



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΣΑΕ)

Δημόσια Ιστορία

Πτυχιακή / Διπλωματική Εργασία

«Η εκπαιδευτική διαδικασία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα χρόνια της Δικτατορίας. Μία έρευνα με την χρήση προφορικών μαρτυριών από συνταξιούχους εκπαιδευτικούς.»

Ιωάννα Βελέντζα

Επιβλέπων καθηγητής: Βασίλειος Δαλκαβούκης

Αθήνα , Ιούλιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η εκπαιδευτική διαδικασία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα χρόνια της Δικτατορίας. Μία έρευνα με την χρήση προφορικών μαρτυριών από συνταξιούχους εκπαιδευτικούς.»

Ιωάννα Βελέντζα

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Βασίλειος Δαλκαβούκης

Αθήνα, Ιούλιος 2026.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν, άμεσα ή έμμεσα, στην πραγματοποίησή της.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Βασίλειο Δαλκαβούκη, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις ουσιαστικές παρατηρήσεις, την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, αλλά και κατά την διάρκεια των σπουδών μου στο τμήμα Δημόσιας Ιστορίας στην ενότητα της Προφορικής Ιστορίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω επίσης στους τέσσερις εκπαιδευτικούς που αποδέχθηκαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα, μοιράζοντας μαζί μου προσωπικές εμπειρίες και βιώματα από μια ιδιαίτερα δύσκολη και ιστορικά κρίσιμη περίοδο της ελληνικής εκπαίδευσης. Χωρίς τη δική τους διάθεση για συνεργασία, την ειλικρίνεια και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω πρωτίστως στην οικογένειά μου αλλά και στο φιλικό μου περιβάλλον για την κατανόηση, την υπομονή και τη συνεχή ενθάρρυνση που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η στήριξή τους αποτέλεσε τη μεγαλύτερη δύναμη για την ολοκλήρωση αυτού του απαιτητικού εγχειρήματος.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν οι εκπαιδευτικοί την περίοδο της δικτατορίας των Συνταγματαρχών (1967–1974), συνδυάζοντας τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας με τη μεθοδολογία της προφορικής ιστορίας. Στόχος της είναι να αναδείξει τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής του καθεστώτος στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, καθώς και να καταγράψει τις εμπειρίες και τις μνήμες όσων υπηρέτησαν στα σχολεία της εποχής. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, οι βασικές αρχές και οι καινοτομίες της, καθώς και η ανατροπή της από τη δικτατορία. Εξετάζονται οι αλλαγές που επιβλήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα, η επαναφορά αυταρχικών πρακτικών, ο ιδεολογικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, ο έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου και η χρήση του σχολείου ως μηχανισμού διαμόρφωσης της εθνικής και πολιτικής συνείδησης των μαθητών.

Το ερευνητικό μέρος βασίζεται σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν κατά την περίοδο της δικτατορίας σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Μέσα από τις αφηγήσεις τους αναδεικνύονται οι συνθήκες εργασίας, οι σχέσεις με τη διοίκηση και τους επιθεωρητές, το κλίμα φόβου και επιτήρησης, οι δυσκολίες της σχολικής καθημερινότητας, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους οι ίδιοι διαχειρίστηκαν τις απαιτήσεις του καθεστώτος. Οι προφορικές μαρτυρίες φωτίζουν όψεις της καθημερινής ζωής που δεν αποτυπώνονται πάντα στις επίσημες πηγές, προσφέροντας πολύτιμο υλικό για την κατανόηση της ιστορίας της εκπαίδευσης. Η εργασία καταλήγει ότι η δικτατορία επηρέασε ουσιαστικά τόσο τη λειτουργία του σχολείου όσο και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, επιβάλλοντας ένα αυστηρά ελεγχόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ιδιαίτερη αξία της προφορικής ιστορίας ως ερευνητικού εργαλείου, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση της ιστορικής πραγματικότητας με την προσωπική εμπειρία και συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση μιας κρίσιμης περιόδου της νεότερης ελληνικής εκπαιδευτικής ιστορίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Δικτατορία, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί, Προφορική ιστορία, Βιώματα, Εκπαιδευτική πολιτική.

