 4, οι οποίες επίσης αποτέλεσαν

² Το άρθρο του Clogg που δημοσιεύτηκε στις 29 Ιανουαρίου του 1986 στους *The Times* αναδημοσιεύτηκε σε ελληνική μετάφραση στην εφημερίδα *Τα Νέα*, μαζί με την απάντηση του Γιάννη Γιαννουλόπουλου (1986).

αντικείμενο δημόσιας κριτικής, απαγορεύτηκε η επαναπροβολή του φιλμ στη Βρετανία και η πώλησή του στο εξωτερικό και καταστράφηκαν τα πρωτότυπα.

Οι αντιδράσεις στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, αν και το φιλμ δεν προβλήθηκε ποτέ στην ελληνική τηλεόραση, προκάλεσε αντιδράσεις, αρκετά ηπιότερες πάντως από αυτές στη Βρετανία, από όλο το φάσμα του Τύπου. Ο Γιαννουλόπουλος (1986) έδωσε στον ελληνικό Τύπο μια εκτεταμένη απάντηση στις κατηγορίες του Clogg που αναφέρθηκαν παραπάνω, εστιάζοντας κυρίως στα ιστορικά σφάλματα στο άρθρο του, αλλά επίσης υποστηρίζοντας ότι ο ρόλος των Βρετανών στο ξέσπασμα του Εμφυλίου πολέμου ήταν γνωστός από το άνοιγμα των βρετανικών αρχείων της περιόδου 1940-44 στο κοινό, και υπενθυμίζοντας στον Clogg ότι οι απόψεις των ηττημένων του Εμφυλίου είχαν δημοσιευθεί επανειλημμένα από την πτώση της χούντας και έπειτα.

Αν και στο φιλμ εμφανίζονται για πρώτη φορά μαρτυρίες πολιτικών προσφύγων και πρωταγωνιστών του Δημοκρατικού Στρατού, ο *Ριζοσπάστης* επιτίθεται στο φιλμ. Οι κατηγορίες κορυφώνονται σε δύο κυριακάτικα άρθρα. Με άρθρο του Καρκάνη στις 26.1.1986, η αγγλική πολιτική, η οποία περιγράφεται στο ντοκιμαντέρ, χαρακτηρίζεται ως «πολιτική προδοσία κατά των Ελλήνων», ενώ για τον σκηνοθέτη Νίκο Αντωνάκο (1986) το φιλμ είναι δείγμα «αντισοβιετισμού, αντικομμουνισμού και αντιελληνισμού»... «[οι δημιουργοί]... Θέλουν να πείσουν τον κόσμο ότι παλεύει μάταια αφού οι Σοβιετικοί ξεπουλάνε τους αγώνες του». Από την πλευρά της *Καθημερινής*, η συζήτηση εξαρχής περιστρέφεται γύρω από την ιδέα της «αριστερής ηγεμονίας» στον χώρο των τεχνών και των γραμμάτων, και ειδικά στο τηλεοπτικό πεδίο. Η Ελένη Βλάχου, αναφερόμενη στο φιλμ, κατηγορεί έμμεσα όχι μόνο την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ τότε, αλλά και τις προηγούμενες κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας για ανεκτικότητα απέναντι στην Αριστερά: «Εδώ και χρόνια, ακόμη πριν πρασινίσουν τα κανάλια, μόνο αριστερές φωνές ακούμε...», με σαφή πρόθεση συμψηφισμού: «την ορθοδοξία των δεξιών κυβερνήσεων –στη διάρκεια των οποίων η λογική συζήτηση του επίμαχου θέματος της κατοχής και του εμφυλίου ήταν αδύνατη– υποκατέστησε σήμερα η ορθοδοξία του ΠΑΣΟΚ» (Βλάχου, 1986α).

Σύμφωνα με τον Ψαρρά (1986), *Ριζοσπάστης* και *Καθημερινή* αντέδρασαν ενάντια στην προβολή του φιλμ στην Ελλάδα λόγω του συγκεκριμένου αποσπάσματος από τη συνέντευξη του Μάρκου Βαφειάδη, η οποία προκάλεσε ανησυχία και στις δυο πλευρές:

Η σοβιετική στρατιωτική αποστολή δεν αναμείχθηκε καθόλου στα προβλήματα μας... Κράτησαν μια συνεχή ουδέτερη θέση, μέχρι σημείου που να τη θεωρεί κανείς ύποπτη... Όταν ζητήσαμε βοήθεια σε όπλα και πυρομαχικά, η απάντηση ήταν πάντοτε: Θα αναφέρουμε το αίτημά σας... Μέχρι, όμως το τέλος, του Δεκέμβρη δε λάβαμε ούτε μια σοβιετική σφαίρα...

Σύμφωνα με την ερμηνεία του επομένως,

όσο δύσκολο είναι για τον πρώτο [*Ριζοσπάστη*] να παραδεχθεί την «άψογη ουδετερότητα» των Σοβιετικών το Δεκέμβρη του '44, άλλο τόσο ασύμφορο για τη δεύτερη [*Καθημερινή*] είναι να καταρριφθεί ο μύθος της «ξενοκίνητης ένοπλης εξέγερσης» και να αποδειχθεί ότι το ΕΑΜ-ΕΛΑΣ στηριζόταν μόνο στις δικές του δυνάμεις απέναντι στην ξένη επέμβαση.

Το φιλμ Ελένη και η πρόσληψή του από το ελληνικό κοινό την εποχή της προβολής του

Η πρεμιέρα του φιλμ *Ελένη* έγινε στις ελληνικές αίθουσες στις 20 Μαρτίου 1986. Το φιλμ αναφέρεται στην εκτέλεση της Ελένης Γκατζογιάννη από έκτακτο στρατοδικείο ανταρτών

στο χωριό Λια της Θεσπρωτίας, αφού κατηγορήθηκε ότι φυγάδευσε τα παιδιά της για να τα γλιτώσει από τη μεταφορά σε χώρες του σοβιετικού μπλοκ από τους αντάρτες του ΕΛΑΣ. Νωρίτερα, είχε κυκλοφορήσει το ομώνυμο βιβλίο, το οποίο μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες και είχε πουλήσει, ως το 2001, 1,5 εκ. αντίτυπα (Μπάδα, 2011). Σύμφωνα με σημερινές αναφορές, προβλήθηκε στα σινεμά για μία μόνο εβδομάδα και στη συνέχεια αποσύρθηκε, λόγω των έντονων αντιδράσεων από το ΚΚΕ (Μουμτζής, 2022), το οποίο καλούσε σε συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας στους κινηματογράφους όπου προβλήθηκε. Πάντως, τα δημοσιεύματα της εποχής αποδεικνύουν ότι παίχτηκε στους κινηματογράφους για 4 εβδομάδες, ενώ, ήδη από τότε, πιο ψύχραιμες φωνές προειδοποιούσαν για τον κίνδυνο να θυματοποιηθεί εκ νέου η Ελένη, αλλά και να δικαιωθεί το αφήγημα των αυτοαποκαλούμενων θυμάτων της πνευματικής καταπίεσης από την Αριστερά, ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων στην προβολή της («Ο κ. Γκέητζ και η Χούντα», 1986.)

Δεν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς τα κύρια σημεία της κριτικής του ΚΚΕ. Κατηγορώντας τον Νικ Γκέητζ, γιο της Ελένης Γκατζογιάννη, Ελληνοαμερικανό συγγραφέα του ομώνυμου βιβλίου και δημοσιογράφο, ως πράκτορα της CIA, ο *Ριζοσπάστης* μιλούσε από την πρώτη στιγμή για αμερικανική προπαγάνδα: «Η “Ελένη” έπρεπε να γίνει επιθυμητή από όλους, δηλαδή έπρεπε να γίνει μια ταινία άμεσης προπαγανδιστικής ΣΙΑετζιδικής χρήσης» (Δανίκας, 1986). Δεν ήταν λίγες και οι κατηγορίες για ξεπούλημα της θυσίας της μητέρας του συγγραφέα για προσωπικό, πολιτικό και οικονομικό όφελος. Εξάλλου, σε άρθρο του στα *Νέα ο Καββαθάς* (1986), αποδομεί τον Γκατζογιάννη, κατηγορώντας τον ότι «πουλάει [τη μάνα του] 40 χρόνια μετά στήνοντας μια ολόκληρη επιχείρηση που του φέρνει εκατομμύρια», η οποία, σύμφωνα με την έρευνά του, δεν πείθει ούτε ομοϊδεάτες του Ελληνοαμερικανούς. Ταυτόχρονα, επικαλείται και σχόλια θεατών του φιλμ στο σινεμά, που κατάγονται από το χωριό του Γκατζογιάννη και οι οποίοι αντιδρούν στα όσα δείχνει το φιλμ, ενώ έχει ήδη ασχοληθεί με το ζήτημα και με το βιβλίο του *Η άλλη Ελένη*, όπου καταγράφει με γλαφυρό τρόπο τη μνήμη των γεγονότων μέσα από επιτόπια έρευνα και συνεντεύξεις με πρωταγωνιστές των γεγονότων (1985).

Η κριτική του *Βήματος* θεωρεί ότι «το φιλμ ανήκει στο είδος εκείνο που απευθύνει το περιεχόμενό του σ’ όσους έχουν αποφασίσει να συμφωνήσουν από πριν» (*Το Βήμα*, 23 Μαρτίου 1986), ενώ *Τα Νέα* (23 Μαρτίου 1986) χρησιμοποιούν πιο σκληρό λόγο:

Μεταφορά στην οθόνη του συκοφαντικού για την Εθνική μας Αντίσταση και τις αιτίες του Εμφυλίου πολέμου βιβλίου του Ν. Γκατζογιάννη, όπου διαστρεβλώνονται τα ιστορικά γεγονότα μέσα από την περίπτωση μιας μάνας που σκοτώνουν το παιδί της οι αριστεροί... Προσπαθεια να δώσει συγχωροχάρτι στις ντόπιες αντιδραστικές δυνάμεις που συνεργάστηκαν με τον κατακτητή και οδήγησαν τη χώρα στον εμφύλιο.

Η *Καθημερινή*, από την άλλη πλευρά, αντέδρασε αρκετά αδιάφορα, αλλά πάντως θετικά ως προς το περιεχόμενο της ταινίας, αν και από τη στήλη της η Βλάχου βρίσκει πολύ «διακριτική» την παρουσίαση των γεγονότων στο φιλμ του Γκέητζ (Βλάχου, 1986β): «μια ζωντανή, αληθινή, συγκλονιστική ιστορία, την διηγείται μουδιασμένα, με φανερό προσπάθεια να μη θίξει υπερβολικά τους εγκληματίες του παιδομαζώματος. Σαν να επρόκειτο ποτέ να εισπράξει συγχωροχάρτι!»

Ο διχασμός είναι εμφανής στα σχόλια όλων των πλευρών. Παρόλες τις ενέργειες για εθνική συμφιλίωση κατά την περίοδο της προβολής του φιλμ, η σχετική δημόσια συζήτηση αναδεικνύει τον πολωτικό λόγο της εποχής σχετικά με το ζήτημα του Εμφυλίου. Οι πολιτικές πρωτοβουλίες προσκρούουν σε έναν δημοσιογραφικό λόγο που τρέφεται ακόμα από τη

σύγκρουση. Εξάλλου, « η μνήμη αφορά τόσο το παρελθόν όσο και το παρόν και γι' αυτό το λόγο το παρελθόν διαρκώς εισβάλλει στο παρόν, συχνά με απροσδόκητες αφορμές και απρόβλεπτες διαστάσεις» (Βόγλης, 2007: 438), όπως ακριβώς συνέβη με τα δύο φιλμ.

Τα δύο φιλμ σήμερα

Δεκαετίες μετά την απαγόρευσή του, το βρετανικό φιλμ για τον ελληνικό Εμφύλιο ξαναβρήκε το κοινό του και τη θέση του στη μικρή και τη μεγάλη οθόνη, καθώς προβλήθηκε στην ελληνική δημόσια τηλεόραση στην εκπομπή «Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα» και ανέβηκε στο YouTube, στο οποίο μπορεί κανείς να το βρει και σήμερα μέσα από το κανάλι των ΑΣΚΙ. Πρόσφατα, παρουσιάστηκε επίσης στο 11ο Φεστιβάλ Πρωτοποριακού Κινηματογράφου της Αθήνας («Δείτε τη συζήτηση...», 2020), με ζωντανή συζήτηση με τους Γ. Γιαννουλόπουλο και τη σκηνοθέτιδα, ενώ στη Βρετανία προβλήθηκε σε λέσχες ιστορίας και σινεφίλ στη διάρκεια των τελευταίων ετών (π.χ. το 2018 στο Μπρίστολ). Μετά από δεκαετίες εξάλλου, και η ίδια η σκηνοθέτις με παρεμβάσή της στον *Guardian* παραπέμπει στο φιλμ της προκειμένου να αναδειχθεί η αλήθεια σχετικά με τον ρόλο της Αγγλίας στον ελληνικό Εμφύλιο (Gabriel, 2014).

Παρόλες τις διαμαρτυρίες για υποτιθέμενη απαγόρευση της προβολής του φιλμ *Ελένη*, που επαναλαμβάνονται μέχρι σήμερα προσδίδοντάς του τον χαρακτήρα του απαγορευμένου τεκμηρίου, το φιλμ εξακολουθεί να παίζεται στη διάρκεια της Μεταπολίτευσης, π.χ. στα Γιάννενα το 2004, και το βιβλίο επανακυκλοφορεί (1993, Ελληνική Ευρωεκδοτική) μέχρι και το 2017 (εφτά εκδόσεις ως το 2024). Η καταδίκη του φιλμ αλλά και του βιβλίου από το ΚΚΕ επαναλαμβάνεται κάθε φορά που γίνεται παρουσίαση του βιβλίου ή προβολή του φιλμ σε όλη τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης (π.χ. «Αντιιμπεριαλιστική κινητοποίηση», 2004).

Η περίπτωση της *Ελένης* αντιμετωπίζεται ακόμη και σήμερα από μερίδα του Τύπου ως απόδειξη της ιδεολογικής ηγεμονίας της Αριστεράς στα χρόνια της Μεταπολίτευσης. Για παράδειγμα, ο Μουμτζής (2022) στο *Liberal.gr*, αφού διερωτάται γιατί δεν προβάλλεται η *Ελένη* στη δημόσια τηλεόραση, καταλήγει: «Έχουν περάσει 73 χρόνια από τη λήξη του Εμφυλίου, η γενιά που πολέμησε φεύγει και η νέα γενιά οφείλει να δει και την άλλη πλευρά της Ιστορίας, που στο κάτω-κάτω είναι η Ιστορία των νικητών». Και ολοκληρώνει την επιχειρηματολογία του επαναλαμβάνοντας τη θέση περί ομηρείας των ΜΜΕ στην Ελλάδα από την Αριστερά: «Είναι γνωστό πως η Δημόσια Τηλεόραση γέρνει μονόπλευρα προς τα αριστερά. Οι διοικήσεις τους φοβούνται τη μνήμη της Αριστεράς και των συνδικαλιστών οι οποίοι ως γνωστόν συνδιοικούν».

Ο Καλύβας (2017), με την ευκαιρία της παρουσίασης της επανέκδοσης του βιβλίου το 2017, καταθέτει την άποψή του τόσο για τις αντιδράσεις στην προβολή της ταινίας το 1986 όσο και για τα δύο τελευταία (τότε) χρόνια αριστερής διακυβέρνησης (ΣΥΡΙΖΑ), απορρίπτοντας, και στις δύο περιπτώσεις, το αφήγημα του ηθικού πλεονεκτήματος της Αριστεράς:

Στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης, η «Δεξιά» (δηλαδή το μη κομμουνιστικό στρατόπεδο, που ξεκινούσε από τις παρυφές του ΚΚΕ και πήγαινε ως την πιο ακραία δεξιά) δεν είχε δικαίωμα ούτε να έχει, αλλά ούτε και να θρηνεί θύματα. Αντίστροφα, η Αριστερά μπορούσε να διεκδικεί (όλα) τα θύματα και να καλύπτει τους δικούς της θύτες. Πρόκειται για μια γελοία αντίληψη που πλέον πνέει τα λοίσθια, αλλά είχε αδικαιολόγητα μεγάλη διάρκεια και μας έκανε πολύ κακό,

καθιστώντας δυνατή και τη φάρσα του «ηθικού πλεονεκτήματος της Αριστεράς» των δύο τελευταίων ετών.

Συμπεράσματα

Ο δημόσιος διάλογος για το θέμα του ελληνικού Εμφυλίου στην Αγγλία του 1986 έκλεισε αρκετό καιρό μετά την προβολή του ντοκιμαντέρ *Greece: the Hidden War* και του φιλμ *Ελένη*, αφήνοντας το αποτύπωμά του για κάποιο χρονικό διάστημα και αποδεικνύοντας τη «νευρωτική συνείδηση της Βρετανίας σχετικά με την Ελλάδα» (Ascherson, 1986). Ο Gott (1986), επιτιθέμενος στη «βρετανική ελίτ εν αποστρατεία» (στρατηγούς, διπλωμάτες και αξιωματούχους των μυστικών υπηρεσιών) και ασκώντας κριτική στην άποψη ότι η πολιτική του Ηνωμένου Βασιλείου έσωσε μια χώρα από τον κομμουνισμό, αποφαίνεται ότι οι αντισυσημικές απόψεις επιτρέπονται μέχρι ενός σημείου μόνο: «είναι επιτρεπτό, προφανώς, να διηγούνται την ιστορία τους ή να τους επιτρέπεται να την αφηγούνται. Αλλά αυτό που δεν μπορείς να κάνεις, όπως φαίνεται, είναι να προσκαλέσεις το κοινό να πιστέψει την ιστορία που αφηγούνται» (Gott, 1986).

Αντίστοιχα, στην Ελλάδα της δεκαετίας του 1980 η οξύτατη πολιτική αντιπαράθεση μεταξύ των δύο μεγάλων κομμάτων δεν επέτρεψε την ώριμη συζήτηση για τα τραύματα του παρελθόντος, παρά ερμήνευσε υπό το ίδιο πρίσμα ακόμα και το σινεμά, όπως είδαμε, προκειμένου να ενισχύσει την πολιτική πόλωση. Από τη μια πλευρά, η ΝΔ ασπάστηκε νωρίς το σύνθημα «Χούντα είναι θα περάσει», αναφερόμενη στην κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ [προεκλογικό σύνθημα στις συγκεντρώσεις της ΝΔ για τις ευρωεκλογές του 1984 (Σακελλαρόπουλος, 2001)]. Από την άλλη, το ΠΑΣΟΚ συστηματικά επανέφερε στη συζήτηση το ρήγμα του Εμφυλίου ως συστατικό των σύγχρονων, τότε, πολιτικών ταυτοτήτων των δύο πόλων του πολιτικού συστήματος, ενώ, τέλος, το ΚΚΕ είχε βεβαίως τους δικούς του λόγους να θυμάται τα θύματα του Εμφυλίου και να τονίζει τη δική του πλευρά της ιστορίας. Εξάλλου, η επιστροφή πολιτικών προσφύγων στην Ελλάδα και η αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης πάτησαν σε ένα έδαφος ανησυχίας και ανταγωνισμού για τη διαχείριση της ιστορικής μνήμης, που εκδηλώνεται και με τη δημιουργία διαφόρων συλλόγων σχετικών με τη δημόσια ιστορία και τη μνήμη³. Η ανάδυση τόσο πολλών εναλλακτικών αφηγήσεων για τον ελληνικό Εμφύλιο κάνει μέρος του Τύπου (Βλάχου, 1986β) να κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου:

Θα μπορούσε κανείς άραγε να ξυπνήσει το ενδιαφέρον των ιστορικών [...] να φροντίσουν για την προστασία γενικά, της Ιστορίας μας; «Σύλλογος Υπέρ της Αλήθειας», «Εταιρεία Προστασίας Γεγονότων», «Ίδρυμα Ιστορικών Μελετών», ο τίτλος δεν έχει σημασία. Σημασία έχει να επιστρατεύσει ανθρώπους με γνώση και γενναιότητα, που να βοηθήσουν την ιστορία μας να ξαναβρεί το αληθινό της πρόσωπο. Διότι την έχουν τρομάξει.

³ Σε αρκετά φύλλα της *Καθημερινής* κατά την περίοδο που εξετάζουμε, γίνεται λόγος για την δημιουργία της «Εταιρείας Μελέτης Ελληνικής Ιστορίας» («ΕΜΕΙΣ») (Η προστασία της ιστορίας, 1986), ως «απάντηση στη συστηματική παραποίηση της ιστορίας και την υπαγωγή της σε προκατασκευασμένα καλούπια ή [την] εξυπηρέτηση συγκεκριμένων πολιτικών σκοπιμοτήτων». Ενδιαφέρον έχει, κατά τη γνώμη μου, η ανάγκη παρέμβασης με επιστολή του του Νίκου Αλιβιζάτου, ο οποίος, ενώ έχει προσκληθεί να συμμετάσχει σε εκδήλωση σχετικά με τον Ελευθέριο Βενιζέλο, αποστασιοποιείται από αυτό που αντιλαμβάνεται ως πιθανή εργαλειοποίηση της ιστορίας από την ΕΜΕΙΣ: «Φοβούμαι ότι παραβλέποντας την πραγματικότητα αυτή και εμμένοντας μόνον στην πολιτική χρήση της ιστορίας, η ΕΜΕΙΣ κινδυνεύει να παγιδευτεί στη λογική που η ίδια καταδικάζει. Να λειτουργήσει δηλαδή εξ αντικειμένου, και παρά τις όποιες προθέσεις της, ως φορέας “αντι-ιστορίας”» (Η μελέτη της ιστορίας, 1986).

Και στις δύο περιπτώσεις, λιγότερο από 40 χρόνια μετά τη λήξη του Εμφυλίου, η δημόσια αποτύπωση της ιστορικής έρευνας και ποικίλων οπτικών για το γεγονός προσέκρουσε σε αντιδράσεις κοινωνιών που αναμετρήθηκαν διαφορετικά με πλευρές του παρελθόντος τους. Αυτός ο συνεχιζόμενος αγώνας για τον έλεγχο του κυρίαρχου ιστορικού αφηγήματος απηχεί ενά ευρύτερο φαινόμενο που παρατηρείται σε κοινωνίες που έρχονται αντιμέτωπες με το παρελθόν τους, ειδικά σε κοινωνίες μετά από μια σύγκρουση. Η πολυπλοκότητα της συλλογικής μνήμης ενισχύεται ακόμη περισσότερο από νέες κάθε φορά κοινωνικές και πολιτισμικές εκφράσεις, που αμφισβητούν ή ανανεώνουν το κυρίαρχο αφήγημα και οι οποίες επιδιώκουν την έκφραση αποσιωπημένων μερών του παρελθόντος, ή, όπως στην περίπτωση μας εδώ, κινηματογραφικών αναπαραστάσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, ο συνεχιζόμενος διάλογος σχετικά με τον ελληνικό Εμφύλιο όχι μόνο υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της κριτικής ενασχόλησης με την ιστορία στο σχολείο (Σακκά, 2024) αλλά και τον ρόλο της τέχνης και των μέσων ποπ κουλτούρας στη διαμόρφωση κοινωνικών αντιλήψεων και στη διενέργεια διαλόγου μεταξύ των μελών της κοινότητας. Η αναγκαιότητα αυτή επιτείνεται από την ανάπτυξη ψηφιακών πλατφορμών που διευκολύνουν την αναζήτηση σχετικών τεκμηρίων και επεκτείνουν τη συζήτηση για το παρελθόν, π.χ. συλλογές προφορικών μαρτυριών, ψηφιακά μουσεία κλπ. Η επανανάδυση του ενδιαφέροντος για προσωπικές αφηγήσεις και μαρτυρίες, ειδικά για συγκρουσιακά γεγονότα που δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς, αναδιαμορφώνει συνεχώς την ερμηνεία γεγονότων όπως ο Εμφύλιος πόλεμος διά μέσου των γενεών που ακόμα αναμετρώνται με τούτο το κληρονομημένο τραύμα. Τελικά, αυτό το αναδυόμενο τοπίο απαιτεί συνεχή ανασκόπηση του πώς διδασκόμαστε και θυμόμαστε το παρελθόν, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση της διαμόρφωσης της ιστορικής μνήμης μεταξύ του πεδίου της ατομικής και συλλογικής μνήμης αφενός, και των πολιτικών και ιστορικών αναγκών και επιλογών κάθε φορά αφετέρου.

Βιβλιογραφία

- Βόγλης, Π. (2016), *Η αδύνατη Επανάσταση: Η κοινωνική δυναμική του εμφύλιου πολέμου* (2η έκδ.), Αλεξάνδρεια.
- Borgoyne, R. (2009), «Introduction: Re-enactment and imagination in the historical film», *Leidschrift. Verleden in Beeld. Geschiedenis en Mythe in Film*, 24(3), 7-18.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002), *Making Stories: Law, Literature, Life*, Harvard University Press.
- Γαλανούδης, Ν. (2024), «Η διδασκαλία του επίμαχου/συγκρουσιακού γεγονότος του Εμφυλίου πολέμου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Halbwachs, M. (1980), *The collective memory*, επιμέλεια και μετάφραση Lewis Coser, Harper Colophon Books.
- Καββαθός, Β. (1985), *Η άλλη Ελένη*, Αλκυών.
- Kalyvas, S.N. (2001), «“New” and “Old” Civil Wars: A Valid Distinction?», *World Politics*, 54(1), 99-118, <http://www.jstor.org/stable/25054175>.

- Κόκκινος, Γ. (2003), *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα: Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Μεταίχμιο.
- Κωστής, Κ. (2018), *Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας: Η διαμόρφωση του ελληνικού κράτους 18ος-21ος αιώνας*, Πατάκης.
- Λιάκος, Α. (2003), «Αντάρτες και συμμορίτες στα ακαδημαϊκά αμφιθέατρα», στο Φλάισερ, Χ. (επιμ.), *Η Ελλάδα '36-'49: Από τη δικτατορία στον Εμφύλιο. Τομές και συνέχειες*, Καστανιώτης, σ. 25-36.
- Μαυρομάτη, Μ. (2021), «Η χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα», *Νέος Παιδαγωγός*, 23, 363-375.
- Mavrommati, M., Repoussi, M. (2020), «“Something was wrong with the movie”: Formal analysis of historical films and the development of historical literacy», *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 510-528, <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1771965>.
- Marantzidis, N., Antoniou, G. (2004), «The Axis Occupation and Civil War: Changing Trends in Greek Historiography, 1941-2002», *Journal of Peace Research*, 41(2), 223-231.
- Metzger, S.A. (2010), «Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom», *The Social Studies*, 101(3), 127-136, <https://doi.org/10.1080/00377990903284047>.
- Μπάδα, Κ. (2001), «Ο θάνατος της Ελένης στον Εμφύλιο», στο Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (επιμ.), *Ελληνικός παραδοσιακός πολιτισμός: Λαογραφία και Ιστορία*, Παρατηρητής, σ. 230-240.
- Paxton, R., Marcus, A. (2018), «Film media in history teaching and learning», στο Metzger, S.A., Harris, L.M. (επιμ.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley-Blackwell, σ. 579-601, <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch22>.
- «Ο κ. Γκέητς και η Χούντα» (1986, Απρίλιος), *Σχολιαστής*, τ. 37.
- Πελεκανίδης, Θ. (2022), «Η διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων στο μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση της δεκαετίας του 1940», αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Răducănu, C. (2023), «Uses of cinematography and theatre in developing history competencies: Proposals for supporting film-making as mainstream teaching strategy of human sciences», *Concept*, 2(27), 186-207, <https://doi.org/10.37130/r4xmtm14>.
- Σακκά, Β. (2024), «Παιδαγωγική της Ειρήνης και αγωνιστική μνήμη. Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη δύσκολη ιστορία. Μελέτη περίπτωσης», στο Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση, αποτιμήσεις και προοπτικές. Τιμητικός τόμος για τη Μαρία Ρεπούση*, Πεδίο.
- Siani-Davies, P., Katsikas, S. (2009), «National reconciliation after civil war: The case of Greece», *Journal of Peace Research*, 46(4), 559-575.
- Stoddard, J.D., Marcus, A.S. (2010), «More than “showing what happened”: Exploring the potential of teaching history with film», *The High School Journal*, 93(3), 83-90, <https://doi.org/10.1353/hcj.0.0044>.
- Stoddard, J. (2012), «Film as a “thoughtful” medium for teaching history», *Learning, Media and Technology*, 37(3), 271-288, <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.572976>.
- Voglis, P. (2002), *Becoming a Subject: Political Prisoners During the Greek Civil War, 1945-1950*, Berghahn Books.

- Voglis, P., Nioutsikos, I. (2017), «The Greek historiography of the 1940s: A reassessment», *Südosteuropa*, 65(2), 316-333.
- Van Boeschoten, R. (1997), *Ανάποδα χρόνια: Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών*, Πλέθρον.
- Χαραλαμπίδης, Μ. (2023), *Οι δωσίλογοι. Ένοπλη, πολιτική και οικονομική συνεργασία στα χρόνια της Κατοχής*, Αλεξάνδρεια.
- Ψαρράς, Δ. (1986, Απρίλιος), Λογοκρισία στο όνομα της Ιστορίας;, *Σχολιαστής*, τ. 37.

Άρθρα σε εφημερίδες

- «Αντιιμπεριαλιστική κινητοποίηση» (2004), *Ριζοσπάστης*, 22 Μαΐου 2004.
- Αντωνάκος, Ν. (1986), «Προσοχή στα... ντοκουμαντέρ. Ο σκηνοθέτης Νίκος Αντωνάκος γράφει για τον “κρυμμένο πόλεμο” που προβάλλεται στην Αγγλία», *Ριζοσπάστης*, 26 Ιανουαρίου 1986.
- Ascherson, N. (1986), «Greek Civil War – Rambo-style», *Observer*, 5 Οκτωβρίου 1986.
- Βλάχου, Ε. (1986α), «Ο “Κρυμμένος” πόλεμος», *Καθημερινή*, 13 Φεβρουαρίου 1986.
- Βλάχου, Ε. (1986β), «Παρα-ιστορία;;», *Καθημερινή*, 23 Μαρτίου 1986.
- Βόγλης, Π. (2025), «Θα μιλήσουμε για τις εκτελέσεις στα χρόνια του Εμφυλίου;», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 12 Απριλίου 2025, https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/469104_thamilisoyme-gia-tis-ekteleseis-sta-hronia-toy-emfylioy.
- Δανίκας, Δ. (1986), «Πήτερ Γέητς, *Ελένη*», *Ριζοσπάστης*, 20 Μαρτίου 1986.
- Δείτε τη συζήτηση με αφορμή το ντοκουμαντέρ *Ελλάδα: Κρυμμένος πόλεμος* (2020), Ταινιοθήκη της Ελλάδας, <http://www.tainiothiki.gr/el/11aagff/ta-nea-tou-festival/789-deite-ti-syztisi-me-aformi-to-dokimanter-ellada-krymmenos-polemos>.
- Gabriel, J. (2014), «The secrecy over the Greek civil war is due to a British cover-up», *The Guardian*, 7 Δεκεμβρίου 2014.
<https://www.theguardian.com/theobserver/2014/dec/07/letters-secrecy-greek-civil-war-british-coverup>
- «Η μελέτη της ιστορίας» (1986), *Η Καθημερινή*, 30 Μαρτίου 1986.
- «Η προστασία της ιστορίας» (1986), *Η Καθημερινή*, 28 Μαρτίου 1986.
- Gott, R. (1986), «A Greek tragedy to haunt the old guard», *The Guardian*, 5 Ιουλίου 1986.
- Γιαννουλόπουλος, Γ. (1986), «Η διαφορά μεταξύ αλήθειας και προπαγάνδας», *Τα Νέα*, 13 Αυγούστου 1986.
- Καββαθάς, Β. (1986), «Ελένη, η κινηματογραφική πλαστογράφηση της ιστορίας», *Τα Νέα*, 22 Μαρτίου 1986.
- Καλύβας, Σ. (2017), «Για την Ελένη του Εμφυλίου», *Η Καθημερινή*, 15 Ιανουαρίου 2017, <https://www.kathimerini.gr/opinion/891768/gia-tin-eleni-toy-emfylioy>.
- Καρκανάς, Ν. (1986), «“...Προδοσία κατά των Ελλήνων η αγγλική επέμβαση του Δεκέμβρη...” αναγνωρίζει τώρα η τηλεόραση του Λονδίνου», *Ριζοσπάστης*, 19 Ιανουαρίου 1986.
- Μουμτζής, Σ. (2022), «Η Ελένη του Γκατσογιάννη και η περιδεής ΕΡΤ», *Liberal*, 28 Αυγούστου 2022, <https://www.liberal.gr/politiki/h-eleni-toy-gkatzogianni-kai-i-perideis-ert>
- Τα Νέα*, 23 Μαρτίου 1986.
- Το Βήμα*, 23 Μαρτίου 1986.

Μνημειακές προκλήσεις: Αμφιλεγόμενα και «συγκρουσιακά» μνημεία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση. Το toolkit της Euroclio Ο ανδριάντας του Edward Colston*

Ευγενία Αλεξάκη

επίκουρη καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης, ΕΚΠΑ

Monumental challenges: controversial and “conflictual” monuments, public history, and history education. The Euroclio toolkit

The statue of Edward Colston

The presentation examines the “monumental challenges” that are emerging in the 21st century through the controversial and conflicting aspects of the monumental landscape. The demand for decolonization of public space, the demand for monuments, historical and social, equitable and for more inclusive memorial spaces, are taking on global dimensions, and new types and forms of memorialization are beginning to take shape. We also focus on the importance of the “biography” and the historical context of a monument (commissioner, commissioning/competition/selection process, citing, type, artistic style, the monument’s course in time, the community’s relationship with it, etc.), as their study allows us to better understand the monumental claims, narratives or even the monumental conflicts that the monument in question produces.

* Η εισήγηση εμφανίζεται εδώ όπως παρουσιάστηκε σε αρχείο PowerPoint στη διημερίδα.

Η υπερσύνδεση των link (όπου υπάρχουν) λειτουργεί στους συνδέσμους που βρίσκονται κάτω από κάθε διαφάνεια.



Οι νέες γενιές επισκέπτονται τα μνημεία υπό νέες συνθήκες και τα επενδύουν με νέα νοήματα.

James E. Young

Εκτεταμένο κίνημα διαδηλώσεων και μνημειακού ακτιβισμού, με αίτημα την απο-αποικιοποίηση του δημόσιου χώρου, σημειώθηκε μετά τη δολοφονία του Αφροαμερικανού George Floyd, τον Μάιο του 2020.



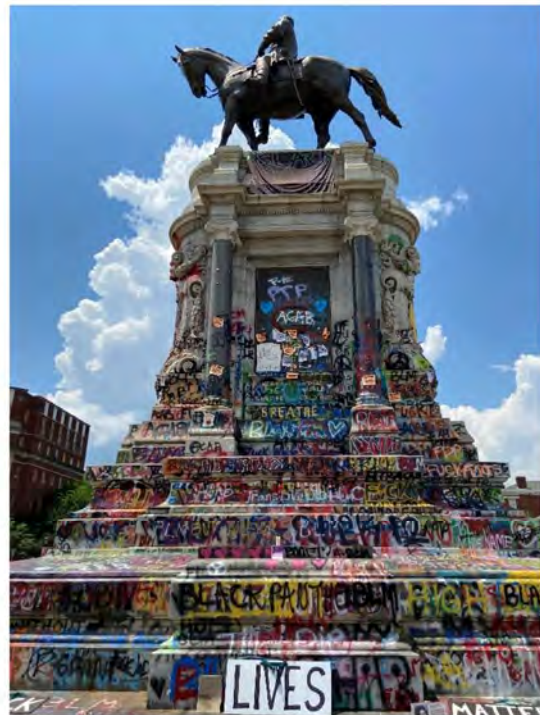
Τα αμφιλεγόμενα και διχαστικά μνημεία της Συνομοσπονδίας
(Confederate Monuments)



Ο έφιππος ανδριάντας του στρατηγού Robert E. Lee τοποθετήθηκε στην Monument Avenue στο Ρίτσμοντ της Βιρτζίνια, ΗΠΑ, το 1890.

Έπειτα από μακρές συζητήσεις και νομικές διεκδικήσεις απομακρύνθηκε τον Σεπτέμβριο του 2021.

Το μνημείο τον Ιούνιο του 2020





Η απομάκρυνση του μνημείου, Τετάρτη 8 Σεπτεμβρίου 2021

Το Black History Museum and Cultural Center της Βιρτζίνια έλαβε ως δωρεά τα αποκαθλωμένα από τη Monument Avenue μνημεία της Συνομοσπονδίας, συμπεριλαμβανομένου και του μνημείου του Robert E. Lee, μετά την έγκριση σχετικού ψηφίσματος από το Δημοτικό Συμβούλιο του Ρίτσμοντ.

Unanimous vote: Richmond Confederate monuments going to Black History Museum, <https://www.wric.com/news/local-news/richmond/unanimous-vote-richmond-confederate-monuments-going-to-black-history-museum/>

<https://www.wric.com/news/local-news/richmond/unanimous-vote-richmond-confederate-monuments-going-to-black-history-museum/>

Πώς ιστορικοποιούμε ένα δημόσιο (αμφιλεγόμενο) μνημείο στην τάξη;
Τι πληροφορίες χρειαζόμαστε, ποιες πληροφορίες προσφέρουμε
στους μαθητές και στις μαθήτριες και τι αναζητάμε μαζί τους;

Αναλυτικότερα για την εφαρμογή αυτών των βημάτων, ειδικά για τη
διδασκτική αξιοποίηση του ανδριάντα του Edward Colston, βλ. Jadé
Botha, *Debating Controversial Representations in Public Spaces to
understand Contested Historical Legacies*, Euroclio & Evens
Foundation, χ.χ., διαθέσιμο στο [https://euroclio.eu/wp-
content/uploads/SEH-Debating-Controversial-Representations.pdf](https://euroclio.eu/wp-content/uploads/SEH-Debating-Controversial-Representations.pdf) .

και

Monument(al) Challenges Toolkit, Euroclio, 2025, διαθέσιμο στο
<https://euroclio.eu/resource/monumental-challenges-toolkit/> .

[https://euroclio.eu/wp-content/uploads/SEH-Debating-Controversial-
Representations.pdf](https://euroclio.eu/wp-content/uploads/SEH-Debating-Controversial-Representations.pdf)

<https://euroclio.eu/resource/monumental-challenges-toolkit/>

Βιογραφία μνημείου

Βασικά βήματα

Δημιουργός

Απεικονιζόμενος/οι – θέμα – ιστορική περίοδος που πραγματεύεται

Χρονιά δημιουργίας & κόστος κατασκευής

Διαστάσεις & υλικά

Τόπος – χωροθέτηση

Ποιος αποφάσισε για την ανέγερσή του; Με βάση ποιες διαδικασίες;

Σε ποιον «απευθύνεται»; Για «ποιον» κτίστηκε; Πολιτικές μνήμης

Καλλιτεχνικό ύφος και μορφοπλαστικά χαρακτηριστικά

Εντάσεις και δημόσιες αντιπαραθέσεις

Ποιοι το αμφισβητούν/το έχουν αμφισβητήσει και πώς; Π.χ. διαδηλώσεις, βίαιες ενέργειες, νομικές διαμάχες, καλλιτεχνικές παρεμβάσεις, μνημειακός ακτιβισμός;

Το μέλλον των αμφιλεγόμενων μνημείων: απομάκρυνση, ιστορική πλαίσισση, καλλιτεχνικές παρεμβάσεις, άλλες δράσεις; Βαθμός εμπλοκής των τοπικών κοινοτήτων στις σχετικές συζητήσεις και διαβουλεύσεις.



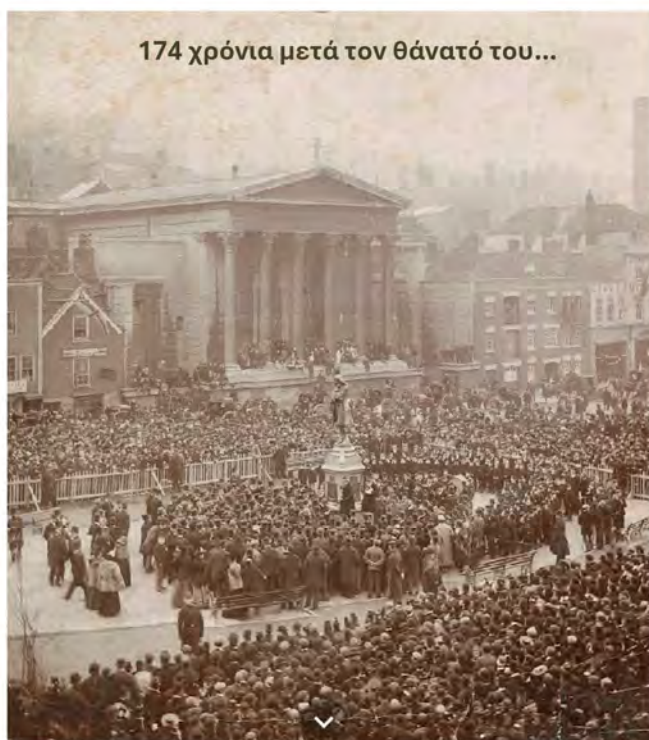
Edward Colston (1636 –1721)

Ο Colston υπήρξε υψηλόβαθμο στέλεχος της Royal African Company, της εταιρείας που είχε το μονοπώλιο, για τη βρετανική αυτοκρατορία, στη διατλαντική διακίνηση υποδουλωμένων Αφρικανών.

Υπολογίζεται ότι ο Colston έπαιξε ενεργό ρόλο στο εμπόριο περισσότερων από 84.000 Αφρικανών (συμπεριλαμβανομένων 12.000 παιδιών), εκ των οποίων πάνω από 19.000 πέθαναν κατά τον διάπλου του Ατλαντικού.

Στα τέλη του 19ου αι., η ελίτ της πόλης παρουσιάζει τον Colston ως πρότυπο «φιλάνθρωπου ανδρός».

Ο ανδριάντας του προτάθηκε ως σύμβολο αστικής υπερηφάνειας.





Τα αποκαλυπτήρια του ανδριάντα του Colston πραγματοποιήθηκαν το 1895, 174 χρόνια μετά τον θάνατό του.

Timeline of events:

<https://exhibitions.bristolmuseums.org.uk/the-colston-statue/>

<https://exhibitions.bristolmuseums.org.uk/the-colston-statue/>



John Cassidy, ανδριάντας του
Edward Colston, Μπρίστολ, 1895

Η πόλη-λιμάνι του Μπρίστολ συμμετείχε στο δουλεμπόριο ήδη από το 1690. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1730 είχε εξελιχθεί στο σημαντικότερο δουλεμπορικό λιμάνι της Μ. Βρετανίας.





Ο ανδριάντας του, ύψους 2,6 μ., τοποθετήθηκε σε περίτεχνα διακοσμημένο βάθρο ύψους 3,15 μ.

Ως βουλευτής του Μπρίστολ, ο Colston δραστηριοποιήθηκε για τη διατήρηση του δουλεμπορίου και τη διασφάλιση ευνοϊκών όρων για τους δουλέμπορους.

Ανέπτυξε σημαντική φιλανθρωπική δράση στην πόλη του Μπρίστολ, προσφέροντας χρήματα σε σχολεία, πτωχοκομεία, νοσοκομεία και αγγλικανικές εκκλησίες.

[...] μνημείο για ένα από τα πιο ενάρετα και σοφά τέκνα της πόλης σημειωνόταν, μεταξύ άλλων, στην πλάκα στη βάση του ανδριάντα του Colston



Καλλιτεχνικός μνημειακός ακτιβισμός

Προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση



Here and Now, εφήμερη καλλιτεχνική εγκατάσταση μπροστά από τον ανδριάντα του Edward Colston στο Μπρίστολ (πάνω: λεπτομέρεια), 18 Οκτωβρίου 2018 (Anti Slavery Day)





Εκατό αγαματίδια από τσιμέντο τοποθετήθηκαν μπροστά από τον ανδριάντα, σε διάταξη που παρέπεμπε στα πλοία του διατλαντικού δουλεμπορίου.

Anti Slavery Art Installation by Colston Statue in Bristol

<https://inspiringcity.com/2018/10/22/anti-slavery-installation-appears-next-to-edward-colston-statue-in-bristol/>



<https://inspiringcity.com/2018/10/22/anti-slavery-installation-appears-next-to-edward-colston-statue-in-bristol/>



Faith M, *Colston in Shackles* (Ο Colston δεσμώτης), 2018

Λατρεύω το γεγονός ότι μερικές βελόνες και μια μπάλα μαλλιού έκαναν μια τόσο δυνατή δήλωση και προκάλεσαν τόσα συναισθήματα και συζητήσεις.

Η παρέμβασή μου παρέμεινε στη θέση της για περίπου τρεις εβδομάδες πριν κάποιος το καταστρέψει.

Είμαι τόσο χαρούμενη που την έκανα και ποτέ δεν θα μπορούσα να φανταστώ τη μοίρα του αγάλματος του Colston μερικά χρόνια αργότερα.

Faith M, 2021

<https://artsandculture.google.com/asset/colston-in-shackles-faith-m/dwH-dwq438msg?hl=en>



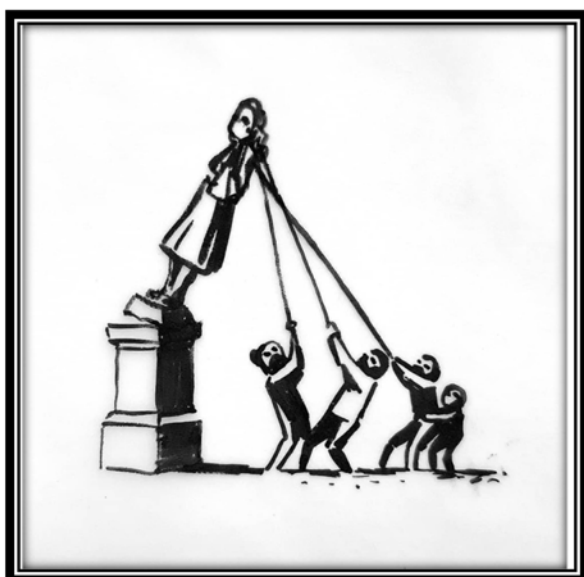
<https://artsandculture.google.com/asset/colston-in-shackles-faith-m/dwH-dwq438msg?hl=en>



Η αποκαθήλωση του αγάλματος από διαδηλωτές υπέρ του κινήματος Black Lives Matter, 7 Ιουνίου 2020



Διαδηλωτές ρίχνουν το άγαλμα του Edward Colston στο λιμάνι του Μπρίστολ, 7 Ιουνίου 2020



Σκίτσο με την πρόταση του Βρετανού καλλιτέχνη Banksy για το μέλλον του ανδριάντα του Colston (Instagram, 9 Ιουνίου 2020)

Τι πρέπει να κάνουμε με την άδεια πλίνθο στη μέση του Μπρίστολ; Εδώ είναι μια ιδέα που απευθύνεται τόσο σε αυτούς που θέλουν το άγαλμα του Colston όσο και σε εκείνους που δεν το θέλουν.

Τον τραβάμε έξω από το νερό, τον βάζουμε πίσω στην πλίνθο, τον δένουμε με σκοινιά από τον λαιμό και του τοποθετούμε μερικά χάλκινα αγάλματα από κάτω, σε φυσικό μέγεθος, που θα αναπαριστούν τους διαδηλωτές να τον τραβούν κάτω.