The Educational Process in Greek Secondary Education During the Dictatorship (1967–1974): An Oral History Study Based on Testimonies from Retired Teachers

Ioanna Velentza

Abstract

This master's thesis examines the experiences of secondary school teachers during the period of the Greek Military Dictatorship (1967–1974). It combines a review of the relevant literature with the methodology of oral history. The aim of the study is to explore how the educational policy of the regime affected teachers' professional and personal lives and to record the experiences and memories of those who worked in secondary schools during that period. The theoretical part presents the Educational Reform of 1964, its main principles and innovations, as well as the way it was abolished after the establishment of the dictatorship. It also examines the changes introduced in the educational system, the return of authoritarian practices, the ideological control of education, the supervision of teachers' work, and the use of schools to shape students' national identity and political beliefs. The research is based on interviews with retired teachers who served in secondary schools in different parts of Greece during the dictatorship. Their testimonies describe their working conditions, their relationships with educational authorities and school inspectors, the atmosphere of fear and surveillance, the difficulties they faced in everyday school life, and the ways they dealt with the demands of the regime. These oral testimonies provide valuable information about everyday school life that cannot always be found in official historical sources. The study concludes that the dictatorship had a strong impact on both the operation of schools and the professional identity of teachers by creating a strictly controlled educational environment. At the same time, it highlights the importance of oral history as a research method, showing how personal memories can contribute to a better understanding of this important period in the history of modern Greek education.

Keywords

Dictatorship, Education, Teachers, Oral History, Lived Experiences, Educational Policy.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Περιεχόμενα.....	9
1. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1964.	10
2. Η εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας.	19
3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της έρευνας. Η Προφορική Ιστορία.....	29
4. Διερεύνηση βιωμάτων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία της χώρας που δίδασκαν την περίοδο των Απριλιανών χρόνων μέσα από προφορικές μαρτυρίες.	34
4.1. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο: έλεγχος, επιτήρηση και παιδαγωγική πράξη.	34
4.2. Οι εκπαιδευτικοί έξω από το σχολείο : καθημερινότητα, κοινωνικός έλεγχος και πολιτικές ταυτότητες.	38
4.3. Στρατηγικές επιβίωσης και κοινωνικής προσαρμογής : ανάμεσα στην συμμόρφωση, την αντίσταση και την συλλογική δράση.....	40
4.3.1. Η δημιουργία δικτύων αλληλεγγύης.....	41
4.3.2. Η σιωπηρή αντίσταση στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.....	41
4.3.3. Ο πολιτισμός ως μορφή αντίστασης	42
4.3.4. Η διεκδίκηση συλλογικών δικαιωμάτων.....	43
4.3.5. Η διαχείριση του φόβου και ο θεσμός του επιθεωρητή.....	45
5. Συμπερασματικές παρατηρήσεις	50
6. Βιβλιογραφία	53

Κεφάλαιο 1. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΟΥ 1964.

Η δεκαετία του 1960 αποτέλεσε μια από τις πιο σημαντικές και κομβικές χρονικές περιόδους του 20^{ου} αιώνα, καθώς τότε σημειώθηκαν δραματικές αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο στην παγκόσμια κοινότητα αλλά και στην χώρα μας, που επηρέασαν την κοινωνική δομή και κατ' επέκταση τον θεσμό της εκπαίδευσης που αναγκάστηκε να συμβαδίσει με τις νέες απαιτήσεις και ανάγκες. Μέχρι περίπου τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση είχε περιορισμένο ρόλο, καθώς δεν θεωρούνταν αναφαίρετο δικαίωμα για όλα τα παιδιά, όπως συμβαίνει στις μέρες μας, αλλά ήταν ουσιαστικά προνόμιο για τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, των «ελίτ» των κοινωνικών τάξεων. Το σχολείο ήταν ένας χώρος που μετέδιδε έτοιμες γνώσεις, δίνοντας έμφαση στην διδασχή της αξίας της πειθαρχίας και της υπακοής στην αυθεντία της κατακτημένης γνώσης, χωρίς να γίνεται καμία προσπάθεια να αποτελέσει μοχλό μετασχηματισμού της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων μιας χώρας¹.

Σταδιακά βέβαια ο θεσμός εξελίχθηκε, επανεξετάστηκε, και αναθεωρήθηκε η βασική λειτουργία της εκπαίδευσης τη δεκαετία που προαναφέρθηκε, λόγω της οικονομικής ανάπτυξης, της τεχνολογικής προόδου, της δημογραφικής αύξησης και των κοινωνικών κινημάτων που άρχισαν να αναπτύσσονται. Έτσι, η εκπαίδευση έπαψε να είναι μόνο για λίγους και απέκτησε τον ενεργό κοινωνικό ρόλο που της άξιζε να έχει. Άρχισε να γίνεται βασικό εργαλείο για την συνολική πρόοδο της κοινωνίας, να καλλιεργούνται οι πανανθρώπινες αξίες της ισότητας, της δημοκρατίας και της συνεργασίας και να μειώνονται οι κοινωνικές ανισότητες. Η εκπαίδευση άρχισε να βοηθά τους ανθρώπους να γίνονται ενεργοί πολίτες, να αντιμετωπίζουν τα κοινωνικά προβλήματα με πιο δημοκρατικό τρόπο και με αυτόν τον τρόπο να εκσυγχρονίζονται και οι κοινωνικές δομές των κρατών².

Στην δεκαετία του '60 κατέστη σαφές ότι οι οικονομίες δεν μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς μορφωμένο και εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό και επομένως οι σύγχρονες οικονομίες είχαν ανάγκη από επιστήμονες, τεχνικούς και εξειδικευμένους εργάτες, επομένως τα κράτη επένδυσαν στα πανεπιστήμια, στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και στην επιστημονική έρευνα.³ Με απλά λόγια, άρχισε να γίνεται σταθερή πεποίθηση ότι χωρίς σοβαρή εκπαίδευση δεν μπορεί να υπάρξει σοβαρή οικονομία.

Η καινούρια αυτή συνθήκη αποτυπώνεται ξεκάθαρα στην ελληνική πραγματικότητα της δεκαετίας του 1960. Εκείνη την περίοδο, η χώρα βρισκόταν σε φάση γοργής κοινωνικοοικονομικής μετάβασης στην οποία και ο θεσμός της εκπαίδευσης όφειλε να προσαρμοστεί. Η ελληνική κοινωνία εγκαταλείπει σιγά σιγά τον αγροτικό της χαρακτήρα και μετατρέπεται σε αστικοβιομηχανική με τον αγροτικό πληθυσμό να μειώνεται ραγδαία. Μεγάλο μεταναστευτικό κύμα έρχεται στην Αθήνα την πρωτεύουσα της χώρας, και μικρότερο στην συμπρωτεύουσα την Θεσσαλονίκη, όπου εκεί αναπτύσσονται η βιομηχανία και η βιοτεχνία. Τα παιδιά λοιπόν των αγροτικών οικογενειών

¹ Φραγκουδάκη Α., Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι : Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, Αθήνα : Κέδρος, 1977, σελ.28

² Ζώνιου-Σιδέρη Α. - Χαραμής Π. (1997), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σελ.65-88.

³ Δημαράς Α., Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ.Β' (Αθήνα: Ερμής, 1SS0)

για να προοδεύσουν και να ζήσουν με μια αξιοπρέπεια, έπρεπε εκτός από τις πρακτικές δεξιότητες, να αποκτήσουν βασική μόρφωση, τεχνικές γνώσεις και επαγγελματική κατάρτιση, μέσω της εκπαίδευσης. Άρα, το σχολείο εκείνη την δεκαετία λειτουργεί ως βασικό μέσο ένταξης στον αστικό τρόπο ζωής⁴. Τότε σημειώθηκε και το λεγόμενο ελληνικό οικονομικό θαύμα, μια σημαντική οικονομική ανάπτυξη και η ελληνική εκπαίδευση εργαλειοποιήθηκε για να παράγει ανθρώπινο κεφάλαιο χρήσιμο για την οικονομία της, δημιουργώντας τεχνίτες, μηχανικούς, λογιστές ή διοικητικά στελέχη. Τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων βρήκαν την δυνατότητα να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση και να ενταχθούν στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία με καλύτερες αξιώσεις για το μέλλον τους από τους προγόνους τους. Συμπερασματικά, η οικονομική μεγέθυνση και η αστικοποίηση οδήγησαν στην μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964.⁵