Όλοι ευχαριστημένοι. Μια διάσημη ημέρα μνήμης!

Σχόλιο του Banksy δίπλα στο σκίτσο του (Ιούνιος 2020).



Διαδηλωτές και παρεμβάσεις στην άδεια πλίνθο, Ιούνιος 2020





Marc Quinn & Jen Reid,
A Surge of Power (Jen Reid),
Μπρίστολ, 2020

<http://marcquinn.com/studio/news/a-joint-statement-from-marc-quinn-and-jen-reid>

15 Ιουλίου 2020

Το άγαλμα της Jen Reid, δημιουργία του Βρετανού γλύπτη Marc Quinn, τοποθετήθηκε στην άδεια πλίνθο χωρίς άδεια. Αφαιρέθηκε την επόμενη ημέρα.



<http://marcquinn.com/studio/news/a-joint-statement-from-marc-quinn-and-jen-reid>

We Are Bristol History Commission

Η επιτροπή We Are Bristol History Commission συστάθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020 από τον δήμαρχο του Μπρίστολ Marvin Rees, μετά την αποκαθήλωση του ανδριάντα του Colston τον Ιούνιο εκείνης της χρονιάς.

Η We Are Bristol History Commission ήταν μια ανεξάρτητη ομάδα ιστορικών, η οποία ανέλαβε να εξετάσει το μέλλον του ανδριάντα, θέτοντας το ζήτημα σε δημόσια διαβούλευση, στην οποία συμμετείχε η τοπική κοινότητα.

We Are Bristol History Commission

Το διάστημα Ιουνίου-Αυγούστου 2021, η επιτροπή We Are Bristol History Commission πραγματοποίησε έρευνα σε 14.000 κατοίκους του Μπρίστολ και τους έθεσε τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι ο ανδριάντας του Colston θα πρέπει να εκτεθεί σε μουσείο στο Μπρίστολ; Αν δεν συμφωνείτε ότι θα πρέπει να βρίσκεται σε μουσείο, παρακαλούμε πείτε μας τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να γίνει με τον ανδριάντα. Αν συμφωνείτε ότι θα πρέπει να εκτίθεται μόνιμα σε μουσείο, παρακαλούμε πείτε μας με ποιον τρόπο θα θέλατε να παρουσιάζεται.
2. Τι θα πρέπει να τοποθετηθεί στον χώρο του βάθρου του ανδριάντα;
 - Να επικαιροποιηθεί η επιγραφή στο βάθρο ώστε να αντανakλά τα γεγονότα της 7ης Ιουνίου 2020;
 - Να χρησιμοποιηθεί το βάθρο για εφήμερα έργα τέχνης;
 - Να χρησιμοποιηθεί το βάθρο για ένα μόνιμο έργο τέχνης;
 - Να διατηρηθεί το βάθρο αλλά να παραμείνει κενό;
 - Αν επιλέγετε «άλλο», παρακαλούμε διευκρινίστε.
3. Πώς αισθάνεστε για την αποκαθήλωση του αγάλματος; Παρακαλούμε εξηγήστε γιατί αισθάνεστε έτσι.

We Are Bristol History Commission



Στις 3 Φεβρουαρίου 2022, η We Are Bristol History Commission συνέστησε, μετά από δημόσια διαβούλευση, ο ανδριάντας του Colston να εκτεθεί σε μουσείο της πόλης, στην υπάρχουσα κατάστασή του και να πλαισιωθεί με σχετική επεξήγηση. Η επιτροπή πρότεινε, επίσης, να προσφέρεται η άδεια πλίνθος για την παρουσίαση εφήμερων έργων, με περιόδους «σκόπιμης κενότητας».

<https://www.bristol.gov.uk/files/documents/1825history-commission-full-report-final/file>

<https://www.bristol.gov.uk/files/documents/1824history-commission-short-report-final/file>

<https://www.bristol.gov.uk/council/policies-plans-and-strategies/we-are-bristol-history-commission>

<https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2021/05/Project-summary-We-Are-Bristol-History-Commission.pdf>

<https://www.bristol.gov.uk/files/documents/1825-history-commission-full-report-final/file>

<https://www.bristol.gov.uk/files/documents/1824-history-commission-short-report-final/file>

<https://www.bristol.gov.uk/council/policies-plans-and-strategies/we-are-bristol-history-commission>

<https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2021/05/Project-summary-We-Are-Bristol-History-Commission.pdf>



Η ενότητα «The Protest» στην αίθουσα *Bristol People*
Του μουσείου M-Shed του Μπρίστολ



Ο ανδριάντας, σήμερα, στο μουσείο M-Shed του Μπρίστολ

<https://www.bristolmuseums.org.uk/m-shed/whats-at/bristol-people/>

<https://www.bristolmuseums.org.uk/m-shed/whats-at/bristol-people/>



<https://exhibitions.bristolmuseums.org.uk/the-colston-statue/>



<https://exhibitions.bristolmuseums.org.uk/the-colston-statue/>

Βιβλιογραφία

- Αλεξάκη, Ε. (2024), «Το μνημείο ως τόπος συμπερίληψης των “αόρατων” της ιστορίας. Η περίπτωση του Κριστόφ Βοντίτσκο. Πρόταση αξιοποίησης της σύγχρονης τέχνης στην ιστορική εκπαίδευση», στο Λεμονίδου, Ε., Κορρές, Κ. (επιμ.), *Ιστορία, Διδασκαλία της Ιστορίας και Κινηματογράφος: Από τη θεωρία στην πράξη*, ΚΙΝΕΤΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Αθήνα, σ. 171-195.
Διαθέσιμο στο <https://www.kinete.gr/psifiakos-tomos-kinete/>.
- Botha, J. (χ.χ.), «Debating Controversial Representations in Public Spaces to understand Contested Historical Legacies, Euroclio & Evens Foundation».
Διαθέσιμο στο <https://euroclio.eu/wp-content/uploads/SEH-Debating-Controversial-Representations.pdf>
- Cole, T. (2025), «Colston Statue», στο Saloul, I., Baillie, B. (επιμ.), *The Palgrave Encyclopedia of Cultural Heritage and Conflict*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Council of Europe (2015), *Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*.
Διαθέσιμο στο <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>
- Macsotay, T., El-Mecky, N. (2025), *Toppling Things as Memorial Contestation. Spectacle and Affect of Monument Removal*, Brill, Leiden/Boston.
- Merry, M.S., Schinkel, A. (2021), «What is an appropriate educational response to controversial historical monuments?», *Journal of Philosophy of Education*, 55, 484-497, doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12562>
- Monument(al) Challenges Toolkit (2025), Euroclio.
Διαθέσιμο στο <https://euroclio.eu/resource/monumental-challenges-toolkit/>
- Moody, J. (2021), «Off the Pedestal: The Fall of Edward Colston», *Public History Review*, 28, 139-146.
- Rooney, S., Wingate, J., Senie, H.F. (επιμ.) (2021), *Teachable monuments: Using public art to spark dialogue and confront controversies*, Bloomsbury Publishing, London

<https://www.kinete.gr/psifiakos-tomos-kinete/>

<https://euroclio.eu/wp-content/uploads/SEH-Debating-Controversial-Representations.pdf>

<https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>

<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12562>

<https://euroclio.eu/resource/monumental-challenges-toolkit/>

Μνημειακές προκλήσεις: Αμφιλεγόμενα και «συγκρουσιακά» μνημεία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση. Το toolkit της Euroclio

Βασιλική Γιάννου

εκπαιδευτικός, συμμετέχουσα στο πρόγραμμα Monumental Challenges της Euroclio MA στις Επιστήμες της Αγωγής (ΑΠΚυ)

Memorial Challenges: Controversial and conflicting monuments, public history and historical education. The Euroclio toolkit

The paper presents, in their main points, the philosophy and the objectives of the EuroClio teaching guide developed after the completion of the Monument(al) Challenges project. This is a project designed to address the need for analysis of historical memory in the public sphere through educational practice. An activity focused on the study of the Freedom Monument in Cyprus, included in this guide, will be presented. It will explore the notion of plurality and examine how representations of events and persons may differ from Greek Cypriot and Turkish Cypriot perspectives. At the same time, the activity cultivates metacognitive and reflective skills, providing a safe framework for the development of critical thinking and democratic dialogue.

Εισαγωγή

Η ιστορία δεν είναι ένα στατικό σύνολο γεγονότων, αλλά μια διαρκής διαδικασία ερμηνείας, κατανόησης και, συχνά, αμφισβήτησης του παρελθόντος (Λιάκος, 2007· Βέικος, 1987), Στη δημόσια σφαίρα, η ιστορία εκφράζεται μέσω πολιτιστικών αναπαραστάσεων –μνημεία, ονόματα οδών, αγάλματα– που λειτουργούν ως «υλικά σημεία μνήμης» (Lowenthal, 2015· Κουλούρη, 1998). Οι μαθητές, περιηγούμενοι στον δημόσιο χώρο, συναντούν αυτές τις αφηγήσεις και καλούνται να τις αποκωδικοποιήσουν (Barton & Levstik, 2008· Wineburg, 2001· Κουλούρη, 1998).

Πολλές κοινωνίες που έχουν βιώσει καταπιεστικά ή βίαια ιστορικά γεγονότα –όπως η αποικιοκρατία ή τα ολοκληρωτικά καθεστώτα– επανεξετάζουν πλέον τις επίσημες ιστορικές αφηγήσεις τους. Μνημεία και άλλα υλικά σύμβολα του παρελθόντος, ιδιαίτερα εκείνα που ανεγέρθηκαν τον 19ο και 20ό αιώνα σε πρώην αποικιακές δυνάμεις όπως η Ολλανδία, η Μεγάλη Βρετανία ή η Γαλλία, αμφισβητούνται έντονα στο σημερινό κοινωνικό πλαίσιο, κυρίως από ομάδες απογόνων καταπιεσμένων πληθυσμών ή όσων υπέστησαν διώξεις από αυταρχικά καθεστώτα (Anderson, 2006· Lowenthal, 2015· EuroClio 2025). Ωστόσο, οι αντιπαραθέσεις γύρω από τα μνημεία δεν αποτελούν σύγχρονο φαινόμενο: πολλές φορές,

ακόμη και κατά την ανέγερσή τους, αυτά τα μνημεία είχαν ήδη προκαλέσει αντιδράσεις, γεγονός που δείχνει πως η σημασία και η λειτουργία τους εξελίσσονται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες (Κουλούρη, 1998).

Η συνύπαρξη αντιφατικών αφηγήσεων στον δημόσιο χώρο δημιουργεί συγκρούσεις αξιών και νοημάτων γύρω από την ιστορική μνήμη. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό η εκπαίδευση να προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν και να κατανοήσουν αυτές τις πολυεπίπεδες αφηγήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, εφοδιασμένοι με κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση, μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ενσυναίσθησης και κριτικής ανάλυσης, ενισχύοντας ταυτόχρονα δημοκρατικές αξίες όπως η ανεκτικότητα και η συμπερίληψη (Wineburg, 2001· Barton & Levstik, 2008· Seixas & Morton, 2016· Καραμανώλη, 2019). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι νέοι έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν μια σύνθετη αλλά ενιαία ιστορική ταυτότητα, η οποία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και τις πολλαπλές μορφές του παρελθόντος.

Το πρόγραμμα Monumental Challenges και το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο

Το πρόγραμμα Monumental Challenges, στο πλαίσιο της ευρύτερης πρωτοβουλίας Contested Histories της EuroClio, αποσκοπεί στην ανάπτυξη εργαλείων για τη διδασκαλία της δημόσιας ιστορίας σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (EuroClio, 2025). Ο όρος αμφιλεγόμενες ή συγκρουσιακές ιστορίες (contested histories) αναφέρεται σε ποικίλες, αντιφατικές ή/και αμφιλεγόμενες αφηγήσεις γύρω από τα ίδια ιστορικά γεγονότα, οι οποίες συχνά προκαλούν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, ιδίως σε μαθητές, δημιουργώντας προϋποθέσεις για συγκρούσεις (EuroClio, 2025). Στο πλαίσιο της εκμάθησης με βάση τον χώρο (place-based learning) τα μνημεία λειτουργούν ως αφετηρία για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ιστορικής μνήμης, πολιτιστικής κληρονομιάς και της αίσθησης ένταξης ή αποκλεισμού (Lowenthal, 2015· EuroClio, 2025). Ανάλογα με το υπόβαθρο και την ταυτότητα του ατόμου, τα μνημεία μπορεί να προκαλούν συναισθήματα υπερηφάνειας ή, αντίθετα, ντροπής και αδικίας, ιδιαίτερα σε περιοχές με ιστορικά τραυματικές εμπειρίες, όπως η Βόρεια Ιρλανδία ή τα Βαλκάνια (Κουλούρη, 1998· Van Boxtel et al., 2016). Μέσα από την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση της σημασίας των δημόσιων χώρων ως φορέων μνήμης και να αναπτύξουν μια περισσότερο συμπεριληπτική στάση απέναντι στο παρελθόν (Barton & Levstik, 2008· Καραμανώλη, 2019).

Το εγχειρίδιο που εκπονήθηκε (EuroClio, 2025) βασίζεται σε:

- ανασκόπηση διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την ιστορική μνήμη και την πολιτιστική κληρονομιά,
- συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και ειδικούς,
- εστιασμένες ομάδες και πιλοτικές εφαρμογές στην τάξη.

Ως στόχοι του εγχειριδίου ορίζονται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να διαχειρίζονται σύνθετα και ευαίσθητα ιστορικά ζητήματα μέσα στην τάξη, ενθαρρύνοντας την ανοιχτή συζήτηση και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Η ιστορία δεν παρουσιάζεται πλέον ως ένα ενιαίο, αντικειμενικό αφήγημα, αλλά ως ένα πεδίο πολλαπλών αφηγήσεων και ερμηνειών, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην αναγνώριση και κατανόηση διαφορετικών απόψεων (Barton & Levstik, 2008). Η έννοια της

πολυπρισματικότητας –της προσέγγισης του παρελθόντος μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες– αποτελεί βασικό άξονα αυτής της παιδαγωγικής. Μέσω της πολυπρισματικής ανάλυσης, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες ιστορικού εγγραμματισμού, ενισχύοντας την ικανότητά τους να αξιολογούν ιστορικά τεκμήρια και να συγκρίνουν ερμηνείες, με βάση το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνονται (Seixas & Morton, 2016· Van Boxtel et al., 2016).

Παράλληλα, η ιστορική γνώση συνδέεται με ζητήματα δημόσιας μνήμης, συλλογικής ταυτότητας και συναισθηματικής εμπλοκής, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν πώς το παρελθόν συνεχίζει να επηρεάζει τις κοινωνίες στο παρόν (Anderson, 2006). Η ιστορική εκπαίδευση, έτσι, υπερβαίνει την απλή παράθεση γεγονότων, προσεγγίζοντας τις αφηγήσεις που διαμορφώνουν την πολιτισμική ταυτότητα και τις κοινωνικές εντάσεις. Το εγχειρίδιο ενσωματώνει στρατηγικές τοπικά εστιασμένης και βιωματικής μάθησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα από ερευνητικές, συνεργατικές και διαλογικές δραστηριότητες (Stradling, 2001). Με τη μελέτη τοπικών μνημείων, υλικών καταλοίπων ή ιστοριών της κοινότητας, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην οικοδόμηση ιστορικής γνώσης, αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές δεξιότητες και δημοκρατικές στάσεις.

Η διδακτική μεθοδολογία: εκμάθηση με βάση τον χώρο (place-based learning)

Η εκμάθηση με βάση τον χώρο αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στην ενεργή σύνδεση των μαθητών με τον τοπικό τους χώρο –την πολιτιστική τους κληρονομιά, το φυσικό περιβάλλον και τις τοπικές κοινότητες– και αξιοποιεί αυτές τις εμπειρίες ως θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας (Μαυροσκούφης, 2008· Van Boxtel et al., 2016). Ενσωματώνει εκπαιδευτικά ρεύματα όπως η βιωματική και η μάθηση που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής (Stradling, 2001· Barton & Levstik, 2008). Έρευνες δείχνουν πως η καλά σχεδιασμένη εκμάθηση με βάση τον χώρο ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, την ακαδημαϊκή τους επίδοση και το αίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στην κοινότητά τους (Wineburg, 2001· EuroClio, 2025).

Η μέθοδος αυτή προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κατανόησης διαφορετικών οπτικών (Seixas & Morton, 2016). Μέσα από συζητήσεις, ομαδικές εργασίες και κοινές δράσεις, οι μαθητές ενδυναμώνονται κοινωνικά και ψυχολογικά. Επιπλέον, η εκμάθηση με βάση τον χώρο ευνοεί τις πρακτικές εμπειρίες, όπως η καλλιτεχνική έκφραση και η δημιουργική σκέψη, χωρίς να περιορίζεται σε αξιολογικά κριτήρια. Ενδεικτικά, οι επισκέψεις σε μνημεία αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα ιστορικής μάθησης εκτός τάξης, όπου οι μαθητές συνδέονται άμεσα με τις αφηγήσεις του τόπου τους και προβληματίζονται γύρω από τις αντιπαραθέσεις που φέρει η δημόσια ιστορία (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002· Lowenthal, 2015).

Παρότι οι επισκέψεις σε επιτόπια σημεία θεωρούνται ιδανικές γι' αυτού του είδους τη μάθηση, πρακτικές δυσκολίες –όπως η απόσταση, οι πολύπλοκες, κάποιες φορές, γραφειοκρατικές ενέργειες, οι καιρικές συνθήκες, η οικονομική δυνατότητα ή η ένταξη μαθητών με αναπηρίες– μπορούν να καταστήσουν την εφαρμογή απαιτητική (Καραμανώλη, 2019). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η διδασκαλία μπορεί να μεταφερθεί δημιουργικά στην τάξη μέσω φωτογραφιών, βίντεο ή άλλων ψηφιακών αναπαραστάσεων των μνημείων. Ωστόσο, ανεξαρτήτως χώρου, η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι ολιστική και να περιλαμβάνει

δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τα ζητήματα που ανακύπτουν από την επαφή τους με τη δημόσια μνήμη (Κόκκινος κ.ά., 2005).

Εφαρμογή στην τάξη: Το παράδειγμα του Μνημείου της Ελευθερίας

Στο επιλεγμένο σχέδιο μαθήματος, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν το Μνημείο της Ελευθερίας στη Λευκωσία¹, ένα μνημείο που έχει προκαλέσει δημόσιο διάλογο για τη σημειολογία του, τις αφηγήσεις που αναπαράγει και εκείνες που αποκλείει (Κουλούρη, 1998· EuroClio, 2025).

Όπως αναφέρεται στο διδακτικό εγχειρίδιο ως επεξηγηματικό κείμενο στο φύλλο εργασίας που μοιράζεται στους μαθητές πριν από την επίσκεψη στο μνημείο:

Το Μνημείο «Ελευθερίας και Μητέρας Πατρίδας» προτάθηκε από τον Έλληνα καλλιτέχνη Ιωάννη Νοταρά στον Αρχιεπίσκοπο Μακάριο. Ανεγέρθηκε για να τιμήσει τα μέλη της ΕΟΚΑ που αγωνίστηκαν κατά της βρετανικής αποικιοκρατίας στην Κύπρο (1955-1959), με στόχο την ένωση με την Ελλάδα (Ένωση). Η «Μητέρα Πατρίδα» αναφέρεται στην Ελλάδα. Το μνημείο σχετίζεται στενά με την ελληνοκυπριακή ταυτότητα και την Ορθόδοξη Εκκλησία, καθώς η τοποθέτησή του βρίσκεται σε ευθεία γραμμή με το Αρχιεπισκοπικό Μέγαρο στη Λευκωσία. Ωστόσο, το μνημείο θεωρείται αμφιλεγόμενο, καθώς αγνοεί την τουρκοκυπριακή κοινότητα και άλλες ομάδες που δεν συμμετείχαν στον αγώνα, με αποτέλεσμα να θεωρείται από ορισμένους ως εργαλείο διαγραφής της ταυτότητας των Τουρκοκυπρίων. Παρά τις απόπειρες ανασχεδιασμού ή μετακίνησής του, το μνημείο παραμένει αμετάβλητο. Η περίπτωση της Κύπρου εντάσσεται σε ευρύτερο αποικιοκρατικό πλαίσιο, καθώς και άλλες περιοχές όπως η Ιρλανδία ή το Γιβραλτάρ υπήρξαν βρετανικές αποικίες. (EuroClio, 2025)

Οι δραστηριότητες του σχεδίου μαθήματος περιλαμβάνουν:

- παρατήρηση του μνημείου in situ και καταγραφή εντυπώσεων,
- ανάλυση συμβόλων, μορφών και επιγραφών,
- συλλογική ερμηνεία της ιστορικής αφήγησης και των προθέσεων πίσω από το έργο,
- κατασκευή αφίσας και συζήτηση πάνω σε διαφορετικές οπτικές (π.χ. κοινωνική, πολιτική, καλλιτεχνική).



Εικ.1 Το Μνημείο της Ελευθερίας και της Μητέρας Πατρίδας, Λευκωσία, Κύπρος

¹ Οι φωτογραφίες του μνημείου είναι παρμένες από το Monument(al) Challenges Tool Kit της EuroClio.



Εικ. 2 Λεπτομέρεια από το μνημείο στο μέσο επίπεδο



Εικ. 3 Λεπτομέρεια από τη βάση του μνημείου



Εικ. 4 Η επιγραφή του μνημείου (στην αγγλική γλώσσα)

Πιο αναλυτικά, το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος αναπτύσσεται σε τρία διακριτά στάδια, με στόχο την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και κριτικού στοχασμού μέσω της μελέτης του Μνημείου της Ελευθερίας. Στο πρώτο στάδιο, την *προετοιμασία στην τάξη*, οι μαθητές εισάγονται στην έννοια της ιστορικής μνήμης και της αναπαράστασης μέσα από την ανάλυση εικόνων παρόμοιων μνημείων ανά τον κόσμο και τη βασική γνωριμία με την κυπριακή ιστορία, για παράδειγμα μέσω ερωτήσεων όπως: «Ποια είναι η ολοκληρωμένη ονομασία του μνημείου; Ποια ιστορία αφηγείται και ποιας πληθυσμιακής ομάδας; Συζητήστε, ανά ζεύγη, πώς τα μνημεία μας βοηθούν να ξεχωρίσουμε σημαντικά ορόσημα στην εθνική ιστορία» (EuroClio, 2025). Η βιωματική δραστηριότητα «Ζωντανό μνημείο» (αναπαράσταση του μνημείου από τους μαθητές, που παίρνουν τις θέσεις των μορφών που απεικονίζονται) ενθαρρύνει τους μαθητές να ενσαρκώσουν ιδέες και συναισθήματα σχετιζόμενα με το μνημείο, προωθώντας τη σύνδεση μεταξύ σώματος, χώρου και ιστορικής αφήγησης (Stradling, 2001). Σε αυτό το στάδιο, η προετοιμασία λειτουργεί ως θεμέλιο για την κατανόηση των πολυπρισματικών ερμηνειών του παρελθόντος (Seixas & Morton, 2016).

Το δεύτερο στάδιο, η *επιτόπια δραστηριότητα*, μεταφέρει τη μάθηση εκτός τάξης, στο ίδιο το Μνημείο της Ελευθερίας. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν το μνημείο με κριτική ματιά, να εντοπίσουν την «ταυτότητά» του παρατηρώντας το (διαστάσεις, δομή, υλικό κατασκευής, φιγούρες), να αναλύσουν τους συμβολισμούς του και να προβληματιστούν σχετικά με το ποιοι εκπροσωπούνται ή αποκλείονται από το αφήγημα που προβάλλει, καθώς και να εκφράσουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η παρατήρησή του με συζήτηση (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002· EuroClio, 2025). Μέσω της δημιουργίας αφίσας με πολλαπλές οπτικές ενισχύεται η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να αναπαριστούν αντικρουόμενες ιστορικές αφηγήσεις, καλλιεργώντας τη

δεξιότητα της πολυπρισματικότητας (Van Boxtel et al., 2016). Η επίσκεψη στο μνημείο αξιοποιεί τη μεθοδολογία της εκμάθησης με βάση τον χώρο, ενθαρρύνοντας τη σύνδεση του χώρου με τη συλλογική μνήμη και ταυτότητα (Barton & Levstik, 2008).

Στο τρίτο στάδιο, την *ανάλυση μετά την επίσκεψη*, οι μαθητές επιστρέφουν στην τάξη και συμμετέχουν σε συζήτηση με θέμα την αναπαράσταση της ιστορίας που αφηγείται το μνημείο και τις πιθανές ερμηνείες του. Μέσα από την κατασκευή αφίσας και τη συζήτηση που ακολουθεί, εξετάζονται διαφορετικές οπτικές –κοινωνική, πολιτική, καλλιτεχνική– ώστε να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα της ιστορικής μνήμης και των τρόπων με τους οποίους η δημόσια ιστορία προβάλλεται στον χώρο (Seixas & Morton, 2016). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταθέσουν προτάσεις για ένα πιο συμπεριληπτικό μνημείο, λαμβάνοντας υπόψη ομάδες και αφηγήσεις που παραμένουν στο περιθώριο της επίσημης αφήγησης. Η συγγραφή αναστοχαστικής έκθεσης ή δοκιμίου λειτουργεί ως ευκαιρία για σύνθεση γνώσης και προσωπικό προβληματισμό. Το στάδιο αυτό ενισχύει τη σύνδεση της ιστορίας με ζητήματα ταυτότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και συλλογικής μνήμης (Κόκκινος κ.ά., 2005· Καραμανώλη 2019), ενώ προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την καλλιέργεια δημοκρατικών δεξιοτήτων, ιστορικής ενσυναίσθησης και ενεργής πολιτεότητας (Barton & Levstik, 2008).

Το σχέδιο μαθήματος είναι ευέλικτο και επιτρέπει την ενσωμάτωσή του σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, όπως κοινωνικές επιστήμες ή πολιτική αγωγή, ενώ μπορεί να προσαρμοστεί αναλόγως με την ηλικία και τις δυνατότητες των μαθητών. Θα μπορούσε, επίσης, να αποτελέσει έναυσμα για ευρύτερο πρότζεκτ ή καινοτόμα δραστηριότητα, που θα σχετίζεται με τη διδασκαλία της ισότητας των φύλων μέσα από την ιστορία σε συνδυασμό και με υλικό από την πλατφόρμα ψηφιακής πολιτιστικής κληρονομιάς Europeana (Historiana, 2025).

Παιδαγωγικές αρχές για τη διαχείριση των συζητήσεων

Η διδασκαλία των αμφιλεγόμενων ιστοριών απαιτεί τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να φοβούνται τον στιγματισμό ή την απόρριψη (Barton & Levstik, 2008· Μαυροσκούφης, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για το ενδεχόμενο οι μαθητές να εκφράσουν απρόσμενες απόψεις ή να μοιραστούν εμπειρίες που δεν είναι ευρύτερα γνωστές ή που είναι ακραίες. Αυτό προϋποθέτει αναγνώριση του γεγονότος ότι οι μαθητές φέρουν μέσα στην τάξη διαφορετικές ταυτότητες, βιώματα και συχνά ευαίσθητα φορτισμένες εμπειρίες. Θα ήταν καλό να διευκρινίζεται στους μαθητές ότι οι συζητήσεις σε αυτό το πλαίσιο δεν στοχεύουν στην «αντικειμενική» αλήθεια, καθώς κάθε οπτική ενσωματώνει τις κοινωνικές και πολιτικές θέσεις του ατόμου (Van Boxtel et al., 2016· Seixas & Morton, 2016).

Εν προκειμένω, η ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου βασίζεται στη συμφωνία σε βασικούς κανόνες, οι οποίοι περιλαμβάνουν τον σεβασμό στον λόγο όλων, την αποφυγή προσωπικών επιθέσεων, τη μη διακοπή κατά την ομιλία και την αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης (EuroClio, 2025). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν χωρίς εξαναγκασμό και να θέτουν ερωτήματα και προβληματισμούς μέσα από τον διάλογο. Είναι σημαντικό να διαχωρίζονται τα γεγονότα από τις ερμηνείες και να επικεντρώνεται η συζήτηση σε ενεργά –μη «κλειστά»– ερωτήματα, που δεν έχουν πλήρως απαντηθεί ή είναι κοινωνικά ανοιχτά προς διαπραγμάτευση (Wineburg, 2001). Θέματα που σχετίζονται με τη

στέρση ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή την άρνηση ιστορικών γεγονότων, όπως το Ολοκαύτωμα, δεν πρέπει να τίθενται υπό αμφισβήτηση, καθώς εμπεριέχουν ρητορικές μίσους και ενδέχεται να τραυματίσουν τους μαθητές ή να ενισχύσουν ακραίες θέσεις.

Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας επίγνωση των προκλήσεων αυτών, χρειάζεται να είναι σε θέση να διαχειρίζονται δύσκολες δηλώσεις με παιδαγωγική ευαισθησία. Τεχνικές όπως το «πάγωμα» της συζήτησης (press pause), η αίτηση διευκρίνισης («τι εννοείς;»), η αποφυγή στιγματισμού και η επιστροφή στο αρχικό ερώτημα επιτρέπουν την επαναφορά της τάξης σε γόνιμη κατεύθυνση (EuroClio, 2025). Παράλληλα, η συνειδητοποίηση της επιρροής παραπληροφόρησης και η ενθάρρυνση της πηγαίας διερεύνησης μέσα από τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία καλλιεργούν την κριτική σκέψη και ενισχύουν τις δεξιότητες ιστορικής επίγνωσης και δημοκρατικής συνύπαρξης (EuroClio, 2025).

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία των αμφιλεγόμενων ή συγκρουσιακών ιστορικών περιπτώσεων μέσα από την ανάλυση μνημείων προσφέρει ένα ισχυρό πλαίσιο για βιωματική μάθηση, που ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση και την κριτική προσέγγιση του παρελθόντος (Stradling, 2001). Μέσα από την άμεση επαφή με τα μνημεία και τον αναστοχασμό πάνω στους συμβολισμούς τους, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν ποια ιστορικά αφηγήματα προβάλλονται, ποια παραλείπονται και πώς αυτά σχετίζονται με τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες του παρόντος (Van Boxtel et al., 2016). Τα μνημεία λειτουργούν όχι μόνο ως υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, αλλά και ως πεδία διαπραγμάτευσης ταυτότητας, συλλογικής μνήμης και ιστορικής νομιμοποίησης (Anderson, 2006). Όπως σημειώνει και ο Λιάκος (2001), η δημόσια ιστορία και τα μνημεία είναι μορφές συγκρότησης της συλλογικής ταυτότητας και όχι ουδέτερες ή «αντικειμενικές» αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Η αξιοποίησή τους στο μάθημα Ιστορίας προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να εμπλακούν με ζωντανό και ουσιαστικό τρόπο στον δημόσιο διάλογο, αναπτύσσοντας την ικανότητα να ερμηνεύουν, να αμφισβητούν και να ανασυνθέτουν ιστορικές αφηγήσεις.

Η ιστορική σκέψη, επομένως, δεν αποτελεί απλώς ένα σύνολο σχολικών γνώσεων, αλλά ένα κρίσιμο εργαλείο κατανόησης του κόσμου και συμμετοχής στη δημοκρατική κοινωνία (Seixas & Morton, 2016· Wineburg, 2001). Η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να διακρίνουν μεταξύ γεγονότων, ερμηνειών και προοπτικών ενισχύει την επίγνωσή τους για την πολυπλοκότητα της ιστορίας και τους μηχανισμούς με τους οποίους συγκροτείται η ιστορική αφήγηση (Βέικος, 1987). Η ιστορική εκπαίδευση πρέπει να βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν ότι η ιστορία δεν είναι ένα «κλειστό παρελθόν», αλλά ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και διαπραγματεύσιμο πεδίο που επηρεάζεται από το παρόν και τις ανάγκες της κοινωνίας (Λιάκος, 2001). Η ανάδειξη πολλαπλών οπτικών, η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και η ενθάρρυνση του διαλόγου γύρω από ευαίσθητα ζητήματα όπως η μνήμη, η ταυτότητα, η περιθωριοποίηση και η κοινωνική δικαιοσύνη καθιστούν την ιστορική εκπαίδευση θεμέλιο της δημοκρατικής συνείδησης και της πολιτικής χειραφέτησης των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Anderson, B. (2006), *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso.
- Barton, K.C., Levstik, L.S. (2008), *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Αφρ. Θεοδωρακάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα (πρωτότυπος τίτλος δημοσιευμένος 2004).
- EuroClio (2025), *Monumental Challenges: A teaching guide to contested histories in public spaces*, EuroClio – European Association of History Educators.
- Historiana (2025, May), «Teaching gender equality through public monuments: Using the Monument(al) Challenges Toolkit and Europeana’s sources to explore representation and memory in the classroom», Historiana Blog, <https://tinyurl.com/45x9z8cc>.
- Καραμανώλη, Ε. (2019), «Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: Διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες», διδακτ. διατρ., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <https://ikee.lib.auth.gr/record/304987/files/GRI-2019-24297.pdf>.
- Κόκκινος, Γ. Αλεξιάκη, Ε. (επιμ.) (2002), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., Στέφος, Ε. (2005), *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση*, Νοόγραμμα.
- Κουλούρη, Χ. (1998), «Η συλλογική μνήμη των δρόμων», εφημ. *Το Βήμα*, 3 Μαΐου.
- Λιάκος, Α. (2007), *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, Πόλις, Αθήνα.
- Lowenthal, D. (2015), *The past is a foreign country – Revised*, Cambridge University Press.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2008), *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης: Εισαγωγή και αναλυτικός βιβλιογραφικός οδηγός*, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Seixas, P., Morton, T. (2016), *The Big Six: Historical thinking concepts*, Nelson Education.
- Stradling, R. (2001), *Teaching 20th century European history*, Council of Europe Publishing.
- Van Boxtel, C., Grever, M., Klein, S. (επιμ.) (2016), *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*, Berghahn Books.
- Βέικος, Θ. (1987), *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Wineburg, S. (2001), *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*, Temple University Press.

Μεταπολίτευση και προσεγγίσεις του χώρου στη διδακτική της Ιστορίας

Ζέτα Παπανδρέου

διδάκτωρ ιστορίας και διδακτικής της Ιστορίας
μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΜΠ

Metapolitefsi and approaches to space in the teaching of history

The aim of this paper is to provide a multifaceted understanding of the concept of space in secondary education. The first axis of exploration is connected to the examination of the dimensions of traumatic memory that a specific historical place exudes and the theme of the teaching project is "The Civil War in Florina. Examination of an informal treaty of "dialogue" between the Military Cemetery of Florina (1947 - 1949) and the Monument of the Democratic Army of Greece of Florina (2016)". The second axis is the study of Eptapyrgios. The topic of the teaching proposal is "Eptapyrgion: Byzantine fortress and place of confinement. The significance of the monument in public history'. Teaching proposal.

Μεθοδολογικά εργαλεία κατανόησης της έννοιας του χώρου

Η πολυπρισματική κατανόηση της έννοιας του χώρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τον στόχο του κειμένου «Μεταπολίτευση και προσεγγίσεις του χώρου στη διδακτική της Ιστορίας». Ο πρώτος άξονας διερεύνησης συνδέεται με την εξέταση των διαστάσεων της τραυματικής μνήμης και θα παρουσιαστεί η πρόταση για ένα διδακτικό πρότζεκτ με θέμα «Ο Εμφύλιος πόλεμος στη Φλώρινα. Εξέταση μιας άτυπης συνθήκης "διαλόγου" μεταξύ του Στρατιωτικού Νεκροταφείου Φλώρινας (1947-1949) και του Μνημείου του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας Φλώρινας (2016)». Ο δεύτερος άξονας με τίτλο «Επταπύργιο: Βυζαντινό φρούριο και τόπος εγκλεισμού. Οι σημασιοδοτήσεις του μνημείου στη δημόσια ιστορία» έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση ενός γενικού πλαισίου, το οποίο λειτουργεί ως πυλώνας για τη διαμόρφωση μίας εν δυνάμει διδακτικής προσέγγισης του μνημείου. Το Επταπύργιο, ένας δυναμικά μεταλλασσόμενος αστικός χώρος, εξετάζεται σε συνάρτηση με τις μνημονικές κοινότητες που το περιβάλλουν και τις αντικρουόμενες επιθυμίες για τον ρόλο που αυτό καλείται να διαδραματίσει.

Ο παιδαγωγικός ακτιβισμός κρίνεται ως σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο κατανόησης πολλαπλά ερμηνευτικών τύπων - εμπάθουσης σε ανθρώπινες εμπειρίες, όπως, επίσης, σε χωρικά και σε χρονικά νοήματα. Σύμφωνα με τον Arthur Charman έχει ανεκτίμητη εκπαιδευτική σημασία οι ακτιβιστές εκπαιδευτικοί μαζί με τους/ις μαθητές/μαθήτριες να προσεγγίζουν την ιστορική γνώση (α) ως «πυγμάχοι» οι οποίοι θα δώσουν μάχη ενάντια στις κυρίαρχες αφηγήσεις όπως διαπιστώνονται στα σχολικά εγχειρίδια, (β) ως «σκαφτιάδες»

που θα εστιάσουν στην έρευνα και τη συλλογή σημαντικών αφηγήσεων, προκειμένου να προκαλέσουν τη συμβατική σκέψη και ταυτόχρονα να αναδείξουν την ποικιλομορφία της ιστορικής περιόδου που εξετάζουν, και (γ) ως «χορογράφοι» που, αφενός, φέρνουν στη σχολική αίθουσα εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό, ιστορικές πηγές που συχνά είναι ευαίσθητες σε περισσότερες από μία ερμηνείες, και, αφετέρου, οδηγούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες στο να διαμορφώσουν ιστορικό νόημα που δεν συμπεριλαμβάνει έναν παραμορφωμένο κόσμο (Charman, 2023).

Πολύτιμο οδηγό και σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο των μαθητών/τριών για την υλοποίηση των διδακτικών πρότζεκτ ιστορίας που προτείνουμε αποτελεί η εξοικείωσή τους με την οπτική της συνεργιστικής (synergistic) αντίληψης για τον τόπο (Παπανδρέου, 2023:19-47). Πρόκειται για αντίληψη η οποία αναφέρεται σ' ένα σύνθετο σύστημα, που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από διαρκείς συνδέσεις του φυσικού και ταυτόχρονα του βιωματικού συνόλου. Ο David Seamon, ερευνητής σε αρχιτεκτονική σχολή, υποστηρίζει ότι κάθε περιβαλλοντική τοποθεσία συγκεντρώνει ανθρώπινες εμπειρίες, χωρικά και χρονικά νοήματα (Seamon, 2014: 1). Η αθέατη φύση της καθημερινής ζωής στην οποία οι άνθρωποι δίνουν ελάχιστη προσοχή αποκαλείται από τους φαινομενολόγους «κόσμος ζωής». Ουσιαστικά πρόκειται γι' αυτό που ο φιλόσοφος Jeff Malpas έχει περιγράψει ως το αδιαχώριστο μεταξύ των ανθρώπων και του τόπου. Ο τόπος δεν είναι ένα γεωγραφικό περιβάλλον ξεκομμένο από τους ανθρώπους, αντίθετα οι άνθρωποι - το βίωμα - ο τόπος συνιστούν μια αδιάσπαστη ενότητα (Malpas, 2001: 231-238).

Διδακτικές προσεγγίσεις πολυπρισματικής κατανόησης του χώρου

Πρώτος άξονας εξέτασης του χώρου: «Ο Εμφύλιος πόλεμος στη Φλώρινα. Εξέταση μιας άτυπης συνθήκης "διαλόγου" μεταξύ του Στρατιωτικού Νεκροταφείου Φλώρινας και του Μνημείου του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας Φλώρινας»

Στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας, και συγκεκριμένα στη Φλώρινα, διδακτικά προτείνεται η μελέτη της συνθήκης «συνομιλίας» που δημιουργείται μεταξύ του Στρατιωτικού Νεκροταφείου Φλώρινας και του Μνημείου των μαχητών του Δημοκρατικού Στρατού και συνάμα άτυπου νεκροταφείου. Πρόκειται για το αποτύπωμα μιας εμφύλιας σύγκρουσης στον χώρο, συγκεκριμένα της μάχης στη Φλώρινα (12-15 Φεβρουαρίου 1949), όταν ο Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας επιχείρησε να καταλάβει την πόλη.

Υπάρχει ένας ιδιότυπος «διάλογος» μεταξύ των δύο αυτών χώρων. Ήδη από τη δεκαετία του 1940 το στρατιωτικό νεκροταφείο Φλώρινας υπερασπιζόταν και υπερασπίζεται ένα είδος επιβεβλημένης μνήμης, που αφορά στρατιώτες του Εθνικού Στρατού. Από την άλλη πλευρά του δρόμου, σχεδόν απέναντι από το νεκροταφείο, υπάρχει ένα χωράφι, κάτω ακριβώς από την εκκλησία του Αγίου Γεωργίου, στο οποίο, αμέσως μετά τη μάχη της Φλώρινας και τη νίκη του Εθνικού Στρατού και της Ελληνικής Χωροφυλακής, θάφτηκαν ομαδικά κάτω από χώματα που βίαια έσπρωχναν μπουλντόζες νεκροί στρατιώτες, αλλά και τραυματίες του Δημοκρατικού Στρατού. Αυτός ο ομαδικός τάφος αποτελούσε για πολλές δεκαετίες το άηχο τραύμα της πόλης, «το ανοιχτό μυστικό για τους άταφους μαχητές».

Όλοι γνώριζαν για το «λάκκο» με τους πολυάριθμους νεκρούς, μεταξύ των οποίων και πολλοί νέοι, έφηβοι που είχαν στρατολογηθεί βίαια. Ωστόσο, τηρήθηκε η σιωπή ή το θέμα συζητήθηκε μόνο ψιθυριστά, από τον φόβο να χαρακτηριστεί ως ένδειξη εθνικής προδοσίας ο οποιοσδήποτε σχολιασμός. Το τραύμα του Ελληνικού Εμφυλίου

στη Φλώρινα δημιούργησε εκεί μία εγκαταλελειμμένη τοποθεσία μνήμης. (Andreou, Kasvikis, 2018: 150)

Το στρατιωτικό νεκροταφείο Φλώρινας βρίσκεται λίγο έξω από το κέντρο της πόλης, στον επαρχιακό δρόμο Φλώρινας – Σκοπιάς – Υδρούσας – Δροσοπηγής (Πολυδωροπούλου, 2019: 307). Στο κέντρο του νεκροταφείου υπάρχει το ηρώο και η οστεοθήκη των στρατιωτών του Εθνικού Στρατού που έχασαν τη ζωή τους κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου.



Στρατιωτικό νεκροταφείο Φλώρινας. Ηρώο και οστεοφυλάκιο
Φωτογραφία: Ζέτα Παπανδρέου

Ο υπόλοιπος χώρος καταλαμβάνεται από μνήματα, ενώ στο νοτιοανατολικό άκρο του νεκροταφείου υπάρχει ένα οστεοφυλάκιο. Στα τέλη της δεκαετίας 1940 ο Δήμος Φλώρινας παραχώρησε στο ταμείο Εθνικής Αμύνης το οικόπεδο για τη δημιουργία νέου στρατιωτικού νεκροταφείου και τη διατήρηση του παλιού.

Σχετικά με την ιστορία του Μνημείου του Δημοκρατικού Στρατού, παραθέτουμε δύο πηγές.

1η πηγή

Μετά το τέλος των επιχειρήσεων, ο αστικός [εθνικός] στρατός διέπραξε ένα μεγάλο ανοσιούργημα. Μάζεψε τους νεκρούς μαχητές του ΔΣΕ μαζί με πολλούς τραυματίες και όλους μαζί, ζωντανούς και νεκρούς, τους παράχωσε με μπουλντόζες σε ένα λάκκο που άνοιξε σε χωράφι στη νοτιοανατολική πλευρά της πόλης, στην περιοχή Άγιος Γεώργιος.

Αυτό το χωράφι αγόρασε το ΚΚΕ το 2009 για να γίνει το μνημείο των ηρωικών και τιμημένων νεκρών της Φλώρινας. («Μνημείο στη Φλώρινα», Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας, Διακήρυξη της Κεντρικής Ομάδας του ΚΚΕ)

2η πηγή

Από το 1989 το ΚΚΕ είχε κάνει προσπάθειες για την αναγνώριση της περιοχής ως τόπο θυσίας, συνηγορώντας για την απαλλοτρίωση του αγρού και την τοποθέτηση μνημείου. Δύο φορές, το 2006 και το 2008, το Κομμουνιστικό Κόμμα τοποθέτησε μία λευκή μαρμάρινη πλάκα αφιερωμένη στους αγωνιστές του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας, η οποία στη συνέχεια βεβηλώθηκε και καταστράφηκε από «άγνωστους» βανδάλους. Τελικά το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας αγόρασε το χωράφι. Την Κυριακή 14 Φεβρουαρίου 2016 έγιναν τα αποκαλυπτήρια μνημείου στον χώρο του ομαδικού τάφου ανδρών, γυναικών και νέων του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδος. (Andreou, Kasvikis, 2018: 150-151)

Δραστηριότητες: Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να επισκεφθούν τους δύο μνημονικούς τόπους και να συλλέξουν ιστορικά στοιχεία από τις δύο επιτόπιες επισκέψεις.

Αναφορικά με το Στρατιωτικό Νεκροταφείο Φλώρινας

- Στην περιοχή υπήρχαν αγροτεμάχια. Μέρος της βιβλιογραφικής έρευνας των μαθητών/τριών έρχεται να απαντήσει στα ερωτήματα (α) «πώς στο συγκεκριμένο αγροτεμάχιο δημιουργήθηκε νεκροταφείο;» και (β) «η αναγκαιότητα ποιας μνήμης επισημαίνεται στα έγγραφα που ακολουθούν;».

Πηγή

Η έκταση του Στρατιωτικού Νεκροταφείου μέχρι το 1947 αποτελούσε Στρατιωτικό Νεκροταφείο των Γερμανών, μετά από επίταξη. Εν συνεχεία ο δήμος Φλώρινας προέβη εις την εκκαθή των οστών των Γερμανών και διαμόρφωση του χώρου δια ενταφιασμό των φονευμένων Ελλήνων Αξιωματικών και Οπλιτών κατά του κομμουνιστοσυμμορτικού αγώνα. Η ανωτέρω έκταση εκρίθη αναγκαστικώς απαλλοτριωτέα δια την δημιουργία Στρατιωτικού Νεκροταφείου από το ΦΕΚ 4/13-1-49 η σχετική διαδικασία εκινήθη υπό του ΤΕΕΘΑ. (Πολυδωροπούλου, 2019: 310)

- Επιπλέον, κατά την επιτόπια επίσκεψη στο Στρατιωτικό Νεκροταφείο Φλώρινας θα δημιουργηθεί στους/ις μαθητές/μαθήτριες η δυνατότητα να μελετήσουν τα στοιχεία που υπάρχουν στις μαρμάρινες πλάκες των τάφων σχετικά με τον τόπο καταγωγής των στρατιωτών και τη χρονολογία του θανάτου τους. Ερώτημα προς διερεύνηση είναι το ακόλουθο: «Οι απώλειες από τη μάχη της Φλώρινας είναι εμφανείς στο στρατιωτικό νεκροταφείο;».