Η χώρα, έχοντας εξέλθει από τον Εμφύλιο Πόλεμο και τις συνέπειες του, επεδίωκε τον εκσυγχρονισμό των θεσμών της. Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964 συνδέθηκε άμεσα με την διακυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου και την πολιτική προσωπικότητα του Γεωργίου Παπανδρέου. Ήταν μια συνολική αναδιάρθρωση με στόχο τον εκδημοκρατισμό της, την προσαρμογή της στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες και την κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων⁶. Μέχρι τότε, η εκπαίδευση παρέμενε σε μεγάλο βαθμό προσηλωμένη σε απαρχαιωμένα πρότυπα με έντονα επιλεκτικό χαρακτήρα και περιορισμένη πρόσβαση για τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Ας δούμε πιο αναλυτικά τι νομοσχέδια περιλάμβανε.

Ο Νόμος 4379/1964 έβαλε στο προσκήνιο για πρώτη φορά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα ελληνόπουλα, καθώς μέχρι τότε ο αναλφαβητισμός ειδικά στο γυναικείο φύλο κατείχε μεγάλα ποσοστά.⁷ Ο νόμος αποτέλεσε θεμέλιο λίθο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς η φοίτηση στο σχολείο μετατράπηκε από κοινωνικό προνόμιο σε υποχρέωση του κράτους, το οποίο είχε και την ευθύνη για οποιαδήποτε σχολική διαρροή⁸. Το αποτέλεσμα είχε σοβαρό κοινωνικό αντίκτυπο, μιας και η εκπαίδευση ξεκίνησε να μαζικοποιείται. Ο νόμος έδωσε και ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο και την θέση των εκπαιδευτικών και η πολιτεία για πρώτη φορά αντιμετώπισε συστηματικά τον εκπαιδευτικό όχι μόνο ως μεταδότη γνώσεων αλλά και ως παιδαγωγό με ενεργό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Βελτιώθηκαν λοιπόν οι παιδαγωγικές σπουδές στις υπάρχουσες Παιδαγωγικές Ακαδημίες, δόθηκε έμφαση στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, στην διδακτική μεθοδολογία και στην ψυχολογία των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός πλέον όφειλε να διαθέτει εκτός από πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο και βασική παιδαγωγική κατάρτιση. Παράλληλα, ο νόμος επεδίωξε την βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών θέτοντας την ανάγκη επαγγελματικής ασφάλειας και αξιοπρεπούς μισθού. Ιδιαίτερη σημασία είχε και η παιδαγωγική ελευθερία που τους εξασφάλιζε ο συγκεκριμένος νόμος με ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός αποκτούσε διευκόλυνση στην

⁴ Κυπριανός Π., Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2009), 140-150.

⁵ Δημαράς Α., (1990) Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ.Β', Αθήνα : Ερμής, σελ.180-190.

⁶ Μπουζάκης Σ., Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση (Δ΄ Έκδοση) (Αθήνα : Gutenberg, 2005), 95-105.

⁷ Ηλίου Μ., (1984) Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική, Αθήνα : Πορεία, σελ.65-84.

⁸ Ν.Δ.4379/1964 (Φ.Ε.Κ. 182/24.10.1964) «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής(Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως».

διδασκαλία τους και η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου/ας και μαθητή/τριας έγινε σαφώς καλύτερη⁹.