Στρατιωτικό Νεκροταφείο Φλώρινας

Φωτογραφίες: Ζέτα Παπανδρέου

Αναφορικά με το Μνημείο Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδα στη Φλώρινα

- Να μελετήσουν τα στοιχεία που δίνονται για τα θύματα του ΔΣ στις μαρμάρινες επιγραφές. Αποτελεί ζήτημα προς διερεύνηση εάν στον χώρο υπάρχουν ενδείξεις ότι κάτω από το χώμα εξακολουθητικά είναι «ανεπίσημα» θαμμένα τα οστά των θυμάτων του ΔΣΕ.



Μνημείο ΔΣΕ

Φωτογραφίες: Ζέτα Παπανδρέου

- Να σχολιάσουν τη γλυπτική σύνθεση του Μέμου Μακρή.¹ Τα εγκαίνια του μνημείου έγιναν τον Φεβρουάριο του 2016. Το γλυπτό είναι του Μέμου Μακρή και στην πραγματικότητα πρόκειται για αντίγραφο έργου του που

¹ Μέμος Μακρής, Βικιπαίδεια,

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%AD%CE%BC%CE%BF%CF%82_%CE%9C%CE%B1%CE%BA%CF%81%CE%AE%CF%82 (ημερομηνία ανάκτησης 5.6.2024).

βρίσκεται έξω από το ναζιστικό στρατόπεδο συγκέντρωσης και εξόντωσης Μαουτχάουζεν.



Μνημείο ΔΣΕ²

Φωτογραφία: Ζέτα Παπανδρέου

Επιπλέον δραστηριότητες: Μετά την επίσκεψη και την έρευνα πεδίου στο Στρατιωτικό Νεκροταφείο και στο Μνημείο Δημοκρατικού Στρατού, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να επισκεφθούν τη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Φλώρινας, τη βιβλιοθήκη του δήμου ή του Πανεπιστημίου, προκειμένου να εμβαθύνουν σε ιστορικά ζητήματα που συνδέονται με τον Εμφύλιο πόλεμο, και ειδικότερα τη Μάχη της Φλώρινας, όπως επίσης με τη δημόσια ιστορία, π.χ. τι είδους καταγραφές έχουμε (μελέτες, προφορικές μαρτυρίες, ντοκιμαντέρ³) αναφορικά με τα τραυματικά χρόνια του Εμφυλίου στη Φλώρινα και την ευρύτερη περιοχή. Αναμφίβολα, οι συμμετέχοντες/ουσες στο πρότζεκτ θα κληθούν να επεξεργαστούν συγκρουόμενες πηγές αναφορικά με τα αίτια και τα γεγονότα της Μάχης της Φλώρινας ή και γενικότερα του Εμφυλίου πολέμου.

Ολοκληρώνοντας τη βιβλιογραφική έρευνα για τα ιστορικά γεγονότα τα οποία συνδέονται με τη Μάχη της Φλώρινας κρίνουμε ότι θα έχει ενδιαφέρον οι μαθητές/μαθήτριες να διενεργήσουν έρευνα με την επίδοση ερωτηματολογίων ή και τη λήψη συνεντεύξεων από κατοίκους της Φλώρινας με ερευνητικούς άξονες τη διερεύνηση (α) της ιστορίας αποσιώπησης του ομαδικού αυτού τόπου βίαιης «ταφής» στρατιωτών του

² Πρόκειται για «γλυπτική σύνθεση που δεν εκφράζει το πένθος και το τραύμα αλλά, μέσα από την ανάταση των χεριών έντεκα γλυπτών μορφών, απεικονίζει την αισιοδοξία και τη συνέχεια του αγώνα», Α. Andreou, Κ. Kasvikis, «The “Difficult” Past of a Town. The Resonant Silences and Suppressed Memories of Florina’s Cultural Heritage», *Museumedu* 6 2018, σ. 150-151. Βλέπε σχετικά με τη ζωή του Μέμου Μακρή, αλλά και ειδικότερα τον διαγωνισμό που κέρδισε –ως μέλος του Συμβουλίου της Ένωσης Ούγγρων Καλλιτεχνών Εικαστικών Τεχνών (1959-1962)– για το ουγγρικό μνημείο που τοποθετήθηκε στο στρατόπεδο Μαουτχάουζεν, το εκπαιδευτικό υλικό «Μέμος Μακρής: από την Αθήνα στο Παρίσι 1934-1950», ΜΙΕΤ, <https://www.miet.gr>, userfiles, events, pdf (ημερομηνία ανάκτησης 5.6.2024).

³ Ντοκιμαντέρ Σοφίας Αντωνακάκη και Γιώργου Ντάλη (2013) *Φλώρινα των τεχνών και των παθών*.

ΔΣΕ, (β) το ιστορικό της συγκεκριμένης κατάχρησης της ιστορίας έως τη δημιουργία του επίσημου μνημείου (2016), (γ) του βαθμού επισκεψιμότητας και του βαθμού πρόσβασης στο μνημείο – είναι ερμητικά κλειστό μνημείο όπως ήταν τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του ή όχι πλέον, στη δεκαετία του 2020 που διανύουμε⁴;

Το συγκεκριμένο πρότζεκτ ιστορίας μπορεί να ολοκληρωθεί με συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, που θα περιλαμβάνει προβληματισμούς αφενός για το αποτύπωμα των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων του Φεβρουαρίου 1949 στην πόλη μέσω των δύο αυτών μνημονικών τόπων, και, αφετέρου, για τον βαθμό που έχει συντελεστεί «διάλογος» μεταξύ των δύο αντίθετων ιδεολογικά τοπώσεων του Εμφυλίου.

Δεύτερος άξονας εξέτασης του χώρου: «Επταπύργιο: Βυζαντινό φρούριο και τόπος εγκλεισμού. Οι σημασιοδοτήσεις του μνημείου στη δημόσια ιστορία»

Το Επταπύργιο, «κοινός τόπος» του επίσημου και εξισορροπιστικού ιστορικού φαντασιακού, δεσπάζει στην παλιά πόλη της Θεσσαλονίκης. Στον δημόσιο χώρο αποτυπώνεται σήμερα το ιστορικό πλαίσιο της εποχής, καθώς το Επταπύργιο υπήρξε φρούριο στη ρωμαϊκή, βυζαντινή, οθωμανική περίοδο, ενώ από τα τέλη του 19ου αι. έως το 1988 τα φρουριακά αρχαιολογικά κατάλοιπα εμπλέκονται με τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία, αφού αποτέλεσε φυλακή, γνωστή ως Γεντί Κουλέ. Το 1988 εγγράφηκε στη λίστα μνημείων Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς της UNESCO, το 1989 η διαχείρισή του πέρασε από το Υπουργείο Δικαιοσύνης στο Υπουργείο Πολιτισμού, και σήμερα στεγάζει την Εφορεία Αρχαιοτήτων Πόλης Θεσσαλονίκης, αποτελώντας επισκέψιμο μνημείο. Για χρόνια, η θεσμική πρόθεση αποσκοπούσε στην υποβάθμιση της ανάδειξης της χρήσης του Επταπυργίου ως φυλακών ποινικών και πολιτικών κρατουμένων και πρόβαλε κυρίως τον αμυντικό χαρακτήρα και τη φρουριακή χρήση του χώρου κατά τα βυζαντινά χρόνια. (Αντωνιάδου, Παπανδρέου, Στεφάνου, 2024: 347)

Επιχειρώντας να φωτίσει τη σύνθετη βιογραφία του μνημείου, η Ομάδα Προφορικής Ιστορίας Επταπυργίου (<http://oralhistorygroups.gr/opiept/>, <https://www.facebook.com/opieptapyrgiou/>) διεξάγει έρευνα, στοχεύοντας να (α) αναδείξει όψεις του πρόσφατου παρελθόντος του Επταπυργίου μέσα από προφορικές μαρτυρίες, (β) καταγράψει την ανθρώπινη παρουσία στον χώρο, συνδέοντας τη βιωμένη εμπειρία με την πολιτιστική αναπαράσταση, (γ) συγκροτήσει αρχείο προφορικών μαρτυριών για το μνημείο και τη γειτονιά, διαθέσιμο σε ερευνητές, στην Εφορεία Αρχαιοτήτων, στους κατοίκους της γειτονιάς και της πόλης, στην εκπαιδευτική κοινότητα, στους επισκέπτες.

Στο πλαίσιο αξιοποίησης της προφορικής ιστορίας και με πυλώνα κυρίως το αρχαιολογικό της ΟΠΙ Επταπυργίου θα παρουσιαστεί σε αυτό το κείμενο, όπως ήδη αναφέρθηκε, το περίγραμμα-πλαίσιο για τη δημιουργία μιας διδακτικής πρότασης, η οποία έχει ως αντικείμενο την εξέταση της δύσκολης κληρονομιάς του Γεντί Κουλέ.

Η διερεύνηση του πρόσφατου παρελθόντος του μνημείου θα βασιστεί «στη θεωρία γύρω από τις συναισθηματικές ατμόσφαιρες η οποία διευκολύνει τη μελέτη της κληρονομιάς ολιστικά και πιο διευρυμένα, πέρα από τη στατική, ακαδημαϊκή, ιστορική

⁴ Τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας του μνημείου το ΚΚΕ ήλεγχε τις επισκέψεις στον χώρο, Andreou, Kasvikis, «The “Difficult” Past», ό.π. Το 2023 επισκέφθηκα το μνημείο χωρίς κανένα πρόβλημα, η είσοδος δεν ήταν κλειδωμένη.

αφήγηση» (Μηλιδάκη, 2024: 27).⁵ «Η πολιτιστική κληρονομιά είναι χώρος και βίωμα» (στο ίδιο), συνεπώς, με βάση προφορικές αφηγήσεις, θα εξετάσουμε στοιχεία που συνδέονται με τη δημόσια ιστορία του Γεντί Κουλέ. Η αξιοποίηση σκέψεων και συναισθημάτων σχετικά με το Επταπύργιο των ανθρώπων που με διαφορετικούς τρόπους –είτε ως φυλακή είτε ως μνημείο– το γνώρισαν ή και το έζησαν μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την επεξεργασία των ακόλουθων θεματικών ενοτήτων: (α) Η κατάργηση της φυλακής στο Επταπύργιο (1989) και (β) Το Επταπύργιο ως μνημείο και η επιλεκτική μνήμη.

Α' ενότητα: Η κατάργηση της φυλακής (1989)

Εκπαιδευτικά μπορούμε να εξετάσουμε το Επταπύργιο ως «χώρο βιωμένης κληρονομιάς, ένα ενσαρκωμένο και αισθητηριακό κομμάτι» (Μηλιδάκη, 2024: 28) με βάση την προφορική μαρτυρία αλλά και τα κείμενα του πρώην αντιεισαγγελέα Πρωτοδικών Κωνσταντίνου Λογοθέτη.

Ο Λογοθέτης, με την ανακοίνωσή του στην εκδήλωση «Ομίχλη στην Ακρόπολη: Συζητώντας για τη φυλακή στο Επταπύργιο – Αρχαιολογικοί διάλογοι», επικοινωνεί τις συνθήκες που βίωναν οι φυλακισμένοι στο Γεντί Κουλέ και με ποιους αγώνες καταργήθηκε τελικά η φυλακή. Προκειμένου να εξετάσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έκλεισε οριστικά η φυλακή, προτείνουμε την αξιοποίηση ενός σύντομου χρονικού και ορισμένων πρωτογενών πηγών.

Στη Μεταπολίτευση, συγκεκριμένα το καλοκαίρι του 1984, οι καταγγελίες για διακίνηση ναρκωτικών στο Γεντί Κουλέ πολλαπλασιάστηκαν. Η αντιεισαγγελέας Χρυσή Μαρία Γιαταγάνα ανέλαβε καθήκοντα τακτικής επιθεώρησης. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Η παραμονή φυματικών κρατουμένων, ιδιαίτερα τριών που βρίσκονται σε έξαρση, μέσα σε θαλάμους 40-50 κρατουμένων, πολλοί εκ των οποίων είναι ανήλικοι, εγκυμονεί σοβαρότατους κινδύνους για τη ζωή των ίδιων των ασθενών και για την υγεία των υπολοίπων. [...] Καταδικασμένος σε τρις ισόβια είναι βοηθός στο αναρρωτήριο της φυλακής, χορηγεί βαρβιτουρικά και ηρεμιστικά σε τοξικομανείς, αλλά αρνείται τη χορήγηση φαρμάκων σε ασθενείς που έχουν πρόβλημα. Προ ημερών γρονθοκόπησε και κλώτσησε τον φυματικό όταν του ζήτησε φάρμακο, κραυγάζοντας «κομμούνι θα σε αφήσω να ψοφήσεις σαν σκυλί» (Γιαταγάνα, 2018: 16-17).

Επιπλέον, στο πόρισμα της εισαγγελέως καταγράφονταν στοιχεία που στηλίτευαν τους ίδιους τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, όπως εμπλοκή φυλάκων στη διακίνηση ναρκωτικών και στην άσκηση βασανιστηρίων. Η Εισαγγελία Εφετών επιχείρησε να κλείσει την έρευνα της Γιαταγάνα. Όταν η εισαγγελέας αντιλήφθηκε ότι και το Υπουργείο Δικαιοσύνης είχε αυτές τις προθέσεις, έδωσε το πόρισμά της στους δημοσιογράφους. Η Γιαταγάνα κατηγορήθηκε για συκοφαντική δυσφήμιση, διώχθηκε πειθαρχικά και τελικά αποχώρησε από το εισαγγελικό σώμα προφασιζόμενη οικογενειακούς λόγους.

⁵ Βάσει της θεωρίας των ατμοσφαιρών, σύμφωνα με την Waterton, είναι η ανάδειξη της σημασίας των τρόπων με τους οποίους τα Υποκείμενα βιώνουν συναισθηματικά τις πολιτισμικές ταυτότητες, όπως αυτές διαμορφώνονται με κριτήριο την τοποθέτηση και τους χειρισμούς της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας, E. Waterton, «A more than representational understanding of heritage? The past and the Politics of affect», *Geography Compass* 8(11), 823-833, John Wiley & Sons Ltd, Sydney 2014, σ. 831 και Φ. Μηλιδάκη, «Οδηγός ψυχογεωγραφικός της Ερμούπολης. Από την περιοχή Νησάκι, στο Νεώριο και στον Ταρσανά», διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Δημόσιας Ιστορίας, ΕΑΠ, 2024, σ. 28.

Τον Απρίλιο του 1986, η Εισαγγελία Θεσσαλονίκης ανέθεσε στον τότε εισαγγελέα Πρωτοδικών Λογοθέτη να διενεργήσει έρευνα στο Γεντί Κουλέ. «Είδα τις κοιλιές των κρατουμένων, οι ουλές των εγχειρήσεων ήταν σαν γραμμικός κώδικας - barcode, αφού κατάπιαν διάφορα αντικείμενα για να πηγαίνουν στο νοσοκομείο και να γλιτώνουν, τα κελιά ήταν τάφοι ζωντανών-νεκρών» (Κώστας Λογοθέτης στο άρθρο του Κώστα Καντούρη). Ο Λογοθέτης αντιμετώπισε σωρεία διώξεων, από τις οποίες απαλλάχθηκε, ωστόσο παραιτήθηκε από την υπηρεσία του.

Έχει σημασία να δοθεί επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να καταλάβουν οι συμμετέχοντες/ουσες σε ένα διδακτικό πρότζεκτ (α) τις πολιτικές και τις οικονομικές πιέσεις που υπήρχαν προκειμένου να συνεχιστεί η λειτουργία της φυλακής και (β) την αδιάτακτη αμαύρωση της προσωπικότητας ανθρώπων που θεσμικά πάλεψαν για την κατάργηση της φυλακής στο Γεντί Κουλέ.

Πηγές

Υπήρχαν πολλές πιέσεις προκειμένου να μην αλλάξει κάτι –παρά τις καταγγελίες– στη λειτουργία της φυλακής και στις συνθήκες κράτησης. Στο πλαίσιο αυτό κατασυκοφαντήθηκαν, αντιμετωπίστηκαν με όρους «ανθρωποφαγίας» τόσο η Γιαταγάνα όσο και ο Λογοθέτης.

Δήλωση επίσης αργά το βράδυ έκανε και ο αναπληρωτής Υπουργός Οικονομικών Νίκος Αθανασόπουλος. Σε αυτήν αναφέρει: «Η επιλογή του τόπου, του χρόνου και το περιεχόμενο των ανέντιμων δηλώσεων της αντεισαγγελέως Γιαταγάνα μαρτυρούν ότι έγινε πολιτικό κινούμενο και όργανο ποικίλων κύκλων που νομίζουν ότι με χαλκευμένα ψεύδη θα επηρεάσουν το πολιτικό φρόνημα του ελληνικού λαού και ιδιαίτερα του λαού της Θεσσαλονίκης. Τα όσα θλιβερά και κακοήθη ψεύδη δήλωσε η κυρία Γιαταγάνα στον τύπο είναι ανάξια διαψεύσεως γιατί με το να ασχοληθώ μαζί της περιποιώ σε αυτήν τιμή. (Δημήτρης Αποστολίδης, 1987: 15)

Μετά από καταγγελίες κρατουμένων ότι για μεγάλο χρονικό διάστημα το συσσίτιο περιλαμβάνει σκουικιασμένα φασόλια, η Γιαταγάνα στήνεται στην ουρά κρατώντας ένα τσίγκινο πιάτο και ζητάει να της βάλουν φαγητό από το καζάνι. Ο μάγειρας την προτρέπει να πάει στο γραφείο της και θα της στείλει εκεί μπιφτεκάκια με πατάτες. Όταν αυτή επιμένει να της βάλει φαγητό από το καζάνι, τότε βλέπει στο πιάτο της ένα πηχτό ζουμί στο οποίο επέπλεαν τρία-τέσσερα φασόλια γίγαντες και δύο-τρία σκουλήκια. (Κουζινόπουλος, 2025: 302-303) Κακλαμάνη,⁶ η χοντροεισαγγελίνα σου⁷ χρειάζεται ψυχίατρο. [...] Βρε, ηλίθιε γυαλάκια,⁸ δεν ξέρεις ότι αυτές οι φυλακές είναι υπόδειγμα στην Ευρώπη; (Λογοθέτης, 2025: 40-41· Λογοθέτης, «Ομίχλη στην Ακρόπολη: Συζητώντας για τη φυλακή στο Επταπύργιο – Αρχαιολογικοί διάλογοι», βίντεο, 1.01).

⁶ Ο Νίκος Αθανασόπουλος διετέλεσε αναπληρωτής υπουργός Οικονομικών στην κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου την περίοδο 1985-1986. Ο Απόστολος Κακλαμάνης διετέλεσε υπουργός Δικαιοσύνης στην κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου την περίοδο 1986-1987.

⁷ Σεξιστική αναφορά στην εισαγγελέα Χρυσούλα Γιαταγάνα. Στην εφημερίδα *Αυριανή* (12.9.1986) δημοσιεύτηκε άρθρο με τον τίτλο «Ψεύτρα και εμπαθής η αντεισαγγελίνα» και στη λεζάντα της φωτογραφίας της Γιαταγάνα αναγραφόταν η φράση «Κακλαμάνη, η χοντροεισαγγελίνα σου χρειάζεται ψυχίατρο».

⁸ Προσβλητική αναφορά στον αντεισαγγελέα Κώστα Λογοθέτη.

Β' Ενότητα: Το Επταπύργιο ως μνημείο και η επιλεκτική μνήμη

Το Γεντί Κουλέ είναι χώρος και ιδιαίτερο βίωμα για τον Βασίλη Κονιόρδο, αρχιτέκτονα και τέως προϊστάμενο τεχνικών έργων στο Μνημείο. Σε σχετικές με το Επταπύργιο εκδηλώσεις έχει παρουσιάσει σημαντικά ιστορικά στοιχεία γι' αυτό.

Ο χάρτης του 1899 είναι η πρώτη γραπτή μαρτυρία για τη λειτουργία του Επταπυργίου ως φυλακή. Τον Αύγουστο του 1943 εργάτες σκάβοντας στην περιοχή νότια του Επταπυργίου έπεσαν σε θεμέλια και στρώση δαπέδου κάτω από το οποίο βρέθηκαν δύο μαρμάρινες σαρκοφάγοι με ελληνικές επιγραφές. Στα θεμέλια είτε πρωτοχριστιανικός ναός είτε κοσμικό οικοδόμημα. Στις 21 Αυγούστου 1943 η Διεύθυνση Ιστορικών Μνημείων και Αρχαιολογίας της Γενικής Διεύθυνσης Μακεδονίας με έγγραφό της διαβιβάζει την αναφορά του Διευθυντή των Εγκληματικών Φυλακών Επταπυργίου προς τον Έφορο βυζαντινών αρχαιοτήτων Στυλιανό Πελεκανίδη με την παράκληση της μετάβασης επί τόπου για την εξέταση και την έκθεσή του σχετικά. Στις 24 Αυγούστου 1943 ο Στ. Πελεκανίδης με έγγραφό του προς τη γερμανική διοικητική περιφέρεια Μακεδονίας αναφέρει τα κάτωθι: «Επισκέφθηκα μαζί με τον συνάδελφο αρχαιοτήτων Χρήστο Μακαρόνα την ίδια μέρα που παρέλαβα το έγγραφο τον χώρο όπου ανευρέθηκαν οι δύο σαρκοφάγοι. Αυτές είναι απλές, χωρίς καμία ανάγλυφη παράσταση, η μία από αυτές φέρει ελληνική επιγραφή ρωμαϊκών χρόνων. Η αξία όμως των σαρκοφάγων είναι ελάχιστη έναντι των αποκαλυπτομένων κτισμάτων βυζαντινής εποχής για τα οποία δεν έγινε καμία μνεία στην αναφορά του διευθυντή των φυλακών. Εκτός ελαχίστων καταστράφηκαν τα πάντα», όπως καταμαρτυρείται από την αναφορά του Εφόρου Βυζαντινών Αρχαιοτήτων Στ. Πελεκανίδη. (34.48) Νομίζουμε ότι αυτή η αμέλεια οφείλεται στη στάση του Διευθυντή των Φυλακών καθώς και του Σταθμάρχου του Αστυνομικού Τμήματος Επταπυργίου. Μόνο μετά την αποκάλυψη των σαρκοφάγων έσπευσε ο Διευθυντής των φυλακών να αναφέρει αυτές μόνο ως εύρημα. Στις 2 Σεπτεμβρίου 1943 ο Έφορος Βυζαντινών Αρχαιοτήτων [...] με το έγγραφό του προς τη γερμανική διοικητική περιφέρεια Μακεδονίας αναφέρεται στα παρακάτω θέματα: 1. Διενέργεια ανασκαφών εν Επταπυργίω. «τα κτίσματα πρωτοχριστιανικής εποχής υπέστησαν αρκετές βλάβες από τους κρατούμενους των φυλακών οι οποίοι μη γνωρίζοντας την αξία τους τα κατέστρεφαν προετοιμάζοντας χώρο για αγροκήπιο, μετά την επέμβαση της υπηρεσίας μας σταμάτησαν οι εργασίες [...] (Κονιόρδος, «Ομίχλη στην Ακρόπολη: Συζητώντας για τη φυλακή στο Επταπύργιο – Αρχαιολογικοί διάλογοι», βίντεο, 31.00).

Όταν έκλεισε το Γεντί Κουλέ (1989), ο Κονιόρδος ήταν υπεύθυνος για την υλοποίηση των τεχνικών έργων εκεί.





Φωτογραφίες: Β. Κονιόρδος

Όταν μπήκαμε μέσα όλα ήταν ανάκατα, ένα ποντίκι σκοτωμένο μέσα σε ένα θάλαμο. Μέσα σε λίγες ημέρες άδειασαν οι θάλαμοι. Το Υπουργείο Δικαιοσύνης μετέφερε τις σιδερένιες κουκέτες και άλλα αντικείμενα στη φυλακή Διαβατών. [...] Αυτό που αμέσως κοιτάξαμε ήταν να στείλουμε μια έκθεση (για την κατάσταση που συναντήσαμε), να κάνουμε απεντόμωση και απολύμανση. [...] Ήρθαν τα συνεργεία και τα καθάρισαν όλα. Τότε εγώ έτρεχα και τους έλεγα «μην πειράξετε αυτό», δηλαδή ό,τι οι φυλακισμένοι είχαν κολλήσει στον τοίχο, κάτι σαν χαλκομανίες που σιγά σιγά με τη ζέστη ή με το κρύο ξεκολλούσαν, έπεφταν και να πας να το βάλεις μετά θα ήταν ψεύτικο. [...] Η κίνηση να ενταχθεί το Επταπύργιο στην Εφορεία Αρχαιοτήτων ξεσήκωσε πολύ τον κόσμο, τους δημοσιογράφους. Όλοι φοβήθηκαν ότι θα γίνει κατάχρηση του χώρου των πρώην φυλακών (ένα είδος αποθήκης) με τα αρχαιολογικά ευρήματα. Για αυτό τον Ιούλιο του 1989 στους τοίχους της πόλης γράφτηκαν συνθήματα όπως «Όχι στη λήθη των εγκλημάτων της εξουσίας», «Αλήθεια!! Όχι στον εξαγνισμό του κολαστηρίου» (Κονιόρδος, συνέντευξη ΟΠΙ Επταπυργίου, 18 Ιουνίου 2025).

Με ένα αποτύπωμα των γυναικείων φυλακών Επταπυργίου που είχε φτιάξει εκείνη την περίοδο, ο Κονιόρδος επισήμανε την ύπαρξη μιας λαμαρίνας (κάτι σαν μαρκίζα) που πλέον δεν υπάρχει πια.

Από εδώ έχει μία είσοδο που άνοιγε όταν είχε επισκεπτήριο. Έβγαιναν οι γυναίκες για να δουν τους συγγενείς τους. Εκτεθειμένες στο κρύο, στη ζέστη, σε άθλια κατάσταση και για να μην μπορούν να αγγιχτούν με τους επισκέπτες υπήρχαν αυτές οι μπάρες. Ο έφορος αρχαιοτήτων, οι αρχαιολόγοι ήθελαν να καθαρίσουν τον χώρο προκειμένου να φτιαχτεί το εργαστήριο των

συντηρητών αρχαιοτήτων και τα ξήλωσαν όλα. (Κονιόρδος, συνέντευξη ΟΠΙ Επταπυργίου, 18 Ιουνίου 2025).

Στη Μεταπολίτευση σημειώνονται διαφορετικής κλιμάκωσης απόπειρες να απαλειφθεί η μνήμη της φυλακής και να αναδειχθεί, κυρίως, η βυζαντινή χρήση του Μνημείου.

Βαρβαρότητα της επιλεκτικής μνήμης, απόπειρα λοβοτομής στη συλλογική ιστορική και κοινωνική μνήμη συνιστά η απόφαση του Κεντρικού Αρχαιολογικού Συμβουλίου (ΚΑΣ) της 12 Ιουλίου 1996 να κατεδαφιστεί το μεγαλύτερο μέρος των κτισμάτων της φυλακής του Γεντί Κουλέ προκειμένου να αναδειχθεί το βυζαντινό φρούριο. Ο χώρος του Επταπυργίου δεν πρέπει με κανένα τρόπο να αλλοιωθεί για να ξαναβρεί δήθεν την πρωταρχική αρχαιολογική του φυσιογνωμία. Ακόμη και τα κατ' επίφαση ευτελέστερα στοιχεία που προστέθηκαν αργότερα στα παλαιά κτίσματα πρέπει να παραμείνουν ανέπαφα για να δηλώνουν την οδυνηρή ιστορία της φυλακής και των φυλακισμένων. Θα ήταν κατά τη γνώμη μου λάθος ασυγχώρητο να καταστεί ο χώρος του Επταπυργίου δέλεαρ τουριστικής περιέργειας και εκμετάλλευσης. Θα ήταν επίσης λάθος να μεταβληθεί ο χώρος αυτός απλώς και μόνο σε συμβατικό τύπου μουσείο. (Μαρωνίτης, ημερίδα «Επταπύργιο (Γεντί Κουλέ): μία νέα θέση στον πολιτισμό», αρχείο ΟΠΙ Επταπυργίου)



Ν. Χριστιανόπουλος, Χ. Μπακιρτζής, Ε. Νικολαΐδου-Κουρκουτίδου, Ν. Παρασκευόπουλος, ημερίδα για το Επταπύργιο. Αρχείο Β. Κονιόρδου

Εάν κατεδαφίσουμε τα κτίσματα των φυλακών εξαιτίας της ευτέλειάς τους, θα υποχωρήσουμε σε έναν αρχαιολογικό αισθητισμό και θα ασεβήσουμε στην ιστορία του μεγαλύτερου κάτεργου της χώρας. [...] Τα κτίσματα των φυλακών κι όλα τα σχετικά να μείνουν όπως έχουν, για να αποτελούν μοναδική σύζευξη της βυζαντινής με την νεοελληνική ιστορία τους. [Χριστιανόπουλος, ημερίδα «Επταπύργιο (Γεντί Κουλέ): μία νέα θέση στον πολιτισμό, αρχείο ΟΠΙ Επταπυργίου]

Πώς αισθάνεται ο αρχαιολόγος-μουσειολόγος Γιάννης Καρλιάμπας για την επιλογή της αθέατης πλευράς του μνημείου ως φυλακής; Ποια είναι η ιδιότυπη τομή μεταξύ μνήμης και πολιτικής; Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Μέχρι το 1989 μιλούσαμε για τη φυλακή του Επταπυργίου κι όχι για το μνημείο. Από όποια σκοπιά και να το εξετάζαμε, είτε ήμασταν μελετητές του ρεμπέτικου και μιλούσαμε για το ρεμπέτικο, είτε ήμασταν πολίτες που ακούγαμε για βασανιστήρια και απάνθρωπες συνθήκες κράτησης, είτε ήμασταν και άνθρωποι που θέλαμε να προστατέψουμε το κοινωνικό σύνολο από τους εγκληματίες, ήτανε φυλακή. (Καρλιάμπας, συνέντευξη ΟΠΙ Επταπυργίου, 12 Μαρτίου 2019)

Το Επταπύργιο αποτελεί βίωμα για τον Τριαντάφυλλο Μηταφίδη, πρώην πολιτικό κρατούμενο και μέλος του ΔΣ του Συλλόγου Φυλακισθέντων και Εξορισθέντων

Αντιστασιακών (ΣΦΕΑ). Για τον παραλογισμό του εγκλεισμού του στα χρόνια της δικτατορίας με γλαφυρό τρόπο μίλησε στην εκδήλωση «Ομίχλη στην Ακρόπολη: Συζητώντας για τη φυλακή στο Επταπύργιο – Αρχαιολογικοί διάλογοι». Αναφέρθηκε στον συναγωνιστή του, συνταξιούχο μαθηματικό Γιάννη Κιουρτούδη, ο οποίος είχε βρεθεί για ευτράπελο λόγο στο κελί της απομόνωσης του Επταπυργίου. Συγκεκριμένα, ο λόγος ήταν ότι διάβαζε το μαθηματικό βιβλίο *Συναρτήσεις – Παράγωγοι – Ολοκληρώματα* και τιμωρήθηκε από τον διοικητή των φυλακών με δέκα ημέρες απομόνωση. Οι λογοκριτές αρχιφύλακες έκριναν ότι με αυτό το βιβλίο έκανε κομμουνιστική προπαγάνδα – επιστρατεύοντας τον ολοκληρωτισμό! Η θερμοκρασία στο κελί ήταν υπό το μηδέν και ένας φύλακας κρυφά, για λίγες ώρες τη νύχτα, έδινε στον κρατούμενο μια κουβέρτα. (Μηταφίδης, «Ομίχλη στην Ακρόπολη: Συζητώντας για τη φυλακή στο Επταπύργιο – Αρχαιολογικοί διάλογοι», βίντεο, 1.36)

Τα τελευταία χρόνια, μέλημα του Συλλόγου Φυλακισθέντων και Εξορισθέντων Αντιστασιακών είναι η δημιουργία μόνιμου εκθεσιακού χώρου αλλά και χώρου μελέτης για την αντιδικτατορική αντίσταση στο Επταπύργιο Θεσσαλονίκης. Προς το παρόν εκεί δεν υπάρχει καμία επεξηγηματική πινακίδα η οποία να αναδεικνύει τη χρήση του χώρου ως φυλακής. Αυτή η διάσταση παρουσιάζεται ως εξαίρεση σε ξεναγήσεις που έχει οργανώσει η ΟΠΙ Επταπυργίου ή σε ποσοραδικές εκδηλώσεις.

Τον Γενάρη του 1975 συγκροτήθηκε ο ΣΦΕΑ. Τον Νοέμβριο του 2000 ιδρύσαμε και την Εταιρεία Διάσωσης Ιστορικών Αρχείων (ΕΔΙΑ). Οι άνθρωποι που τη συγκρότησαν ήταν αγωνιστές από τα χρόνια της αντιφασιστικής αντίστασης και την περίοδο του Εμφυλίου, ήταν καπετάνιοι, καθηγητές πανεπιστημίου, ιστορικοί και, βέβαια, συγκρατούμενοι-συναγωνιστές από τα χρόνια της δικτατορίας. Μία προσπάθεια, ακριβώς όπως λέει ο τίτλος, να διασώσουμε την ιστορική μνήμη και να είναι επισκέψιμο το αρχείο [των φυλακών του Επταπυργίου, που τώρα βρίσκεται στη φυλακή Διαβατών]. Η πρόσβαση στα αρχεία είναι πολύ δύσκολη, υπάρχει αυτός ο περιβόητος νόμος για τα προσωπικά δεδομένα. Πολλά χρόνια προσπαθούμε να μεταφερθεί το αρχείο από τη φυλακή στα Διαβατά και να δημιουργηθεί στο Επταπύργιο τμήμα μελέτης του σωφρονιστικού συστήματος υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχουμε επιδιώξει να μας παραχωρηθεί μία από τις ακτίνες των πρώην φυλακών, προκειμένου να γίνει εκεί μουσείο και αρχείο. (Μηταφίδης, συνέντευξη ΟΠΙ Επταπυργίου, 18 Ιουνίου 2025)

Με πρωτοβουλία του ΣΦΕΑ, ένα μέρος του πλούσιου αρχειακού υλικού έχει αξιοποιηθεί στον χώρο μνήμης και αντιδικτατορικής αντίστασης, έκτασης 33 τ.μ., που, δυστυχώς με βραχυπρόθεσμο ορίζοντα, λειτουργεί στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για την έκθεση «Διότι δεν συνεμορφώθη», που είναι ανοιχτή στο κοινό από το 2017. Σχετικά πρόσφατα, ο πρώην υπουργός Εθνικής Άμυνας Νίκος Παναγιωτόπουλος αποφάσισε την έξωση της έκθεσης-ντοκουμέντο από τον χώρο του Πολεμικού Μουσείου. Σύμφωνα με δημοσίευμα της εφημερίδας *Ριζοσπάστης*, διάταγμα της χούντας αναφέρει, μεταξύ άλλων, ως σκοπό των Πολεμικών Μουσείων της χώρας «την προβολή των ιερών αγώνων του ελληνικού έθνους από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα». Ο ΣΦΕΑ προέβη σε ενέργειες, αιτούμενος την τροποποίηση του καθεστώτος λειτουργίας των Πολεμικών Μουσείων. Συγκεκριμένα, ζητά να καταργηθεί το χουντικό διάταγμα και να ανακηρυχθεί ο χώρος των 33 τ.μ. εντός του Πολεμικού Μουσείου Θεσσαλονίκης σε χώρο ιστορικής μνήμης της αντιδικτατορικής αντίστασης. (*Ριζοσπάστης*, 7.6.2022)

Αναμφίβολα, η κατάργηση της φυλακής (1989) σηματοδότησε τη γέννηση ενός δύσκολου μνημείου. Η χρήση της προφορικότητας αποτελεί τον ενεργό καταλύτη, προκειμένου να

γίνει ορατή η ρευστότητα των πολλαπλών ταυτοτήτων στον συγκεκριμένο χώρο. Το Επταπύργιο (Γεντί Κουλέ) μπορεί να μιλήσει ανοιχτά για κοινωνικές διαιρέσεις, κοινωνικοπολιτικά διλήμματα, ανθρώπινα δικαιώματα και εμπλοκές μεταξύ ιδεολογίας, ταυτότητας, μνήμης και σύγχρονης διαχείρισης του παρελθόντος. Σε αυτό το πλαίσιο, σε αυτή την υπό διαμόρφωση διδακτική πρόταση, έχει σημασία να ενταχθεί αφενός το ζήτημα της εύρεσης καταλοίπων εκτελεσθέντων του Εμφυλίου πολέμου κοντά στις πρώην φυλακές, και, αφετέρου, το πώς θεσμοί όπως το Υπουργείο Πολιτισμού μπορούν με τις κατάλληλες ενέργειες να διαχειριστούν το πρόσφατο ιστορικό παρελθόν.

Αντί επιλόγου

Η ιστορία και οι κοινωνικές επιστήμες μάς δίνουν εργαλεία ενδιαφέροντα για την ανάδυση και μελέτη υποκειμενικότητων. Η διδακτική της Ιστορίας αποσκοπεί στην ανάδυση «απλών» κοινωνικών ομάδων και «αθέατων» μέχρι τώρα ανθρώπων, όπως, επίσης, και στην εξέταση του χώρου ως κοινωνικού αλλά και ιστορικού ντοκουμέντου. Ο γεωγραφικός χώρος, ο ιστορικός χρόνος, τα ιστορικά γεγονότα και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τόπου και ιστορικών υποκειμένων εμπλέκονται με έναν ιδιαίτερα δυναμικό τρόπο. Η μελέτη πολυπρισματικών πηγών, η εμβάθυνση σε διαφορετικές οπτικές και ερμηνευτικές εκδοχές, η αξιοποίηση πολλαπλών διδακτικών εργαλείων συντελούν ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση να διαμορφώσουν αφενός εμπειριστατωμένη άποψη για τις ιστορικές περιόδους που εξετάζουν και, αφετέρου, συναίσθηση συνυπευθυνότητας για το παρόν και το μέλλον. Η τελευταία αυτή προοπτική, σύμφωνα με τον Seixas

διευκολύνεται από την ιστορικά πρωτόγνωρη βίωση μιας κατάστασης ραγδαίων αλλαγών, αβεβαιότητας και δομικής αστάθειας που χαρακτηρίζει τη μετανεωτερική συνθήκη, θα μπορούσε να κλονίσει την αυταρέσκεια της μαθητικής αδιαφορίας για το παρελθόν –και ειδικά το επίμαχο–, στάση που απορρέει από την αδυναμία των μαθητών/τριών να κατανοήσουν την οντολογική διάσταση των πολλαπλών και συχνά αντιθετικών αναγνώσεων του παρελθόντος». (Κόκκινος, Μαυροσκούφης, Γατσωτής, Λεμονίδου, 2018: 18)

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδου, Ι., Παπανδρέου, Ζ., Στεφάνου, Ε. (2024), «Επταπύργιο: Βυζαντινό φρούριο και τόπος εγκλεισμού. Οι σημασιοδοτήσεις του μνημείου στη δημόσια ιστορία», στον συλλογικό τόμο Κόκκινος Γ., Λεμονίδου Έ. (επιστημονική επιμέλεια), *Εγκλεισμοί και Ιστορία*, Πεδίο, Αθήνα 2024.
- Andreou, A., Kasvikis, K. (2018), «The “Difficult” Past of a Town. The Resonant Silences and Suppressed Memories of Florina’s Cultural Heritage», *Museumedu* 6.
- Αποστολίδης, Δ. (1987), «Η συνταρακτική δικαστική απόφαση της τελευταίας δεκαετίας. Η Γιαταγάνα αποκαλύπτει τα αίτια του Γεντί Κουλέ», ρεπορτάζ σε αποστολή της εφημερίδας *Γνώμη του πολίτη*, Αρχείο ΟΠΙ Επταπυργίου, Θεσσαλονίκη.
- Barton, C.K., Levstik, S.L. (1994), *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Αφρ. Θεοδωρακάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Chapman, A. «Activism, Professionalism and Control: Policing History Teacher Activism», ομιλία στο συνέδριο «Political Activism in and through Public History», *Public History Weekly*, Σεπτέμβριος 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=JNp-8cUeJgs&t=5s> (ημερομηνία ανάκτησης 1/2/2025),
- Γιαταγάνα, Χ. (2018), *Γεντί Κουλέ. Η απολογία*, Μολύβι, Θεσσαλονίκη.
- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π. και Λεμονίδου, Έ. (2018), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Ταξιδευτής, Αθήνα.
- Κουζινόπουλος, Σ. (2025), *Γεντί Κουλέ. Η Βασίλη της Θεσσαλονίκης*, Ιανός Εκδόσεις, Θεσσαλονίκη.
- Λογοθέτης, Κ. (2025), *Γεντί Κουλέ: Έτσι έκλεισε το κάτεργο...*, Μπαρμπουνάκης, Θεσσαλονίκη.
- Malpas, J. (2001), «Comparing Topologies», *Philosophy and Geography* 4.
- Μηλιδάκη, Φ. (2024), «Οδηγός ψυχογεωγραφικός της Ερμούπολης. Από την περιοχή Νησάκι, στο Νεώριο και στον Ταρσανά», διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Δημόσιας Ιστορίας, ΕΑΠ.
- Παπανδρέου, Ζ. (2023), *Χώρος και τραυματική μνήμη. Ο προσφυγικός οικισμός των Τουρκοκρητικών της Ρόδου*, Κουκκίδα, Αθήνα.
- Πολυδωροπούλου, Ε. (2019), «Ιστορικό στρατιωτικών νεκροταφείων Φλώρινας», στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Ανδρέου, Ανδρ., Κασβίκης, Κ., Μπέτσας, Ιωάν. (επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Seamon, D. (2015), «Place as Organized Complexity: Understanding and Making Places Holistically», *The Journal of Space Syntax*, 6(1).
- Waterton, E. (2014), «A more than representational understanding of heritage? The past and the Politics of affect», *Geography Compass* 8/11, 823-833, John Wiley & Sons Ltd., Sydney.

Εκπαιδευτικό υλικό

- Αντωννάκη, Σ., Ντάλης, Γ. (2013), *Φλώρινα των τεχνών και των παθών*, ντοκιμαντέρ.
- «Εξωση στην έκθεση τεκμηρίων για την αντιδικτατορική αντίσταση στη Θεσσαλονίκη», *Ριζοσπάστης*, 7.6.2022, <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=11720155> (ημερομηνία ανάκτησης 3.1.2025).
- Καντούρης, Κ. «Το “κολαστήριο” του Γεντί Κουλέ εξακολουθεί να στοιχειώνει τη Θεσσαλονίκη», <https://www.vice.com/el/article/d3mzg7/to-kolasthrio-toy-genti-koyle-synexizei-na-stoixeiwnei-th-8essalonikh> (ημερομηνία ανάκτησης 1.2.2025).
- Καρλιάμπας, Γ., συνέντευξη στις Ιωάννα Αντωνιάδου και Ελένη Στεφάνου, 12.3.2019, Αρχείο ΟΠΙ Επταπυργίου.
- Κονιόρδος, Β., συνέντευξη στις Κατερίνα Παπαγεωργίου και Ζέτα Παπανδρέου, 18.6.2025, Αρχείο ΟΠΙ Επταπυργίου.
- «Μέμος Μακρής: από την Αθήνα στο Παρίσι 1934-1950», ΜΙΕΤ. <https://www.miet.gr/userfiles/events/pdf> (ημερομηνία ανάκτησης 5.6.2024).
- Μηταφίδης, Τρ., συνέντευξη στις Κατερίνα Παπαγεωργίου και Ζέτα Παπανδρέου, 18.6.2025, Αρχείο ΟΠΙ Επταπυργίου.
- «Μνημείο στη Φλώρινα», Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας – Διακήρυξη της Κεντρικής Ομάδας του ΚΚΕ, <https://dse.kke.gr/mnimeia/article/Mnimeio-stin-Flrina> (ημερομηνία ανάκτησης 3.1.2025).

Ομιλίες των Δημήτρη Μαρωνίτη και Ντίνου Χριστιανόπουλου από την Ημερίδα «Επταπύργιο (Γεντί Κουλέ): μία νέα θέση στον πολιτισμό», Αρχείο ΟΠΙ Επταπυργίου, ομιλητές/ομιλήτριες: Δ. Μαρωνίτης, Ε. Νικολαΐδου-Κουρκουτίδου, Β. Κονιόρδος, Γ. Λάββας, Χ. Μπακιρτζής, Φ. Ωραιόπουλος, αίθουσα εκμαγείων της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ, 12 Μαρτίου 1993, προσωπικό αρχείο Β. Κονιόρδου και Αρχείο ΟΠΙ Επταπυργίου.

Βίντεο εκδήλωσης «Ομίχλη στην Ακρόπολη: Συζητώντας για τη φυλακή στο Επταπύργιο – Αρχαιολογικοί διάλογοι», ΟΠΙ Επταπυργίου, 14-16.9.2024.

<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzQZSjdFvrdsHGWtPQpSKxrRgXNv?projector=1> (ημερομηνία ανάκτησης 1. 2.2025).

Διδάσκεται η Μεταπολίτευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Θεσμικές πρακτικές και διδακτικές προτάσεις

Κωνσταντίνα Παπακώστα

σύμβουλος εκπαίδευσης φιλολόγων Χαλκιδικής

Is the Metapolitefsi taught in secondary education? Institutional practices and teaching recommendations

This article provides a summary of the legislation that led to the removal of the teaching of the post-dictatorship era from middle school and its restriction to the first year of vocational high school (EPAL) and to the History course in the Science and Health Studies track in the third year of general high school (GEL) (History of the Metapolitefsi). At the same time, the possibility of integrating the content of the Metapolitefsi into the school reality—which is not defined by the Curricula and the strict Timetable—is explored, and corresponding teaching proposals are presented.

Εισαγωγή: Ιστορία, ιδεολογία και εκπαιδευτικές πρακτικές

Η διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνοδεύεται από ποικιλία προκλήσεων, οι οποίες σχετίζονται με το ίδιο το αντικείμενο και τη διδακτική του, με την πληθώρα της ύλης που πρέπει να δαμάσουν και να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί σε μια χρονιά, ακόμα και με την ειδικότητα που θα αναλάβει τη διδασκαλία του ως πρώτη ή δεύτερη ανάθεση, για να συμπληρωθεί το πολυπόθητο ωράριο σε μία μόνο σχολική μονάδα. Ωστόσο, πέρα και πάνω από αυτά τα ευανάγνωστα προβλήματα της σχολικής πράξης και πρακτικής εκτείνονται τα ζητήματα της ιδεολογικής συγκρότησης του εθνικού κράτους και της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρόκειται για δύο τομείς στενά συνδεδεμένους, αφού, όπως εύστοχα σημειώνει ο Αθανασιάδης (2003: 65), «Όπως οι εκκλησίες και οι ιερείς συγκροτούσαν και αναπαρήγαγαν το ποιμνίο στις παραδοσιακές κοινωνίες, έτσι τα σχολεία και οι δάσκαλοι συγκροτούν και αναπαράγουν το έθνος στις νεωτερικές κοινωνίες». Η σχολική Ιστορία κατέχει κομβική θέση σε αυτή τη διαδικασία, με την ηθική και πολιτειακή της διάσταση. Αυτό συμβαίνει καθώς η Ιστορία, και μάλιστα στη θεσμική, σχολική μορφή της, λειτουργεί ως συλλογική μνήμη, ως «συνείδηση» της κοινωνίας, αφού φιλτράρει τι θυμόμαστε, τι ξεχνάμε, τι θέλουμε να γνωρίζουμε και τι αποφεύγουμε. Αυτό γίνεται όχι μόνο από επιλογές στο ιστορικό υλικό, αλλά και από τη διαμεσολάβηση της ιστορικής γραφής και της αφήγησης (Husbands, 2004· Λιάκος 2007).

Έτσι, το μάθημα της Ιστορίας στο δημόσιο σχολείο δεν αποτελεί ουδέτερη αναπαράσταση του παρελθόντος, αλλά φέρει έντονα ιδεολογικό χαρακτήρα, ο οποίος

επηρεάζει τη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης και της πολιτειακής ταυτότητας των μαθητών. Η επιλογή των γεγονότων που διδάσκονται, η παρουσίαση συγκεκριμένων ερμηνειών και η έμφαση σε ορισμένες ιστορικές προσωπικότητες ή περιόδους διαμορφώνουν ένα «πλαίσιο νοηματοδότησης» που αντανακλά κοινωνικές αξίες και πολιτικές προτεραιότητες (VanSledright, 2002· Lowenthal, 2015).

Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι η γνώση της πολιτικής που οργανώνει και εγκρίνει τη διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης, και ιδιαίτερα του μαθήματος της Ιστορίας, στο δημόσιο σχολείο είναι απαραίτητη για την κατανόηση όχι μόνο των διδακτικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και των κοινωνικών επιπτώσεων του σχολικού συστήματος. Η πολιτική αυτή καθορίζει το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις αξίες που μεταφέρονται στους μαθητές, επηρεάζοντας έτσι τη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης και της εθνικής ταυτότητας (Ρεπούση, 2004).

Το θεσμικό πλαίσιο

Η ιστορία της διδασκαλίας της Μεταπολίτευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκαλύπτει ενδιαφέρουσες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εφαρμογής της στις σχολικές αίθουσες.

Ξεκινώντας από τα Προγράμματα Σπουδών με βάση τα οποία γίνεται η διδασκαλία, αξίζει να αναφερθεί ότι σήμερα στα γυμνάσια εφαρμόζονται αυτά του 2003 και στα γενικά λύκεια τα αντίστοιχα του 2002¹, παρά το γεγονός ότι έχουν μεσολαβήσει δύο νομοθετημένες και ακυρωμένες προσπάθειες αντικατάστασής τους, ενώ από το 2021 έχει θεσμοθετηθεί η αντικατάστασή τους. Πιο συγκεκριμένα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το δημοτικό και το γυμνάσιο συντάχθηκαν και εκδόθηκαν με Υπουργική Απόφαση το 2003². Η εφαρμογή τους ξεκίνησε το σχολικό έτος 2006-2007 και συνοδεύτηκε από την εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων. Το διάδοχο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία δημοσιεύτηκε στο Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης στις 23 Ιανουαρίου 2015³, αλλά αποσύρθηκε, πριν προλάβει να εφαρμοστεί. Η δεύτερη θεσμοθετημένη και ακυρωμένη προσπάθεια αναμόρφωσης ξεκίνησε το καλοκαίρι του 2016, οπότε μια ευρεία ομάδα ειδικών στην Ιστορία και τη διδακτική της άρχισε να εργάζεται για τη διαμόρφωση νέων ΠΣ Ιστορίας με σύγχρονο χαρακτήρα. Τα νέα ΠΣ αφορούσαν το δημοτικό, το γυμνάσιο και τις δύο πρώτες τάξεις του γενικού λυκείου και κινήθηκαν στο πνεύμα του curriculum, ενώ επικυρώθηκαν και δημοσιεύθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας σε σειρά Φύλλων Εφημερίδας της Κυβέρνησης

¹ Υ.Α. 8212/Γ2-ΦΕΚ131/Β/7-2-2002, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου.

² Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-ΦΕΚ303/Β/13-3-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος.

³ Υ.Α. 8613/Δ2-ΦΕΚ 181/Β/23-1-2015 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Ιστορία» της Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, της Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης Γυμνασίου, της Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου, της ομάδας προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών και της ομάδας προσανατολισμού Οικονομικών – Πολιτικών – Κοινωνικών και Παιδαγωγικών Σπουδών της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου.

κατά το 2018-2019⁴. Ωστόσο, καταργήθηκαν πρόωρα στην πράξη, χωρίς να προλάβουν να εφαρμοστούν, στις αρχές του σχολικού έτους 2020-2021⁵, οπότε επανήλθαν σε ισχύ τα ΠΣ του 2003. Το 2021 μια νέα επιτροπή αποτελούμενη από ιστορικούς αλλά και εκπαιδευτικούς συνέταξε νέα ΠΣ⁶, τα οποία εφαρμόστηκαν πιλοτικά κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023 σε όλα τα πρότυπα και πειραματικά σχολεία της χώρας⁷. Από τη σχολική χρονιά 2023-2024, ωστόσο, επιστρέψαμε στην εφαρμογή των ΠΣ του 2003 και 2002, καθώς η καθολική εισαγωγή των ΠΣ του 2021 αναμένεται από το σχολικό έτος 2026-2027, όπως και η «καινοτομία» του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου που τα συνοδεύει. Όσον αφορά τα Επαγγελματικά Λύκεια, βρίσκεται σε ισχύ το Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 για τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ)⁸. Με λίγα λόγια, η διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται με βάση τα ΠΣ του 1999, του 2002 και του 2003.

Ως προς τη διδασκαλία της Μεταπολίτευσης ενδιαφέρον είναι ότι στα ισχύοντα ΠΣ υπάρχει σχετική πρόβλεψη. Πιο συγκεκριμένα, στα ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ δημοτικού και γυμνασίου (2003) προβλέπεται η διδασκαλία θεματικής ενότητας με τίτλο «Οι εσωτερικές εξελίξεις στην Ελλάδα και η διεθνής θέση της (1974 και εξής)» για 1,5 διδακτική ώρα. Στο ΓΕΛ αφιερώνεται η αντίστοιχη ενότητα του σχολικού βιβλίου των Κολιόπουλου κ.ά. (2008) «VI. Ο μεταπολεμικός κόσμος», που καλύπτει χρονικά την περίοδο μέχρι «τις παρυφές του 21ου αιώνα», ενώ στο ΠΣ των ΤΕΕ γίνεται μια, έστω και γενικόλογη, αναφορά στη διδασκαλία της μεταπολεμικής εποχής.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα βιβλία της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας φιλοξενούν κεφάλαια αφιερωμένα στη Μεταπολίτευση στις σελίδες τους. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ γυμνασίου των Λούβη & Ξιφαρά (2007), το οποίο ήρθε για να υποστηρίξει τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ του 2003 από τη σχολική χρονιά 2007, αφιερώνει τρεις διδακτικές ενότητες στη συγκεκριμένη περίοδο, πλαισιωμένες με πλούσιο φωτογραφικό υλικό, παραθέματα και προτάσεις για παράλληλες δραστηριότητες. Από την ίδια χρονιά και μέχρι σήμερα το αντίστοιχο βιβλίο για τη Γ΄ ΓΕΛ (Κολιόπουλος κ.ά., 2008) αφιερώνει μία ενότητα, και αυτό του ΕΠΑΛ (Κατσουλάκος κ.ά., 2021) περιορίζεται σε μία υποενότητα.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική πράξη δεν εφαρμόζει κατά γράμμα τα θεσμοθετημένα ΠΣ για πολλούς και διάφορους λόγους, βασικός εκ των οποίων είναι και το πλήθος των Υπουργικών Αποφάσεων που τροποποιούν τις προβλέψεις των ΠΣ στο διάβα των χρόνων. Έτσι, ενώ το ΠΣ του 2002 για τα ΓΕΛ προέβλεπε τη διδασκαλία του «Νεότερου και σύγχρονου κόσμου

⁴ Υ.Α. 195694/Δ1/2018-ΦΕΚ5222/Β/21-11-018, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Υ.Α. 80347/Δ2-ΦΕΚ2020/Β/3-6-2019 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου.

Υ.Α. 35844/Δ2-ΦΕΚ959/Β/21-3-2019 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γυμνασίου.

⁵ Υ.Α. 119578/Δ2-ΦΕΚ3971/Β/17-09-2020, Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Γενικό Λύκειο.

⁶ Υ.Α. 141674/Δ2/2021-ΦΕΚ 5284/Β/12-11-2021, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου.

Υ.Α.141327/Δ2/2021-ΦΕΚ5233/Β/11-11-2021, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου.

⁷ Υ.Α.104671/ΓΔ4-ΦΕΚ4189/Β/10-09-2021, Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

⁸ Υ.Α. Γ2/4219-ΦΕΚ 2319, τ. Β΄/31-12-1999, Προγράμματα Σπουδών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.),

(από το 1815 μέχρι σήμερα)» για 2 ώρες την εβδομάδα ως μάθημα γενικής παιδείας, το μάθημα αυτό διδασκόταν ως μάθημα γενικής παιδείας στη Γ΄ τάξη μέχρι το 2018-2019⁹, καταργήθηκε το 2019-2020¹⁰, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη διδάσκονται Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία κατά την τριετή τους φοίτηση στα ΓΕΛ, και επέστρεψε ως «κόντρα» μάθημα, δηλαδή μάθημα που διδάσκεται μόνο στους μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών, το 2020-2021¹¹.

Στο γυμνάσιο, το μάθημα της Ιστορίας στη Γ΄ τάξη μειώθηκε από τρεις σε δύο ώρες εβδομαδιαίως το σχολικό έτος 2015-2016, σύμφωνα με το νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα που εφαρμόστηκε τότε. Αυτό το Ωρολόγιο Πρόγραμμα είχε θεσμοθετηθεί από το 2013-2014 και ίσχυσε σταδιακά για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, με την επισήμανση ότι δεν άλλαζε το ισχύον ΠΣ, αλλά μειώνονταν η ύλη «όχι όμως από τα πρώτα κεφάλαια καθώς το τμήμα της ύλης που αφαιρείται αφορούσε τα τελευταία¹²», όπως ανακύκλωσαν οι ειδησεογραφικές ιστοσελίδες της εποχής. Έτσι, σύμφωνα με την εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής¹³, στις οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2015-2016 η Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου υπήρχε πρόβλεψη να διδάσκεται μέχρι και την ενότητα 58 [«Η Ελλάδα στη μεταψυχροπολεμική εποχή (1989-2001)»]. Από την επόμενη σχολική χρονιά (2016-2017) οι οδηγίες προβλέπουν διδασκαλία 45 ωρών, μέχρι και την «Ενότητα 55. Όξυνση της πολιτικής κρίσης και η δικτατορία της 21ης Απριλίου 1967 (1963-1974)». Ο συνολικός χρόνος που προέβλεπε το ΑΠΣ, ωστόσο, ανερχόταν σε 66 ώρες για το σύνολο του μαθήματος και 55 για να καταφέρει ο/η εκπαιδευτικός να προσπελάσει τα κεφάλαια της Μεταπολίτευσης. Μετά τις αλλαγές στο ΩΠ που προαναφέρθηκαν, οι οδηγίες διδασκαλίας του σχολικού έτους 2023-2024 προβλέπουν 45 ώρες για την Ιστορία στη Γ΄ Γυμνασίου, με την ύλη να καλύπτει χρονικά μέχρι και το 1974 (ενότητες 54-55: «Εμφύλιος, μετεμφυλιακή Ελλάδα, Κυπριακός Αγώνας, Δικτατορία 1967-1974»). Η επόμενη ενότητα (56), που αφορά τη Μεταπολίτευση, δεν προβλέπεται να διδαχθεί. Η μείωση αυτή πιθανολογείται να έλαβε υπόψη τις διαμαρτυρίες των εκπαιδευτικών για το σισύφειο έργο που τους είχε ανατεθεί, δηλαδή να «χωρέσουν» την ύλη ενός τρίωρου μαθήματος στο μειωμένο δώρο που είχε αποφασιστεί. Ωστόσο, δεν μπορεί να διαφύγει της προσοχής μας η αιφνίδια αλλαγή στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, χωρίς αντίστοιχη αναμόρφωση του ΠΣ, η οποία, μάλιστα, προτάθηκε από απερχόμενη κυβέρνηση και υλοποιήθηκε από τη διάδοχη. Επίσης, εύλογες είναι οι απορίες που προκαλεί η προκρούστεια μείωση της ύλης των τελευταίων κεφαλαίων, τη στιγμή που ατόφιες μένουν οι προβλεπόμενες ώρες για όλα τα υπόλοιπα κεφάλαια της ύλης (ενδεικτικά αναφέρεται ότι 4 ώρες προβλέπονται για την Ελληνική και άλλες 4 για την Αμερικανική και τη Γαλλική Επανάσταση).

Ανάλογες, και πάλι προκρούστειες, πρακτικές εφαρμόστηκαν και στο ΕΠΑΛ, στο οποίο οι

⁹ Υ.Α. 139454/Δ2-ΦΕΚ3807, τ. Β΄/04-09-2018, Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γενικού Λυκείου.

¹⁰ Υ.Α. 77568/Δ2-ΦΕΚ1790, τ. Β΄/21-5-2019, Τροποποίηση της με 139454/Δ2/28-08-2018 υπουργικής απόφασης με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γενικού Λυκείου» (ΦΕΚ 3807 Β΄) ως προς το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου.

¹¹ Υ.Α.74181/Δ2-ΦΕΚ2338, τ.Β΄/15-06-2020, Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γενικού Λυκείου.

¹² [Νέο ωρολόγιο πρόγραμμα φέτος στη Γ Γυμνασίου–News.gr](#).

¹³ Πράξη 37/07-07-2015 του Δ.Σ.

2 συνολικά ώρες που είχαν προβλεφθεί από το ΠΣ του 1999 που κληρονόμησε από τα ΤΕΕ (1 για την Α΄ και 1 για τη Β΄ τάξη¹⁴) περιορίστηκαν σε 1 στην Α΄ τάξη την ίδια σχολική χρονιά που περιορίστηκαν οι ώρες για το γυμνάσιο, το 2013-2014. Έτσι, η διδασκαλία της Ιστορίας του Αρχαίου και του Μεσαιωνικού Κόσμου καταργήθηκε για την τεχνική εκπαίδευση, ενώ η Νεότερη και Σύγχρονη μετακυλήθηκε από τη Β΄ στην Α΄ Λυκείου.

Η διδασκαλία της Μεταπολίτευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεσμική υποχρέωση και εκπαιδευτική αναγκαιότητα

Με βάση την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου που προηγήθηκε, γίνεται φανερό ότι η αφαίρεση της διδασκαλίας της Μεταπολίτευσης από το γυμνάσιο γίνεται κατά παραβίαση των ισχυόντων ΠΣ, καθώς δεν αιτιολογείται ή δικαιολογείται ούτε η μείωση των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών, αλλά ούτε και το ψαλίδισμα των «τελευταίων κεφαλαίων» της διδακτέας ύλης. Ακόμα και αν η δημοσιονομική πολιτική επέβαλε τη μείωση των ωρών του μαθήματος και κατ' επέκταση τη μείωση των εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ02 στα δημόσια σχολεία, η απόφαση της μείωσης της ύλης ως προς τα πιο πρόσφατα κεφάλαια της ιστορίας στερείται επιστημονικών και παιδαγωγικών ερεισμάτων. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, αξίζει να αναφέρουμε τις δύο βασικές θέσεις για τον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορικής ύλης.

Η πρώτη, πιο παραδοσιακή προσέγγιση, ευνοεί τη διαδοχική εκμάθηση γεγονότων και του πλαισίου τους, αφού υποστηρίζει ότι η χρονολογική παρουσίαση διευκολύνει τη σταδιακή οικοδόμηση «σχήματος» για το παρελθόν: μαθαίνοντας πρώτα βασικά γεγονότα και προγενέστερα ιστορικά πλαίσια, οι μαθητές αποκτούν θεμέλια για να κατανοήσουν πώς αναδύονται σύνθετες αιτιακές σχέσεις αργότερα (Husbands, 2004). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η χρονολογική πορεία βοηθά στην ανάγνωση της «συνέχειας και αλλαγής», θεμελιώδες εργαλείο ιστορικής σκέψης. Όταν οι μαθητές βλέπουν τη σειρά των γεγονότων με χρονολογική λογική, μπορούν πιο εύκολα να αναγνωρίσουν μοτίβα και μετασχηματισμούς που διέπουν μια κοινωνία διαχρονικά (π.χ. οικονομικές ή θεσμικές αλλαγές) (Seixas, 2017). Αντίθετα, οι θιασώτες της παροντοκεντρικής, αντίστροφης προσέγγισης θεωρούν ότι ξεκινώντας από γεγονότα ή ζητήματα που άπτονται της καθημερινής ζωής των μαθητών ή του επίκαιρου δημόσιου διαλόγου, η διδασκαλία κινητοποιεί πιο αποτελεσματικά την κριτική σκέψη, αφού ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να καθοδηγήσει την αναδρομική διερεύνηση των αιτίων και του ιστορικού πλαισίου. Αυτή η στρατηγική υποστηρίζεται από θεωρήσεις που προκρίνουν την ενεργητική, διερευνητική μάθηση και τη σύνδεση του παρόντος με την κατανόηση του παρελθόντος (Wineburg, 2018· Barton & Levstik, 2004). Καθώς τόσο το ΠΣ όσο και το αντίστοιχο σχολικό βιβλίο εδράζονται στη χρονολογική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, θεμιτός, αιτιολογημένος και επιστημονικά ορθότερος θα ήταν ο εξορθολογισμός του συνόλου της διδακτέας ύλης για τη Γ΄ γυμνασίου, ώστε να ολοκληρωθεί στις μειωμένες ώρες του αναμορφωμένου, από το 2013, Ωρολογίου Προγράμματος. Η περικοπή των τελευταίων κεφαλαίων της δεν μπορεί να ενταχθεί σε καμία επιστημονική και παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας του αντικειμένου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθούν τα οφέλη από τη διδασκαλία της περιόδου της Μεταπολίτευσης. Η περίοδος αυτή συνιστά μία από τις κρίσιμότερες καμπές της νεότερης

¹⁴ Υ.Α. Γ2/4512-ΦΕΚ, τ. Β΄ /7-1-2001, Ωρολόγια Προγράμματα Ημερησίων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων.

ελληνικής ιστορίας, καθώς σηματοδότησε την αποκατάσταση των δημοκρατικών θεσμών και τη συγκρότηση της Γ΄ Ελληνικής Δημοκρατίας το 1974. Παράλληλα, επέφερε βαθύ μετασχηματισμό στην πολιτική κουλτούρα, προσανατολίζοντάς τη προς μια «κανονική» φιλελεύθερη δημοκρατία, με έντονα συμμετοχικά χαρακτηριστικά (Βούλγαρης, 2013). Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει αυτή την εκτίμηση, ενώ επισημαίνεται ότι η Μεταπολίτευση αποτελεί έναν από τους τέσσερις πυλώνες της εθνικής συνείδησης στην Ελλάδα, μαζί με το 1821, το 1922 και τη δεκαετία του 1940 (Λιάκος, 2019). Η ενασχόληση με την περίοδο αυτή προσφέρει στους μαθητές πολλαπλές παιδαγωγικές και γνωστικές απολαβές. Αφενός, τους επιτρέπει να κατανοήσουν τη διαδικασία συγκειμενοποίησης της δημοκρατίας, καθώς καθίσταται σαφές πώς η θεσμική σταθεροποίηση και η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ/ΕΕ συνδέθηκαν με κοινωνικούς μετασχηματισμούς, τη διεύρυνση των δικαιωμάτων και την αναπροσαρμογή της πολιτικής κουλτούρας (Vasiloroulou & Halikiouroulou, 2020). Αφετέρου, συμβάλλει στην καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού, προσφέροντας ευκαιρίες ανάλυσης πηγών ποικίλης φύσης, όπως αρχαιακά κείμενα, προφορικές μαρτυρίες και δημοσιογραφικά τεκμήρια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές εξοικειώνονται με την εννοιολόγηση θεμελιωδών όρων, όπως «μετάβαση», «συλλογική μνήμη» και «κινητοποιήσεις νέων». Ειδικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των φοιτητικών και νεολαιίστικων κινημάτων τόσο κατά τη διάρκεια της δικτατορίας όσο και κατά την πρώιμη Μεταπολίτευση, καθώς αποκαλύπτει πολιτισμικές και κοινωνικές όψεις της αλλαγής (Kornetis, 2013). Τέλος, η διδασκαλία αυτής της περιόδου ενισχύει την ανάπτυξη δημοκρατικών ικανοτήτων, δεδομένου ότι η συζήτηση θεμάτων όπως ο πλουραλισμός, ο κομματικός ανταγωνισμός, η διεύρυνση του κοινωνικού κράτους, η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ/ΕΕ, η θεσμική σταθεροποίηση και οι σχέσεις κράτους – κοινωνίας πολιτών δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να ασκηθούν στην επιχειρηματολογία γύρω από ζητήματα με αμφιλεγόμενες πτυχές, στοιχείο θεμελιώδες για την εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη (Sotiropoulos, 2004· Κόκκινος κ.ά., 2010). Έτσι, η διδασκαλία της Μεταπολίτευσης είναι χρήσιμη για την καλλιέργεια όχι μόνο της ιστορικής σκέψης, δηλαδή των δεξιοτήτων που επιτρέπουν την ανάλυση, αξιολόγηση και ερμηνεία ιστορικών πηγών και γεγονότων, αλλά και της ιστορικής συνείδησης, της κατανόησης του πώς το παρελθόν επηρεάζει το παρόν και το μέλλον, και τη θέση του ατόμου μέσα στην ιστορική συνέχεια (Seixas, 2017). Επιπλέον, είναι θεμελιώδους σημασίας για την αντιμετώπιση της κρίσης της ιστορικής αμνησίας που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, καθώς οι πολίτες δεν διαθέτουν επαρκή κατανόηση του παρελθόντος, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να συμμετέχουν κριτικά στη δημοκρατική διαδικασία (Wineburg, 2018). Τέλος, προσφέρει μια ιδανική ευκαιρία για την καλλιέργεια της πολιτείας, αυτής της θεμελιώδους έννοιας της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, καθώς αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή, την κατανόηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους και στην ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης (Osler & Starkey, 2005· Seixas, 2017).

Διδακτικές προτάσεις – εναλλακτικές προσεγγίσεις

Η διδασκαλία στο σχολείο, ωστόσο, δεν εξαντλείται στα γνωστικά αντικείμενα. Το δημόσιο σχολείο αποτελεί ένα δυναμικό περιβάλλον, στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάζονται σε ποικιλία δράσεων, οι οποίες έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό την εκπαιδευτική διάσταση (Sakka, 2021). Οι δράσεις αυτές είναι που μπορούν να αξιοποιηθούν

για να εντάξουμε στη σχολική πραγματικότητα την προσέγγιση όψεων της Μεταπολίτευσης.

Μια πρώτη, μάλλον αυτονόητη, δράση που προσφέρεται είναι ο εορτασμός της επετείου της εξέγερσης του Πολυτεχνείου: όπως συμβαίνει με όλες τις σχολικές γιορτές, οι εθνικές επέτειοι λειτουργούν ως «τελετουργικές πρακτικές μνήμης», που επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν συλλογικά αφηγήματα και να συμμετάσχουν στη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας (Carretero et al, 2017). Ανάλογα μπορούν να αξιοποιηθούν και οι παγκόσμιες ημέρες, οι οποίες προσφέρουν ευκαιρίες σύνδεσης της σχολικής γνώσης με οικουμενικές αξίες και παγκόσμιες προκλήσεις, ενισχύοντας τη δημοκρατική και κριτική εκπαίδευση (Barton & Levstik, 2004). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά κάποιες από αυτές που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, όπως η Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών (5/10), η Παγκόσμια Ημέρα Κοινωνικής Δικαιοσύνης (20/2) και η Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου (2/4)¹⁵. Επισημαίνεται ότι οι επετειακές και θεματικές δράσεις δεν αποτελούν απλή αναπαραγωγή εορταστικών πρακτικών, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά ως «μαθησιακά συμβάντα» (learning events), όπου η εμπειρική, βιωματική και συμβολική διάσταση ενισχύει τη μάθηση πέρα από τη διδασκαλία της ύλης (Husbands, 2004). Ενδεικτικά, η Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών, που γιορτάζεται στις 5 Οκτωβρίου, δίνει την ευκαιρία να αναδειχθεί η σχέση της Μεταπολίτευσης με τις έννοιες της δημοκρατίας και της ελευθερίας, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη συζήτηση για τον ρόλο των εκπαιδευτικών στις κοινωνικές αλλαγές, και προσφέρεται για δραστηριότητες όπως η σύγκριση του σχολείου της εποχής με το σημερινό.

Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζει η λεγόμενη «γκρίζα ζώνη» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των σχολικών δικτύων και των ομίλων, που, αν και διεξάγονται εντός των σχολικών πλαισίων, χαρακτηρίζονται από εθελοντική συμμετοχή, βιωματική μάθηση και θεματική ευελιξία. Η διττή τους φύση προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για ουσιαστική ενασχόληση με τη Μεταπολίτευση μέσα από διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες κριτικής σκέψης και δημοκρατικής συμμετοχής. Η προφορική-τοπική ιστορία, για παράδειγμα, προσέγγιση της οποίας μπορεί να γίνει στο πλαίσιο ομίλου ή εκπαιδευτικού προγράμματος, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνομιλήσουν με ανθρώπους που έζησαν την περίοδο, ενώ η δημιουργία εφημερίδας εποχής, η δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων ή η παραγωγή κόμικς ενισχύουν τη δημιουργική συμμετοχή. Επιπλέον, εκπαιδευτικές εκδρομές σε χώρους μνήμης, όπως το Πολυτεχνείο, η πρώην ΕΑΤ-ΕΣΑ ή η Βουλή των Ελλήνων, καθιστούν την ιστορία από βίωμα. Παράλληλα, συγκριτικές μελέτες, όπως η αντιπαράθεση συνταγματικών διατάξεων πριν και μετά τη Μεταπολίτευση, συμβάλλουν στην κατανόηση της έννοιας της δημοκρατίας και των θεσμικών της εγγυήσεων. Δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε και τις μαθητικές εκλογές και τη συγκρότηση μαθητικών συμβουλίων, μέσω των οποίων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις διαδικασίες της δημοκρατικής συμμετοχής.

Ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο για τη διδασκαλία της Μεταπολίτευσης αποτελεί και η Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου, καθώς μπορεί να αποτελέσει εφελτήριο είτε για πιο σύντομες δράσεις, είτε για ευρύτερες, όπως η θεματική της Λέσχης Ανάγνωσης που παρουσιάζεται παρακάτω. Η θεματική που προτείνεται βασίστηκε στο πόρισμα ότι η μεταπολιτευτική περίοδος χαρακτηρίστηκε από εντυπωσιακή άνθηση της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς

¹⁵ Πηγή: <https://act.digitalschool.gov.gr/scholikes-imeres/>.

συγγραφείς όπως η Ζωρζ Σαρή, η Άλκη Ζέη και ο Ευγένιος Τριβιζάς έθεσαν νέες κατευθύνσεις, απομακρυνόμενοι από τα συντηρητικά πρότυπα του παρελθόντος. Η θεματολογία διευρύνθηκε και περιέλαβε κοινωνικούς και υπαρξιακούς προβληματισμούς, ενώ η εικονογράφηση απέκτησε κεντρικό ρόλο. Οι Έλληνες εικονογράφοι της περιόδου 1975-1995 κατόρθωσαν να δημιουργήσουν αλληγορικούς μικρόκοσμους με σαφείς κοινωνικοπολιτικές αιχμές, εισάγοντας παράλληλα καλλιτεχνικές καινοτομίες, όπως η χειρόγραφη τυπογραφία, η σύνθεση εικόνας και κειμένου και η αξιοποίηση στοιχείων από τα κόμικς (Δελφίνο, 2023). Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν ιδανική αφορμή για μια πολύπλευρη κριτική προσέγγιση στην ιστορική περίοδο που μας απασχολεί.

Λέσχη Ανάγνωσης: «Μεταπολιτευτικά αφηγήματα και εικονογραφία»

A. Στόχοι - Πλαίσιο λειτουργίας

Στόχοι: Το πρόγραμμα στοχεύει να εισαγάγει τους μαθητές στη Μεταπολίτευση ως ιστορική και κοινωνική περίοδο, αναδεικνύοντας τις αλλαγές στον πολιτικό και πολιτισμικό χώρο της Ελλάδας μετά το 1974. Παράλληλα, επιδιώκει να συνδέσει την ιστορική γνώση με την αισθητική και παιδαγωγική αξία της παιδικής λογοτεχνίας, μέσα από την ανάλυση των αλληγορικών μικρόκοσμων και των κοινωνικοπολιτικών σχολίων στα εικονογραφημένα βιβλία της εποχής.

Πλαίσιο λειτουργίας: πολιτιστικό πρόγραμμα, όμιλος

Ομάδα: 20-25 μαθητές γυμνασίου ή λυκείου (με προσαρμογές για ηλικία και βάθος ανάλυσης)

Υλικά και μέσα:

- Αντίτυπα των βιβλίων:
Βαλάση, Ζ., Ψαράκη, Β., *Η επανάσταση των παραμυθιών*, Γνώση, Αθήνα 1986
Ζαραμπούκα, Σ., *Στο δάσος*, Πατάκης, Αθήνα 1975/2017
Κυριτσόπουλος, Α., *Το παραμύθι με τα χρώματα*, Κέδρος, Αθήνα 1984
Τριβιζάς, Ε., Μαρουλάκης, Ν., *Φρουτοπία: Ο χαμένος μανάβης*, Χάρτινη Πόλη, Αθήνα 2015
Φακίνου, Ε., *Ντενεκεδούπολη: Πέντε έργα για κουκλοθέατρο*, Καστανιώτης, Αθήνα 1976/2006.
- Χαρτί, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, υλικά για κολάζ
- Η/Υ ή ταμπλέτες με προγράμματα ή εφαρμογές για επεξεργασία κειμένων και εικόνων
- Εξοπλισμός για προβολές εικόνων και τυπογραφικών συνθέσεων για συγκριτική ανάλυση.

B. Δομή προγράμματος

Το προτεινόμενο πρόγραμμα δύναται να οργανωθεί σε κύκλους έξι έως οκτώ συναντήσεων, διάρκειας ενενήντα λεπτών η καθεμία, με δυνατότητα προσαρμογής και επέκτασης για το λύκειο μέσω εμβάθυνσης στα ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα της περιόδου. Στόχος του είναι η σύνδεση της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της Μεταπολίτευσης, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν πώς το παιδικό βιβλίο αντανακλά, ερμηνεύει και σχολιάζει την πραγματικότητα.

Αρχικά, οι μαθητές εισάγονται στη Μεταπολίτευση και την ελληνική παιδική λογοτεχνία. Παρουσιάζεται το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου 1974-1995 και αναλύονται οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που έθεσαν τη βάση για πολιτισμικές αλλαγές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εκδοτική άνθηση του παιδικού βιβλίου και στις νέες παιδαγωγικές τάσεις, που επέτρεψαν την εισαγωγή κοινωνικών και πολιτικών προβληματισμών στη λογοτεχνία για παιδιά.

Σε επόμενο στάδιο πραγματοποιείται ανάλυση και ανάγνωση επιλεγμένων εικονογραφημένων βιβλίων, τα οποία λειτουργούν ως αφετηρία για περαιτέρω εμπάθυνση. Η μελέτη αυτή οδηγεί οργανικά σε συζήτηση και σχολιασμό κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εικονογραφημένοι μικρόκοσμοι αντικατοπτρίζουν τις ανησυχίες, τις αντιθέσεις και τις αξίες της εποχής μέσα από συγκρίσεις διαφορετικών έργων και διάλογο γύρω από έννοιες όπως η δικτατορία, η ελευθερία και οι κοινωνικές ανισότητες.

Στη συνέχεια, το πρόγραμμα περιλαμβάνει δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης. Οι μαθητές παράγουν μικρές εικονογραφημένες ιστορίες ή αλληγορίες εμπνευσμένες από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, σχεδιάζουν χαρακτήρες και μικρόκοσμους που θίγουν κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, αξιοποιώντας ποικίλα καλλιτεχνικά μέσα (κόμικς, κολλάζ, ζωγραφική, χειρόγραφο τυπογραφία) και αναπτύσσουν αφηγηματικές συνθέσεις που συνδυάζουν κείμενο και εικόνα, ακολουθώντας τη λογική της παιδικής λογοτεχνίας της Μεταπολίτευσης.

Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους σε ομάδες, ανταλλάσσουν σχόλια, συζητούν τις καλλιτεχνικές και θεματικές επιλογές τους και συνδέουν τα έργα με τα ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα που διερεύνησαν.

Για το λύκειο προτείνονται επεκτάσεις πιο ερευνητικού χαρακτήρα, όπως η συστηματική ανάλυση αλληγορικών συμβολισμών και κοινωνικοπολιτικών αιχμών στα βιβλία, η σύνδεση των θεμάτων με ιστορικές πηγές και μαρτυρίες της Μεταπολίτευσης, καθώς και η συγγραφή σύντομων δοκιμίων που ενώνουν την ιστορία, την αισθητική και την παιδαγωγική διάσταση της εικονογράφησης. Με τον τρόπο αυτό το πρόγραμμα ενδείκνυται να λειτουργήσει όχι μόνο ως εισαγωγή στη λογοτεχνία της περιόδου, αλλά και ως εργαλείο κριτικού γραμματισμού και ιστορικής συνείδησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η προσέγγιση των συγκεκριμένων βιβλίων δεν θα περιοριστεί στην κειμενική και νοηματική προσπέλασή τους, αφού είναι γραμμένα για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αντίθετα, όπως είναι φανερό και από τη δομή του προτεινόμενου προγράμματος, τα βιβλία θα αποτελέσουν την αφορμή για την πολύπλευρη μελέτη μιας ευρείας θεματολογίας που αυτά προσεγγίζουν, ανάλογης με την ηλικιακή ομάδα της λέσχης ανάγνωσης που θα έχουμε δημιουργήσει.

Γ. Χρονοδιάγραμμα

Συνολική διάρκεια: 8 Εβδομάδες

Διάρκεια κάθε συνάντησης: 90 λεπτά

1η Εβδομάδα: Εισαγωγή στη Μεταπολίτευση και στην ελληνική παιδική λογοτεχνία

- Παρουσίαση ιστορικού πλαισίου 1974-1995: αποκατάσταση της δημοκρατίας, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές
- Συζήτηση για τον ρόλο του παιδικού βιβλίου στη Μεταπολίτευση
- Παρουσίαση αποσπασμάτων από τη μελέτη της Ιωάννας Δελφίνο (2023) σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις και την εκδοτική δραστηριότητα

2η Εβδομάδα: *Το παραμύθι με τα χρώματα* (Αλέξης Κυριτσόπουλος)

- Ανάλυση της «άναρχης» εικονογράφησης και της σχέσης εικόνας – κειμένου
- Δραστηριότητα: Τα παιδιά δημιουργούν μικρές συνθέσεις με εικόνες και σύντομα κείμενα, εμπνευσμένες από προσωπικές εμπειρίες

3η Εβδομάδα: *Το δάσος* (Σοφία Ζαραμπούκα)

- Μελέτη του «εικονοβιβλίου» και των αλληγορικών μικρόκοσμων

- Συζήτηση για τα κοινωνικοπολιτικά μηνύματα: έννοια της δικτατορίας, συλλογική μνήμη
- Δραστηριότητα: Δημιουργία αλληγορικών μικροϊστοριών με περιβάλλον δάσους ή άλλου «μικρόκοσμου»

4η Εβδομάδα: *Φρουτοπία* (Νίκος Μαρουλάκης & Ευγένιος Τριβιζάς)

- Ανάλυση χιουμοριστικού σχολιασμού και κομικογραφικής αισθητικής
- Δραστηριότητα: σχεδίαση γελοιογραφικών σκηνών με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα

5η Εβδομάδα: *Ντενεκεδούπολη* (Ευγενία Φακίνου)

- Ανάλυση απλής παιδικής σχεδίασης και αναφοράς σε κοινωνικά θέματα: αστικά κέντρα, μετανάστευση, καθημερινότητα
- Δραστηριότητα: Σύνθεση ιστοριών που συνδυάζουν εικόνα και λόγο με χιουμοριστική διάθεση

6η Εβδομάδα: *Επανάσταση των παραμυθιών* (Ζωή Βαλάση & Βάσω Ψαράκη)

- Διερεύνηση της χρήσης χρωμάτων, κολλάζ, φωτομοντάζ και ξυλομπογιές στην εικονογράφηση
- Δραστηριότητα: Παιδιά δημιουργούν δικό τους μικρόκοσμο με κολλάζ και ζωγραφική, σχολιάζοντας κοινωνικά ζητήματα

7η Εβδομάδα: Σύγκριση και σύνδεση των βιβλίων

- Ομαδική συζήτηση για τις τεχνικές εικονογράφησης, τα κοινωνικοπολιτικά μηνύματα και τη σχέση κειμένου-εικόνας
- Δραστηριότητα: Δημιουργία πίνακα σύγκρισης με τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε βιβλίου και τον τρόπο που σχολιάζουν την εποχή τους

8η Εβδομάδα: Παρουσίαση δημιουργιών και αξιολόγηση

- Τα παιδιά παρουσιάζουν τα έργα τους σε ομάδες
- Συζήτηση για το πώς τα βιβλία και οι δημιουργίες τους συνδέονται με ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα της Μεταπολίτευσης
- Ανατροφοδότηση από καθηγητή και συμμαθητές για την κατανόηση της ιστορίας και την κριτική σκέψη.

Καταληκτικά

Ο εξοστρακισμός της διδασκαλίας της Μεταπολίτευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγινε σιωπηρά, κατά παρέκκλιση των ΠΣ που βρίσκονται σε ισχύ. Ώρες και κεφάλαια περικόπηκαν, μαθήματα «εξέπεσαν» από τη Γενική Παιδεία σε κόντρα ρόλους. Δεν παρακολουθήσαμε κάποια μάχη για τα ΠΣ ή για τα σχολικά εγχειρίδια, από αυτές που το αντικείμενο της Ιστορίας συχνά προκαλεί. Η περικοπή έγινε με μια ηχηρή αποσιώπηση, που ο αντίλαλός της επαναλαμβάνεται στην ιστορική άγνοια για την οποία κατηγορούμε τους νέους και τις νέες μας και σε αντίθεση με τις αρχές της επιστήμης της διδακτικής της Ιστορίας. Ωστόσο, το δημόσιο σχολείο προσφέρει μια ποικιλία εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της ιστορικής πραγματικότητας, όπως είναι οι παγκόσμιες ημέρες, οι σχολικές επέτειοι, οι μαθητικές εκλογές, τα προγράμματα, οι όμιλοι και οι λέσχες ανάγνωσης. Το πρόγραμμα για λειτουργία Λέσχης Ανάγνωσης με θέμα «Μεταπολιτευτικά αφηγήματα και εικονογραφία» που παρουσιάστηκε στο παρόν άρθρο ευελπιστούμε ότι θα αποτελέσει μια εφαρμόσιμη, εποικοδομητική, δημιουργική και απολαυστική εκπαιδευτική προσέγγιση αυτής της πολλαπλά και πολυεπίπεδα σημαντικής ιστορικής περιόδου.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ.(2023), «Διδάσκοντας το έθνος», στο *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Τα διακόσια χρόνια του ελληνικού κράτους – Δομές και θεσμοί*, Εθνικό και Καποδιστριακό

- Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τράπεζα Πειραιώς, Αθήνα, σ. 65.
- Barton, K.C., Levstik, L.S. (2004), *Teaching history for the common good*, Routledge, New York.
- Βούλγαρης, Γ. (2013), *Η μεταπολιτευτική Ελλάδα 1974-2009*, Πόλις, Αθήνα.
- Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (επιμ.), (2017), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, Palgrave Macmillan, London.
- Δελφίνο, Ι. (2023), «Έλληνες εικονογράφοι της Μεταπολίτευσης και ο σχεδιασμός του παιδικού βιβλίου κατά την περίοδο 1975-1995: Μια προσέγγιση των αλληγορικών μικρόκοσμων σε εικονογραφημένα παιδικά βιβλία με κοινωνικο-πολιτικές αιχμές, που σχολιάζουν τα ήθη της εποχής», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αιγάλεω.
- Husbands, C. (2004), *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μτφρ. Α. Λυκούργος, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κατσουλάκος, Θ., Κυρκίνη, Α., Μπαφούνης, Γ., Σμπιλίρης, Γ. (2021), *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ.Χ. έως σήμερα*, Α' ΕΠΑ.Λ. Γενικής Παιδείας, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2008), *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξη Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π., Λεμονίδου, Ε. (2010), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα.
- Kornetis, K. (2013), *Children of the dictatorship: Student resistance, cultural politics and the «long 1960s» in Greece*, Berghahn Books, New York.
- Λιάκος, Α. (2007), *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;*, Πόλις, Αθήνα.
- Λιάκος, Α. (2019), *Ο εικοστός αιώνας*, Πόλις, Αθήνα.
- Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ.Χ. (2007), *Νεότερη και σύγχρονη ιστορία*, Γ' Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Lowenthal, D. (2015), *The past is a foreign country – revisited*, Cambridge University Press.
- Osler, A., Starkey, H. (2005), *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*, McGraw-Hill Education.
- Ρεπούση, Μ. (2004), *Μαθήματα ιστορίας: Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Sakka, V. (2021), «Cracking the canon, escaping curriculum», *Public History Weekly* 9.
- Seixas, P. (2017), «Historical consciousness and historical thinking», στο Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (επιμ.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, Palgrave Macmillan, London, σ. 59-72.
- Sotiropoulos, D.A. (2004), *Formal weakness and informal strength: Civil society in contemporary Greece*, Hellenic Observatory, London School of Economics and Political Science, London.
- VanSledright, B. (2002), «Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past», *American Educational Research Journal*, 39(4), 1089-1115, <https://doi.org/10.3102/000283120390041089>.
- Vasilopoulou, S., Halikiopoulou, D. (2020), «Political culture», στο Featherstone, K., Sotiropoulos, D.A., (επιμ.), *The Oxford handbook of modern Greek politics* (Oxford

Handbooks), Oxford University Press.
Wineburg, S.S. (2018), *Why learn history (when it's already on your phone)*, University of Chicago Press, Chicago.

Από την ακαδημαϊκή συζήτηση στη σχολική τάξη: Υλικά (βιβλιογραφία, πηγές) και διλήμματα για τη Μεταπολίτευση¹

Κώστας Τζιάρας

μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Τμήμα Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ

From Academic Discourse to the Classroom: Materials (bibliography, sources) and Dilemmas Regarding the Metapolitefsi

This article explores whether and in what ways the discussion of the Metapolitefsi in “Academia” can be relevant to the student population in secondary education. By reviewing the themes of relevant academic research, this article seeks out relevant and engaging “materials” for high school classrooms and discusses the dilemmas posed by teaching the Metapolitefsi in school practice. This is a text written in a reflective tone, based on the author’s two-year experience (from 2023 onward) in secondary education and teaching the Contemporary History course in high school, as well as his participation during the same period in part of the academic discourse on the Metapolitefsi, prompted by the fiftieth anniversary of the fall of the junta.

Εισαγωγικές διευκρινίσεις και προβληματισμοί

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο κείμενο αυτό δεν παρουσιάζεται αναλυτικά η σχετική βιβλιογραφία ούτε και η συναφής συνεδριακή, ακαδημαϊκή δραστηριότητα, όπως και ότι δεν αναπτύσσονται διεξοδικά σχέδια μαθημάτων και διδακτικές προτάσεις. Εκφράζονται κυρίως προβληματισμοί για το θέμα, όπως προκύπτουν μέσα από την εμπειρία της τάξης και την τριβή με την ακαδημαϊκή συζήτηση.² Η θετική ανταπόκριση που είχε το κείμενο

¹ Το κείμενο αυτό στην πρώτη του μορφή υπήρξε μέρος της εισήγησης με τίτλο: «Πώς μπορούμε να διδάξουμε τη Μεταπολίτευση; Διδακτικές προτάσεις σε ένα θέμα πάντα “εκτός ύλης”», η οποία περιελάμβανε επίσης τις συμβολές της δρος Κωνσταντίνας Παπακώστα και της δρος Μαριλένας Παπαδάκη στη διημερίδα του ΟΙΕΕ, τα πρακτικά της οποίας δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο.

² Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι η περίοδος της Μεταπολίτευσης δεν αφορά την περίοδο που ειδικεύομαι ως ιστορικός-ερευνητής, ενώ και η εμπειρία μου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένη. Η μεταδιδακτορική μου έρευνα αφορά τη σύμπλεξη αντισημιτισμού και αντικομμουνισμού στον λόγο και τη δράση του φασισμού στον Μεσοπόλεμο. Στην κοινωνική και πολιτική ιστορία του πρώτου μισού του 20ού αιώνα αναφέρεται το μεγαλύτερο μέρος της ερευνητικής και συγγραφικής μου δραστηριότητας. Ως διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνεργάζομαι το διάστημα αυτό με μεταπτυχιακά προγράμματα του ΑΠΘ και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε μαθήματα που αφορούν την ιστορία του προσφυγικού/μεταναστευτικού φαινομένου και τον «ιστορικό γραμματισμό και τα ΜΜΕ». Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εργάζομαι από το 2023, τοποθετημένος στο ΓΕΛ Νέας Τρίγλιας Χαλκιδικής.

αυτό, ως παρουσίαση, στη διημερίδα του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΟΙΕΕ) οδήγησε στην παρούσα επεξεργασμένη εκδοχή της, στον εμπλουτισμό και την προσπάθεια τεκμηρίωσης των πρώτων προβληματισμών.³ Τα στοιχεία της προφορικότητας και ο προσωπικός τόνος της παρουσίασης διατηρήθηκαν εν μέρει στο κείμενο αυτό, καθώς εκφράζουν καλύτερα το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα του.

Το κείμενο διατρέχεται από γενικότερους προβληματισμούς για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο λύκειο. Σχολιάζεται το κλίμα δυσθυμίας και απαξίωσης προς το μάθημα από τη σχολική κοινότητα και περιγράφεται το πώς η παρακολούθηση και η μελέτη της ακαδημαϊκής συζήτησης, με βάση το παράδειγμα της ιστορίας της Μεταπολίτευσης από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να ενδυναμώσει τη διδασκαλία στη σχολική τάξη. Προτείνεται ότι η μεταφορά της ζωντανής και συγκρουσιακής ακαδημαϊκής συζήτησης στο σχολείο μπορεί να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό, πρόταση που τίθεται ως αντιστροφή του σχήματος που περιγράφει τη «δημόσια ιστορία» πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική από την ακαδημαϊκή. Τέλος, σχολιάζονται τα διλήμματα που μπορεί να προκαλέσουν η χρήση πρωτότυπων πηγών (ή πηγών με τις οποίες εκτιμούμε ότι θα μπορούσε να είναι εξοικειωμένος ο μαθητικός πληθυσμός) όπως και η συζήτηση συγκρουσιακών ζητημάτων στη σχολική πράξη. Τα παραπάνω διλήμματα συζητούνται σε συνάφεια με τον πυρήνα του θέματος του κειμένου, με τα όρια της Μεταπολίτευσης και του εκδημοκρατισμού.