Ένα από τα πιο ρηξικέλευθα και ταυτόχρονα αμφισβητούμενα σημεία του νόμου 4379/1964 ήταν η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην διδασκαλία και κυρίως στο δημοτικό σχολείο¹⁰. Βασικός στόχος του ήταν η απλοποίηση της ελληνικής γλώσσας ώστε να μειωθεί το μορφωτικό χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Το γλωσσικό ζήτημα είχε μακρά πορεία στην ιστορία της νεοελληνικής γλώσσας και συνδεόταν στενά με ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές αντιπαραθέσεις. Λειτουργούσε διαχρονικά ως πεδίο σύγκρουσης διαφορετικών αντιλήψεων για το έθνος, την κοινωνία και την εκπαίδευση. Η δημοτική γλώσσα ταυτίστηκε ιδεολογικά με τον λαό και την κοινωνική πλειοψηφία. Αυτοί που την υποστήριζαν, θεωρούσαν πως αν αρχίσει να μιλιέται και να γράφεται στο σχολείο η γνώση θα εκλαϊκευτεί και θα περιοριστούν οι κοινωνικοί φραγμοί. Η δημοτική θεωρήθηκε καταλληλότερη εκείνη την περίοδο για την μόρφωση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, που θα τους έδινε ισότιμες ευκαιρίες προόδου και εξέλιξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η δημοτική γλώσσα εξέφραζε μια προοδευτική και κοινωνικά ευαίσθητη ιδεολογία, που έβλεπε την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης και όχι σαν προνόμιο των λίγων και πλουσίων.

Μέχρι τότε, η καθαρεύουσα επικρατούσε στο εκπαιδευτικό σύστημα και δημιουργούσε σημαντικές δυσκολίες στους μαθητές ειδικότερα σε εκείνους που ανήκαν στα κατώτερα λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Υπήρχε μεγάλη γλωσσική διαφορά ανάμεσα στην σχολική γλώσσα και στην καθομιλουμένη, με αποτέλεσμα να αισθάνονται τη γλώσσα ως εμπόδιο στην γενικότερη σχολική τους φοίτηση και να θεωρείται υπεύθυνη για την σχολική αποτυχία και την σχολική διαρροή που κυριαρχούσε¹¹.

Με την είσοδο της δημοτικής γλώσσας επιχειρήθηκε το σχολείο να γίνει πιο προσιτό και κατανοητό και πιο κοντά στην καθημερινή τους κοινωνική πραγματικότητα. Οι διδάσκοντες εφάρμοσαν την διδασκαλία τους στην δημοτική γλώσσα, μακριά από την γλωσσική αυστηρότητα και δυσκολία, επικοινωνώντας με τους μαθητές τους σε μια πιο ζωντανή και άμεση γλώσσα. Η δημοτική λοιπόν εισήχθη ως γλώσσα διδασκαλίας αλλά και των σχολικών εγχειριδίων. Συνεπώς, αναθεωρήθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα, έγινε συγγραφή νέων βιβλίων, γεγονός που απαιτούσε την συμμετοχή εκπαιδευτικών, γλωσσολόγων και παιδαγωγών. Η μεταρρύθμιση της καθιέρωσης της δημοτικής πραγματοποιήθηκε από την κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου, με βασικό εισηγητή τον Ευάγγελο Παπανούτσο, στην θέση του Γενικού Γραμματέα Εθνικής Παιδείας, ο οποίος θεωρείται θεμελιωτής μιας προοδευτικής και δημοκρατικής παιδείας και το έργο του παραμένει επίκαιρο μέχρι και σήμερα. Ο Παπανούτσος πίστευε ότι το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί ελεύθερους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, αποδεσμευμένους από αυταρχικές και συντηρητικές αντιλήψεις. Για τον Παπανούτσο, η γλώσσα του λαού ήταν το κανονικό και φυσικό μέσο μάθησης και επικοινωνίας¹². Αγωνίστηκε για την καθιέρωση της

⁹ Τερζής, Ν. (2014) Μελέτη της εκπαίδευσης του νεοελληνισμού : Πριν από το κράτος - Έξω από το κράτος - Στο κράτος . Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη , σελ. 189.

¹⁰ Φωτεινός, Δ., Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980) μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης (Αθήνα : Gutenberg, 2013), 120-130.