Η ακαδημαϊκή συζήτηση για τη Μεταπολίτευση: Θεματικές, όρια και προσανατολισμοί

Όπως διευκρινίστηκε παραπάνω, δεν θα παρουσιαστεί εδώ μια αναλυτική ανασκόπηση της σχετικής συνεδριακής δραστηριότητας ή της ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας. Θα επιχειρήσω να περιγράψω την ακαδημαϊκή συζήτηση που είχα τη δυνατότητα να παρακολουθήσω ως εργαζόμενος εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ζώντας στη Θεσσαλονίκη το εξάμηνο από τον Σεπτέμβριο του 2024 έως τον Φεβρουάριο του 2025. Παρουσιάζοντας μέρος της συναφούς βιβλιογραφίας θα επιχειρήσω, κυρίως, να επισημάνω τις θεματικές της συζήτησης, τις βασικές κατευθύνσεις αλλά και τα ερεθίσματα που προκύπτουν για τον εμπλουτισμό των σχολικών μαθημάτων.

Μέρος των θεματικών της σχετικής ακαδημαϊκής συζήτησης είχε τεθεί δέκα χρόνια νωρίτερα, το 2014, στα σαράντα χρόνια από την πτώση της χούντας, σε μια επέτειο που έβρισκε τη χώρα εν μέσω μνημονίων. Χαρακτηριστικός της συζήτησης υπήρξε ο τόμος που εξέδωσε το Θεμέλιο με τίτλο *Η Ελλάδα στο μεταίχμιο δύο αιώνων* (Αυγερίδης, Γαζή, Κορνέτης, 2015). Ανάμεσα στα άλλα, ο συλλογικός τόμος εξέταζε την εξέλιξη των θεσμών και τις δημοσιονομικές πολιτικές, τον «ρηχό» εξευρωπαϊσμό, τις αντιφάσεις στην υποδοχή της ευρωπαϊκής προοπτικής, τα στοιχεία του αντιαμερικανισμού και τις μεταπλάσεις της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας. Διερευνούσε τις συνέχειες και τις ασυνέχειες της συλλογικής δράσης, τη νεανική πολιτικοποίηση και τις αποτυπώσεις της «μνήμης της Μεταπολίτευσης» στον δημόσιο χώρο. Αναζητούσε, τέλος, συγκρίσεις της ελληνικής περίπτωσης με τις περιπτώσεις της Ισπανίας και της Πορτογαλίας και έθιγε προβλήματα περιοδολόγησης.

³ Το πλαίσιο της διημερίδας έδωσε τη δυνατότητα για μια συζήτηση εποικοδομητική και ανοιχτή, περισσότερο οπωσδήποτε από το πλαίσιο της ανούσιας, γραφειοκρατικού τύπου «αξιολόγησης», με αφορμή την οποία νομίζω ότι τελευταία διεξάγονται κατά κύριο λόγο τέτοιου είδους συζητήσεις.

Το 2024, στην επέτειο των πενήντα χρόνων από την έναρξη της Μεταπολίτευσης, η συναφής δραστηριότητα υπήρξε εντονότερη και μάλλον σαφέστερη ως προς τα ιστοριογραφικά ερωτήματα και τους ερευνητικούς προσανατολισμούς. Στον συλλογικό τόμο της Βασιλικής Γεωργιάδου και της Χριστίνας Κουλούρη (2024) σχολιάζονται τα πολιτισμικά και πνευματικά υλικά που οικοδόμησαν τη Μεταπολίτευση και συγκρότησαν την ιδιαιτερότητα της ελληνικής περίπτωσης. Το έργο αφορά τα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια και επιμένει στις θεσμικές και πολιτισμικές διαστάσεις της δημοκρατικής μετάβασης, στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για τον εκδημοκρατισμό. Το πρίσμα του εκδημοκρατισμού είναι αυτό που διατρέχει τις συμβολές του τόμου και τις αναλύσεις για τις αλλαγές και τα ρεύματα που χαρακτήρισαν τη μεταπολιτευτική περίοδο. Στον ογκώδη τόμο, 848 σελίδων, που επιμελήθηκαν οι Κώστας Κωστής και Σωτήρης Ριζάς (2025), η έμφαση δίνεται στην πορεία προς την οργανική ένταξη στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, τον «εκσυγχρονισμό» και την «ευημερία». Εκφράζοντας την κυρίαρχη ιστοριογραφική οπτική, που συναντούμε και στα σχολικά εγχειρίδια, οι «ιστορίες της Μεταπολίτευσης» εξετάζουν την πορεία προς τον «εξευρωπαϊσμό» στα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας, των διεθνών σχέσεων και της κουλτούρας. Στο ίδιο πνεύμα, το έργο του Άγγελου Συρίγου και του Ευάνθη Χατζηβασιλείου (2024) αντιμετωπίζει τη Μεταπολίτευση ως διαδικασία εδραίωσης της δυτικής/ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω του ξεπεράσματος των αρχικών «αβεβαιοτήτων» και κινδύνων.

Στη βιβλιογραφία διατυπώνονται διαφορετικοί, ενδιαφέροντες εννοιολογικοί ορισμοί και συναφείς προτάσεις για τα χρονικά όρια της Μεταπολίτευσης. Οι ερευνητές, που κατά κύριο λόγο έχουν ζήσει ως ενήλικες τα μεταπολιτευτικά χρόνια, περιλαμβάνουν στις εργασίες τους ως εργαλεία τα πεδία της μνήμης και της εμπειρίας, αλλά και ερωτήματα που εκκινούν από το σήμερα, για να χαρτογραφήσουν το παρελθόν, για να ερμηνεύσουν το «πώς φτάσαμε ως εδώ» (Gaddis, 2019). Θεματικές όμως, αναμενόμενες ίσως, όπως η μελέτη των συνεχειών του αντιδικτατορικού αγώνα, του ριζοσπαστισμού στο εργατικό και νεολαιίστικο κίνημα αλλά και στην πολιτική και πολιτιστική ατμόσφαιρα της Μεταπολίτευσης καλύπτουν μικρό, περιθωριακό τμήμα της εκδοτικής δραστηριότητας (Αργυρός, 2024· Ελευθεράτος, 2024) και δεν απασχολούν ενδελεχώς τον πυρήνα της ακαδημαϊκής βιβλιογραφικής παραγωγής.

Οι τελευταίες θεματικές, αν και δεν αποτυπώθηκαν με τρόπο κυρίαρχο στην επιστημονική βιβλιογραφία, δεν απουσίασαν εντελώς από την ακαδημαϊκή συζήτηση. Οι αναφορές που ακολουθούν, όπως σημειώθηκε παραπάνω, αφορούν συνέδρια και εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2024-2025. Στην ημερίδα που διοργάνωσε το Τμήμα Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ τον Δεκέμβριο του 2024 με τίτλο «50 χρόνια δημοκρατικής κουλτούρας: Ορίζοντες προσδοκιών πέρα από τη Μεταπολίτευση». Οι εισηγήσεις επικεντρώθηκαν, ανάμεσα σε άλλα, στο τι σήμαινε η Μεταπολίτευση για τους νέους, στη μαζικότητα των πολιτικών νεολαιών και στη δυναμική της αποχουνοποίησης στα πανεπιστήμια. Στην ημερίδα σχολιάστηκαν ο ηθικός και πολιτικός πανικός που προκάλεσαν οι «πολιτισμικές μεταφορές» από τη Δύση, η κυριαρχία μιας κουλτούρας αμφισβήτησης, τα μακριά μαλλιά και τα πολλά σφυροδρέπανα στους δρόμους της Μεταπολίτευσης. Τοποθετήσεις αναστοχαστικές και απολογιστικές αφορούσαν τη σχέση της Μεταπολίτευσης με τον

εκσυγχρονισμό ή τα ανεκπλήρωτα αιτήματά της, τα όρια και την επικαιρότητα του προτάγματος για διαρκή εκδημοκρατισμό και πολιτική αλλαγή.⁴

Λίγο νωρίτερα, στα τέλη Σεπτεμβρίου 2024, οργανώθηκε στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας ένα σχετικό διεθνές συνέδριο ιστορίας της ιστοριογραφίας από το Δίκτυο για την Μελέτη των Εμφυλίων Πολέμων. Το συνέδριο ασχολήθηκε με το πώς η Μεταπολίτευση συζήτησε τη δεκαετία του 1940. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι άνθρωποι κατά τη Μεταπολίτευση συζητούσαν πολύ και έντονα για τη δεκαετία του 1940, οι σύνεδροι αναφέρθηκαν στους όρους και τα μέσα με τα οποία έγινε η συζήτηση, στους πρωταγωνιστές της, στις αποτυπώσεις της συζήτησης στον δημόσιο χώρο αλλά και στην ακαδημαϊκή ιστοριογραφική παραγωγή. Σημαντικό μέρος των εισηγήσεων αφορούσε τις αναπαραστάσεις της Κατοχής και του Εμφυλίου στην πεζογραφία, στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η συζήτηση για το ιστορικό συγκείμενο. Γιατί ήταν τόσο ενδιαφέρουσα η συζήτηση για τη δεκαετία του 1940 στη Μεταπολίτευση; Σήμαινε το τέλος του Εμφυλίου και της «καχεκτικής δημοκρατίας» ή την επαναφορά της πολιτικής ισότητας, της ισότητας απέναντι στον νόμο; Ποια η βαρύτητα της κατοχύρωσης της αβασίλευτης δημοκρατίας και της νομιμοποίησης του ΚΚΕ; Πώς μπορούν οι τομές αυτές να συζητηθούν πέρα από το πλαίσιο της γεγονοτολογικής ή της συνταγματικής/πολιτειακής ιστορίας;⁵

Θα κλείσω τη σύντομη αναφορά μου στην ακαδημαϊκή δραστηριότητα που είχα τη δυνατότητα να παρακολουθήσω διά ζώσης με τη διάλεξη που έδωσε ο καθηγητής Αντώνης Λιάκος στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Δημοσίου Δικαίου και Πολιτικής Επιστήμης της Νομικής Σχολής του ΑΠΘ, τον Ιανουάριο του 2025 και είχε τίτλο «Η προβληματική της μετάβασης από τη δικτατορία στη δημοκρατία». Η διάλεξη εστίαζε στις κοινωνικές και διεθνείς παραμέτρους της μετάβασης, σχολίαζε τα χαρακτηριστικά και τα όρια της Μεταπολίτευσης και έθετε ερωτήματα σχετικά με τον χαρακτήρα της ως τομής. Αν η Μεταπολίτευση αποτέλεσε ξεκάθαρη τομή στη συνταγματική ιστορία, σήμαινε αντίστοιχες ρήξεις για την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική, την καθημερινότητα, τις ζωές των πολλών; Η εισήγηση επεσήμανε τις αντιφάσεις της περιόδου εκφρασμένες σε υπονομευτικά δίπολα: προσδοκίες εκσυγχρονισμού/αποβιομηχάνιση, ριζοσπαστική ιδεολογία/υπερκαταναλωτισμός και τα βασικά σημεία που χαρακτήρισαν τα τελευταία πενήντα χρόνια: την πορεία προς τον εξευρωπαϊσμό, τη χαμένη ψηφιακή επανάσταση, το δημογραφικό πρόβλημα, την οικονομική κρίση και το μεταναστευτικό. Τα βασικά σημεία των παραπάνω θέσεων εντοπίζονται στο σχετικό κεφάλαιο του *Ελληνικού 20ού αιώνα*, με τίτλο «Το πανηγύρι της δημοκρατίας» (Λιάκος, 2019), αλλά και σε παρεμβάσεις στον Τύπο και το διαδίκτυο (Λιάκος, 2023, 2024, 2025). Η διάλεξη συνόψιζε τη σχετική ακαδημαϊκή συζήτηση, έθετε νέα ερωτήματα προς συζήτηση και αντιμετώπιζε την περίοδο πολυπρισματικά, χρησιμοποιώντας όλο το εύρος της ιστοριογραφικής μεθοδολογίας, εκτός, αν θέλετε, από την ταξική ανάλυση, την ταξική θέαση της ιστορίας.

Ανασκοπώντας κριτικά τα παραπάνω θα επιχειρήσω να επισημάνω τα σημεία της ακαδημαϊκής συζήτησης που μπορούν, κατά τη γνώμη μου, να κάνουν και τη σχολική Ιστορία περισσότερο ενδιαφέρουσα, ελκυστική και ουσιαστική, να ανοίξουν ερωτήματα και υποθέσεις εργασίας. Είναι σαφές ότι η Μεταπολίτευση συνιστά τομή για τη συνταγματική

⁴ Το πρόγραμμα της ημερίδας στο <https://shorturl.at/q1aio>.

⁵ Για το πρόγραμμα του διεθνούς συνεδρίου βλ.

<https://www.uom.gr/assets/site/public/nodes/16160/21729-programma.pdf>.

ιστορία, όπως και τομή ξεκάθαρη είναι σε ό,τι αφορά την πολιτειακή ιστορία: εγκαθιδρύει την Τρίτη Ελληνική Δημοκρατία, θεσπίζει το πολίτευμα της Προεδρευόμενης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, εξασφαλίζει μια ομαλή διαδοχή κυβερνήσεων, κυρίως μονοκομματικών. Σε ό,τι αφορά τον σκληρό πυρήνα της πολιτικής, το ποια τάξη βρίσκεται στην εξουσία, η Μεταπολίτευση δεν αποτελεί τομή. Δεν αλλάζει η τάξη στην εξουσία. Η αστική τάξη εξακολουθεί να έχει την εξουσία και βλέπουμε στις μέρες μας, μάλιστα διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, να μη χρειάζεται πολιτικό προσωπικό για διαμεσολάβηση, με μια «μπρεχτική», αν μου επιτρέψετε, καθαρότητα. Η Μεταπολίτευση αποτελεί βέβαια τομή σε ό,τι αφορά την ισονομία των πολιτών. Δεν καλείται πλέον το μισό του πληθυσμού να φέρει χαρτί κοινωνικών φρονημάτων (Καραμανωλάκης, 2019). Αν θέλετε, η αστική εξουσία, υπό το βάρος της κινηματικής πίεσης, αλλά και επειδή αισθάνεται αρκετά ασφαλής και για τον δικό της εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη, ανέχεται μεταπολιτευτικά το ΚΚΕ, το οποίο συνιστούσε ως τότε τον «εσωτερικό εχθρό», να εκφράζεται στο περιθώριο της εξουσίας της. Θέτει τους κομμουνιστές εντός του εθνικού αφηγήματος, τους βγάζει από το καθεστώς εξαίρεσης. Αρκετοί θα περιέγραφαν τη διαδικασία ως «εθνική συμφιλίωση». Κατά πόσο όμως εκπληρώθηκαν τα αιτήματα του αντιδικτατορικού αγώνα, της εξέγερσης του Πολυτεχνείου, με την οποία κυρίως οι μαθητές μας συνομιλούν με την περίοδο, μέσω της επετειακής γιορτής, και τι σήμαιναν όλα αυτά για την καθημερινότητα, τη ζωή των πολλών; Κατά πόσο ολοκληρώθηκε η Μεταπολίτευση από τη σκοπιά του εκδημοκρατισμού ή της κοινωνικής δικαιοσύνης; Υπάρχει αντιστοιχία με σημερινά προβλήματα ή αιτήματα;

Η Μεταπολίτευση σαφώς δεν αποτελεί τομή από τη σκοπιά της οικονομίας, της οικονομικής ιστορίας. Η πτώση της χούντας συμπίπτει με τις πετρελαϊκές κρίσεις του 1972-1973 και τις επιπτώσεις στο ενεργειακό. Η Μεταπολίτευση όμως ταυτίζεται με την περίοδο ανάκαμψης, η οποία ξεκινά το 1975 και διαρκεί ως τα μέσα ή τα τέλη της δεκαετίας του 1980 – και εκδηλώνεται διεθνώς με τη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους. Πρόκειται, ωστόσο, για μια κρίση που δεν εκφράστηκε ιδιαίτερα στην Ελλάδα, εξαιτίας της εξόδου κεφαλαίων στα Βαλκάνια, αλλά και των μεταναστευτικών ροών, που στήριξαν την καπιταλιστική οικονομία ως φτηνά εργατικά χέρια, αντικαθιστώντας σε σημαντικό βαθμό την υποχώρηση του κράτους, φροντίζοντας σπίτια, παιδιά, ασθενείς και υπερήλικες. Μεγάλη τομή σε σχέση με την οικονομία αποτελεί η κρίση του 2008 και ενδιάμεσοι σταθμοί η συνθήκη του Μάαστριχτ, η είσοδος στην ΟΝΕ, στο ευρώ, τα οποία περιλαμβάνονται ως γεγονότα στα σχολικά βιβλία.

Τα όρια της περιόδου της Μεταπολίτευσης ανοίγουν και στενεύουν ανάλογα με τα ερωτήματα που θέτουμε, και τα ερωτήματα είναι αυτά που κάνουν την ιστορία ενδιαφέρουσα και γοητευτική. Οι συζητήσεις στην Ακαδημία εκφράζονται συχνά με συγκρούσεις και διαμάχες, οπωσδήποτε με ζωντάνια και ερευνητική έξαψη και οπωσδήποτε προκαλούν το ενδιαφέρον. Τα ερωτήματα και τα ερευνητικά ζητούμενα, η ένταση και η έξαψη, το ενδιαφέρον της συζήτησης, οι επιστημονικές πειθαρχίες και το περιβάλλον του εργαστηρίου θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες παράμετροι για τη σχολική τάξη. Θα μπορούσαμε να μεταφέρουμε τα στοιχεία αυτά στο σχολικό μάθημα της Ιστορίας, θα βοηθούσαν να «ζωντανέψει» η σχολική τάξη; Στο πεδίο αυτό η διδακτική της Ιστορίας έχει ανοίξει μια πλούσια σε ερωτήματα και προτάσεις συζήτησης. Θα μπορούσε η σχολική Ιστορία να αποκτήσει επιστημονικό χαρακτήρα, να συνοψίσει τα ευρήματα της ακαδημαϊκής ιστορίας (Αθανασιάδης, 2002· Κόκκινος, 2003); Μπορούμε να ξεπεράσουμε την «πυρίκαυστο ζώνη» ανάμεσα στο ακαδημαϊκό αμφιθέατρο και τη σχολική αίθουσα

(Παληκίδης, 2020); Μήπως θα πρέπει να φοβηθούμε να μεταφέρουμε στο σχολείο θεματικές που προκαλούν συγκρούσεις ακόμη και στην Ακαδημία (Λεμονίδου, 2010); Μπορούμε να ξεφύγουμε από το σχολικό εγχειρίδιο (Παληκίδης, 2017); Με ποιους στόχους και μέσα σε ποια όρια;

Η διδασκαλία της σύγχρονης Ιστορίας στο Γενικό Λύκειο και η περίπτωση της Μεταπολίτευσης: Τα σχολικά εγχειρίδια, το «κόντρα» μάθημα και τα γενικότερα στοιχεία απαξίωσης

Τα σχετικά με τον χαρακτήρα και τον ιστοριογραφικό - ιδεολογικοπολιτικό προσανατολισμό των σχολικών εγχειριδίων και των προγραμμάτων σπουδών έχουν σχολιαστεί ποικιλοτρόπως στο παρελθόν (Κουλούρη, 1996· Αβδελά, 1997α· Μπονίδης, 2007· Μαυροσκούφης, 2020· Βεργάκης, 2022), ενώ τα σχετικά με τις ειδικότερες, σύντομες αναφορές των σχολικών βιβλίων στην περίοδο της Μεταπολίτευσης αναπτύσσονται εδώ σε άλλες συμβολές (Παπαδάκη, Παπακώστα) με τη βασική επισήμανση ότι η Μεταπολίτευση είναι μια περίοδος που βρίσκεται «μονίμως εκτός ύλης». Συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά το Γενικό Λύκειο τα *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, το εγχειρίδιο που καλούνται να μελετήσουν οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης στη Γ΄ Λυκείου, στερείται αναφορών, καθώς σταματά στον Μεσοπόλεμο. Η *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου*, των Ιωάννη Κολλιόπουλου, Κωνσταντίνου Σβολόπουλου, Ευάνθη Χατζηβασιλείου (2009), που διδάσκονται οι υπόλοιπες κατευθύνσεις, περιλαμβάνει τρεις σελίδες στην Ενότητα 7 του Στ΄ κεφαλαίου: «Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης και η ένταξη της στην Ενωμένη Ευρώπη». Στις σελίδες του βιβλίου τονίζεται ο ρόλος του Κωνσταντίνου Καραμανλή στην επίτευξη του «ελληνικού θαύματος», της ταχείας και αναίμακτης αποκατάστασης της δημοκρατίας, όπως και στην «εδραίωση του νεαρού δημοκρατικού πολιτεύματος» μέσω της οργανικής ένταξης στην ΕΟΚ. Επισημαίνεται το μεταρρυθμιστικό έργο των κυβερνήσεων του Ανδρέα Παπανδρέου, αλλά και το ότι «διατήρησε τη χώρα στον δυτικό κόσμο», και υπογραμμίζονται ως θετικές συμβολές η υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ από την κυβέρνηση Κωνσταντίνου Μητσοτάκη, η ένταξη της χώρας στην ΟΝΕ και η υιοθέτηση του ευρώ στα χρόνια της διακυβέρνησης της χώρας από τον Κωνσταντίνο Σημίτη. Ομοίως ως ελπιδοφόρα αξιολογείται η πλήρης ένταξη της Κυπριακής Δημοκρατίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Το σχολικό εγχειρίδιο χαρακτηρίζεται από ένα διακριτό ιστορικό - πολιτικό στίγμα, το οποίο συναντήσαμε και ως κυρίαρχο προσανατολισμό στη σχετική ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Το βασικό σχήμα περιγράφει με γραμμική, γεγονотоλική αφήγηση (Βούρη, Γατσώτης, 2011) που ξεκινά από την ίδρυση της Ιεράς Συμμαχίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο και την ελληνική επανάσταση στα καθ' ημάς, ως μήνυμα ελευθερίας για την Ευρώπη. Εξετάζει την πορεία του ελληνικού κράτους προς τη φιλελεύθερη δημοκρατία και την ευρωπαϊκή ένταξη ως τη Μεταπολίτευση, με την οποία ολοκληρώνεται η ύλη. Η αφήγηση, όχι απαραίτητα λιγότερο εθνοκεντρική σε σχέση με το παρελθόν (Αβδελά, 1997β· Μαυροσκούφης, 1997β), παρουσιάζει τη διαμόρφωση του «εθνικού» και «ευρωπαϊκού εαυτού» ως ιδιότητες που ταυτίζονται μεταξύ τους αλλά και με το «εθνικό συμφέρον». Ό,τι παρεκκλίνει από τη γραμμική αυτή πορεία, το βασικό πολιτικό πρόταγμα του εγχειριδίου, σχολιάζεται ως «ταλαιπωρία», ταξινομείται σε «αδράνειες» ή «αποδράσεις» που διαμορφώθηκαν κυρίως τη δεκαετία του 1940 και έμειναν ως κατάλοιπα ή επιζήμιες διχοτομίες.

Το βασικό πρόβλημα, ωστόσο, δεν σχετίζεται, κατά τη γνώμη μου, με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και την απουσία συμπερίληψης άλλων ιστοριογραφικών τάσεων και θεματικών, αλλά με τη γενικότερη απαξίωση του μαθήματος στο Γενικό Λύκειο. Η τελευταία ευκαιρία να διδαχθούν οι μαθητές μας τη σύγχρονη ιστορία (Παληκίδης, 2020) επιχειρείται με όρους διάχυτης απαξίωσης από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι η «Ιστορία κόντρα» δεν υπολογίζεται ως μάθημα ιδιαίτερης βαρύτητας και απαιτήσεων στην κατανομή των μαθημάτων μεταξύ των φιλολόγων, καθώς «δεν έχει διορθώσεις», «δεν βάζουμε τεστ», «δεν είναι αρχαία ή έκθεση», «δεν ασχολείται κανείς». Συνήθως διδάσκεται τις τελευταίες, τριαντάλεπτες ώρες, ως «μη μάθημα», η «ώρα του παιδιού» ή η «ώρα για να διαβάσουμε τα μαθήματα κατεύθυνσης». Ο χαρακτηρισμός «κόντρα» δεν υπονοεί κάποια συγκρουσιακή κουλτούρα, αλλά ότι είναι μάθημα που αφορά τις μη «ανθρωπιστικές κατευθύνσεις» και συναφείς είναι οι απορίες και τα αιτήματα: «τι μας ενδιαφέρει εμάς η Ιστορία; Είμαστε κατεύθυνση Οικονομίας...», «Γιατί το παιδί μου έχει σε όλα 20 και 18 στην Ιστορία;».

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην ενότητα για τη Μεταπολίτευση φτάνουμε στη σχολική τάξη ασθμαίνοντας στο τέλος της άνοιξης, μάλλον με τους μισούς μαθητές μέσα στην αίθουσα και με φανερά μειωμένο το ενδιαφέρον τους, λίγο πριν τις πανελλαδικές εξετάσεις. Ο εξεταστοκεντρικός προσανατολισμός του λυκείου, η κυριαρχία παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, η καθ' έδρας διδασκαλία, η κυριαρχία των γλωσσικών μαθημάτων και η ταύτιση του μαθήματος της Ιστορίας με την αποστήθιση λειτουργούν οπωσδήποτε απωθητικά προς το μάθημα και αποθαρρύνουν το μαθητικό ενδιαφέρον για εμπάθυση. Συνδυαστικά με τα παραπάνω έχει σχολιαστεί και η χαμηλή επαγγελματική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα. Συχνά, οι διδάσκοντες δεν είναι απόφοιτοι τμημάτων Ιστορίας, σε πολλές περιπτώσεις είναι φιλόλογοι, αλλά και από τα χρόνια των μνημονίων κατ' ανάθεση θεολόγοι ή πτυχιούχοι ξένων φιλολογιών, δεν έχουν γνωστική εποπτεία του αντικειμένου, δεν μπορούν και οι ίδιοι να πλαισιώσουν και να εμβαθύνουν, δεν παρακολουθούν τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία και τη διδακτική της Ιστορίας, καταφεύγουν κατά συνέπεια στην απαίτηση για αναπαραγωγή της σχολικής ύλης ως μιας γνώσης νεκρής και αδρανούς (Κόκκινος, 1998· Παληκίδης, 2017· Μαυροσκούφης, 2020β). Η απουσία σχετικών επιμορφώσεων (Σακκά, 2012) και η αντικατάστασή τους από τη διαδικασία της «αξιολόγησης» λειτουργεί οπωσδήποτε απωθητικά για τους εκπαιδευτικούς και δεν βοηθά ουσιαστικά στη γνωστική και παιδαγωγική τους ενδυνάμωση, το ίδιο και οι ισχνές οικονομικές απολαβές (Παυλίδης, 2024).

Όλα τα παραπάνω έρχονται σε αντίφαση με τους προγραμματικούς στόχους του Υπουργείου Παιδείας για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: «οι μαθητές/-τριες να αναπτύξουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα και να ερμηνεύουν τα ιστορικά φαινόμενα», και τη συναφή σκοποθεσία σχετικά με «την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης» (ΦΕΚ 5284/Β/12-11-2021· Μαυροσκούφης, 2019). Αντίστοιχες είναι οι αντιφάσεις ανάμεσα στις διαπιστώσεις για τη χρησιμότητα του μαθήματος της Ιστορίας και της αποστροφής του μαθητικού πληθυσμού απέναντί του. Το μάθημα της Ιστορίας αξιολογείται ιδιαίτερα κρίσιμο για τη διαμόρφωση της πολιτειακής, εθνικής και έμφυλης ταυτότητας (Ρεπούση, 2004), συναφώς χρήσιμο, βάσει ευρωπαϊκών οδηγιών, για τον μαθητικό πληθυσμό ως «μια ιδιαίτερη διανοητική πειθαρχία που αναπτύσσει την κριτική προσέγγιση των πληροφοριών, αλλά και τη φαντασία» και καλείται να μεταφράσει μέσω του ιστορικού αλφαριθμητισμού την

ακαδημαϊκή γνώση σε συλλογικό πολιτισμικό αγαθό (Κόκκινος, 1998). Στη σχολική πράξη, στην πλειοψηφία τους οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μάθημα της Ιστορίας ως ένα μάθημα βαρετό έως αποκρουστικό (Κουλούρη, 2020), για το οποίο αδυνατούν να φανταστούν να κάνουν κάτι άλλο από το να μάθουν «απ' έξω το βιβλίο» και σπανίως το συνδέουν με το παρόν τους ή με θέματα που τους αφορούν.

Η Μεταπολίτευση στη σχολική πράξη: Υλικά, διλήμματα και γέφυρες για αξιοποίηση

Η ιστορία της Μεταπολίτευσης, και τα όσα προηγήθηκαν, η δικτατορία και ο αντιδικτατορικός αγώνας αποτελούν τα πιο πρόσφατα θέματα της ύλης του σχολικού βιβλίου και θα περίμενε κανείς τα πιο ενδιαφέροντα για τους μαθητές του λυκείου. Στα σχολεία, οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ζήσει ως μαθητές την περίοδο της δικτατορίας και είχαν βιώσει τη Μεταπολίτευση ως τομή, ενώ στους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς, 45 ετών κατά μέσο όρο (Λακασάς, 2023), μάθημα μας έκανε η «γενιά του Πολυτεχνείου». Στις μαθητικές μου αναμνήσεις οι γιορτές του Πολυτεχνείου, τη δεκαετία του 1990, ήταν ιδιαίτερες φορτισμένες και χαρακτηρίζονταν από μεγάλη συμμετοχή και μια αισθητική κοντινή στη δική μας. Όταν διδάσκοντας το μάθημα της Έκθεσης διαπίστωσα ότι στην «τράπεζα θεμάτων» προτείνεται το ποίημα «Θα 'ρθει καιρός» της Κατερίνας Γώγου, μιας από τις εμβληματικότερες ποιήτριες της Μεταπολίτευσης, και έσπευσα να το παρουσιάσω στην τάξη διδάσκοντας για τη γονεϊκότητα, οι μαθητές μου είπαν: «αυτό μοιάζει με κάτι τραγούδια που ανεβάζουν οι πενηντάρηδες στο fb». Διαπίστωσα λοιπόν, διά της απόρριψης, το χάσμα γενεών αλλά και ότι η περίοδος της Μεταπολίτευσης δε φαντάζει τόσο κοντινή για τους μαθητές μας.

Δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε, όμως, ότι ο μαθητικός πληθυσμός στερείται σχετικών αναφορών. Στη Χαλκιδική, όπου διδάσκω, οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με θέσεις όπως: «Ο Παπαδόπουλος μας έκανε δρόμους», «κοιμόμασταν με ανοιχτά τα παράθυρα», πιο συντεταγμένες εκφράσεις «αρνητών του Πολυτεχνείου» αλλά και αυτά τα viral post στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης για το ΠΑΣΟΚ και τη δεκαετία του 1980, που συζητιούνται πολύ από τους μαθητές και παράγουν νοήματα για την ιστορία και την πολιτική τής περιόδου (Μπιλάλης, 2015). Η σχετική δημοφιλία της ταινίας του Νίκου Περράκη *Λούφα και παραλλαγή* και της επανέκδοσής της δημιουργεί στον μαθητικό πληθυσμό κάποιες διαγενεακές γέφυρες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως και κάποια μουσικά ακούσματα, τα οποία θα μπορούσαν να είναι και κοινά.

Στο «Vittorio», με σαφείς αναφορές στον Βιτόριο Ντε Σίκα και τον ιταλικό νεορεαλισμό, λόγου χάρη, οι μαθητές μας, οι οποίοι κατά χιλιάδες (Εικ. 1) τραγουδούν σε συναυλίες τους στίχους του ΛΕΞ «ρουφιάνοι στα περίπτερα, αλήτες στα λεωφορεία / ξεχασμένοι χουντικοί μες στα συνοικιακά κουρεία» εννοιολογούν τη Μεταπολίτευση, σχολιάζοντας, συνειδητά ή όχι, την ελλιπή αποχουντοποίηση, τα όρια του εκδημοκρατισμού αλλά και φασίζουσες νοοτροπίες στην καθημερινότητα (ΛΕΞ, 2018).⁶ Ο ΛΕΞ αναμφισβήτητα αγγίζει και επικοινωνεί με τους μαθητές, και σίγουρα περισσότερο από το σχολείο και τους καθηγητές τους. Η μουσική και, ειδικότερα, οι συναυλίες θα μπορούσαν να είναι ένα όχημα διαμεσολάβησης και προσέγγισης.

⁶ Βίντεο από το τραγούδι «Vittorio» στη συναυλία στο Καυτατζόγλειο στις 21 Οκτωβρίου 2022 https://www.youtube.com/watch?v=lvmcyTi2kJA&list=RDlvmcyTi2kJA&start_radio=1.

Υπάρχουν δύο συναυλίες, δύο σκηνές στην πολιτισμική - πολιτική ιστορία της Μεταπολίτευσης που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της και μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον και τη συζήτηση σχετικά με τα όρια και τη δυναμική της. Πρόκειται για δύο συναυλίες-μνημονικούς τόπους της περιόδου (Λιάκος, 2019).

Η πρώτη, είναι η διπλή συναυλία του Μίκη Θεοδωράκη στο γήπεδο Καραϊσκάκη τον Οκτώβριο του 1974. Στην είσοδο του συνθέτη ο κόσμος που γέμιζε θέατρα και στάδια φώναζε «Δώστε τη χούντα στον λαό...», «Λαέ, θυμήσου τον Νοέμβρη», «ΕΣΑ-Ες Ες, βασανιστές» και τραγουδούσε μελοποιημένη ποίηση του Γιάννη Ρίτσου και του Οδυσσέα Ελύτη. Οι συναυλίες κινηματογραφήθηκαν από τον Νίκο Κούνδουρο στα *Τραγούδια της Φωτιάς* (1975), μια ταινία με ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο (Εικ. 2). Το περιεχόμενο των συγκεκριμένων τραγουδιών και των συνθημάτων, η ατμόσφαιρα των συναυλιών είναι πεδία που μπορούν να αναδείξουν τη δυναμική της τομής, το πώς αντιλαμβάνονταν την αποχουντοποίηση οι πολλοί, οι χιλιάδες που συμμετείχαν ως θεατές. Δηλώνουν, ίσως, το μέχρι πού πήγαιναν οι οραματισμοί τους και οι πολιτικές τους προσδοκίες (Πασχαλούδη, 2023). Η πρόσφατη συναυλία που οργανώθηκε από το ΚΚΕ και την οικογένεια του Μίκη Θεοδωράκη στο Καλλιμάρμαρο αναδεικνύει ότι τα τραγούδια του Θεοδωράκη εξακολουθούν να συγκινούν και να γεμίζουν στάδια (<https://mikis100.kke.gr/index.html>).

Η δεύτερη συναυλία εντοπίζεται επίσης ελεύθερη στο διαδίκτυο. Πρόκειται για το «Πάρτυ στη Βουλιαγμένη» του Λουκιανού Κηλαηδόνη (1983). Στις 25 Ιουλίου 1983, μια μέρα μετά από την επέτειο της «αποκατάστασης της δημοκρατίας», «εκατό χιλιάδες άτομα, με προεξάρχοντα τον Λουκιανό Κηλαηδόνη» όπως αναγράφεται σε σχετική ανάρτηση που συνοδεύει το βίντεο της συναυλίας στο YouTube, «μαζεύτηκαν στην πλαζ του ΕΟΤ και πέταξαν από πάνω τους τη σοβαροφάνεια της μεταπολίτευσης» (Εικ. 3). Τι σηματοδοτούσε η συναυλία αυτή; Πρόκειται για το τέλος του πολιτικού τραγουδιού ή μήπως τη διεύρυνση της θεματολογίας του; Αντανακλούσε τη στροφή προς τον καταναλωτισμό, τη διάχυτη κοινωνική ευφορία, την αίσθηση δυνατότητας κοινωνικής ανέλιξης, την αίσθηση ατομικής ελευθερίας και ξενοιασιάς;

Νομίζω πως θα μπορούσαμε να συμφωνήσουμε ότι η Βουλιαγμένη αντανάκλα μια αίσθηση ανάτασης, που φαίνεται ότι διαπερνά τα λαϊκά στρώματα της Μεταπολίτευσης και σχετίζεται με μια πύκνωση του χρόνου στην ελληνική περίπτωση σε σχέση με τον ρυθμό και την έκταση των μεταρρυθμίσεων της περιόδου. Εμβληματικές είναι η καθιέρωση της δημοτικής από την κυβέρνηση Ράλλη και η αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης από την κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου. Συνολικά, οι μεταρρυθμίσεις σε εκπαίδευση, υγεία, κοινωνική πρόνοια οδήγησαν σε μια συνολική βελτίωση στο βιοτικό επίπεδο. Σε μια δεκαετία, από το 1975 ως το 1985, έγιναν μεταρρυθμίσεις που αλλού είχαν γίνει σε διάρκεια δεκαετιών αλλά και δεκαετίες πριν: στη σοβιετική Ρωσία η εργατική τάξη μπορούσε να πάει για διακοπές από το 1930, ενώ στην κεντρική Ευρώπη από τις δεκαετίες 1950-1960. Πολύ ενδιαφέρον θα είχε να ζητήσουμε τη γνώμη των μαθητών γι' αυτά, όπως και τις συνδέσεις με το δικό τους παρόν.

Είναι σαφές ότι η μουσική, τα μουσικά βίντεο, ο κινηματογράφος και οι τηλεοπτικές σειρές είναι υλικά τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία στο μάθημα και είναι πολλές οι μελέτες που αναπτύσσουν τα σχετικά μεθοδολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα (Σακκά, 2007· Μαυρομάτη, 2021· Λεμονίδου, 2020). Για την περίοδο της Μεταπολίτευσης ξεχωρίζουν δύο τηλεοπτικές παραγωγές, ένα ντοκιμαντέρ πέντε επεισοδίων και ένα σίριαλ, τα οποία απλώς επισημαίνουμε εδώ. Σε παραγωγή του ERTFLIX, με τίτλο «Η δική μας

μεταπολίτευση» (2024) και επιμέλεια του πολιτικού επιστήμονα Στάθη Καλύβα και του κοινωνιολόγου Παναγή Παναγιωτόπουλου η σειρά αξιοποιεί το οπτικοακουστικό αρχείο της ΕΡΤ, σημαντικό και διδακτικά χρήσιμο, και επιχειρεί, σύμφωνα με το δελτίο Τύπου, να πυροδοτήσει «τις αναμνήσεις των παλαιότερων και τη φαντασία των νεότερων... να προκαλέσει ένα διαγενεακό διάλογο για το περιεχόμενο και τη σημασία των τελευταίων 50 ετών» (Εικ. 4). Η περιοδολόγηση αναδεικνύει την ιστοριογραφική οπτική και την εκλαϊκευτική γλώσσα: «Τα χρόνια της αθωότητας (1974-1976)», «Τα χρόνια της αναμονής (1977-1981)», «Τα χρόνια του σοσιαλισμού (1981-1989)», «Τα χρόνια της χλιδής (1990-2004)», «Τα χρόνια της κρίσης (2005 έως σήμερα)».

Η τηλεοπτική σειρά μυθοπλασίας «Τα καλύτερά μας χρόνια» (Μαλέα, Κρητικός) προβλήθηκε για τρεις σεζόν (2020-2023) επίσης στην ΕΡΤ (Εικ. 5). Η σειρά παρακολουθεί τη ζωή μιας ελληνικής οικογένειας από την περίοδο της δικτατορίας ως τη Μεταπολίτευση, κατά κύριο λόγο τη δεκαετία του 1970, από το 1968 ως τις αρχές του 1980, και καταλήγει στο καλοκαίρι του 1987 και την κατάκτηση του ευρωπαϊκού κυπέλλου από την εθνική ομάδα μπάσκετ. Εστιάζει στην καθημερινότητα και παρακολουθεί τις αλλαγές στις συνήθειες, τις σχέσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τη γλώσσα. Σε επίπεδο ανάλυσης έχει απασχολήσει ως τεκμήριο/ιστορικό αφήγημα νεότερους ερευνητές που ασχολούνται με το πεδίο της δημόσιας ιστορίας, τις αναπαραστάσεις του φύλου, της νεανικότητας, αλλά και τα στοιχεία που συγκροτούν την κυρίαρχη αίσθηση νοσταλγίας για τα long sixties στην Ελλάδα (Παπαμικρουλέα, 2022· Βαλκανιώτη, 2025). Η σειρά ανοίγει προς συζήτηση ενδιαφέρουσες οπτικές της πολιτισμικής ιστορίας, πέρα από εκείνες στις οποίες επικεντρώνεται η ύλη του σχολικού βιβλίου, υπήρξε αρκετά δημοφιλής και θα μπορούσε να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς, γέφυρα επικοινωνίας με τους μαθητές μας.

Το τραγούδι των Active Member «Με το ζερβό» (2002)⁷, το οποίο θέλω να συζητήσω εδώ για τα δилήμματα που μπορεί να προκαλέσει σε ό,τι αφορά τη χρήση του στη σχολική τάξη, δεν αντιμετωπίζει νοσταλγικά την περίοδο της δικτατορίας και της Μεταπολίτευσης, αλλά αποτυπώνει στοιχεία πολιτικής κριτικής. Έχει κατά τη γνώμη μου πολλαπλό ενδιαφέρον για τις θεματικές που θίγει αλλά και για το ότι χρησιμοποιεί μουσική διάλεκτο γνώριμη στον μαθητικό πληθυσμό (το low bar εντάσσεται στη rap, παρά τις διατυπωμένες διαφωνίες). Το τραγούδι κυκλοφόρησε το 2002 στον δίσκο *Πέρασμα στο Ακρόνειρο*. Το 2002 ζούσαμε τα χρόνια της ανάπτυξης, σύμφωνα με την κυρίαρχη περιοδολόγηση. Σε ό,τι αφορά την επικαιρότητα της εποχής περισσότερο επικοινωνεί με τα αντιπολεμικά - αντιμπερλιαστικά κινήματα που είχαν εκδηλωθεί σε σχέση με τους πολέμους σε Γιουγκοσλαβία και Ιράκ την περίοδο εκείνη. Στο Πέρασμα όμως, την έδρα του συγκροτήματος, και σε άλλες γειτονιές της Αθήνας είχαν κάνει την εμφάνισή τους πυρήνες νεοναζιστικών οργανώσεων. Παραθέτω ένα απόσπασμα:

Γεννήθηκα και πήγα σχολείο πάνω στη χούντα
με δασκάλους και παπάδες δοχεία συγκοινωνούντα,
ψυχές σαβανωμένες, θεόρατες σκιές
στου έθνους του αθάνατου τις μυρμηγκοφωλιές.

Ρόζοι στα παιδικά μας χέρια απ' του δασκάλου το ξύλο
που έβγαζε μίσος στον εχθρό και περηφάνια στο φίλο.

⁷ Active Member «Με το ζερβό», (2002)

https://www.youtube.com/watch?v=H5f5zkkNjOg&list=RDH5f5zkkNjOg&start_radio=1.

Ίδια όπως τ' άφησες παππού, σφιχτά και αποπνικτικά,
ίδιο συμπεθεριό, ίδια ελαφρυντικά.

...

Σου 'πα να με κάνεις δράκο να σας φυλάω

Απ' τους φασίστες, μονάχα εγώ.

Πάντα σου ζήταγα να φτιάξεις ένα ασπρόμαυρο σακάκι να φοράω

με της «Αυγής» τα φύλλα.

Παππού, μάθε με, σου 'λεγα για να τους τη σπάω,

να γράφω με το ζερβό.

Το τραγούδι θίγει τα όρια του εκδημοκρατισμού και της αποχουντοποίησης, την ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αλλά και για πάλη ενάντια στον φασισμό. Αναφέρεται κριτικά στις επιβιώσεις των απολήξεων του μετεμφυλιακού κράτους στην εποχή της Μεταπολίτευσης: τα σώματα προσκόπων, την Εκκλησία, τις διδακτικές πρακτικές (Λιάκος, 2019), ενώ επικαλείται τις συνέχειες της διαγενεακής πολιτικής ένταξης στην Αριστερά (παππού - εγγονιού) στις προσφυγικές, εργατικές γειτονιές της Αθήνας.

Θα μπορούσαμε άραγε να χρησιμοποιήσουμε το συγκεκριμένο κείμενο στην τάξη; Θα έπρεπε να αποφύγουμε κάτι; Να προσέξουμε κάτι; Θα μπορούσαμε να διευρύνουμε τις θεματικές που θίγει; Θα πρέπει να αναζητούμε πηγές μόνο από εγκεκριμένες από το Υπουργείο «τράπεζες» και πλατφόρμες ή μπορούμε να εμπιστευτούμε αυτονομία και πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς (Μαυροσκούφης, 2020); Οι πειθαρχίες της ιστορικής επιστήμης, η τοποθέτηση των πηγών στο ιστορικό τους πλαίσιο (contextualization) και η σύγκρισή τους με άλλες παρεμφερείς στο περιεχόμενο πηγές (corroboration) (Ρεπούση, 2020) αρκούν για την επιλογή τους ή χρειαζόμαστε συστήματα ελέγχου για το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη; Μπορούμε να μοιραστούμε τα προβλήματα που απασχολούν την ιστοριογραφία με τους μαθητές μας; Μήπως οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών επιφυλάσσουν ρητορικές «ακραίων ιδεολογιών»; Μήπως όλα αυτά τα ερωτήματα καταδεικνύουν τα όρια της Μεταπολίτευσης και του ρηχού εκδημοκρατισμού;

Επιλογικά: ανάγκες και συμπεράσματα

Η γενιά που έζησε τη νεότητά της στην περίοδο της δικτατορίας και την ωριμότητά της στη Μεταπολίτευση είναι αυτή που έθεσε τα ακαδημαϊκά, ερευνητικά ερωτήματα για την περίοδο και πρωταγωνίστησε στον σχετικό δημόσιο διάλογο. Υπήρξαν οι δάσκαλοι όσων διδάσκουν σήμερα στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Αντώνης Λιάκος επέλεξε τον τίτλο «Το πανηγύρι της δημοκρατίας» για να μιλήσει για την περίοδο (2019), διατύπωση που μπορεί να εγείρει πολλές διαφωνίες, αλλά περιγράφει τα χαρακτηριστικά τομής που έφερε η πτώση της χούντας και οι προσδοκίες που κυοφόρησε η εποχή. Πολλές από τις προσδοκίες διαψεύστηκαν. Κάποιες σε σχετικά σύντομο διάστημα. Κάτι που φάνταζε ως βεβαιότητα σε όσους είχαν φυλακιστεί και εξοριστεί στα χρόνια της δικτατορίας, κάτι που δεν περίμεναν να ξανασυμβεί ήταν το να ξαναδούμε στρατόπεδα συγκέντρωσης στην Ελλάδα. Δυστυχώς, από το 2015 και εξής «στρατόπεδα συγκέντρωσης» κατέκλεισαν τη χώρα (Τσαβδαρόγλου, 2024) και σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στο παράδειγμα της Λέρου, υπογραμμίζουν ζοφερές συνέχειες (Χριστόπουλος, 2020· Πανουργιά, 2020). Καθεστώτα και καταστάσεις εξαίρεσης τείνουν να γίνονται αντιληπτά ως κανονικότητα, διαμορφώνοντας μια συνθήκη που κανονικοποιεί την εκτροπή όχι μόνο για τους πρόσφυγες και μετανάστες, αλλά και για το σύνολο των πολιτών (Agamben, 2005), ενώ

η υφιστάμενη αστική εξουσία χρησιμοποιεί αυτή την «κανονικοποίηση» μαζί με την καταστολή και τη χειραγώγηση για εκείνα τα κοινωνικά στρώματα τα οποία την αμφισβητούν, έστω δυνητικά. Όπως και να 'χει, το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι ο τόπος όπου δοκιμάζονται τα όρια της δημοκρατίας, των ανθρωπιστικών αξιών, του πολιτισμού ή, όπως συχνά λέγεται, «η παιδεία του λαού μας».

Τις μέρες που επεξεργάζομαι το κείμενο αυτό υπερψηφίστηκε στην ελληνική Βουλή τροπολογία που προβλέπει την αναστολή αιτήσεων χορήγησης ασύλου, βασισμένη στο άρθρο 15 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τις περιπτώσεις που «απειλείται η ζωή του έθνους». Το ίδιο άρθρο είχε επικαλεστεί η χουντική κυβέρνηση Κόλια το 1967, επικαλούμενη «εσωτερικούς εχθρούς» (Βόγλης, 2025) αξιοποιώντας το ψηφισμένο από το σύνολο των αστικών - δημοκρατικών κομμάτων Σύνταγμα του 1952. Τον εσωτερικό κίνδυνο αντικατέστησαν οι «ξένοι εισβολείς» με ρητορικές αναλογίες που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε, και αναδεικνύουν τη σοβαρότητα που πρέπει να δείξουμε στη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο, στην «παιδεία του λαού». Προκύπτει από την πραγματικότητα, από την ίδια τη σύνθεση της σχολικής τάξης η ανάγκη για τη σύνδεση της ιστορικής εκπαίδευσης με τους «άλλους» μαθητές (Στεφάνου, 2020· Κανέλλου, 2020), κυρίως με τη δημοκρατική παιδεία και για τον απεγκλωβισμό της σχολικής Ιστορίας από τα σχήματα του ρομαντικού εθνικισμού. Η σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας με την κριτική δημοκρατική πολιτεϊότητα, με την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης αποτελεί, εξάλλου, επίσημο διακηρυγμένο στόχο (Ρεπούση, 2020).

Όπως έχει επισημανθεί (Αβδελά, 2014· Κουλούρη, 2020· Κόκκινος 2020· Παληκίδης, 2020) και υποστηρίζεται και εδώ η κοινότητα των ιστορικών οφείλει να τροφοδοτήσει τη σχολική Ιστορία, να την προσανατολίσει και να την εμπνεύσει. Οπωσδήποτε όσοι παθιαζόμαστε με την ιστορία, τη μελετάμε και αντιλαμβανόμαστε τη σημασία και τη χρησιμότητά της δεν μπορούμε να συμβιβαστούμε με το να θεωρείται «το πιο βαρετό μάθημα» (Ρεπούση, 2020), αυτό που προκαλεί τις χειρότερες αναμνήσεις. Πρόσφατα, οι φοιτητές μου στο ΔΠΜΣ «Διαχείριση της μαζικής μετανάστευσης και πληθυσμών σε κίνηση» στο ΑΠΘ, στην αξιολόγησή τους, μου πρότειναν να αλλάξω τον τίτλο του μαθήματος «Ιστορικές καταβολές του φαινομένου της μαζικής μετανάστευσης», γιατί είναι απωθητικός και αδικεί το μάθημα, ακριβώς λόγω των κακών σχολικών αναμνήσεων. Στο σχολικό πλαίσιο εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι παρά και παράλληλα με τη γενική απαξίωση για το μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές γοητεύονται από εκφράσεις της «ψευδο-ιστορίας» (Μαυροσκούφης, 2020β), καταναλώνουν και αναπαράγουν ακροδεξιές θεωρίες συνωμοσίας και ναζιστικές οπτικές του παρελθόντος (Σακκά, 2023). Η δημοφιλία των ιστορικών ταινιών ή των βιντεοπαιχνιδιών με ιστορικό περιεχόμενο, η διόγκωση των εκδόσεων και των εκφράσεων δημόσιας ιστορίας (Σαλβάνου, 2021· Κουλούρη, 2020) δείχνουν ότι δεν είναι το ενδιαφέρον για το παρελθόν που λείπει από τον μαθητικό πληθυσμό. Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας της Ιστορίας με πιο σύγχρονους και συμπεριληπτικούς τρόπους είναι απαραίτητος (Κασβίκης, 2024· Μαυρομάτη, 2020· Μανρωματί, 2019), όπως και η προώθηση της ενεργού, ορθολογικής και τεκμηριωμένης ιστορικής σκέψης. Η προσομοίωση της ιστορικής έρευνας στη σχολική τάξη ή η ίδρυση «εργαστηρίων Ιστορίας», όπου η ιστορία θα πάψει να αποστηθίζεται ως αφήγημα αλλά θα τίθεται ως «πρόβλημα», αποτελούν μερικές παλιότερες καλές ιδέες, που επίσης αναδεικνύουν τις συνδέσεις του αμφιθεάτρου με τη σχολική τάξη (Κόκκινος, 1998).

Στο δεύτερο μέρος αυτού του άρθρου επιχειρήσα να φέρω προς συζήτηση υλικά, μουσικά και φιλικά κείμενα ως πηγές ή πολυτροπικά κείμενα που θα μπορούσαν, κατά τη γνώμη μου, να εξάψουν την ιστορική φαντασία και το ενδιαφέρον των μαθητών και θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε διδάσκοντες και μαθητές, να διαμορφώσουν μορφωτικά κίνητρα και επιθυμίες. Η καλλιέργεια ιστορικής κουλτούρας και ιστορικής ενσυναίσθησης είναι ανάγκες που αφορούν το σχολείο και τον μαθητικό πληθυσμό, γιατί αφορούν όχι απλώς τον τρόπο που βλέπουμε το παρελθόν, αλλά και τον τρόπο που βλέπουμε το παρόν και το μέλλον. Ασφαλώς το παρόν και το μέλλον δεν είναι ίδιο για όλους (Παληκίδης, 2020). Το παρελθόν προσφέρει μέσω της ιστορίας απαντήσεις χρήσιμες για το πώς φτάσαμε εδώ και στοιχεία απαραίτητα για να σχεδιάσουμε το μέλλον (Gaddis, 2019), ή, όπως σημειώνει ο Πολωνός σκηνοθέτης Παβλικόφσκι, «χωρίς την αίσθηση της ιστορίας μπορεί να μην είμαστε τίποτε» (Κόκκινος, 2020: 41). Τα κίνητρα για να οραματιστούμε το μέλλον και για να αναρωτηθούμε για το παρελθόν διαμορφώνονται με βάση τη γεωγραφία, τη φυλή, το φύλο, τη θρησκευτική πίστη, την κοινωνική τάξη. Για τους πολλούς και για την ανάγκη τους για μόρφωση και οπωσδήποτε για ιστορική μόρφωση, ο Μπέρτλοτ Μπρεχτ (1989: 121) υπήρξε αρκετά ξεκάθαρος και μάλλον αυστηρός:

Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε.
Απ' αυτό βγάζω το συμπέρασμα πως είσατε
Εκατομμυριούχοι.
Το μέλλον σας είναι σιγουρεμένο – το βλέπετε μπροστά
σας σ' άπλετο φως. Φρόντισαν οι γονείς σας για να μη
σκοντάψουνε τα πόδια σας σε πέτρα
Γι' αυτό τίποτα δε χρειάζεται
να μάθει. Έτσι όπως είσαι
εσύ μπορείς να μείνεις.

Πηγές

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (2014), «Ιστοριογραφία και δημόσια ιστορία σήμερα: μια δύσκολη σχέση», *Χρόνος 12*, ομιλία στη διημερίδα για την ιστοριογραφία, Ένωση Φιλολόγων Ν. Ηρακλείου, Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, 28-29 Μαρτίου 2014, Ηράκλειο.
- Αβδελά, Έ. (1997α), «Σχολικά εγχειρίδια και το ζήτημα του εθνοκεντρισμού», στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδας μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 27-45.
- Αβδελά, Έ. (1997β), «Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο», στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδας μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 49-71.
- Agamben, G. (2005), *Κατάσταση εξαιρέσης*, μτφρ. Π. Τομαράς, Πατάκης, Αθήνα.

- Αθανασιάδης, Χ. (2016), «Σχολικό βιβλίο: Όταν η λογοκρισία δεν θεωρείται λογοκρισία», στο Πετσίνη, Π., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) *Η λογοκρισία στην Ελλάδα*, Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ, σ. 177-184.
- Αργυρός, Δ. (2024), *Ο ριζοσπαστισμός της μεταπολίτευσης: Μια φιλοσοφική προσέγγιση*, Ισνάφι, Ιωάννινα.
- Αυγερίδης, Μ., Γαζή, Έ., Κορνέτης, Κ. (επιμ.), (2015), *Μεταπολίτευση: Η Ελλάδα στο μεταίχμιο δύο αιώνων*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Βαλκανιώτη, Δ. (2025), «Δημόσιος τηλεοπτικός λόγος, "Τα καλύτερά μας χρόνια": Ρόλοι και ταυτότητες γυναικών από τη δικτατορία στη Μεταπολίτευση», διπλωματική εργασία, ΔΠΜΣ Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Βεργάκης, Δ. (2022), «Οι ιστορικές διαδρομές της "δημοκρατίας" και το περιεχόμενό της στην αντίληψη του σημερινού σχολείου», στο Τμήμα Παιδείας και Έρευνας της ΚΕ του ΚΚΕ (επιμ.), *Σκέψεις και προβληματισμοί για τις κατευθύνσεις διδασκαλίας και τα προγράμματα σπουδών στο σχολείο*, Σύγχρονη Εποχή.
- Βόγλης, Π. (2025), «Η τροπολογία Πλεύρη βαδίζει στα βήματα της 21ης Απριλίου», *Documento*, 11 Ιουλίου 2025, <https://www.documentonews.gr/article/polymeris-voglis-h-tropologia-pleyri-vadizei-sta-vimata-tis-21is-apriliou/>.
- Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π. (2011), «Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα: Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα "Ιστορία Γενικής Παιδείας" της Γ' Λυκείου (2007)», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, σ. 37-68.
- Γεωργιάδου, Β., Κουλούρη, Χ. (επιμ.) (2024), *Μεταπολίτευση 1974: Οι προκλήσεις της μετάβασης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Gaddis, J.L. (2019), *Το τοπίο της Ιστορίας: Πώς οι ιστορικοί χαρτογραφούν το παρελθόν*, μτφρ. Μ. Ακριβάκη, Πεδίο, Αθήνα.
- Ελευθεράτος, Δ. (2024), *Μεταπολίτευση: Ένα βολικό «τέρας»*, Τόπος, Αθήνα.
- Κανέλλου, Α. (2020), «Ο "άλλος" και το ελληνικό σχολείο: Τι μπορεί να κάνει η Ιστορία για αυτόν;» στο *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι: Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, Πρακτικά διημερίδας 9-10 Νοεμβρίου 2018, ΟΙΕΕ, σ. 99-102.
- Καραμανωλάκης, Β. (2019), *Ανεπιθύμητο παρελθόν. Οι φάκελοι κοινωνικών φρονημάτων στον 20ό αιώνα*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Κασβίκης, Κ. (2024), «Ιστορική εκπαίδευση εκτός των σχολικών τειχών: Το ιστορικό τοπίο ως πεδίο επίσκεψης, έρευνας και μελέτης», στο Λεμονίδου, Ε., Κορρές, Κ. (επιμ.), *Ιστορία, διδασκαλία της ιστορίας και κινηματογράφος: Από τη θεωρία στην πράξη*, πρόγραμμα ΚΙ.ΝΕ.Τ.Ε., ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Κασβίκης, Κ. (επιμ.) (2024), *Από την Ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση: Αποτιμήσεις και προοπτικές. Τιμητικός τόμος για τη Μαρία Ρεπούση*, Πεδίο, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (2020), «Τι είναι και τι κάνει σήμερα η διδακτική της Ιστορίας», στο *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι: Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, Πρακτικά διημερίδας 9-10 Νοεμβρίου 2018, ΟΙΕΕ, σ. 35-80.
- Κόκκινος, Γ. (2003), *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (1998), «Η διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο: Η ελληνική απόκλιση», *Μνήμων*, 20, σ. 245-250.

- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., κ.ά. (2009), *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα): Γ' Γενικού Λυκείου – Δ' Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος*.
- Κουλούρη, Χ. (2020), «Πρόλογος», στο *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι: Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικά διημερίδας 9-10 Νοεμβρίου 2018*, ΟΙΕΕ, σ. 15-21.
- Κουλούρη, Χ. (1997), «Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας: Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων», *Μνήμων*, 18, σ. 143-156.
- Κωστής, Κ., Ριζάς, Σ. (επιμ.) (2024), *Ιστορίες της Μεταπολίτευσης*, Πατάκης, Αθήνα.
- Λακασάς, Α. (2023), «Νέοι καθηγητές ετών 50», *Καθημερινή*, 19 Αυγούστου 2023 <https://www.kathimerini.gr/society/562572640/neoi-kathigites-eton-50/>.
- Λεμονίδου, Ε. (2020), «Αναπαραστάσεις του παρελθόντος: Η αξιοποίηση του κινηματογράφου», στο *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι: Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικά διημερίδας 9-10 Νοεμβρίου 2018*, ΟΙΕΕ, σ. 103-135.
- Λεμονίδου, Ε. (2010), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*, Νοόγραμμα.
- Λιάκος, Α. (2024), «Η Μεταπολίτευση ήταν μια ρωγμή στην ελληνική ιστορία», *Η Εποχή*, 4 Αυγούστου 2024, <https://epohi.gr/articles/h-metapoliteysh-htan-mia-rogmh-sthn-ellhnikh-istoria/>.
- Λιάκος, Α. (2019), *Ο ελληνικός 20ός αιώνας*, Πόλις, Αθήνα.
- Λιάκος, Α. (2014), «Ταξιδεύοντας σε δύο βάρκες», *Το Βήμα*, 16 Ιουλίου 2014, <https://www.tovima.gr/2014/07/26/opinions/taksidayontas-se-dyo-barkes/>.
- Μαυρομάτη, Μ. (2021), «Η χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα», *Νέος Παιδαγωγός*, 23, σ. 363-375.
- Μαυρομάτη, Μ. (2020), «“Τους φέρθηκε σαν κύριος”»: Ιστορικό ηλεκτρονικό παιχνίδι και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης», στο Πετρίδης, Τ., Φραγκουλάκη, Μ. (επιμ.), *Η Κλειώ πάει σχολείο ΙΙ: Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, ΟΙΕΕ, σ. 215-235.
- Μανρομματί, Μ. (2019), «Enhancing historical film literacy: a practical framework and findings from an undergraduate classroom», *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics (JHEC)*, 40.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2020), «Σχολική Ιστορία: Διδασκαλία χωρίς μάθηση;», στο *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι: Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικά διημερίδας 9-10 Νοεμβρίου 2018*, ΟΙΕΕ, σ. 23-33.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997α), *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995)*, Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997β), «Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής Ιστορίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 37-59.
- Μπονίδης, Κ. (2007), «Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας (προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία) της μεταπολίτευσης: ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση», στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Ελληνικά Γράμματα, σ. 265-297.
- Μπρεχτ, Μπ. (1989), *Ποιήματα*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.

- Παληκίδης, Α. (2019), «Πυρίκαυστος ζώνη: η Ιστορία ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολείο», στο Πετρίδης, Τ., Φραγκουλάκη, Μ. (επιμ.), *Η Κλειώ πάει σχολείο II: Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, ΟΙΕΕ, σ. 23-36.
- Παληκίδης, Α. (2017), «Πώς πρέπει να διδάσκεται η ιστορία;», *Το Βήμα*, 27 Μαΐου 2017, <https://www.tovima.gr/2017/05/27/opinions/pws-prepei-na-didasketai-i-istoria/>.
- Πανουργιά, Ν. (2020), *Λέρος: Η γραμματική του εγκλεισμού*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Παπαμικρούλα, Μ. (2022), «Νοσταλγώντας (;) την Ελλάδα της Δικτατορίας (1967-1974). Η ανάγνωση του παρελθόντος καθώς αναζητούμε “Τα καλύτερά μας χρόνια”», μεταπτυχιακή διπλωματική, ΕΑΠ.
- Πασχαλούδη, Ε. (2023), «Η μουσική μεταπολίτευση», *Η Αυγή*, 31 Ιουλίου 2023, https://www.avgi.gr/tehnas/456274_i-moysiki-metapoliteysi.
- Παυλίδης, Π. (2024), «Το έργο των εκπαιδευτικών ενάντια στην αξιολόγηση», *Θέματα Παιδείας*, 99, σ. 24-31.
- Ρεπούση, Μ. (2020), «Διδακτική της Ιστορίας: 50 χρόνια μετά. Εξελίξεις, τάσεις, προοπτικές», στο Πετρίδης, Τ., Φραγκουλάκη, Μ. (επιμ.), *Η Κλειώ πάει σχολείο II: Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, ΟΙΕΕ, σ. 37-64.
- Ρεπούση, Μ. (2004), *Μαθήματα ιστορίας. Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Σακκά, Β., (2024), «Κινηματογράφος και Ιστορία. Η γοητεία και οι κίνδυνοι της αξιοποίησης του κινηματογραφικού υλικού στην τάξη: προδιαγραφές, προετοιμασία και παιδαγωγική ετοιμότητα», στο Λεμονίδου, Ε., Κορρές, Κ. (επιμ.), *Ιστορία, διδασκαλία της ιστορίας και κινηματογράφος: Από τη θεωρία στην πράξη*, πρόγραμμα ΚΙ.ΝΕ.Τ.Ε., ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ., Πανεπιστήμιο Πατρών, <https://www.kinete.gr/psifiakos-tomos-kinete/#tab-id-18>.
- Σακκά, Β. (2023), «Οι βολικές μισές αλήθειες», *Το Βήμα*, 27 Αυγούστου 2023.
- Σακκά, Β. (2012), «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία στο Λύκειο: σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Νέα Παιδεία*, 142, σ. 67-82.
- Στεφάνου, Χ. (2020), «Ο “άλλος” και το ελληνικό σχολείο: Τι μπορεί να κάνει η Ιστορία για αυτόν;», στο *Η Κλειώ πάει σχολείο I: Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, Πρακτικά διημερίδας 9-10 Νοεμβρίου 2018, ΟΙΕΕ, σ. 93-98.
- Συρίγος, Α., Χατζηβασίλειου, Ε. (2024), *Μεταπολίτευση 1974-1975: 50 ερωτήματα και απαντήσεις*, Πατάκης, Αθήνα.
- Τσαβδάρου, Χ. (2024), «“Καμπος” προσφύγων στη Θεσσαλονίκη», *Κοινωνικός Άτλας Θεσσαλονίκης*, <https://thessalonikisocialatlas.arch.auth.gr/items/kamps-prosfygon-sti-thessaloniki/>.
- Χριστόπουλος, Δ. (2020), *Αν το προσφυγικό ήταν πρόβλημα θα είχε λύση*, Πόλις, Αθήνα.
- Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and other unnatural acts*, Temple University Press.

Σύνδεσμοι

- Πρόγραμμα ημερίδας Τμήμα Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ, 9 Δεκεμβρίου 2024, «50 χρόνια δημοκρατικής κουλτούρας: ορίζοντες προσδοκιών πέρα από τη Μεταπολίτευση», <https://shorturl.at/q1aio>.

- Πρόγραμμα συνεδρίου Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 27-29 Σεπτεμβρίου 2024, «Η δεκαετία του 1940 στη Μεταπολίτευση»,
<https://www.uom.gr/assets/site/public/nodes/16160/21729-programma.pdf>.
- Συζήτηση του Αντώνη Λιάκου με τον Χρήστο Τριανταφύλλου, «Ιστορία στο Κόκκινο»,
<https://soundcloud.com/aski-6/2372023-50a>.
- ΦΕΚ 5284/Β/12-11-2021, Υπουργική Απόφαση 141674/Δ2/2021 για το πρόγραμμα σπουδών ιστορίας, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/ypourgike-apophase-141674-d2-2021.html>.
- LEX, «Vittorio», από τον δίσκο 2xxx, 2018,
https://www.youtube.com/watch?v=iM92ου3QJ_U.
- Κούνδουρος, Ν. (1975), *Τα τραγούδια της φωτιάς*,
https://www.youtube.com/watch?v=N0Q2SFYoC00&list=RDN0Q2SFYoC00&start_radio=1.
- Κηλαηδόνης, Λ. (1983), Το πάρτυ στη Βουλιαγμένη,
https://www.youtube.com/watch?v=05w2Y8jKLL4&list=RD05w2Y8jKLL4&start_radio=1.
- Active Member, 2002, «Με το ζερβό»,
https://www.youtube.com/watch?v=H5f5zkkNjOg&list=RDH5f5zkkNjOg&start_radio=1.

Παράρτημα εικόνων



Εικόνα 1. Συναυλία του ΛΕΞ στο Καυτατζόγλειο τον Οκτώβριο του 2022



Εικόνα 2. Ο Μίκης Θεοδωράκης και τα *Τραγούδια της φωτιάς*



Εικόνα 3. Ο Λουκιανός Κηλαηδόνης και το Πάρτυ στη Βουλιαγμένη



Εικόνα 4. «Η δική μας Μεταπολίτευση»



Εικόνα 5. «Τα καλύτερά μας χρόνια»

Ο «φτωχός συγγενής» της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης: προτάσεις για τη διδασκαλία της Μεταπολίτευσης στα ΕΠΑΛ

Μαριλένα Παπαδάκη

εκπαιδευτικός, ιστορικός

The “poor relation” of Greek history education: proposals for teaching the Metapolitefsi era in vocational high schools

This paper deals with the teaching of the Metapolitefsi period in the EPAL (and General Lyceum too), proposing new approaches, methods and teaching materials in order to enrich and better embed the curriculum.

Η παρούσα ανακοίνωση αναφέρεται στη διδασκαλία της περιόδου της Μεταπολίτευσης στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και επιχειρεί να προτείνει νέες προσεγγίσεις, μεθόδους και διδακτικό υλικό, με στόχο τον εμπλουτισμό και την ορθότερη εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τη μαθητική κοινότητα.¹

Με την ίδρυση Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολείων (ΤΕΣ), Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (ΤΕΛ) και αργότερα των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ), η περίοδος της Μεταπολίτευσης αποτέλεσε αδιαμφισβήτητο σημείο τομής στον τομέα της ανάπτυξης, αναβάθμισης και διάδοσης της τεχνικής εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος.² Ωστόσο, οι μαθητές των σημερινών ΕΠΑΛ, όπως και μεγάλο μέρος του ελληνικού μαθητικού κοινού, στερούνται ουσιαστικών γνώσεων της περιόδου και των σημαντικών αλλαγών που αυτή επέφερε σε πολλά επίπεδα, καθώς δεν αποτελεί παρά ελάχιστο μέρος της διδακτέας ύλης στο μάθημα της Ιστορίας.

Το τελευταίο διδάσκεται στα ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑΛ ως μάθημα Γενικής Παιδείας, μόνο για μία διδακτική ώρα την εβδομάδα και μόνο στην Α΄ τάξη του Λυκείου. Ο τίτλος του σχολικού εγχειριδίου είναι *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ.Χ. έως σήμερα*. Στο προλογικό σημείωμα των συγγραφέων αναφέρεται ότι: «Το βιβλίο αυτό περιλαμβάνει την ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου από την Άλωση της Κωνσταντινούπολης (1453) ως τις μέρες μας [...] Πρόκειται για μια μακρά χρονική περίοδο

¹ Οι προτάσεις αναφέρονται αρχικά στη μαθητική κοινότητα των ΕΠΑΛ, ωστόσο μπορούν να εφαρμοστούν και στα Γενικά Λύκεια με κάποιες προσαρμογές, ειδικά στον τομέα συνεργασιών μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων.

² Ίρις Παναγιωτοπούλου, «Κοινωνικο-χωρική θεώρηση της Μέσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: η συσσωρευτική διαδικασία μεταλλαγής της στη μεταπολεμική Ελλάδα», διδακτορική διατριβή (ανοιχτή σε πρόσβαση από το ΕΚΤ), Τμήμα Αρχιτεκτόνων, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 1991, σ. 27-57.

στη διάρκεια της οποίας συνέβησαν κοσμοϊστορικές αλλαγές στον πλανήτη μας», με αποτέλεσμα, «πολλά σημαντικά θέματα της ελληνικής και της παγκόσμιας ιστορίας» να «έχουν παραλειφθεί ή αναφέρονται εντελώς συνοπτικά». Πράγματι, εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η περίοδος που καλύπτει το εγχειρίδιο είναι πολύ εκτεταμένη χρονικά και το περιεχόμενο εξαιρετικά ευσύνοπτο, γεγονός που καθιστά την ύλη δύσκολα διαχειρίσιμη, τόσο ως προς τη διδασκαλία της, όσο και ως προς την εμπέδωσή της από ένα κοινό με τυπικό εύρος ηλικίας τα 14-16 έτη.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι το μάθημα εξετάζεται με Τράπεζα Θεμάτων σε μία ύλη εξαιρετικά αποσπασματική. Την ίδια στιγμή, ενώ σε γενικές γραμμές κινείται χρονολογικά, η χρονική αλληλουχία στο εγχειρίδιο δεν είναι πάντα δεδομένη, χωρίς παράλληλα να ακολουθείται ξεκάθαρη θεματική προσέγγιση.³ Ο εκπαιδευτικός καλείται να μεταπηδάει από εποχή σε εποχή, ή να καλύπτει μεγάλα χρονολογικά κενά, με αποτέλεσμα εύκολα να χάνεται η έννοια της ιστορικής συνέχειας και να αυξάνεται η σύγχυση των μαθητών, γεγονός που προστίθεται στη δυσκολία τους να αφομοιώσουν έναν τόσο μεγάλο όγκο πληροφοριών. Επιπλέον μειονέκτημα αποτελεί ότι το μάθημα δεν διδάσκεται πάντα από καθηγητές με εξειδικευμένες σπουδές ιστορίας, ενώ την ίδια στιγμή απαιτεί σοβαρή γνώση ολόκληρης της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής, ευρωπαϊκής αλλά και παγκόσμιας ιστορίας. Το τελευταίο, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο που έχει ο εκπαιδευτικός για να «βγάλει την ύλη», έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά η δυνατότητα εμπάθυνσης και εμπλουτισμού της ιστορικής γνώσης με τη χρήση εποπτικού και πρόσθετου διδακτικού υλικού.

Ειδικότερα, η περίοδος της Μεταπολίτευσης στο ΕΠΑΛ αποτελεί σαφώς ένα από αυτά τα «σημαντικά θέματα της ελληνικής ιστορίας» που αναφέρονται «εντελώς συνοπτικά». Η Μεταπολίτευση δεν είναι εκτός ύλης. «Εκτός ύλης» όμως σε εισαγωγικά μπορεί να θεωρηθεί, καθώς σχεδόν πάντα διδάσκεται διεκπεραιωτικά, σε μια περίοδο που το σχολικό έτος φτάνει στο τέλος του. Η μικρή σημασία που της αποδίδεται διαφαίνεται και στο γεγονός ότι δεν αποτελεί αυτοτελές κεφάλαιο του εγχειριδίου αλλά το τρίτο υποκεφάλαιο [γ. Μεταπολίτευση (1974-1989)], κεφαλαίου με τίτλο «Η μεταπολεμική Ελλάδα», με τα άλλα δύο κεφάλαια να εξετάζουν τις περιόδους 1945-1967 [α. Ελπίδες, διάψευση και αυτοπαγίδευση (1945-1967)] και της δικτατορίας [β. Στρατιωτική δικτατορία (1967-1974)]. Στο θέμα 3 της Τράπεζας Θεμάτων (δηλαδή στο θέμα στο οποίο ο μαθητής εξετάζεται στην ορθή χρήση των ιστορικών πηγών) δεν υπάρχει καθόλου υλικό για την περίοδο της Μεταπολίτευσης, ενώ και στο Θέμα 1 (ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ορισμών, κλειστού τύπου ερωτήσεις) η παρουσία ερωτήσεων για τη Μεταπολίτευση είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Το πολύ σύντομο κεφάλαιο της Μεταπολίτευσης (μόλις μία σελίδα με πέντε παραγράφους) δεν συνοδεύεται από πηγές, εικόνες ή άλλο υλικό, ενώ οι ερωτήσεις-

³ Φτάνει να αναφερθεί ως παράδειγμα ότι η περίοδος της Αναγέννησης διδάσκεται μετά την περίοδο του Διαφωτισμού, ενώ από την Καποδιστριακή περίοδο η ύλη μεταπηδά στους Βαλκανικούς Πολέμους, και σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει σύντομα τα γεγονότα σχεδόν ενός αιώνα. (Υλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Ημερήσιων, Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. και Πρότυπων ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2025-2026-ΑΔΑ: 9ΤΑ546ΝΚΠΔ-90Α, Φ3/117787, 23/09/2025.

δραστηριότητες στο τέλος του κεφαλαίου αφορούν τα δύο προηγούμενα υποκεφάλαια⁴, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη εμπλουτισμού της διδασκαλίας από την/τον εκπαιδευτικό.

Οι βασικοί άξονες που πολύ συνοπτικά αναφέρονται στο υποκεφάλαιο «γ. Μεταπολίτευση (1974-1989)» είναι οι εξής:

Άξονας 1. Η εξωτερική πολιτική συνεργασιών στην περιοχή των Βαλκανίων και την ευρύτερη περιοχή της λεκάνης της Μεσογείου και κυρίως η ένταξη στην ΕΟΚ και μετέπειτα στην ΕΕ

Άξονας 2. Ο τερματισμός της διαίρεσης και διάκρισης των Ελλήνων με βάση τα δεδομένα του εμφυλίου με την αναγνώριση και νομοθετικά της Εθνικής Αντίστασης και

Άξονας 3. Η μετάβαση από τη δικτατορία στη δημοκρατία και η πολιτειακή μεταβολή του 1975

Ακολουθούν προτεινόμενες διδακτικές δράσεις πάνω στους τρεις άξονες. Οι προτάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μεμονωμένες δραστηριότητες στην τάξη, ή/και να αναπτυχθούν σε οργανωμένο πρόγραμμα/πρότζεκτ, που μπορεί να υλοποιηθεί σε βάθος τετραμήνου, με τη συνεργασία διάφορων ειδικοτήτων (όπως περιγράφεται πιο κάτω),

Άξονας 1: Η εξωτερική πολιτική συνεργασιών στην περιοχή των Βαλκανίων και την ευρύτερη περιοχή της λεκάνης της Μεσογείου και κυρίως η ένταξη στην ΕΟΚ και μετέπειτα στην ΕΕ

Αναφορικά με το ζήτημα της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ, ξεκινώντας από την επεξήγηση των ακρωνυμίων, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να προσεγγίσει την ιδέα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, να τη συνδέσει με τα γεγονότα που ακολούθησαν τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και την ανάγκη οικονομικής ανασυγκρότησης της κατεστραμμένης από τον πόλεμο ευρωπαϊκής ηπείρου. Το διαδίκτυο βρίθει πληροφοριών για το ζήτημα, ενώ ο ίδιος ο ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) στη διεύθυνση https://european-union.europa.eu/easy-read_el παρέχει άφθονο υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία, όπως σύντομη παρουσίαση της ΕΕ, χάρτες, λίστα με τις χώρες μέλη, στόχους και αξιακούς πυλώνες, γλώσσες, ηχητικό με τον ύμνο της ΕΕ, βασικά όργανα και λειτουργίες. Εναλλακτικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και πολύ σύντομο βίντεο (διάρκειας 2 λεπτών) του CNN-Greece στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=NpXfBXCdpaM>.

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφερθεί στο Σχέδιο Μάρσαλ κάνοντας τη σύνδεση με την ίδρυση στην Ελλάδα κρατικών εταιριών όπως ο ΕΟΤ, ο ΟΤΕ και η ΔΕΗ, αλλά και σε μεγάλα δημόσια έργα, όπως ο καθαρισμός της Διώρυγας το 1948. Ενδεικτικά προτείνεται το βίντεο του Δ. Δέλιου (διάρκειας 4 λεπτών) <http://www.youtube.com/watch?v=y8FPGMJX1g0>.

Επιπλέον, προτείνονται εδώ τρεις δραστηριότητες με τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέσει το σχέδιο Μάρσαλ με την ιδέα της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης και να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την ενταξιακή πορεία και την τελική ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ (μετέπειτα ΕΕ).

⁴ Υποκεφάλαιο γ. «Μεταπολίτευση (1974-1989)», *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ.Χ. έως σήμερα*, Α΄ ΕΠΑΛ Γενικής Παιδείας, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», σ. 145-146.

Δραστηριότητα 1 (για το σπίτι ή για την τάξη)

Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και τις παρακάτω ιστορικές πηγές (Α και Β) να παρουσιάσετε α) τι ήταν το Σχέδιο Μάρσαλ, πότε και γιατί υλοποιήθηκε β) τι αντίκτυπο είχε στο ελληνικό κράτος και γ) πώς συνδέεται με την ιδέα της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Πηγή Α Εφημερίδα *Μακεδονία*, φύλλο 6.6.1957, σ. 8⁵

Επί τη συμπληρώσει σήμερον δεκαετίας από της εξαγγελίας του σχεδίου Μάρσαλ ο υπουργός συντονισμού προέβη εις μακράς ανακοινώσεις εις τας οποίας τονίζει μεταξύ άλλων και τα εξής: Η 5η Ιουνίου είναι ιστορική ημέρα, όχι μόνον δια την Ευρώπην και την χώραν μας, αλλά και διά τον κόσμο ολόκληρον διότι, χάρις εις το σχέδιο Μάρσαλ όχι μόνον επέτυχε την επούλωση των πληγών του πολέμου, αλλά κατώρθωσε ταχέως να αναπτυχθή εις επίπεδα πολύ ανώτερα των προπολεμικών τοιούτων εις όλους τους τομείς της δραστηριότητος. Όσον αφορά την ελληνικήν οικονομίαν είναι γνωσταί αι ευμενείς συνέπειαι της εφαρμογής του σχεδίου [...] χάρις εις τούτο αποκατεστάθησαν οι μετακινηθέντες συνεπεία του πολέμου πληθυσμοί, μεγάλα εγχειροβελτιωτικά έργα εξετελέσθησαν, γεωργικά μηχανήματα απεκτήθησαν, η ελληνική βιομηχανία ανασυνεκροτήθη, έργα εξηλεκτρισμού εξετελέσθησαν, επεσκευάσθη το οδικόν δίκτυον και οι λιμένες, ανηγέρθησαν νοσοκομεία, σχολεία και γενικώς χάρις εις την παρασχεθείσαν βοήθειαν επετευχθη ώστε σήμερον η οικονομική δραστηριότης της χώρας να ευρίσκεται εις επίπεδα ανώτερα των προπολεμικών.

Πηγή Β Σκίτσο με τον θείο Σαμ, συμβολίζοντας τις ΗΠΑ, να κρατά από το ένα χέρι την Ευρώπη, που απεικονίζεται ως εξαθλιωμένος Ευρωπαίος, και από το άλλο έναν σάκο με χρήματα, στον οποίο αναγράφεται «Marshal Plan» (Σχέδιο Μάρσαλ). Η εικόνα διαδραματίζεται πάνω στα ερείπια της Ευρώπης.⁶

Δραστηριότητα 2 (ομαδοσυνεργατική για το σπίτι και την τάξη)

Πηγή Γ Γελοιογραφία του Ολλανδού σκισσογράφου Jordaan, που απεικονίζει τον Ποπάι να τρώει σπανάκι από κονσέρβα η οποία προέρχεται από αποστολή ενταγμένη στο Σχέδιο Μάρσαλ.⁷ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 3 ή 4 ατόμων. Κάθε ομάδα εκπροσωπεί μία χώρα. Οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο τρόπους με τους οποίους το Σχέδιο Μάρσαλ ευνόησε τη χώρα που εκπροσωπεί. Δημιουργία 4-5 παρουσιάσεων PPT και 2λεπτη παρουσίασή τους στο μάθημα.

Δραστηριότητα 3

Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και τις παρακάτω ιστορικές πηγές (Α, Β, Γ και Δ) να αναφέρετε (α) τι γνωρίζετε για τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες, (β) με ποια προβλήματα συνδέθηκε η δεύτερη και τρίτη διεύρυνσή τους, (γ) πώς εξελίχθηκε η ενταξιακή πορεία της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες και ποια τα πλεονεκτήματα που συνδέθηκαν με την ένταξή της σε αυτές.

Πηγή Α Απόσπασμα ομιλίας του κ. Κωνσταντίνου Καραμανλή την ημέρα της υπογραφής των συμφωνιών ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ (Αθήνα, 28 Μαΐου 1979)⁸

⁵ Τα φύλλα εφημερίδων διατίθενται ελεύθερα στο διαδίκτυο από τις ψηφιακές συλλογές της Βουλής των Ελλήνων, Αρχείο Εφημερίδων και περιοδικών, [Repository of the Hellenic Parliament Library](#) (ανάκτηση 19.10.2025).

⁶ Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση [Political cartoon of Uncle Sam supporting a man labeled 'Europe' with a 'Marshall Plan' bag amidst ruins on Craiyon](#) (ανάκτηση 19.19.2025)

⁷ Διαθέσιμο από τη συλλογή του Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History στον σύνδεσμο [Cartoon on the Netherlands and the Marshall Plan \(10 April 1948\) - CVCE Website](#) (ανάκτηση 19.10.2025)

⁸ Διαθέσιμο από τον ιστότοπο Olympria στο άρθρο «28 Μαΐου 1979: Η ιστορική ομιλία του Κ. Καραμανλή για είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ, 28/05/2015, [28 Μαΐου 1979: Η Ιστορική ομιλία του Κ.Καραμανλή για είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ](#) (ανάκτηση 19.10.2025).

Η Ελλάδα προσέρχεται στην Ευρώπη με την βεβαιότητα, ότι στα πλαίσια της ευρωπαϊκής αλληλεγγύης εμπεδώνεται για όλα τα μέρη η εθνική ανεξαρτησία, κατοχυρώνονται οι δημοκρατικές ελευθερίες, επιτυγχάνεται η οικονομική ανάπτυξη και γίνεται με την συνεργασία όλων κοινός καρπός η κοινωνική και οικονομική πρόοδος. [...] Παράλληλα όμως, η χώρα μας φιλοδοξεί να συμβάλει, στο μέτρο των δυνατοτήτων της, στην πραγματοποίηση της ιδέας της Ενωμένης Ευρώπης, στην οποία βαθύτατα πιστεύει. [...] Η γεωγραφική της θέση, το πολιτικό της παρελθόν και το πολιτιστικό της επίπεδο προσφέρουν τις προϋποθέσεις της αναπτύξεως ευρύτερων οικονομικών και πολιτιστικών σχέσεων με τον βαλκανικό και τον μεσογειακό χώρο. [...] Η Ελλάδα είναι ο ακρίτας των ευρωπαϊκών συνόρων και ο μεσογειακός εξώστης της Κοινής Αγοράς. Με το εγκατεστημένο σε όλες τις Ηπείρους ανθρώπινο δυναμικό της και με την ναυτιλιακή της δύναμη, μπορεί να συμβάλει και στην προβολή της ευρωπαϊκής ιδέας.

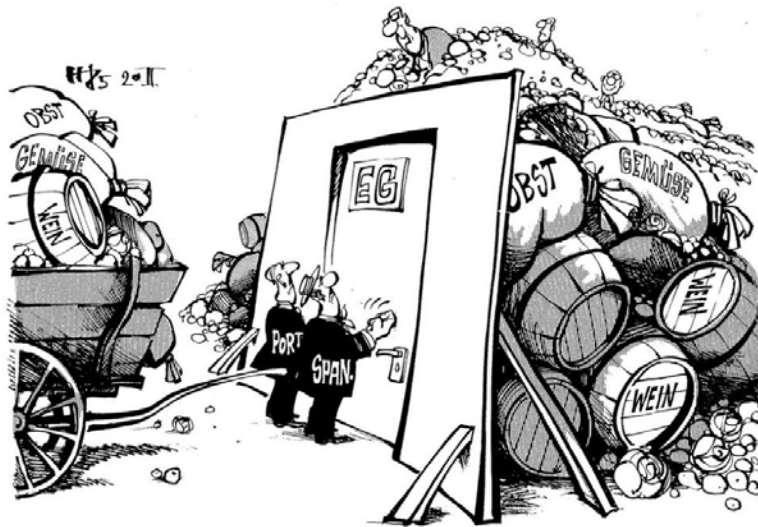
Πηγή Β Εφημερίδα *Μακεδονία*, φύλλο 6.1.1981, σ. 12

Λόγοι κατά την επίσημη τελετή για την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ.

Με την είσοδό μας στην Κοινότητα ανοίγει για την αγροτική και τη βιομηχανική μας παραγωγή η μεγάλη και ενιαία Κοινή Ευρωπαϊκή Αγορά στην οποία τα προϊόντα μας θα κυκλοφορούν ελεύθερα, χωρίς δασμούς [...] Για όσους τυχόν ανησυχούν θα ήθελα να βεβαιώσω ότι [...] Δεν πρόκειται να σημειωθεί σημαντική άνοδος στις τιμές ούτε των γεωργικών, ούτε των βιομηχανικών προϊόντων. [...] Τα περισσότερα οφέλη από την ένταξη τα προσδοκούμε στον αγροτικό τομέα. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα εφαρμόζει για όλα σχεδόν τα αγροτικά προϊόντα κοινή αγροτική πολιτική. Ένας από τους κύριους σκοπούς της Συνθήκης της Ρώμης ήταν η αύξηση της παραγωγικότητας της γεωργίας, η άνοδος του ατομικού εισοδήματος των αγροτών και εξασφάλιση ενός δίκαιου επιπέδου ζωής για τον αγροτικό πληθυσμό.

Πηγή Γ Γελοιογραφίες του Γερμανού Host Haitzinger

1. Απεικόνιση των επιπτώσεων της τρίτης διεύρυνσης (Ισπανία, Πορτογαλία) στον αγροτικό τομέα.



»Herein!«

* Herein! = περάστε!

* Wein= κρασί

2. Γελοιογραφία του Γερμανού γελοιογράφου Horst Haitzinger, που σατιρίζει την αδυναμία των εννέα κρατών μελών να δεχθούν νέα κράτη μέλη.⁹



Πηγή Δ Πίνακας με κράτη μέλη και δυναμικό αγροτών κατά τα έτη 1983 και 1987

| Κράτος μέλος | 1983 | | 1987 | |
|----------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| | Αγρότες (χιλιάδες) | Αγρότες ανά 100ha | Αγρότες (χιλιάδες) | Αγρότες ανά 100ha |
| Βέλγιο | 165 | 11,8 | 147 | 10,7 |
| Βρετανία | 703 | 4,3 | 715 | 4,3 |
| Γαλλία | 2406 | 8,4 | 2034 | 7,2 |
| Γερμανία | 1784 | 15,0 | 1624 | 13,7 |
| Δανία | 186 | 6,5 | 148 | 5,3 |
| Ελλάδα | 2079 | 54,5 | 2082 | 54,2 |
| Ιρλανδία | 419 | 8,3 | 400 | 8,1 |
| Ισπανία | 3180 | 13,5 | 3436 | 13,9 |
| Ιταλία | 5301 | 34,0 | 5155 | 33,2 |
| Λουξεμβούργο | 11 | 8,2 | 10 | 7,7 |
| Ολλανδία | 305 | 15,2 | 293 | 14,5 |
| Πορτογαλία | *1950 | *58,8 | 1666 | 50,0 |
| (*) Τιμές 1980 | | | | |

⁹ Σύμφωνα με τη λεζάντα της εικόνας «Η Ελλάδα έλπιζε να επωφεληθεί από τις εγγυημένες τιμές των αγροτικών προϊόντων, από τις παροχές από ορισμένα κοινοτικά διαρθρωτικά ταμεία και από την ανάπτυξη του τουρισμού. Ωστόσο, η Ελλάδα είχε περίπου το μισό κατά κεφαλή ΑΕΠ από το αντίστοιχο των ΕΚ και μεγάλες διαφορές μεταξύ των οικονομικών δομών, αφού περισσότερο από το 26% του ενεργού πληθυσμού της απασχολείτο στη γεωργία, ενώ ο πρωτογενής τομέας στις ΕΚ αντιπροσώπευε μόλις το 8%». Τα δύο σκίτσα και ο πίνακας που ακολουθεί, μαζί με πλούσιο διαδραστικό υλικό προς χρήση μπορεί ο εκπαιδευτικός να βρει στο βιβλίο των Π. Λιαργκόβα, Χρ. Παπαγεωργίου, *Το ευρωπαϊκό φαινόμενο: Ιστορία, θεσμοί, πολιτικές*, Τζιόλας, Αθήνα 2018. Το βιβλίο διαθέτει γραμμικούς κώδικες, οι οποίοι παραπέμπουν σε περαιτέρω υλικό. Το υλικό διατίθεται και σε ηλεκτρονική μορφή από τους συγγραφείς για διδακτικούς σκοπούς μετά από αίτημα του εκπαιδευτικού στον εκδοτικό οίκο. Το συγκεκριμένο σκίτσο συμπεριλαμβάνεται στο κεφάλαιο 6 «Από τη διεύρυνση προς Νότο έως την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (1979-1986)».

Στόχος: Οι μαθητές να κατανοήσουν τον αντίκτυπο του Σχεδίου Μάρσαλ στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, καθώς και τη συμβολή του στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών στο πλαίσιο του ΟΟΣΑ, γεγονός που οδήγησε σταδιακά στην ίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΕΟΚ, ΕΚΑΧ, ΕΥΡΑΤΟΜ) και στη σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιπλέον, ο μαθητής πληροφορείται για την ενταξιακή πορεία της Ελλάδας αλλά και άλλων χωρών της ΕΕ, και ειδικότερα χωρών που στηρίζονταν κυρίως στην αγροτική οικονομία.

Προτεινόμενες δραστηριότητες σε συνεργασία με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν και να υλοποιήσουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες και εκτός του μαθήματος της Ιστορίας α) στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Α΄ τάξη με ασκήσεις ανάπτυξης παραγράφου που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας, δίνοντας τη θεματική πρόταση, για παράδειγμα, «Η Ενωμένη Ευρώπη είναι μια πραγματικότητα κι αυτό διαφαίνεται στην καθημερινή μας ζωή» και ζητώντας από τους μαθητές να αναπτύξουν παραδείγματα όπως, π.χ., η χρήση του ευρώ, τα προγράμματα Erasmus, η ελεύθερη διακίνηση κλπ.¹⁰ Αντίστοιχα, στη Β΄ Τάξη μπορεί να αξιοποιηθεί η 2η ενότητα «Οι ανησυχίες των νέων», με αναφορά στο κείμενο «Οι νέοι της Ευρώπης προβλέπουν το μέλλον» από την *Καθημερινή*, και στην 6η ενότητα «Ο άνθρωπος ως πολίτης», με αναφορά στο κείμενο «Η καλύτερη Ευρώπη δεν θα έρθει από μόνη της».¹¹ Στη Γ΄ τάξη μπορεί να αξιοποιηθεί η ενότητα 2 του σχολικού εγχειριδίου *Πολίτης και θεσμοί* και συγκεκριμένα η «Προσφώνηση του Κ. Στεφανόπουλου στον Πρόεδρο των ΗΠΑ», με παράλληλες αναφορές στο φαινόμενο της πειθούς στον πολιτικό λόγο.¹² Τέλος, μπορούν να αξιοποιηθούν για ανάλογες δράσεις η καθιερωμένη Ημέρα της Ευρώπης, η 9η Μαΐου, αλλά και ενημερώσεις με αφορμή τις συμμετοχές της σχολικής μονάδας σε προγράμματα Erasmus.