¹¹ Εισηγητική Έκθεση του Νομοθετικού Διατάγματος 4379/1964 στο Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα του Σ. Μπουζάκη , σελ. 94-95.

¹² Παπανούτσος, Ευ. (1965), Αγώνες και Αγώνια για την παιδεία, Αθήνα : Ίκαρος. (σελ. 70-85)

δημοτικής γλώσσας όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην δημόσια ζωή. Για εκείνον, η χρήση της δημοτικής δεν ήταν μόνο πολιτική, φιλοσοφική και παιδαγωγική ιδεολογία αλλά και θέμα παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Διετέλεσε ανώτατο διοικητικό στέλεχος του Υπουργείου Παιδείας την περίοδο 1963-1965, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στην ελληνική εκπαίδευση παρά τα ελάχιστα χρόνια που ήταν στην θέση αυτή. Στο πρόσωπο του είχαν αποτυπωθεί πολύ έντονες αντιδράσεις κατά την διάρκεια της θητείας του, κυρίως από συντηρητικούς πολιτικούς, πανεπιστημιακούς και εκκλησιαστικούς κύκλους που τον αποκαλούσαν «επικίνδυνο μεταρρυθμιστή». Το 1965 απομακρύνθηκε από το Υπουργείο κυρίως λόγω των πολιτικών εξελίξεων και όχι εξαιτίας της αποτυχίας του έργου του. Η ανατροπή και τελικά η πτώση της κυβέρνησης του Γεωργίου Παπανδρέου μετά την σύγκρουση της με τον βασιλιά Κωνσταντίνο Β', τα λεγόμενα Ιουλιανά του 1965, τον απομάκρυνε οριστικά από το αξίωμα του και μετά επέστρεψε στην πνευματική και συγγραφική του δράση. Με τον αγώνα του για την δημοτική γλώσσα, μας υπενθυμίζει ότι η γλώσσα της εκπαίδευσης οφείλει να παραμένει ζωντανή, κατανοητή και κοντά στον μαθητή, ώστε η γνώση να είναι δικαίωμα όλων και όχι μόνο των λίγων και εκλεκτών.

Παράλληλα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έδιναν έμφαση στην γενική παιδεία και τα σχολικά εγχειρίδια του 1964 για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο εξέφραζαν μια γενικότερη παιδαγωγική στροφή, τα οποία θεωρήθηκαν βασικά εργαλεία για τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση επεδίωξε να ρίξει το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την στείρα αποστήθιση στην βαθύτερη κατανόηση, την κριτική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία¹³.

Τα αρχαία ελληνικά κείμενα στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης άρχισαν να διδάσκονται με πιο ουσιαστικό τρόπο, με την εισαγωγή δόκιμων νεοελληνικών μεταφράσεων και εκτός από τους γραμματικούς και συντακτικούς τύπους και σχήματα, γινόταν εμβάθυνση στα βαθύτερα νοήματα των αρχαίων Ελλήνων κλασικών συγγραφέων, με έμφαση στο γενικότερο ήθος και τις αρετές της τότε κοινωνίας. Τα διδακτικά βιβλία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο, γράφτηκαν στην Δημοτική γλώσσα. Υπήρξε πρόβλεψη στο γυμνάσιο και στο λύκειο για παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας. Η διδασκαλία των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών ανακαινίστηκε και επεκτάθηκε σε όλες τις βαθμίδες και σε όλους τους τύπους της εγκύκλιας παιδείας με στόχο να εισάγει την νέα γενιά μαθητών και μαθητριών στο καινούριο πνεύμα και στις νέες επιστημονικές μεθόδους. Υπήρξε γενικότερη τροποποίηση του προγράμματος των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα καταργήθηκε η διδασκαλία των Λατινικών ως υποχρεωτικό μάθημα στο γυμνάσιο και θεσμοθετήθηκε η διδασκαλία νέων μαθημάτων, όπως στοιχεία του δημοκρατικού πολιτεύματος και πρακτικές γνώσεις γύρω από τα κύρια επαγγέλματα και για τις μαθήτριες νοσηλευτική και παιδοκομία. Στο λύκειο επίσης μπήκαν πολλά μαθήματα επιλογής και νέα μαθήματα, όπως στοιχεία φιλοσοφίας και ψυχολογίας, εισαγωγή στην κοινωνιολογία και στοιχεία της οικονομικής επιστήμης. Στο μάθημα των Θρησκευτικών η μεταρρύθμιση επιχείρησε μια λιγότερο δογματική προσέγγιση, διατηρώντας τον ορθόδοξο και χριστιανικό χαρακτήρα, περιορίζοντας τον έντονο κατηχητικό τόνο

¹³ Παπανούτσος Ε., Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία, ό.π., σσ. 84-91.