Προτεινόμενες δράσεις για διδασκαλία της Μεταπολίτευσης σε συνεργασία με άλλους τομείς του ΕΠΑΛ

Η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ συνοδεύτηκε από ιδιαίτερους προβληματισμούς, οι οποίοι αφορούσαν την απόκλιση της σε τομείς όπως της οικονομίας και της γεωργίας από τα υπόλοιπα κράτη μέλη, αλλά και την ποιότητα του δημοκρατικού πολιτεύματος. Στην περίπτωση του ΕΠΑΛ προτείνονται από κοινού δράσεις και συνεργασία των φιλολόγων με τους καθηγητές των μαθημάτων του τομέα Οικονομίας και Διοίκησης, ειδικότερα της ειδικότητας Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων, που μπορούν να λάβουν χώρα στα πλαίσια παγκόσμιων ημερών, συνδιδασκαλίας, δράσεων αξιολόγησης σχολικής μονάδας, οργανωμένων συζητήσεων, ή στο πλαίσιο σχετικών ομίλων, π.χ., ρητορικής, πολιτικής παιδείας ή δημιουργικής γραφής. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, οι συνεργασίες αυτές μπορούν να λάβουν τη μορφή κοινού πρότζεκτ και να υλοποιηθούν σε βάθος τετραμήνου ή και σχολικού έτους. Η θεματολογία που μπορεί να αναπτυχθεί στις κοινές αυτές δράσεις και

¹⁰ Από το εγχειρίδιο *Έκφραση Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο*, αναθεωρημένη έκδοση γ΄ τεύχος, ΟΕΔΒ Αθήνα 2001, σ. 287, [Microsoft Word - Hparagrafos_askisisA kai B likiou.doc](#) (ανάκτηση, 12.12.2025).

¹¹ Βιβλίο Β΄ Λυκείου ΕΠΑΛ, «Οι νέοι της Ευρώπης προβλέπουν το μέλλον», σ. 45, «Η καλύτερη Ευρώπη δεν θα έλθει από μόνη της», σ. 186.

¹² Προσφώνηση της ΑΕ του Προέδρου της Δημοκρατίας κ. Κωνσταντίνου Στεφανόπουλου προς τον Πρόεδρο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής William Jefferson Clinton, σ. 57.

θα συνεπικουρούσε στην ορθότερη εμπέδωση της οικονομικής πορείας αλλά και του εκδημοκρατισμού της χώρας κατά τη Μεταπολίτευση εμπεριέχεται στα εξής εγχειρίδια του Τομέα Οικονομίας-Διοίκησης:

Πολιτική παιδεία Α΄ Λυκείου

Το μάθημα Πολιτική Παιδεία, όπως αναφέρεται στο προλογικό σημείωμα είναι «πρωτίστως μια μαθητεία στη δημοκρατία». Σκοπός του είναι «να διαμορφώσει έναν ελεύθερο, υπεύθυνο και ενεργό πολίτη, ο οποίος έγκαιρα και με επίγνωση θα κατανοήσει τη σημασία και την αξία της δημοκρατίας, θα σέβεται τους πολιτειακούς θεσμούς, θα αγαπά και θα αγωνίζεται για τη δημοκρατία και την πολιτεία».

Σε μια ενδεχόμενη συνεργασία των φιλολόγων με τους οικονομολόγους για τη διδασκαλία της Μεταπολίτευσης μπορούν να αξιοποιηθούν τα εξής κεφάλαια: 2. Η Κοινωνία – 2.1. Από την αγροτική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, 4. Η Οικονομία – 4.5. Βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας, 5. Η Πολιτεία - Η πολιτική κοινότητα – 5.4. Η συμπολιτεία - Η Ευρωπαϊκή Ένωση, 12. Η Μετανάστευση.

Κοινωνιολογία και ψυχολογία του τουρισμού Β΄ Λυκείου

Από το εγχειρίδιο αυτό, ειδικότητα Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το κεφάλαιο 4 «Το τουριστικό φαινόμενο», και το κεφάλαιο 7 «Οι συνέπειες του τουρισμού».

Αρχές οικονομικής θεωρίας Γ΄ Λυκείου

Από το εγχειρίδιο του πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το κεφάλαιο 7 «Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν».

Εκτός από τις πιο πάνω δραστηριότητες, που συνδέονται με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες, παρακάτω προτείνονται τρεις τομείς με αντίστοιχες δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο συνεργατικών δράσεων. Οι τομείς είναι: 1. Επιλογή παραγωγικού αναπτυξιακού μοντέλου από την Ελλάδα της μεταπολιτευτικής περιόδου, 2. Κοινωνικές συνέπειες του τουρισμού και προβλήματα που προκύπτουν από τη μη βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη στην οικονομία και το περιβάλλον, και 3. Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν (ΑΕΠ) και σύνδεση με την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ/κοινοτικά κονδύλια και την ανάπτυξη του τομέα των υπηρεσιών.

Δραστηριότητα 1 Ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ένταξή της στο αναπτυξιακό μοντέλο της μεταπολίτευσης

Η λειτουργία του δικτύου της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης προτείνεται ως λύση για τις ανάγκες της εθνικής οικονομίας και ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της εξελισσόμενης ελληνικής βιομηχανίας, αλλά και λόγω της έλλειψης «επαρκούς ειδικευμένου τεχνικού προσωπικού σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα της παραγωγικής ιεραρχίας». Παράλληλα υπήρξε φανερός ο δισταγμός των συντηρητικών κυβερνήσεων μπροστά στην εθνική διάβρωση του πολίτη, που συνδέεται με τον τεχνικό πολιτισμό και την τεχνική εκπαίδευση. Με το πενταετές πρόγραμμα Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης της χώρας κατά τα έτη 1983-87 στην Ελλάδα, με γνώμονα την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας για την επίτευξη των κοινωνικών και πολιτικών επιλογών του πολιτικού προγράμματος του ΠΑΣΟΚ κρίθηκε σκόπιμη η «αλλαγή» και όχι η συντήρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να συνδεθεί με τις μακροχρόνιες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας.¹³

¹³ Παναγιωτοπούλου, «Κοινωνικο-χωρική θεώρηση της Μέσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», ό.π., σ. 36-37.

Αφού ο εκπαιδευτικός μελετήσει τις σ. 27-57 από τη διατριβή της Ή. Παναγιωτοπούλου (1991),¹⁴ μπορεί να αναπτύξει το παρακάτω θέμα για ανάπτυξη και συζήτηση στην τάξη:

Θέμα 1 Με βάση τις παρακάτω ιστορικές πηγές να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα: «Από πότε και γιατί έχουμε Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα; Ποιες ανάγκες εξυπηρετούσε; Ποια σταδιοδρομία θεωρούνταν επιτυχημένη πριν, ποια κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης και ποια σήμερα; Τι πιστεύετε πως έχει αλλάξει;»

Πίνακας 2.2: Εξέλιξη Μέσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 1959-1989¹⁵

Πηγή 1

«Η εξύψωση του τεχνικού επιπέδου του εργατικού δυναμικού δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί με μόνη τη λειτουργία τεχνικών και επαγγελματικών σχολών. Είναι απαραίτητον το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταβάλει προσανατολισμόν και να προσαρμοσθή περισσότερο προς τας πρακτικές ανάγκες της ζωής και να χρησιμεύση ως αφετηρία δια την προώθησιν της τεχνικής εκπαίδευσως».¹⁶

Πηγή 2

«[...] δια τον καθορισμόν του πλέον πρόσφορου τρόπου διαμορφώσεως και διαρθρώσεως τούτου σε κλάδους, κλασικής επιστημονικής και επαγγελματικής καταρτίσεως, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται εις τας ζωτικές ανάγκες της Χώρας ως αύται διεμορφώθησαν σήμερον».

Πηγή 3

Λόγοι για ανάπτυξη τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης:

«όχι μόνο αι αδήρητοι βιωτικάί ανάγκαι μιας χώρας μικράς και πτωχής ως η Ελλάς, και αι επιτακτικάί απαιτήσεις μιας οικονομίας ως η ελληνική, η οποία ευρίσκεται εν πλήρη εξελίξει και χρειάζεται διαρκώς εις μεγαλύτεραν κλίμακα τεχνικούς όλων των βαθμίδων, αλλά και η αντίληψις ότι το επάγγελμα είναι σημαντικός παράγων μορφωτικός διασφαλίζον μετά της υλικής και ηθικήν αυθυπαρξίαν του ανθρώπου επιβάλλουν την ορθήν θεμελίωσιν και την επιμελή ανάπτυξιν της επαγγελματικής εκπαίδευσως, ιδία της τεχνικής εις την χώραν μας [...] Εις τον αιώνα της μεγάλης τεχνικής προόδου είναι αυτονόητον ότι η Ελλάς πρέπει να σπεύσει να προσαρμοσθή εις τους νέους όρους της παραγωγής δια της μορφώσεως ειδικευμένων στελεχών».¹⁷

Πηγή 4

«κάτω από τις παρούσες συνθήκες διάρθρωσης και οργάνωσης η επαγγελματική εκπαίδευση δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην σπουδαιότατη αποστολή της» που είναι «ο εφοδιασμός της οικονομίας με τα απαιτούμενα πλήρως καταρτισμένα κατώτερα και μέσα στελέχη».¹⁸

Πηγή 5

«Το νομοθέτημα αυτό το χαρακτηρίζει περισσότερο το άγχος της αποσυμφορήσεως παρά η ευθεία πολιτική αντιμετώπιση της Τεχνικής Παιδείας».¹⁹

Στόχος: ο μαθητής να αντιληφθεί τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ως συστατικό μέρος της μεταπολιτευτικής περιόδου, να μπορεί να παρακολουθήσει τον βαθμό ανάπτυξης της μέσης επαγγελματικής εκπαίδευσης, διακρίνοντας για παράδειγμα από τον πίνακα τη σχέση του μαθητικού πληθυσμού ως προς τον μαθητικό πληθυσμό των τότε γυμνασίων, γεγονός που αποδεικνύει ότι αρχικά δεν έγινε εφικτή η στροφή από τη γενική παιδεία, όπως αναμενόταν κατά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1959, κάτι που αντιστράφηκε στις επόμενες δεκαετίες με τον διπλασιασμό των μαθητών που παρακολουθούν τη μέση επαγγελματική εκπαίδευση επί

¹⁴ Στο ίδιο.

¹⁵ Στο ίδιο, σ. 38.

¹⁶ Ομιλία Ξ. Ζολώτα το 1959, στο ίδιο, σ. 31.

¹⁷ Πόρισμα «Επιτροπής Παιδείας» επί κυβέρνησης Κ. Καραμανλή, στο ίδιο, σ. 31-32.

¹⁸ Πενταετής πρόγραμμα οικονομικής ανάπτυξης της χώρας 1966-70, στο ίδιο, σ.42.

¹⁹ Κων. Τσάτσος στη Βουλή αναφορικά με τον Νόμο 576/77 Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσως, στο ίδιο, σ. 51.

ΠΑΣΟΚ.²⁰ Επιπλέον, ο μαθητής να μπορέσει να κάνει τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με το αναπτυξιακό μοντέλο της Μεταπολίτευσης. Μέσα από την περίπτωση των επαγγελματικών σχολών και λυκείων ο μαθητής στέκεται κριτικά απέναντι στους στόχους των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που προβάλλονται στις επίσημες εγκυκλίους και στους νόμους, αλλά και τους έμμεσους στόχους που μπορεί να συμπεριλάμβαναν τη μείωση του ρεύματος των νέων προς τη γενική εκπαίδευση και τη μείωση των ανειδίκευτων πτυχιούχων του Λυκείου. Επιπλέον, ο μαθητής αναπτύσσει κριτική σκέψη, καθώς αντιλαμβάνεται τη διαχρονική δυσκολία της ελληνικής κοινωνίας να αποδεχθεί το παιδί του να στραφεί στην επαγγελματική εκπαίδευση έναντι της πολλά υποσχόμενης επαγγελματικά πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης γενικής λυκειακής εκπαίδευσης.

Θέμα 2 Την περίοδο που προηγήθηκε της Μεταπολίτευσης στην επαγγελματική εκπαίδευση υπήρχαν μεταξύ άλλων οι ειδικότητες μηχανοτεχνιτών, ηλεκτροτεχνιτών, τεχνιτών υδραυλικών έργων, δομικών ναυπηγών, ραδιοτηλεγραφητών, μεταλλειολόγων και διακοσμητών. Μπορείτε να συγκρίνετε με τις σημερινές ειδικότητες του ΕΠΑΛ και να βρείτε ομοιότητες ή διαφορές κάνοντας σύνδεση με τις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας πριν και κατά τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης;²¹
Πηγή Διάγραμμα 2.1 Νόμος 1566/85²²

Στόχος: Ο μαθητής μαθαίνει να αναγνωρίζει τις αλλαγές που επήλθαν στην επαγγελματική εκπαίδευση κατά τη Μεταπολίτευση τόσο αναφορικά με την ίδρυση νέων φορέων/σχολείων όσο και με την εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών στο ΕΠΑΛ, και να τις συνδέσει με τις ανάγκες και την οικονομία της μεταπολιτευτικής περιόδου.

Θέμα 3 Από το 1970 και εξής, η ελληνική οικονομία υιοθετεί ένα νέο παραγωγικό μοντέλο, που την οδήγησε στην υπογραφή μνημονίων. Με βάση τις παρακάτω πηγές να αναφέρετε τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας από τη μεταπολίτευση έως και το 2008, έτος της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης.

Πηγή 1

«Χωρίς συγκεκριμένο σχέδιο και αναπτυξιακή στρατηγική η ελληνική οικονομία ακολούθησε μια πορεία έντονης αποβιομηχάνισης και τριτογενοποίησης. Η μεταποίηση, η οποία το 1973 αντιπροσώπευε το 18% της ελληνικής οικονομίας, το 1999 είχε περιοριστεί στο 10%. Με ταχείς ρυθμούς υποχώρησε και ο πρωτογενής τομέας, καθώς από 15% της ελληνικής οικονομίας το 1973 μειώθηκε στο 7% το 1999. Αντίθετα το μερίδιο του τουρισμού, του εμπορίου, του χρηματοπιστωτικού τομέα, του real estate και άλλων υπηρεσιών αυξήθηκε από 55% το 1973 στο 72% το 1999. Η Ελλάδα είχε παγιδευτεί σε ένα μη βιώσιμο μοντέλο υπηρεσιών και κατανάλωσης που ήταν εξαρτημένο από εξωτερική χρηματοδότηση».²³

Πηγή 2

«Τη στιγμή που οι οικονομίες εκείνες που θα αποτελέσουν τους επιτυχημένους της παγκοσμιοποίησης στα χρόνια που έπονται υιοθετούν μια πολιτική ενίσχυσης των δραστηριοτήτων υψηλής τεχνολογίας και υψηλής προστιθέμενης αξίας, η Ελλάδα επιμένει στο μεταπολεμικό μοντέλο, το οποίο πολύ σύντομα θα αποδειχθεί ξεπερασμένο. Έτσι η εποχή χαρακτηρίζεται από μια έκρηξη οικονομικού εθνικισμού, που στηριζόταν στην παραδοσιακή πλέον αντίληψη για την αξιοποίηση του εγχώριου “πλούτου”, εγγεγραμμένη σε μια λογική

²⁰ Στο ίδιο, σ. 53.

²¹ Στο ίδιο, σ. 39.

²² Στο ίδιο, σ. 56-57.

²³ Γ. Δραγασάκης, «Η μαύρη τρύπα της μεταπολίτευσης: μαθήματα για το μέλλον», στο «Τι δεν πετύχαμε στην Μεταπολίτευση», Βουλή Επί του Περισταλίου/08, 17/07/2024, σ. 32. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [EBOOK_TEYXOS_#80_TELIKO](#) (ανακτήθηκε στις 19.10.2025).

μεγάλων προσδοκιών.²⁴ Το πρώτο στοιχείο που θα είχε να επισημάνει κανείς συνδέεται με την εντυπωσιακή ενίσχυση των υπηρεσιών, που, από το 72% του συνόλου της ακαθάριστης προστιθέμενης αξίας της χώρας που αντιπροσώπευαν το 2001, φτάνουν μέσα σε δεκαπέντε χρόνια το 81%, κερδίζοντας 10 ολόκληρες ποσοστιαίες μονάδες. Η Ελλάδα είναι πλέον από κάθε άποψη μια χώρα υπηρεσιών».²⁵

Πηγή 3

«Το 1974 η Ελλάδα, μετά από τριάντα χρόνια εξαιρετικά γρήγορης οικονομικής ανάπτυξης, έχει καταφέρει να ξεφύγει από το φάσμα της φτώχειας και της στέρησης. Κατά τη διάρκεια όμως της δεκαετίας του 1970, το διεθνές οικονομικό περιβάλλον που μέχρι τότε στήριξε την οικονομική προσπάθεια της χώρας αλλάζει: η ρηχή παγκοσμιοποίηση και ο έλεγχος της κίνησης κεφαλαίων από τα εθνικά κράτη, δίνει τη θέση της σε μια βαθιά παγκοσμιοποίηση και στην ελεύθερη και ανεξέλεγκτη κεφαλαιακή κίνηση. [...] Το δημόσιο χρέος βρισκόταν ακόμη σε πολύ χαμηλά επίπεδα ώστε επέτρεπε στην πολιτική εξουσία να δαπανήσει και να δημιουργήσει ένα κοινωνικό κράτος, για το οποίο έλειπαν και η οργανωτική υποδομή, αλλά και οι οικονομικές δυνατότητες. Πολύ γρήγορα η οικονομία θα βρεθεί σε αδιέξοδο, με τις ποικίλες ομάδες συμφερόντων να εξακολουθούν να νέμονται τη δημόσια περιουσία, προκαλώντας ανισότητες και οδηγώντας την οικονομική ανάπτυξη σε μηδενικούς ρυθμούς».²⁶

Στόχος: Να αντιληφθεί ο μαθητής την πορεία αποβιομηχάνισης της Ελλάδας κατά τη Μεταπολίτευση, να κατανοήσει το αναπτυξιακό μοντέλο που υιοθετήθηκε στην Ελλάδα και τους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκε στην υπογραφή μνημονίων. Τέλος, ο μαθητής πρέπει να στραφεί στην αναζήτηση λύσεων προς την κατεύθυνση της πιθανής αλλαγής και υιοθέτησης νέου παραγωγικού μοντέλου με έμφαση στις νέες τεχνολογίες, σε συνδυασμό με την πράσινη μετάβαση και τον ψηφιακό μετασχηματισμό, αναστροφή brain drain, κοινωνική δικαιοσύνη και σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία.²⁷

Η επιλογή αναπτυξιακού μοντέλου μπορεί να συνδεθεί και με την Ενότητα 2 του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου «Γνωριμία με τον κόσμο της επιστήμης και της τεχνολογίας» και συγκεκριμένα το ποίημα «Ο Εφιάλης της Περσεφόνης» του Ν. Γκάτσου, αναφορικά με τις συνέπειες της εκβιομηχάνισης, αλλά και του τουρισμού στις τοπικές κοινωνίες.

Δραστηριότητα 2 Πού ανήκομεν;

Θέμα 1

Αφού ακούσετε/δείτε τα παρακάτω ηχητικά/βίντεο και με βάση τις παρακάτω ιστορικές πηγές να συζητήσετε το ζήτημα της επιλογής οικονομικού, πολιτικού και κοινωνικού μοντέλου της Ελλάδας και να αναλύσετε αν «ανήκει» ως χώρα στη Δύση ή στην Ανατολή.

Βίντεο: [Καραμανλής: Πού ανήκει η Ελλάς και γιατί \(Ιούνιος 1976\)](#) και

[Ανδρέας Παπανδρέου vs Κωνσταντίνος Καραμανλής](#)

Πηγή 1

«Μέχρι τότε (σημ. το 1953) “Δύση για την Ελλάδα” σήμαινε αμερικανική οικονομική και στρατιωτική στήριξη, αρχικά για την επιβίωση, στη συνέχεια για την οικονομική ανόρθωση. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1950, οπότε επιταχύνθηκε η πολυεπίπεδη μεταμόρφωση του κράτους,

²⁴ Κ. Κωστής, *Ο πλούτος της Ελλάδος: Η ελληνική οικονομία από τους βαλκανικούς πολέμους μέχρι σήμερα*, Πατάκης, Αθήνα 2018, σ. 433.

²⁵ Στο ίδιο, σ. 507.

²⁶ Κ. Κωστής, «Δημοκρατία, ανάπτυξη και παγκοσμιοποίηση», *Βουλή Επί του Περισταλίου/08*, σ. 79, 17.07.2024 [EBOOK_TEXXOS_#80_TELIKO](#) (ανακτήθηκε στις 19.10.2025).

²⁷ Βλ. και Υπουργείο Οικονομίας και Ανάπτυξης (2018), «Ελληνική Οικονομία από τη μεταπολίτευση έως το 2010 και η διεθνής συγκυρία», *Το Βήμα*, 02.03.2018, <https://www.tovima.gr/2018/03/02/finance/i-elliniki-oikonomia-apo-ti-metapoliteysi-ews-to-2010-kai-i-diethnis-sygyria/> (ανακτήθηκε 19.10.2025).

στράφηκε προς την ενοποίηση με την Ευρώπη, που επίσης ανασυγκροτούνταν.²⁸ [...] Μετά το 1990 αυξήθηκαν ραγδαία οι κοινοτικοί πόροι για να διευκολυνθεί η εναρμόνιση με την ενιαία αγορά [...] Το βιοτικό επίπεδο αυξήθηκε δραματικά. [...] Στις αρχές του 21ου αιώνα οι Έλληνες συγκαταλέγονταν στους πιο ένθερμους θιασώτες της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Η ΕΕ ταυτιζόταν με τη συνεχή εισροή πόρων και τη διάχυτη ευημερία, παρότι δεν αυξανόταν η παραγωγικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η φορολογία ή οι ξένες επενδύσεις».²⁹

Πηγή 2

Η Ελλάδα ως κράτος είχε να επιδείξει «Δυτικόστροφες πνευματικές, πολιτικές, διοικητικές και επιστημονικές ελίτ, αλλά και δυτικόστροφα μεσαία στρώματα. Προσήλωση στα ευρωπαϊκά/δυτικά πρότυπα, επαυξημένη από το γνωστό εθνικό αίσθημα ότι “δικαιωματικά” ανήκουμε στη Δύση καθότι “είμαστε κοιτίδα του δυτικού/ευρωπαϊκού πολιτισμού”».³⁰

Δραστηριότητα 3 Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν ΑΕΠ και κοινοτικά κονδύλια

Θέμα

Με βάση το παρακάτω απόσπασμα από άρθρο της *Καθημερινής* και το γράφημα που παρουσιάζεται σε αυτό να αναλύσετε την έννοια του ΑΕΠ της Ελλάδας την εποχή που εντάχθηκε στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες, καθώς και τα κονδύλια που έλαβε ως χώρα για την ανάπτυξη του αγροτικού τομέα της.

Πηγή 1

«Χρήματα που ισοδυναμούν με ένα ετήσιο Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν (ΑΕΠ) σε σημερινές τιμές έχει εισπράξει η χώρα μας από την Ευρωπαϊκή Ένωση κατά τη διάρκεια των 35 χρόνων από την επίσημη ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα έως σήμερα. Οι καθαροί κοινοτικοί πόροι ανέρχονται σε 162 δισ. ευρώ και, εάν σε αυτά προστεθούν και οι πόροι που έχουν συμφωνηθεί να χρηματοδοτήσουν έργα και δράσεις έως το 2020 μέσα από το νέο ΕΣΠΑ και την Κοινή Αγροτική Πολιτική, η συνεισφορά της ΕΕ προσεγγίζει τα 200 δισ. ευρώ. Το ποσό αυτό, υπολογισμένο με βάση τρέχουσες τιμές, κατατάσσει την Ελλάδα μεταξύ των πιο ωφελημένων χωρών στην ιστορία της ΕΕ και αποτελεί το καθαρό ποσό που εισέρρευσε στη χώρα και όχι αυτό που είχε εγκριθεί στο πλαίσιο των διαφόρων προγραμματικών περιόδων και το οποίο προσεγγίζει τα 250 δισ. ευρώ».

Πηγή 2 Γράφημα που παρουσιάζει τα κοινοτικά κονδύλια που έχουν δοθεί στην Ελλάδα.³¹

Στόχος: Ο μαθητής να κατανοήσει ότι στην Ελλάδα, από την ένταξή της στην ΕΟΚ ως τις μέρες μας εκταμιεύτηκαν ποσά από την ΕΕ που ξεπερνούσαν κατά πολύ σε μέγεθος τα ποσά που δόθηκαν στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες μέλη. Συζήτηση μπορεί να αναπτυχθεί γύρω από το κατά πόσο υπήρξε σωστή διαχείριση των ποσών που έλαβε η χώρα, ποιοι τομείς ενισχύθηκαν, με ποιον τρόπο διοχετεύτηκαν τα χρήματα στην ελληνική οικονομία και ποιες ήταν οι συνέπειες στην αλλαγή παραγωγικού μοντέλου, στους δείκτες ευημερίας και στο ΑΕΠ). Εδώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι πιο πάνω προτεινόμενες δραστηριότητες για την ένταξη της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές κοινότητες.

²⁸ Κων. Μπότσιου, «Μια “άλλη Ελλάδα” μέσω Ευρώπης; Η συμμετοχή της Ελλάδας στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση τον 20ό αιώνα», στο Γ. Βούλγαρης, Κ. Κωστής, Σ. Ριζάς (επιμ.), *Ο μεγάλος μετασχηματισμός: Κράτος και πολιτική στην Ελλάδα του 20ού αιώνα*, Πατάκη, Αθήνα 2020, σ. 99.

²⁹ Στο ίδιο, σ. 127.

³⁰ Διασκευή αποσπάσματος, Γ. Βούλγαρης, *Ελλάδα: μια χώρα παραδόξως νεωτερική*, Πόλις, Αθήνα 2019, σ. 294.

³¹ Ευγ. Τζώρτζη, «Ένα ΑΕΠ έχει εισρεύσει στη χώρα από την Ε.Ε.», *Καθημερινή*, 15.05.2017, <https://www.kathimerini.gr/economy/local/909416/ena-aep-echei-eisreysi-sti-chora-apo-tin-e-e/> (ανάκτηση 19.10.2025).

Δραστηριότητα 4 Μετανάστευση και προσφυγιά

Αφού γίνει προβολή επιλεγμένων φωτογραφιών του Τούρκου Uğur Gallenkus και του Έλληνα Γιάννη Μπεχράκη, οι μαθητές δημιουργούν πόστερ τα οποία παρουσιάζουν στη συνέχεια στην τάξη, αναλύοντας το φαινόμενο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς.

Στόχος: Ο μαθητής να κατανοήσει το φαινόμενο της μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών ως ένα μείζον ζήτημα της πολιτικής της ΕΕ, καθώς και να αντιληφθεί τον κοινωνικό αντίκτυπο του φαινομένου, με έμφαση στις εμπειρίες της Ελλάδας και της γείτονας χώρας. Το ζήτημα μπορεί να ιδωθεί τόσο από ελληνική σκοπιά (αναστροφή της μετανάστευσης), όσο και από την πλευρά της συμμετοχής στις ευρωπαϊκές μεταναστευτικές πολιτικές, με την Ελλάδα να αποτελεί χώρα υποδοχής. Σε σχολεία όπου ένα μεγάλο μέρος των μαθητών έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο ή είναι οι ίδιοι μετανάστες η δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω προσέγγιση του φαινομένου.

Η δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί με κείμενα της Ενότητας 6 του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου «Πέρα από τα σύνορα» κεφάλαιο: «Προσφυγιά, ξενοφοβία, ρατσισμός, βία», καθώς και με την Ενότητα 3 του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Λυκείου «Εμείς και οι “άλλοι”».

Τέλος, σημαντικό ζήτημα εξωτερικής πολιτικής της Ελλάδας κατά τη μεταπολεμική περίοδο με το οποίο μπορεί να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός, συνδέοντάς το με το κεφάλαιο των Βαλκανικών Πολέμων και της διεκδίκησης της περιοχής της Μακεδονίας από τα βαλκανικά κράτη αποτελεί το ζήτημα της ονοματοδοσίας της πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, νυν Βόρειας Μακεδονίας, και η Συμφωνία των Πρεσπών.

Άξονας 2 Τερματισμός της διαίρεσης και διάκρισης των Ελλήνων με βάση τα δεδομένα του εμφυλίου με την αναγνώριση και νομοθετικά της Εθνικής Αντίστασης

Δραστηριότητα 1

Αφού αναλύσετε τις παρακάτω πηγές, να αναφερθείτε στον τερματισμό της διαίρεσης των Ελλήνων με βάση τα δεδομένα του Εμφυλίου που έλαβε χώρα την εποχή της Μεταπολίτευσης, αναφερόμενη τόσο στην θεσμική, όσο και στην κοινωνική διάσταση του θέματος.

Πηγή 1

«Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Κυρούμεν και εκδίδομεν τον κατωτέρω υπό της Βουλής ψηφισθέντα νόμον:

Άρθρο 1. Εθνική Αντίσταση.

Εθνική Αντίσταση έκανε κάθε Έλληνας και κάθε Ελληνίδα που:

Αγωνίσθηκε οργανωμένα σε ομάδες εναντίον των στρατευμάτων κατοχής 1941-44 ή έδρασε ατομικά με οποιονδήποτε τρόπο εναντίον τους ή βοήθησε με κάθε τρόπο τους Συμμάχους και το Συμμαχικό Αγώνα και δε συνεργάσθηκε με τους κατακτητές.

Άρθρο 2. Πεδίο που αναπτύχθηκε η Αντίσταση.

Χώροι που αποτελούν πεδίο Αντίστασης είναι: το έδαφος της κατεχόμενης τότε Ελλάδας, της Δωδεκανήσου και της Μέσης Ανατολής, τα στρατόπεδα συγκεντρώσεως καθώς και ο εναέριος και θαλάσσιος χώρος, όπου έδρασαν ελληνικά πλοία και αεροπλάνα.

Άρθρο 3. Χρόνος διεξαγωγής της Αντίστασης.

Χρόνος διεξαγωγής των αντιστασιακών ενεργειών είναι η περίοδος, που αρχίζει από το τέλος των επιχειρήσεων του πολέμου 1940-41 και λήγει την ημερομηνία απελευθέρωσης κάθε περιοχής του Εθνικού χώρου.»

ΝΟΜΟΣ 1285 «Για την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης του Ελληνικού Λαού εναντίον των στρατευμάτων κατοχής 1941-1944».³²

Πηγή 2

«Θυμάμαι, επιστρέφοντας από το σχολείο θέλησα να δω τηλεόραση. –Έχουμε πένθος! Μου είπαν. Της κυρά Πόπης η μαμά πέθανε στην Ελλάδα! Αλλά εμείς πενθούσαμε στην Τασκένδη! Σαν πολυκατοικία πενθούσαμε. Επί τρεις μέρες δεν μ' αφήσανε να δω τηλεόραση [...]» (Θεσσαλονίκη, 4.7.05, Μαρτυρία της Χ.Κ., 50 ετών).

«Η γιαγιά μου στο κομοδίνο δίπλα είχε ίσαμε 50 φωτογραφίες, των αδελφών της, των παιδιών της, των εγγονών της, όλη την ευρύτερη οικογένεια [...] και αυτό ήταν ένα είδος τελετουργικό. Κάθε πρωί που σηκωνότανε φιλούσε κάθε φωτογραφία και πριν κοιμηθεί πάλι την ξαναφιλούσε. Για μένα αυτό είναι σημαντικό, γιατί με μπόλιασε με το αίσθημα ότι η δική μου οικογένεια είναι όλο αυτό [...] Μέσα από τη ζωή της γιαγιάς μου [...] αισθανόμουν ότι ήμουν κομμάτι τους [...] δεν αισθανόμουν αποκομμένη [...]» (Θεσσαλονίκη, 4.7.05, Μαρτυρία της Χ.Κ., 50 ετών).³³

Δραστηριότητα 2

Χρήση προφορικής ιστορίας. Οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες για τυχόν συγγενείς τους ή γνωστούς που είχαν ζήσει στη Σοβιετική Ένωση ή σε πρώην Λαοκρατικές Δημοκρατίες ως πολιτικοί πρόσφυγες και να τις παρουσιάσουν στην τάξη. Μπορούν να δουλεύουν και πρωτογενείς πηγές-μαρτυρίες πολιτικών προσφύγων από ψηφιακές βάσεις δεδομένων.³⁴

Ο άξονας αυτός μπορεί να συνδεθεί με το κεφάλαιο του Εμφυλίου. Επιπλέον, προτείνεται το ντοκιμαντέρ *Πολιτικοί πρόσφυγες*, διαθέσιμο στο Ιστορικό αρχείο της ΕΡΤ, εκπομπή «40 Χρόνια Μετά» ντοκιμαντέρ με θέμα τους Έλληνες πολιτικούς πρόσφυγες στην Τασκένδη μετά το τέλος του Εμφυλίου.³⁵

Στόχος: Οι μαθητές κατανοούν την έννοια του «πολιτικού πρόσφυγα» κατά την περίοδο του Εμφυλίου έως και τη Μεταπολίτευση τόσο υπό το πρίσμα των επίσημων θεσμών/νόμων, όσο και την κοινωνική πλευρά της. Οι μαθητές, επιπλέον, έρχονται σε επαφή με την έννοια και τη χρήση της προφορικής ιστορίας και των προφορικών μαρτυριών.

Άξονας 3 Μετάβαση από τη δικτατορία στη δημοκρατία και η πολιτειακή μεταβολή του 1975

Ο όρος Μεταπολίτευση μεταξύ άλλων αναφέρεται στην αλλαγή πολιτεύματος. Στην ελληνική περίπτωση, η Μεταπολίτευση σηματοδοτεί τη μετάβαση από τη δικτατορία των συνταγματαρχών στην κοινοβουλευτική δημοκρατία, αλλά και στην κατάργηση της βασιλείας στην Ελλάδα οριστικά. Αφορμή για από κοινού δράση πάνω στον Άξονα 3 με το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας θα μπορούσε να αποτελέσει η ημέρα εορτασμού του Πολυτεχνείου.

Δραστηριότητα 1 Το τέλος της Μεταπολίτευσης

Με αφορμή το τέλος της Μεταπολίτευσης προτείνεται σύντομη ανασκόπηση με φωτογραφικό ή άλλο υλικό αλλά και χρήση χρονογραμμής για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα γεγονότα και τους βασικούς πρωταγωνιστές τους.

³² ΦΕΚ 115/20-9-1982, τ. Α, ΝΟΜΟΣ Για την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης του Ελληνικού Λαού εναντίον των στρατευμάτων κατοχής 1941-1944. Υπ' αριθμ. 1285· Γ. Αναστασιάδης, *Σύγχρονη Πολιτική Ιστορία της Ελλάδας (1974-1992)*, Μαλλιάρης-Παιδεία, Θεσσαλονίκη 1993, σ.279-280.

³³ Θ. Μιχαηλίδης, Μνήμες της δεύτερης γενεάς πολιτικών προσφύγων από τον εμφύλιο και τα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης, <http://elass.duth.gr>file.php>KOM03271>, (ανάκτηση 19/10/2025).

³⁴ [Ελληνες Πολιτικοί Πρόσφυγες του Εμφυλίου Πολέμου \(1949-1990\) | Istorima Archive](http://istorima.archive.gr) (ανακτήθηκε την 19.10.2025).

³⁵ [40 ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ | archive.ert.gr](http://40xponia.meta.archive.ert.gr).

Πηγή

«Πόσες φορές τελείωσε η Μεταπολίτευση; Πολλές. Η σχετική συζήτηση ξεκίνησε ήδη το 1981, συνεχίστηκε το 1985, το 1989, το 1996, το 2000, το 2004, το 2008 και, πιο επιτακτικά, το 2010 με τη χρεοκοπία, το 2012 με τις διπλές εκλογές, τον Ιανουάριο του 2015 με την άνοδο του ΣΥΡΙΖΑ στην εξουσία, το καλοκαίρι του 2015 με την υπογραφή του μνημονίου από την Αριστερά, και πλέον το 2019 και τις διπλές εκλογές του 2023. Τι δείχνει αυτή η εμμονή με το τέλος της Μεταπολίτευσης που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται;»³⁶

Δραστηριότητα 2 Εκδημοκρατισμός και αλλαγή στυλ τρόπου ζωής

Ο εκδημοκρατισμός συνδέεται με τη διεκδίκηση των πολλών για συμμετοχή και μερίδιο στην ευημερία, με το όποιο κόστος. Ως το 1985, η ελληνική κοινωνία μετασχηματίζεται σε κοινωνία ευημερίας. Δεν είναι τυχαίο ότι η ανάμνηση εκείνης της εποχής της ευφορίας έχει ταυτιστεί με το ΠΑΣΟΚ, με αποτέλεσμα ακόμη και σήμερα να κυκλοφορούν σχετικά ανέκδοτα που τη συγκρίνουν με το «μίζερο» παρόν. Αφού δείξετε εικόνα ή βίντεο που να περιέχει τη φράση «ΠΑΣΟΚ ωραία χρόνια!» που γνωρίζει μεγάλη διάδοση στην εποχή μας, να σχολιάσετε στην τάξη τι εννοεί η φράση και πώς αυτή σχετίζεται με τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής κοινωνίας κατά τη Μεταπολίτευση και τη μετάβαση σε ένα νέο μοντέλο ζωής, στο οποίο κυρίαρχο ρόλο παίζουν τα καταναλωτικά πρότυπα. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Γιατί υπάρχει η αίσθηση ότι η γενιά που μεγάλωσε το 1980 «περνούσε καλά» σε σχέση με το σήμερα; Πώς βοήθησε η αίσθηση αυτή στον εκδημοκρατισμό της χώρας; Υπήρξε η αίσθηση αυτή επιζήμια στον τομέα της οικονομίας;

Δραστηριότητα 3 Αποκατάσταση κράτους δικαίου

Η Μεταπολίτευση του 1974 είναι τομή στη νεότερη πολιτική μας ιστορία, καθώς συνδέεται όχι μόνο με την αποκατάσταση της δημοκρατίας αλλά και του κράτους δικαίου με τη μορφή της νομιμοποίησης του ΚΚΕ τον Σεπτέμβριο του 1974. Συνακόλουθα κατοχυρώθηκαν και προωθήθηκαν οι ατομικές ελευθερίες, γεγονός που έδωσε ώθηση στη βελτίωση της ζωής των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Ως δραστηριότητα προτείνεται συζήτηση με θέμα την πρόσφατη νομοθεσία που κατοχυρώνει το δικαίωμα του γάμου αλλά και γενικότερα των δικαιωμάτων των ΛΟΑΤΚΙ. Άλλο θέμα για συζήτηση θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει τα δικαιώματα της μειονότητας της Θράκης, γεγονός που θα μπορούσε να συνδεθεί με προηγούμενα μαθήματα αναφορικά με τη Συνθήκη της Λωζάνης. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε φωτογραφία σχετική με τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Υπήρξαν διαχωρισμοί στα δικαιώματα της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης; Τι είναι η Σαρία και πότε καταργήθηκε;

Δραστηριότητα 4 Συμμετοχική δημοκρατία

Η μεταπολίτευση σηματοδεύτηκε από τη μαζική συμμετοχή των πολιτών στην πολιτική. Με αφορμή εικόνα μιας Τοπικής Οργάνωσης του ΠΑΣΟΚ (Τ.Ο. ΠΑΣΟΚ) προτείνεται συζήτηση αναφορικά με τη συμμετοχή της βάσης στην οργάνωση των κομμάτων. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Τι ήταν οι Τοπικές Οργανώσεις του ΠΑΣΟΚ; Συμμετέχουν οι πολίτες στην πολιτική σήμερα και με ποιο τρόπο;

Δραστηριότητα 5 Κακώς εμπεδωμένη δημοκρατία

Η προσαρμογή στα πραγματικά δεδομένα της παγκόσμιας οικονομίας έγινε απότομα με τα μνημόνια. Είναι σημαντικό να θυμίζουμε στα παιδιά ότι η δημοκρατία είναι μεν κεκτημένο, αλλά δεν είναι αυτονόητο ότι τα πράγματα θα συνεχιστούν έτσι. Με παραδείγματα μέσα από τα σόσιαλ μίντια (ειδικά της περιόδου του δημοψηφίσματος), ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει στους

³⁶ Β. Κιντή, «Σημείο αναφοράς, αλλά και βάρος» στο «Τελείωσε η Μεταπολίτευση στις 25 Ιουνίου;», *Καθημερινή*, 24.07.2023, [Τελείωσε η Μεταπολίτευση στις 25 Ιουνίου; | Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ](#) (ανακτήθηκε 19.10.2025).

μαθητές την απόλυτη σύγχυση που υπήρχε στους νέους αλλά και σε μεγαλύτερες ηλικίες αναφορικά με τη χρήση ιστορικών όρων αλλά και εννοιών.

Θέμα: Βλέπετε αυτή την ανάρτηση σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης κάτω από φωτογραφία που απεικονίζει τον δικτάτορα Παπαδόπουλο να χαιρετάει τα πλήθη: «Βρείτε μου έναν που έχει μαζέψει τόσο πλήθος κόσμο προς τιμήν του και για τα έργα του. Αθάνατος και η μνήμη του ζει στα χωριά που σώθηκαν επί εξουσίας του και τα έργα στους δρόμους χωρίς αυτόν κάποιες περιοχές μπορεί να είχαν αφανιστεί. Και πάνω από όλα είχε την θρησκεία μας την κρατούσε ζωντανή Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών». Ενδεικτικές ερωτήσεις: Τι αποτελεί αξιόπιστη ιστορική πηγή για την περίοδο της Μεταπολίτευσης; Θα μπορούσε να γίνει η συγκεκριμένη ανάρτηση σε χρόνια δικτατορίας;

Δραστηριότητα 6 Διεθνής διάσταση φαινομένου

Αναφορικά με την περίοδο της Μεταπολίτευσης σημαντικό είναι να δοθούν στους μαθητές συγκριτικά μέτρα, καθώς η μεταπολίτευση ως πορεία προς τον εκδημοκρατισμό δεν αφορούσε μόνο την Ελλάδα.

Προτεινόμενο θέμα: Με αφορμή το παρακάτω απόσπασμα από άρθρο της *Οικονομικής Επιθεώρησης* να αναφερθείτε στη διεθνή διάσταση του φαινομένου της μεταπολίτευσης.

«[...] Η Ελλάδα πέτυχε από το 1974 και μετά να θεμελιώσει μια δημοκρατία, η οποία λειτουργεί αξιοπρεπώς. Πουθενά δεν υπάρχει ιδανική δημοκρατία. [...] Το 1973-74 ξεκινά αυτό που ορισμένοι αποκαλούν “τρίτο κύμα εκδημοκρατισμού”, το οποίο διαρκεί μέχρι το 2008 περίπου. Ενώ το 1973 υπήρχαν 35 δημοκρατίες σε ολόκληρο τον κόσμο, το 2008 φτάσαμε τις 160. [...] Η μεταπολίτευση δεν είναι ένα φαινόμενο αποκλειστικά δικό μας. Πρέπει να καταλάβουμε σε ποιο πλαίσιο εντάσσεται, αλλά και πως εντάσσεται σε αυτό».³⁷

Ως επιπλέον υλικό προτείνεται η περιήγηση στο πρόγραμμα «Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες», το οποίο διερευνά άγνωστες ιστορίες σχετικά με τις σύγχρονες διαδικασίες μετάβασης στη δημοκρατία στις ευρωπαϊκές χώρες «έτσι ώστε να συλλάβουν τι χρειάζεται η δημοκρατία για να εκπληρώσει τις υποσχέσεις της για κάθε άνθρωπο».³⁸

Πλούσιο διαδραστικό υλικό για τους τρεις Άξονες υπάρχει ελεύθερο στο διαδίκτυο από τις «Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα» στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=65# στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση σε μεγάλο όγκο φωτογραφικού υλικού, ιστορικών και λογοτεχνικών πηγών, στατιστικών, πινάκων και οπτικοακουστικού υλικού για την εποχή της μεταπολίτευσης.³⁹ Τέλος ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το λεξικό στη νοηματική του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο οποίο παρουσιάζεται στη νοηματική ένα πλήρες λεξικό πολιτικής ορολογίας.⁴⁰

³⁷ Κ. Κωστή, «Η αποτίμηση της μεταπολίτευσης είναι τελικά θετική», *Οικονομική Επιθεώρηση*, 08.02.24, Κώστας Κωστής: [Η αποτίμηση της μεταπολίτευσης είναι τελικά θετική | ECONOMIA.GR](#) (ανάκτηση 19.10.2025).

³⁸ [Changing Democracies - Exploring Democratic Transitions in Europe](#).

³⁹ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης), Πράξη 61 «Διαμόρφωση Μεθοδολογίας Ψηφιακής Διαμόρφωσης των Σχολικών Βιβλίων και Εντύπου Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Γλωσσικά Μαθήματα, Αναζήτηση και Προσαρμογή Πρόσθετου Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας», επιστημονικός υπεύθυνος Ι.Ν. Καζάζης.

⁴⁰ [Λεξικό ENΓ – Πολιτική Ζωή με Νόημα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πολιτική Ζωή με Νόημα - Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού](#) (ανακτήθηκε 12.12.2025).

Επίλογος

Καθώς ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να προσεγγίσει γεγονότα της περιόδου της Μεταπολίτευσης, βλέπει τα μάτια και τα αυτιά ακόμα και των πιο αδιάφορων για το μάθημα της Ιστορίας μαθητών του ΕΠΑΛ ανοιχτά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες επιθυμούν να μάθουν για γεγονότα για τα οποία είτε δεν έχουν γνώση είτε έχουν έρθει σε επαφή μόνο μέσα από το πρίσμα του οικογενειακού-φιλικού περιβάλλοντος. Με τη διαχείριση του χρόνου και της σχολικής ύλης να αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, η προσπάθεια να εξοικειωθούν οι μαθητές του ΕΠΑΛ με την περίοδο που ακολουθεί τη στρατιωτική δικτατορία έγκειται αποκλειστικά και μόνο στον εκπαιδευτικό, τη δυνατότητα αλλά και τη διάθεση που έχει να χρησιμοποιήσει εναλλακτικούς τρόπους και δράσεις με στόχο να φέρει τους μαθητές πιο κοντά στα γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας. Η αλλαγή στα εγχειρίδια δεν αποτελεί λύση, καθώς το υλικό περισσεύει, αν κάποιος θέλει να το αξιοποιήσει ορθά στην τάξη. Η μόνη ρεαλιστική λύση, η οποία κρίνεται επιτακτική, θα ήταν η προσθήκη ωρών ιστορίας, τόσο στην Α΄ Λυκείου, όσο και στις δύο επόμενες τάξεις του ΕΠΑΛ, οι οποίες έχουν σήμερα αποκλειστεί από την ιστορική γνώση, με αποτέλεσμα το μάθημα της Ιστορίας να υποβαθμίζεται σε έναν βομβαρδισμό πληροφοριών, τον οποίο ο μαθητής της Α΄ Λυκείου καλείται να διαχειριστεί μέσα σε ένα σχολικό έτος. Και μάλιστα σε ένα έτος στο οποίο η ηλικία των μαθητών δεν συνδέεται με την απαραίτητη ωριμότητα να αντιληφθεί, για παράδειγμα, ορισμένες πολιτικές/ή και οικονομικές έννοιες της Μεταπολίτευσης, οι οποίες σε μεγαλύτερες τάξεις θα μπορούσαν πιο ομαλά να διασυνδεθούν με άλλα διδακτέα αντικείμενα, διαδικασία που θα αποδεικνυόταν ιδιαίτερα παραγωγική και ουσιαστική για τη γνώση.