προσπαθώντας να συνδέσουν το θρησκευτικό μήνυμα με την καθημερινή ζωή των μαθητών¹⁴.

Παρόλο που οι αλλαγές αυτές έγιναν με πολύ προσεκτικό τρόπο, υπήρξαν αντιδράσεις από συντηρητικούς κύκλους που θεώρησαν ότι αλλοιώθηκε ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος. Στο μάθημα της Ιστορίας, τα νέα αναλυτικά προγράμματα επεδίωκαν να απομακρυνθούν από την μονοδιάστατη, εθνικιστική αφήγηση και να προωθήσουν μια πιο επιστημονική και κριτική προσέγγιση του παρελθόντος, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο της εποχής που ζούσαν¹⁵.

Τα τρία νομοσχέδια που υποβλήθηκαν στην ελληνική Βουλή από την κυβέρνηση Γεωργίου Παπανδρέου την άνοιξη του 1964 ήταν τα εξής: «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως» (μετέπειτα Ν.Δ.4379) και τον Μάιο του 1965 τα νομοσχέδια «Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως» και « Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων». Η εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου 4379 θεωρεί ότι η παιδεία οφείλει να έχει ουμανιστικό χαρακτήρα και ότι αποτελεί προϋπόθεση και εγγύηση για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και την πνευματική προκοπή του έθνους. Κατ' αντιστοιχία για την τεχνική εκπαίδευση, τονίζεται ότι η οικονομική πρόοδος της χώρας βρίσκεται σε στενή συνάρτηση προς την ανάπτυξη της Επαγγελματικής και ιδιαίτερα της Τεχνικής Εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις της. Τέλος, στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου περί ίδρυσης των Πανεπιστημίων, προωθείται η ανάγκη για την απόκτηση επιστημόνων υψηλού επιπέδου, καθώς η πνευματική και οικονομική πρόοδος της χώρας θα επιτευχθεί με γρήγορο ρυθμό μόνο αν αποκτήσουμε περισσότερους και καλύτερους επιστήμονες¹⁶.

Η ελληνική εκπαίδευση διαρθρώθηκε εκείνη την περίοδο με βάση αυτά τα παραπάνω νομοσχέδια. Το νηπιαγωγείο ήταν προαιρετικό παρότι αναγνωρίστηκε παιδαγωγικά η σημασία του. Η φοίτηση σε αυτό εξαρτιόταν από την ύπαρξη νηπιαγωγείων και από την επιλογή των γονέων, κυρίως στα αστικά κέντρα. Η μεταρρύθμιση ενίσχυσε θεσμικά τον ρόλο της προσχολικής αγωγής, όμως δεν προχώρησε στην καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης, κυρίως λόγω οικονομικών περιορισμών, έλλειψη υποδομών και εκπαιδευτικού προσωπικού. Κατά συνέπεια, η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτάθηκε στα εννιά χρόνια, έξι χρόνια στο δημοτικό και τρία χρόνια στο γυμνάσιο, γενικό ή τεχνικό, στα οποία οι απόφοιτοι από το δημοτικό μαθητές και μαθήτριες εισάγονταν χωρίς εξετάσεις. Το γενικό γυμνάσιο είχε στόχο να προσφέρει επιμελημένη θρησκευτική και ηθική αγωγή και διδάσκονταν και μία ξένη γλώσσα, αγγλικά ή γαλλικά¹⁷.