**«Είναι η δημοκρατία σου και δική μου δημοκρατία;»
Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα
Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες (Changing democracies)**

Εργαστήριο

Βασιλική Σακκά, Μαρία Φραγκουλάκη, Γιούλη Χρονοπούλου

"Is your democracy my democracy?" Educational material from the European project 'Changing Democracies'.

The oral testimonies of the European project "Changing Democracies" form the basis for the development of rich educational material based on five questions - axes: 1. What makes you angry with the world today? 2. Do you dare to challenge your teachers? 3. What affects your life? 4. What do you think your grandparents believed about young people? 5. What are your expectations of democracy today? The educational material makes use of the testimonies, selects appropriate quotes, asks additional questions and suggests interdisciplinary approaches which can be enriched and applied in the context of work projects, history, political science, sociology, language, etc., using a variety of group collaborative approaches, such as documentary theatre. We will focus on the fifth question and implement a workshop for the Third class of Gymnasium (or for Lyceum). At the same time, the project website will be presented, where extracts from the interviews, the training material and texts with the historical context accompanying the countries of origin and the informants have been posted.

Εισαγωγική παρατήρηση

Το σχέδιο μαθήματος αφορά κυρίως μαθητές/μαθήτριες Λυκείου και επικεντρώνεται στη διερεύνηση της έννοιας δημοκρατία μέσα από ιστορικές, γενεαλογικές και σύγχρονες οπτικές.

Υλικά

Μαρτυρίες σε βίντεο, βίντεο από παράσταση θεάτρου-ντοκουμέντο και άλλο εκπαιδευτικό υλικό από την ιστοσελίδα του προγράμματος (<https://www.changingdemocracies.eu>), φύλλα εργασίας με ιστορικό πλαίσιο, μαρτυρίες και ερωτήσεις, κάρτες, υλικό από την επικαιρότητα – φωτογραφίες και άλλα ντοκουμέντα, χαρτάκια post it, τοίχος δημοκρατίας/τοίχος προσδοκιών (πίνακας ή χαρτόνια), χάρτης Ευρώπης

Στόχοι

- Κατανόηση της έννοιας «δημοκρατία» σήμερα, συνειδητοποίηση της ευθραυστότητάς της
- Κατανόηση δημοκρατικών αρχών, ρόλων και δικαιωμάτων των πολιτών
- Προβληματισμός για τη ζωή σε ολοκληρωτικά καθεστώτα
- Προβληματισμός σχετικά με τα προβλήματα της δημοκρατίας σήμερα
- Ανάλυση κοινωνικών προσδοκιών για τη δημοκρατία, σύγκριση με ιστορικές και γενεαλογικές οπτικές
- Κατανόηση της έννοιας και των κινδύνων της μεταδημοκρατίας
- Ενθάρρυνση ενεργού εμπλοκής - ανάπτυξη υπευθυνότητας πολιτών
- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης, συνεργασίας, ενσυναίσθησης

Εναρκτήρια δραστηριότητα σε ολομέλεια

Καταιγισμός ιδεών:

Τι σημαίνει δημοκρατία για σας;

Ποια δικαιώματα θεωρείτε ότι είναι πιο σημαντικά; Θεωρείται κάποιο από αυτά τα δικαιώματα σήμερα δεδομένο; Υπάρχουν κάποια δικαιώματα υποτιμημένα;

Οι ιδέες αναγράφονται σε post-it και τοποθετούνται σε έναν καθορισμένο «τοίχο δημοκρατίας».

Αναγκαία η παροχή ιστορικού πλαισίου ή συγκεκριμένων περιπτώσεων για τη βίωση της μετάβασης από ολοκληρωτικά καθεστώτα στη δημοκρατία σε διαφορετικά συμφραζόμενα: νοτιοευρωπαϊκές χώρες, ανατολικοευρωπαϊκές χώρες, μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στο Βέλγιο και τις Κάτω Χώρες.



Υποκατάσταση παρουσίας, 1975, γύψος, 91x62x15 εκ.¹

Βλάσσης Άγγελος (1948-)

¹ <https://www.alt.gr/oi-eikastikes-techne-stin-periodo-tis/>

ΟΜΑΔΑ 1

Μαρτυρίες

Οι νέοι και η στάση τους σήμερα μέσα από την οπτική προηγούμενων γενιών

Olivia Sanchez Raquenes (Ισπανίδα)

Τους βλέπετε εκεί έξω να μην κάνουν τίποτα, είναι απλά στα πάρκα και καπνίζουν ή πίνουν μπίρα ή οτιδήποτε άλλο. Όχι, δεν βλέπω ότι θέλουν να ακολουθήσουν τα βήματά μας. Θέλω να αποσυρθώ από το πολιτιστικό κέντρο, καταλαβαίνετε; Θέλω να αποσυρθώ από τον σύλλογο γειτονιάς και δεν μπορούμε να βρούμε κανέναν που να θέλει να ασχοληθεί. Και δόξα τω Θεώ που έρχεται η φίλη ενός από τους γιους μου να μας δώσει ένα χεράκι με την επιτροπή, γιατί κάνει πολλά πράγματα για εμάς, ώστε να μπορώ να είμαι εδώ και εκεί, γιατί μας δίνει ένα χεράκι. Την πληρώνουμε, την πληρώνουμε για τις ώρες που είναι εκεί. Αλλά εμείς δεν πληρωνόμαστε. Ποτέ δεν κερδίσαμε ούτε δεκάρα και ούτε θέλουμε να κερδίσουμε, γιατί είμαστε εθελοντές. Όχι, δεν μπαίνουμε σε ένα από αυτά τα μέρη για να βγάλουμε λεφτά, αντίθετα, βάζουμε κάποια. Γι' αυτό σας λέω ότι ο κόσμος δεν θέλει. Ο κόσμος δεν θέλει τίποτα άλλο από το να έχει ωραία αυτοκίνητα, λεφτά στην τσέπη του για να τα ξοδέψει.

Norbert Ngila (Βέλγος με αφρικανική καταγωγή)

Είμαι σε αυτόν τον τομέα σχεδόν 20 χρόνια, πάντα προσπαθούσα να τραβήξω λίγο τους νέους, να μιλήσω για τη δημοκρατία, να κάνω αυτό κι εκείνο, αλλά αισθάνομαι ένα είδος αντίστασης, μια αντίσταση. Αλλά δεν ξέρω από πού προέρχεται αυτό, δεν ξέρω. [...] Οπότε αυτό είναι πολύ δύσκολο. Δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον, ενδιαφέρονται για άλλα πράγματα, όπως η μουσική, ο αθλητισμός, το ένα και το άλλο και ούτω καθεξής, αλλά ελάχιστο ενδιαφέρον για τη δημοκρατία, για το πώς λειτουργεί το σύστημα, ποιος είναι ο ρόλος των νέων εκεί, τι μπορούν να κάνουν οι νέοι της Αφρικής σε αυτή την κοινωνία για να βελτιώσουν την κατάστασή τους. Αυτοί έχουν πολύ μικρό ενδιαφέρον γι' αυτό, αλλά αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα νομίζω.

Πέτρος Πιζάνιας (Ελλάδα)

Για τους νέους τώρα τι θα είχα να πω/Τώρα, αυτό που θα έλεγα στους νέους, το πρώτο πράγμα που θα τους έλεγα είναι: εξοργιστείτε, βγείτε στους δρόμους και αν χρειαστεί κάντε τα λίμπα. Είστε τα μεγαλύτερα θύματα των μνημονίων σε μια κοινωνία που γερνάει ραγδαία και θα πληρώσετε εσείς το κόστος είτε με πολύ μεγάλη υποβάθμιση της ζωής σας είτε με τον εξαναγκασμό να μεταναστεύσετε κάπου για να ζήσετε απλώς σαν άνθρωποι, τίποτα περισσότερο. Οπότε, εξοργιστείτε, ξανα-εξοργιστείτε και βγείτε στους δρόμους. Δεν υπάρχει περίπτωση να κερδηθεί τίποτα χωρίς αυτό. Απόδειξη; Από το δικό μου παρελθόν, που είναι παρελθόν όλης της ελληνικής κοινωνίας. Η δημοκρατία επανήλθε με την πτώση της Χούντας όχι επειδή ήρθε εδώ ο Καραμανλής ή ο Παπανδρέου, αλλά επειδή εκατομμύρια Έλληνες βγήκαν στους δρόμους. Έτσι πρέπει να είναι και σήμερα.

Βασικά ερωτήματα

- Σε τι αναφέρονται οι μάρτυρες;
- Υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ τους, ίσως ανάλογα με τις αρχικές πολιτικές τους εμπειρίες;
- Ποια είναι τα προβλήματα που οι αφηγητές αποδίδουν στους νέους σήμερα; Συμφωνείτε μαζί τους;
- Τι περιμένουν από τους νεότερους ανθρώπους σήμερα; Τι περιμένει η σημερινή κοινωνία;

Θεατρική τεχνική

Μια συζήτηση/αντιπαράθεση μεταξύ ενός παππού ή μιας γιαγιάς και ενός παιδιού, βασισμένη στις μαρτυρίες των πληροφορητών. Τα επιχειρήματα μπορούν να παρουσιαστούν με μια προσέγγιση «παιχνιδιού ρόλων» ή αγώνα λόγων (debate), που θα μπορούσε εν συνεχεία και να ενσωματωθεί σε μια παράσταση θεάτρου ντοκουμέντο.

ΟΜΑΔΑ 2

Μαρτυρίες

Η ποιότητα της δημοκρατίας σήμερα. Προσδοκίες και ματαιώσεις.

Νίκος Βατόπουλος (Ελλάδα)

Στις παλαιότερες δεκαετίες, τις μεταπολεμικές λεγόμενες, παρά τα τεράστια θέματα που υπήρχαν φυσικά... υπήρχε μια διάχυτη πεποίθηση ότι ο κόσμος με κάποιο τρόπο θα προχωρήσει και ότι... λογικά τα πράγματα σε δέκα χρόνια θα είναι καλύτερα... Τουλάχιστον η δική μου γενιά μεγάλωσε με μία αίσθηση ότι ο κόσμος προχωράει... αυτοματοποιημένα, με αγώνα, με σύγκρουση, με διεκδίκηση, με πίστη στη δουλειά, με μόρφωση; Με κάποιον τρόπο θα υπάρξει μια εξέλιξη. Νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια έχει καταρρεύσει όλη αυτή η πεποίθηση και η κοινωνία έχει αποκτήσει πολλές κοιλότητες, πολλές κυψέλες και πολλές υποομάδες. Αυτός ο θρυμματισμός λοιπόν της κοινωνικής αντίληψης και της οργάνωσης όλων των κρατών έχει γεννήσει και όλα αυτά τα φαινόμενα, τα ακραία θα έλεγα ιδεολογικά, που επί της ουσίας έχουν πλήξει την πίστη στη δημοκρατία.

Michaela Bednikova (Τσέχα)

Σίγουρα, είχα απογοητευτεί λίγο, γιατί όταν είχες απλά την αίσθηση, μάλλον αρκετά μη ρεαλιστική, ότι όλα θα ήταν υπέροχα, ότι όλοι θα ήταν ειλικρινείς, και μετά διαπίστωσης... ότι δεν ξέρω, αμέσως μετά την επανάσταση οι άνθρωποι ήταν άπληστοι και χρησιμοποιούσαν την κατάσταση προς όφελός τους και πάλι. Και μετά ανακαλύπτεις πόση διαφθορά υπάρχει, πόσα διαφορετικά πράγματα υπάρχουν, πόσα πανωφόρια αλλάζουν και τέτοια πράγματα. Λοιπόν, αυτό είναι πολύ λυπηρό, φυσικά. ...

Είναι απλά ένα είδος φόρου για την ελευθερία.

Lisbeth Ruiz Sanchez (Βελγίδα, ζει στο Βέλγιο με καταγωγή από Κούβα)

Ευκαιρίες, όχι ίσες ευκαιρίες, αλλά ευκαιρίες για όλους, και το δικαίωμα των ανθρώπων να είναι αυτό που θέλουν να είναι, να λένε αυτό που αισθάνονται και σκέφτονται, χωρίς να πληγώνουν άλλους ανθρώπους. Αλλά η ελευθερία να λες αυτό που αισθάνεσαι. Νομίζω ότι

αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό σημείο για μένα, γιατί μου έλειψε αυτό στην Κούβα. Αυτό το αίσθημα ότι μπορώ να πω ό,τι θέλω, ότι μπορώ να μοιραστώ τη γνώμη μου. Ξέρω ότι αυτό μπορεί να είναι λίγο επικίνδυνο μερικές φορές, με αυτούς που εκφέρουν λόγο μίσους και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και όλα αυτά. Αλλά αυτό είναι απλά ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, να λένε απλά αυτό που αισθάνονται, αυτό που σκέφτονται. Το να μοιράζεσαι τη γνώμη σου είναι πολύ σημαντικό. Και επίσης το να έχεις ευκαιρίες στη ζωή σου, ανεξάρτητα από το από πού έρχεσαι, θα πρέπει επίσης να παίρνεις ευκαιρίες στη ζωή σου, θα πρέπει να σου επιτρέπεται να είσαι μέρος μιας κοινωνίας όπου μπορείς να έχεις την ευκαιρία να μεγαλώσεις και να μπορείς να συνεισφέρεις. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα.

Jeangu Macrooy (Ολλανδός, ζει στην Ολλανδία με καταγωγή από Σουρινάμ)

Δημοκρατία για μένα σημαίνει να πιστεύουμε στη δύναμη της συλλογικής μας φωνής. Πραγματικά πιστεύω στην εξουσία του λαού. Ότι η αλλαγή είναι πραγματικά εφικτή, αν βρούμε ο ένας τον άλλον και εκφραστούμε μαζί, και ότι πρέπει να εκμεταλλευτούμε αυτό το χώρο και να είμαστε πολύ χαρούμενοι που μπορούμε.

Milice Ribeiro Dos Santos (Πορτογαλίδα)

Λοιπόν, όταν σκέφτομαι όλα αυτά τα χρόνια, υπάρχει μια πικρή επίγευση, είναι αναπόφευκτο. Επειδή ζω σε μια χώρα με δημοκρατία, έχουμε ακόμη και το σοσιαλιστικό κόμμα στην εξουσία αυτή τη στιγμή, αλλά υπάρχουν τέτοιες κοινωνικές ανισότητες, υπάρχουν τόσα πολλά που δεν έχουμε καταφέρει. Όταν σκέφτομαι ότι το 20% του πληθυσμού ζει κάτω από το όριο της φτώχειας, άνθρωποι με δουλειές που δεν μπορούν να πάρουν το ελάχιστο. Μια χώρα όπου 1,5 εκατομμύριο άνθρωποι δεν έχουν οικογενειακό γιατρό, όπου η στέγαση είναι ένα σοβαρό ζήτημα και τόσοι πολλοί ζουν στους δρόμους... Φυσικά υπάρχει μια πικρή επίγευση. Και σχεδόν μου έρχεται να πω ότι χρειαζόμαστε άλλη μια 25η Απριλίου² και ίσως τότε να μπορέσουμε να αλλάξουμε τα πράγματα.

Όταν σκεφτόμαστε την πολιτική στην Πορτογαλία, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα πολιτικά κόμματα έχουν τη δική τους δυναμική εξουσίας και ότι λειτουργούν πολύ, πολύ μακριά από τους ψηφοφόρους, είναι απομακρυσμένα από τον λαό που τα εξέλεξε. Ως εκ τούτου, υπάρχει ένα άδειασμα της πολιτικής λειτουργίας.

Βασικά ερωτήματα

- Ποια είναι τα προβλήματα της δημοκρατίας σήμερα σύμφωνα με τις μαρτυρίες; Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;
- Χρησιμοποιήστε έναν χάρτη της Ευρώπης (ή παγκόσμιο χάρτη) για να παρουσιάσετε τη διαφορετική προέλευση και εμπειρία των μαρτύρων. Χρωματίστε τις χώρες ανάλογα με την προέλευση των μαρτύρων: ανατολικές χώρες, χώρες Νότιας Ευρώπης, μετανάστες/πρόσφυγες σε Βέλγιο, Ολλανδία.
- Χρησιμοποιήστε το βασικό ιστορικό πλαίσιο³ προκειμένου να εξηγήσετε τις διαφορετικές συνθήκες.
- Διερευνήστε τις αντιλήψεις των μαρτύρων για τη δημοκρατία, σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους.

² Η Επανάσταση των Γαρυφάλλων στην Πορτογαλία, που έριξε τη δικτατορία.

³ Παρέχεται στην ιστοσελίδα <https://www.changingdemocracies.eu/en/educational-resources>.

- Ποιες ήταν οι προσδοκίες από τη δημοκρατία σύμφωνα με διάφορους μάρτυρες; Τι πήγε στραβά, αν πήγε;

ΟΜΑΔΑ 3

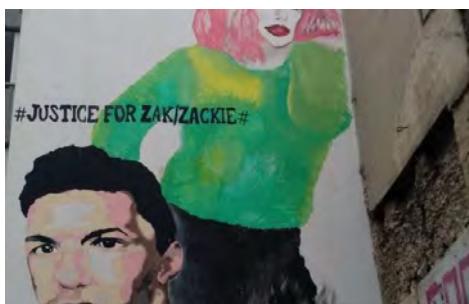
Βασικά ζητήματα προς επεξεργασία

Συζήτηση για τις ακόλουθες περιπτώσεις, με αφορμή και τις φωτογραφίες:

- «Δεν υπάρχει μεγαλύτερη βία από την ανεργία και τη φτώχεια».
- Η «ελευθερία του λόγου», μετά την αγορά του Twitter (τώρα x) από τον Elon Mask, –και όχι μόνο– με την αναπαραγωγή θεωριών συνωμοσίας, μίσους, ρατσιστικού λόγου, όπως π.χ. η εμφάνιση και διακίνηση του συνθήματος *Your body, my choice* αμέσως μετά την εκλογή Τραμπ.
- Black lives matter, «Δηκεοσίνη», περίπτωση Ζακ Κωστόπουλου: υποθέσεις (μαύροι, Ρομά, ΛΟΑΤΚΙ+) που σχετίζονται με την αστυνομική βία, την κοινωνική προκατάληψη και την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ευάλωτων ή περιθωριοποιημένων ομάδων.

Συζήτηση για την έννοια της μεταδημοκρατίας

[Ο ορισμός του Κόλιν Κράουτς: «Μια μεταδημοκρατική κοινωνία είναι μια κοινωνία που συνεχίζει να έχει και να χρησιμοποιεί όλους τους θεσμούς της δημοκρατίας, αλλά στην οποία αυτοί γίνονται όλο και περισσότερο ένα τυπικό κέλυφος. Η ενέργεια και η καινοτόμος ορμή περνούν μακριά από τη δημοκρατική αρένα και σε μικρούς κύκλους μιας πολιτικοοικονομικής ελίτ». (Colin Crouch, 2004, *Post Democracy*, Polity Press, Cambridge)]





Επιστροφή στην ολομέλεια – Συζήτηση συμπερασμάτων, αλλά και επιπλέον ερωτήσεις, όπως:

- Γιατί οι άνθρωποι επιλέγουν δημοκρατικά να εκλέγουν πολιτικούς που φέρουν μη δημοκρατικές ιδέες;
- Τι περιμένετε από τη δημοκρατία σήμερα και τι είστε διατεθειμένοι να συνεισφέρετε για την ποιότητά της; Οι ιδέες γράφονται σε post-it και τοποθετούνται στον «τοίχο προσδοκιών».
- Τι ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι νέοι στη δημιουργία θετικών αλλαγών;
- Καταιγισμός ιδεών για μικρές δράσεις που μπορούν να αναλάβουν οι μαθητές για να συμβάλουν στη δημοκρατία (π.χ. ακτιβιστικές δράσεις, όπως ενημερωτικές εξορμήσεις για περιβαλλοντικά ζητήματα, ανάδειξη ζητημάτων παραβίασης δικαιωμάτων, συμμετοχή σε κοινοτικά έργα κ.ά.).

Επιπλέον δυνατότητες/δραστηριότητες

Δημιουργήστε ένα σύντομο βίντεο με βάση τις απαντήσεις των συμμαθητών σας στην ερώτηση: «Τι περιμένετε από τη δημοκρατία σήμερα;» Εμπλουτίστε τη με εικόνες και μουσική.

Αποτυπώστε το απόσταγμα της μελέτης σας μέσα από την τέχνη (ποίημα, ελεύθερο κείμενο, ζωγραφική, θεατρικό, κολάζ κλπ). Εντοπίστε τρόπους υπονόμησης της δημοκρατίας και προτείνετε τρόπους εμπάθυνσης και ενίσχυσης της δημοκρατίας, ξεκινώντας από το περιβάλλον του σχολείου.

Περιλήψεις εισηγήσεων

Μαρία Καβάλα

Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και διεργασίες. Η Μεταπολίτευση σε μια γειτονιά της Θεσσαλονίκης μέσα από την εφηβική ματιά

Στη συγκεκριμένη παρουσίαση θα παρακολουθήσουμε μέσα από ιστορική και ανθρωπολογική προσέγγιση πώς βιώθηκε η Μεταπολίτευση από τις/τους εφήβους της δεκαετίας 1975-1985 σε μια προσφυγική συνοικία της Θεσσαλονίκης σε επίπεδο θεσμικό, κουλτούρας, κοινωνικοοικονομικό. Τι σήμαινε η ανάδυση των μεσοστρωμάτων που διεκδίκησαν πρωταγωνιστική θέση στην κοινωνία με την ενισχυμένη οικονομική και επαγγελματική τους θέση και με την πανεπιστημιακή μόρφωσή τους. Τι σήμαιναν οι συμβιβασμοί τους και οι νέες αμφισβητήσεις;

Όλγα Παντούλη

«Δεν είμαι του πατρός μου! Δεν είμαι του ανδρός μου! Είμαι ο εαυτός μου!»: Φεμινισμός και διεκδικήσεις από τη Μεταπολίτευση στο σήμερα

Στην Ελλάδα, τα φεμινιστικά και γυναικεία κινήματα αναζωπυρώθηκαν σχεδόν αμέσως μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974 και σύντομα εξελίχθηκαν σε ένα πολύμορφο, δυναμικό και πλούσιο κίνημα με ευρύ φάσμα αναλύσεων και διεκδικήσεων επικεντρωμένων στο σώμα και τη σεξουαλικότητα. Το φεμινιστικό κίνημα δεν περιορίστηκε σε διαμαρτυρίες και διεκδικήσεις νομοθετικού περιεχομένου, ενόψει της αναμόρφωσης του Οικογενειακού Δικαίου, αλλά θέλησε να αλλάξει ολόκληρη την κοινωνία και τον τρόπο σκέψης.

Τριαντάφυλλος Γ. Πετρίδης

Η ιστορική σχολική εκπαίδευση στη Μεταπολίτευση. Τι δεν πήγε καλά;

Τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και διδακτικής του μαθήματος, εξακολουθούν να αναπαράγουν, παρά τις όποιες προσπάθειες εκσυγχρονιστικού εξωραϊσμού τους, ένα πλαίσιο αφήγησης που διαμορφώθηκε τον 19ο αιώνα. Όποιες προσπάθειες ουσιαστικού εκσυγχρονισμού τους συνάντησε ισχυρές αντιστάσεις και αντιδράσεις. Για ποιους λόγους οι απόπειρες αναμόρφωσης της ιστορικής σχολικής εκπαίδευσης συναντούν αυτές τις αντιστάσεις; Ποιο μπορεί να είναι το διακύβευμα; Γιατί εξακολουθούμε να αποδίδουμε στο μάθημα της Ιστορίας φρονηματιστικό περιεχόμενο; Γιατί παραμένει ακόμα αιτούμενο η διασύνδεση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας με τις κατακτήσεις της επιστήμης της ιστορίας;

Miguel Monteiro de Barros

Διδασκαλία της Ιστορίας 50 χρόνια μετά την Επανάσταση των Γαρυφάλλων: Προκλήσεις, επιτεύγματα και προοπτικές

History education in Portugal fifty years after the Carnation: Challenges, achievements, and prospects

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πορτογαλία έχει απομακρυνθεί από την εθνικιστική εστίαση κι έχει αποκτήσει μια προσέγγιση περισσότερο συμπεριληπτική και παγκόσμια. Το Πρόγραμμα Σπουδών, αν και γραμμικό/χρονολογικό, προάγει τη διεπιστημονικότητα και την κριτική σκέψη, επικεντρώνοντας σε τοπικά, εθνικά και παγκόσμια συγκείμενα, μέσω της ανάλυσης ιστορικών πηγών. Τα σχολικά εγχειρίδια, αν και κανονιστικά λειτουργούν

συμπληρωματικά, ενώ και η εκπαίδευση των διδασκόντων/διδασκουσών δίνει προτεραιότητα σε μεθόδους που βασίζονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Οι σημαντικές αναθεωρήσεις περιλαμβάνουν αυτές του 1990, με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, και του 2016-18 των Βασικών Γνώσεων. Η αναθεώρηση του 2025 έδωσε έμφαση σε περιθωριοποιημένα ζητήματα, όπως ο ρόλος της Πορτογαλίας στην υποδούλωση των Αφρικανών, αμφισβητώντας την κοινωνική απροθυμία να αντιμετωπιστούν ο θεσμικός ρατσισμός και η αντίληψη πολιτισμικής ανωτερότητας, τα οποία είναι βαθιά ριζωμένα στην πορτογαλική ιστορία.

Βασιλική Σακκά

Τι σημαίνει δημοκρατική μετάβαση (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία); Σκέψεις πάνω σε ένα πολύ ενδιαφέρον ευρωπαϊκό πρόγραμμα (Changing Democracies)

Το πρόγραμμα Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες είναι μια συνεργασία 10 ευρωπαϊκών χωρών με θέμα τη βίωση της μετάβασης από ένα απολυταρχικό καθεστώς σε ένα δημοκρατικό, την εννοιοδότηση της δημοκρατίας, τις προσδοκίες, τις ελπίδες, τις εμπειρίες, τις ματαιώσεις των πολιτών από τη μετάβαση αυτή. Βασίζεται σε 33 προφορικές μαρτυρίες από διαφορετικές χώρες, ανάμεσα στις οποίες 9 μαρτυρίες από Ελλάδα, Ισπανία και Πορτογαλία. Θα προσεγγίσουμε ομοιότητες και διαφορές στις αφηγήσεις των πληροφορητών, καθώς και τους φόβους για τη μετα-δημοκρατία και τις σύγχρονες εκφράσεις της.

Γιούλη Χρονοπούλου

Συναντά η Ιστορία τη Λογοτεχνία; Η Μεταπολίτευση στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η εισήγηση διερευνά, αρχικά, την πολιτισμική έννοια της Μεταπολίτευσης, καθώς και τις ποικίλες μεταβολές και τα χαρακτηριστικά που αποκτά η λογοτεχνία στα μεταπολιτευτικά χρόνια, και στη συνέχεια ανιχνεύει το κατά πόσον αυτά περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να διαπιστώσει τη σχετική υστέρησή τους στο να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις στο λογοτεχνικό τοπίο, μία από τις οποίες είναι και η –υπό νέους όρους– αναβίωση του ιστορικού μυθιστορήματος και γενικότερα η δυναμική είσοδος της Ιστορίας στη λογοτεχνική ζωή.

Μαρία Μαυρομάτη

Ο ελληνικός Εμφύλιος στον κινηματογράφο της δεκαετίας του 1980: Η πρόσληψη δύο φιλμ για τον Εμφύλιο πόλεμο από το 1986 ως σήμερα

Η χρήση του σινεμά στη σχολική τάξη για την καλλιέργεια του ιστορικού κινηματογραφικού γραμματισμού απαιτεί εξέταση της πρόσληψης των φιλμ στις διάφορες χρονικότητες. Στο πλαίσιο αυτό, δύο κινηματογραφικά έργα του 1986 για τον ελληνικό Εμφύλιο προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις. Το ντοκιμαντέρ με μαρτυρίες πολιτικών προσφύγων απαγορεύτηκε διεθνώς και επικρίθηκε στην Ελλάδα, ενώ το φιλμ μυθοπλασίας δίχασε κοινό και κριτικούς. Τα έργα αυτά συνεχίζουν να τροφοδοτούν τον δημόσιο διάλογο για την ιστορική μνήμη.

Ευγενία Αλεξάκη

Μνημειακές προκλήσεις: Αμφιλεγόμενα και «συγκρουσιακά» μνημεία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση. Το toolkit της Euroclio. Ο ανδριάντας του Edward Colston

Η εισήγηση εξετάζει τις «μονομεντικές προκλήσεις» που αναδύονται στον 21ο αιώνα μέσα από τις αμφιλεγόμενες και αντιφατικές πτυχές του μνημειακού τοπίου. Η απαίτηση για αποαποικιοποίηση του δημόσιου χώρου, η ζήτηση για μνημεία – ιστορικά και κοινωνικά, δίκαια και πιο συμπεριληπτικά – αποκτά παγκόσμιες διαστάσεις, ενώ αρχίζουν να διαμορφώνονται νέοι τύποι και μορφές μνημόνευσης. Εστιάζουμε επίσης στη σημασία της «βιογραφίας» και του ιστορικού πλαισίου ενός μνημείου (αναθέτων, διαδικασία ανάθεσης/διαγωνισμού/επιλογής, τοποθεσία, τύπος, καλλιτεχνικό ύφος, η πορεία του μνημείου στο χρόνο, η σχέση της κοινότητας με αυτό κ.λπ.), καθώς η μελέτη τους μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα τις μνημειακές αξιώσεις, τις αφηγήσεις ή ακόμη και τις μνημειακές συγκρούσεις που δημιουργεί το εν λόγω μνημείο.

Βασιλική Γιάννου

Μνημειακές προκλήσεις: Αμφιλεγόμενα και «συγκρουσιακά» μνημεία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση. Το toolkit της Euroclio

Στην ανακοίνωση θα παρουσιαστούν, στα βασικά τους σημεία, η φιλοσοφία και η στοχοθεσία του οδηγού διδασκαλίας της EuroClio που εκπονήθηκε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Monument(al) Challenges. Είναι ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για να καλύψει την ανάγκη για ανάλυση της ιστορικής μνήμης στον δημόσιο χώρο μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική. Θα παρουσιαστεί μια δραστηριότητα εστιασμένη στη μελέτη του Μνημείου της Ελευθερίας στην Κύπρο, που εμπεριέχεται στον εν λόγω οδηγό. Διερευνάται η έννοια της πολυπρισματικότητας και εξετάζεται πώς οι αναπαραστάσεις των γεγονότων και προσώπων μπορεί να διαφέρουν από την ελληνοκυπριακή και την τουρκοκυπριακή οπτική. Παράλληλα, η δραστηριότητα καλλιεργεί μεταγνωστικές και αναστοχαστικές δεξιότητες, προσφέροντας ένα ασφαλές πλαίσιο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημοκρατικού διαλόγου.

Ζέτα Παπανδρέου

Μεταπολίτευση και προσεγγίσεις του χώρου στη διδακτική της Ιστορίας

Στόχος της ανακοίνωσης είναι η πολυπρισματική κατανόηση της έννοιας του χώρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο πρώτος άξονας διερεύνησης συνδέεται με την εξέταση των διαστάσεων της τραυματικής μνήμης που αποπνέει ένας συγκεκριμένος ιστορικός τόπος, και το θέμα του διδακτικού πρότζεκτ είναι «Ο Εμφύλιος πόλεμος στη Φλώρινα. Εξέταση μιας άτυπης συνθήκης “διαλόγου” μεταξύ του Στρατιωτικού Νεκροταφείου Φλώρινας (1947-1949) και του Μνημείου του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας Φλώρινας (2016)». Ο δεύτερος άξονας έχει ως αντικείμενο τη μελέτη του Επταπυργίου. Το θέμα της διδακτικής πρότασης είναι «Επταπύργιο: Βυζαντινό φρούριο και τόπος εγκλεισμού. Οι σημασιοδοτήσεις του μνημείου στη δημόσια ιστορία». Διδακτική πρόταση.

Κωνσταντίνα Παπακώστα, Κώστας Τζιάρας, Μαριλένα Παπαδάκη

Πώς μπορούμε να διδάξουμε τη Μεταπολίτευση; Διδακτικές προτάσεις σε ένα θέμα πάντα «εκτός ύλης»

Το παρόν εργαστήριο διαρθρώνεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα κεφάλαια των σχολικών εγχειριδίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αναφέρονται στην περίοδο της Μεταπολίτευσης, τα νομοθετήματα που οδήγησαν στον εξοστρακισμό της διδασκαλίας της περιόδου αυτής από το γυμνάσιο και

στον περιορισμό της στην Α΄ τάξη του ΕΠΑΛ και στην Ιστορία ΟΠ Θετικών Σπουδών & Σπουδών Υγείας στη Γ΄ τάξη του ΓΕΛ (Ιστορία «κόντρα»). Η δεύτερη ενότητα διερευνά το πώς η συζήτηση για τη Μεταπολίτευση στην «ακαδημία» μπορεί να αφορά τον μαθητικό πληθυσμό, ποιο υλικό θα μπορούσε να είναι ελκυστικό και ποια διλήμματα τίθενται στη σχολική πράξη, ενώ η τρίτη αναφέρεται στη διδασκαλία της Μεταπολίτευσης στα ΕΠΑΛ, προτείνοντας νέες προσεγγίσεις, μεθόδους και διδακτικό υλικό, με στόχο τον εμπλουτισμό και την ορθότερη εμπέδωση της διδακτέας ύλης.

Βασιλική Σακκά, Μαρία Φραγκουλάκη, Γιούλη Χρονοπούλου

«Είναι η δημοκρατία σου και δική μου δημοκρατία;» Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Μεταβαλλόμενες Δημοκρατίες (Changing democracies) Εργαστήριο

Οι προφορικές μαρτυρίες του ευρωπαϊκού προγράμματος Changing Democracies αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού που οργανώνεται γύρω από πέντε ερωτήματα-άξονες: 1. Τι είναι αυτό που σε εξοργίζει στον κόσμο σήμερα; 2. Τολμάς να αμφισβητήσεις τους δασκάλους σου; 3. Τι επηρεάζει τη ζωή σου; 4. Τι πιστεύεις ότι πίστευαν οι παππούδες και οι γιαγιάδες σου για τους νέους; 5. Ποιες είναι οι προσδοκίες σου από τη δημοκρατία σήμερα; Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιεί τις μαρτυρίες, επιλέγει κατάλληλα αποσπάσματα, θέτει πρόσθετα ερωτήματα και προτείνει διεπιστημονικές προσεγγίσεις, που μπορούν να εμπλουτιστούν και να εφαρμοστούν στο πλαίσιο εργαστηρίων/σχεδίων εργασίας, ιστορίας, πολιτικής επιστήμης, κοινωνιολογίας, γλώσσας κλπ, χρησιμοποιώντας ποικίλες ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, όπως το θέατρο ντοκουμέντο. Θα επικεντρωθούμε στο πέμπτο ερώτημα και θα υλοποιήσουμε ένα εργαστήριο για τη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου (ή για το Λύκειο). Παράλληλα, θα παρουσιαστεί ο ιστότοπος του προγράμματος, όπου έχουν αναρτηθεί αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, το εκπαιδευτικό υλικό και κείμενα που παρέχουν το ιστορικό πλαίσιο των χωρών προέλευσης και των πληροφορητών.



Βιογραφικά ομιλητριών και ομιλητών

Ευγενία Αλεξάκη

Η Ευγενία Αλεξάκη είναι ιστορικός τέχνης, διδάκτωρ του Freie Universität του Βερολίνου και, από το 2024, επίκουρη καθηγήτρια στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 2012, με υποτροφία του Ιδρύματος Fulbright διεξήγαγε έρευνα σε θέματα κριτικού οπτικού γραμματισμού ως επισκέπτρια ερευνήτρια στο School of the Arts του πανεπιστημίου Columbia της Νέας Υόρκης. Έχει διατελέσει γραμματέας της Εταιρείας Ελλήνων Ιστορικών Τέχνης (2007-2010), είναι μέλος της Γερμανικής Εταιρείας Ιστορίας της Τέχνης, του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων καθώς και μέλος του ΔΣ του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (2024-2026). Τα τρέχοντα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη μεταπολεμική τέχνη, στις καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις του ιστορικού τραύματος, στην εναλλακτική μνημειακότητα και στα καλλιτεχνικά αρχεία.

Βασιλική Γιάννου

Κατάγεται από την Άρτα και ζει στη Θεσσαλονίκη. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας του ΑΠΘ και κάτοχος MA στις Επιστήμες της Αγωγής (Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση) από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Κύπρου. Υπηρετεί ως φιλόλογος στη μέση εκπαίδευση. Είναι μέλος του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, μέλος της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Ομάδας (Teaching and Learning Team) της πλατφόρμας Historiana της EuroClío, όπου και υπάρχουν αναρτημένα διδακτικά της σεμινάρια, και εκλεγμένο μέλος του Member Council του Europeana's Network Association. Έχει, επίσης, δημοσιεύσει σε διάφορα ηλεκτρονικά περιοδικά βιβλιοκριτικές και διηγήματα.

Μαρία Καβάλα

Επίκουρη καθηγήτρια Ιστορίας των Αποκλεισμών και Διακρίσεων (Σύγχρονη Ιστορία) στο Τμήμα Πολιτικών Επιστημών του ΑΠΘ, ενώ διετέλεσε και καθηγήτρια-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ασχολείται ερευνητικά με την ελληνική κοινωνική και οικονομική ιστορία κατά τον Μεσοπόλεμο, τα χρόνια της γερμανικής κατοχής και τη μεταπολεμική περίοδο, επίσης με τη γενοκτονία των Εβραίων (Ολοκαύτωμα), την ιστορία του αντισιμιτισμού, καθώς και με την ιστορία ιδεολογιών και πρακτικών αποκλεισμού και διακρίσεων στον 20ό αι.

Μαρία Μαυρομάτη

Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, με ειδίκευση στη διδακτική της Ιστορίας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στη χρήση του κινηματογράφου και των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της ιστορίας, τη συλλογική μνήμη και την ιστορική συνείδηση, τη διεθνοποίηση των προγραμμάτων σπουδών ιστορίας και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες σε σχέση με την ιστορική συνείδηση. Έχει δημοσιεύσει σχετικές επιστημονικές εργασίες και συμμετέχει σε διεθνή και εθνικά ερευνητικά προγράμματα.

Μιγκέλ Μοντέιρο ντε Μπάρος

Από το 1991, αφιερώνει τις προσπάθειές του στην προώθηση της ιστορικής εκπαίδευσης, διαθέτοντας πτυχίο στην Ιστορία, την Εκπαίδευση και τις Διεθνείς Σχέσεις, καθώς και διδακτορικό δίπλωμα στις Αστικές Σπουδές. Ως Πρόεδρος της Πορτογαλικής Ένωσης Καθηγητών Ιστορίας από το 2013, υποστηρίζει την ισότιμη μάθηση, συν-συγγραφώντας σχολικά εγχειρίδια που δίνουν έμφαση στην κριτική ανάλυση και στις περιθωριοποιημένες οπτικές. Συνέβαλε στη δημιουργία του καινοτόμου μαθήματος Ιστορία, Πολιτισμοί και Δημοκρατία, προωθώντας πολυπρισματικές, μη ευρωκεντρικές προσεγγίσεις. Η πρόσφατη έρευνά του διερευνά τη φυλετικοποίηση των μαύρων ανθρώπων στην Αφρική από την Πορτογαλία από τον 15ο αιώνα, με στόχο να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές αφηγήσεις και να προωθήσει μια βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας.

Μαριλένα Παπαδάκη

Η Μαριλένα Παπαδάκη (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-μέλος ΣΕΠ, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας) είναι πτυχιούχος Ιστορίας-Αρχαιολογίας (ΑΠΘ) με μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στην Ανωτάτη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Παρισιού (EHESS) ως υπότροφος του Ιδρύματος «Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης». Υπήρξε επιστημονικός συνεργάτης του Ιδρύματος Κ. Κούφα για την Προαγωγή του Διεθνούς Δικαίου και την Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ενώ στο παρελθόν έχει εργαστεί στο Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης και στο Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών ΑΠΘ. Έχει συμμετάσχει σε επιστημονικά συνέδρια και ημερίδες στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει μελέτες σε αναγνωρισμένα περιοδικά ιστορίας και διεθνούς δικαίου. Από το 2021 είναι διορισμένη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κωνσταντίνα Παπακώστα

Η Κωνσταντίνα Παπακώστα αποφοίτησε από το Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών (Master of Science) στο University of Sheffield και στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ. Ανακηρύχθηκε διδάκτορας του τελευταίου Τμήματος στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπου και ολοκλήρωσε μεταδιδακτορική έρευνα στο πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας. Έχει εργαστεί ως μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα για τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε έντυπα και ηλεκτρονικά επιστημονικά περιοδικά, ενώ έχει συμβάλει ως εισηγήτρια σε πλήθος πανελλήνιων και διεθνών επιστημονικών συνεδρίων. Υπηρετεί ως σύμβουλος φιλολόγων στη ΔΔΕ Χαλκιδικής.

Όλγα Παντούλη

Από το 2004 έως σήμερα εργάζεται στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ως Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ), με γνωστικό αντικείμενο «Εμφυλες διαστάσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας». Διδάσκει τα μαθήματα «Εκπαίδευση και φύλο», «Εκπαιδευοντας για την ισότητα των φύλων στο σχολείο» και «Η αφήγηση ως ερευνητική μέθοδος στις Επιστήμες της Αγωγής». Στη διατριβή της ασχολήθηκε με ιστορίες ζωής Ελληνίδων επιστημόνων στις επιστήμες STEM, και στο μεταδιδακτορικό της ασχολήθηκε με Ανάλυση Ψηφιακών Αφηγήσεων. Συνεργάστηκε σε ερευνητικά

προγράμματα για το φύλο και έχει γράψει άρθρα και εισηγήσεις σχετικές με έμφυλα ζητήματα.

Ζέτα Παπανδρέου

Διδάκτωρ ιστορίας και διδακτικής της Ιστορίας και μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Έχει διδάξει στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σπουδές της μνήμης και του τραύματος» (ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας) και σε προπτυχιακό επίπεδο «Διδακτική της Ιστορίας και Δημόσια Ιστορία» (ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου). Εργάστηκε για πολλά χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι συγγραφέας των βιβλίων *Χώρος και τραυματική μνήμη. Ο προσφυγικός οικισμός των Τουρκοκρητικών της Ρόδου*, Κουκκίδα, Αθήνα 2023 και *Τραυματική μνήμη και Δημόσια Ιστορία: Δίστομο 1944-2018*, Ταξιδευτής, Αθήνα 2018.

Τριαντάφυλλος Πετρίδης

Πτυχιούχος του Τμήματος Ιστορίας - Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Μεταπτυχιακό στη Σύγχρονη Ιστορία από το Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1993. Συμμετείχε στο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη (2001-2015) καθώς και στην Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας για τη σύνταξη των Προγραμμάτων Σπουδών για την Ιστορία στην υποχρεωτική εκπαίδευση το 2010-2012 και 2016-2017. Πρόσφατες δημοσιεύσεις: A.G. Papadopoulos, Tr.G. Petridis, *Hellenic Statecraft and the Geopolitics of Difference*, Routledge, London-New York 2021. Πεδία ενδιαφερόντων: διδακτική της Ιστορίας, ιστορία των μειονοτήτων, ιστορία της εκπαίδευσης.

Βασιλική Σακκά

Σπούδασε Ιστορία και Αρχαιολογία και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στο ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ με ειδίκευση στη διδακτική της Ιστορίας. Η διδακτορική της διατριβή αφορά στο πεδίο Ιστορία και Εκπαίδευση Ενηλίκων (Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου). Δίδαξε σε σχολεία και υπηρέτησε ως σχολική σύμβουλος, ΣΕΕ. Δίδαξε στο ΕΑΠ (ΜΠΣ Δημόσια Ιστορία). Έχει εργαστεί για τη σύνταξη Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (2011, 2018), την εκπόνηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών εντός και εκτός Ελλάδας. Έχει δημοσιεύσει άρθρα και έρευνες σε θέματα συναφή. Μέλος του ΔΣ και πρόεδρος της EuroClio (European Association of History Educators) (2010-2012), Ιδρυτικό μέλος και πρόεδρος του ΔΣ του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Κώστας Τζιάρας

Ο Κώστας Τζιάρας είναι ιστορικός, μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Τμήμα Πολιτικών Επιστημών του ΑΠΘ. Ειδικεύεται στην κοινωνική και πολιτική ιστορία του 20ού αιώνα. Από το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 έως σήμερα εργάζεται ως ερευνητής και διδάσκων στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Το 2023 εκδόθηκε η επεξεργασμένη εκδοχή της διδακτορικής του διατριβής με τίτλο «Το κόκκινο και το γκρίζο. Φτώχεια και πολιτική στη Θεσσαλονίκη του Μεσοπολέμου». Από το 2023 εργάζεται ως φιλόλογος στο ΓΕΛ Ν. Τρίγλιας Χαλκιδικής.

Μαρία Φραγκουλάκη

Η Μαρία Φραγκουλάκη είναι φιλόλογος, έχει υπηρετήσει ως εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει λάβει μέρος σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχει ασχοληθεί με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Η διδακτική της Ιστορίας αποτελεί πεδίο που την ενδιαφέρει ιδιαίτερα και έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια εντός και εκτός Ελλάδας. Έχει συμμετάσχει στην παραγωγή υλικού για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. Είναι ιδρυτικό μέλος του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση και μέλος του ΔΣ.

Γιούλη Χρονοπούλου

Απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κάτοχος μάστερ από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (UCL) και διδακτορικού από το ΕΚΠΑ. Υπηρέτησε ως φιλόλογος εκπαιδευτικός, ως σχολική σύμβουλος και συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου στην περιοχή της Νότιας Αθήνας για περίπου μια δεκαετία, αλλά και για 4 χρόνια ως στέλεχος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης (με αντικείμενο την παραγωγή εκπαιδευτικών ταινιών). Το βιβλίο της *Ο δρων λόγος. Ρητορική και φιλοσοφία στο έργο του Σοφοκλή* κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Νήσος, ενώ έχει δημοσιεύσει πλήθος επιστημονικών άρθρων και έχει συμμετάσχει σε πολλά συλλογικά έργα, σε συνέδρια και ημερίδες. Ως επιμορφώτρια εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερα ασχοληθεί με τη διδασκαλία της Ιστορίας, με εστίαση στην αξιοποίηση εικαστικών έργων και δημόσιων μνημείων, στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος κ.ά. Είχε δημιουργήσει το δίκτυο σχολείων για την Προφορική και Τοπική Ιστορία στο 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής και έχει επιμεληθεί, μαζί με την Τασούλα Βερβενιώτη, το εγχειρίδιο *Προφορική ιστορία και σχολικό πρόγραμμα*.