Το τεχνικό γυμνάσιο, ήταν τριετές, ισότιμο με το γενικό και στόχευε στην παροχή γενικής παιδείας και στην βασική τεχνικό-επαγγελματική κατάρτιση. Τα μαθήματα γενικής παιδείας, δηλαδή Νέα Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Θρησκευτικά, Φυσική

¹⁴ Νούτσος Χ.,(1979) Προγράμματα μέσης εκπαίδευση και κοινωνικός έλεγχος ,Αθήνα : Θεμέλιο (σελ.80-95).

¹⁵ Stavroula Syrou – Curricula and history text books in secondary education in Greece (1964–2004) (PHD, Πανεπιστήμιο Πάντειο)

¹⁶ Κασσωτάκης Μ. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές. Πανελλήνιο παιδαγωγικό συνέδριο , Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης, 11-13 Ιουλίου 1982. Εκδόσεις Γρηγόρη.

¹⁷ Ευαγγελόπουλος Σ. (1999) Ελληνική εκπαίδευση 20ος αι. Τ.β' Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σελ.117.

Αγωγή και Φυσικές Επιστήμες με έμφαση στις πρακτικές εφαρμογές που διδάσκονταν ήταν αντίστοιχα με των γενικών γυμνασίων. Διδάσκονταν παράλληλα και τεχνικά μαθήματα θεωρητικά και εργαστηριακά, όπως Τεχνικό Σχέδιο, Στοιχεία Μηχανολογίας, Ηλεκτροτεχνία, Τεχνολογία Υλικών, Στοιχεία Οικοδομικής, Εργαστήρια Μηχανουργίας, Ξυλουργική, Ηλεκτρολογικά Εργαστήρια, Βασικές Τεχνικές Κατασκευών. Η εργαστηριακή διδασκαλία στόχευε στην εξοικείωση των μαθητών με εργαλεία, μηχανές και τεχνικές εργασίας. Ανάλογα με την σχολική μονάδα, υπήρχαν διαφορετικές τεχνικές κατευθύνσεις, όπως μηχανολογική, ηλεκτρολογική, οικοδομική και ξυλουργική. Η τεχνική εκπαίδευση του 1964 αναγνώριζε την αξία της τεχνικής εργασίας αλλά η λειτουργία της υπήρξε σχετικά σύντομη εξαιτίας της πολιτικής κρίσης που ακολούθησε και του καθεστώτος της δικτατορίας που ήρθε αμέσως μετά¹⁸.

Ο δεύτερος τριετής κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλάμβανε τρεις τύπους λυκείων, το γενικό λύκειο, το τεχνικό -επαγγελματικό λύκειο και τις σχολές εξειδίκευσης τεχνικών. Στο γενικό και στο τεχνικό- επαγγελματικό φοιτούσαν μαθητές που είχαν ήδη αποκτήσει απολυτήριο γυμνασίου και είχαν επιτύχει στις εισαγωγικές εξετάσεις, ενώ οι απόφοιτοι του τεχνικού- επαγγελματικού γυμνασίου μπορούσαν να εγγραφούν στις σχολές εξειδίκευσης τεχνικών χωρίς εξετάσεις για να αποκτήσουν την ειδικότητα μηχανοτεχνιτών, ηλεκτρολόγων, ηλεκτρονικών, ξυλουργών, οικοδόμων, κ.τ.λ.¹⁹

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση ίσχυαν τα εξής: καθιερώθηκε το «ακαδημαϊκό απολυτήριο», που για την διαμόρφωση του γενικού του βαθμού συνυπολογίζονταν και οι βαθμοί της Β' και Γ' Λυκείου²⁰. Υπήρχαν ωστόσο δύο τύποι «ακαδημαϊκού απολυτηρίου», που με τον πρώτο τύπο, οι κάτοχοι του εγγράφονταν στην Θεολογική, την Φιλοσοφική και την Νομική σχολή των πανεπιστημίων, ενώ με τον δεύτερο τύπο στην Φυσικομαθηματική, την Ιατρική, την Οδοντιατρική, την Κτηνιατρική, τη Γεωπονική, τη Δασολογική και στις σχολές του Πολυτεχνείου. Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων» που κατατέθηκε στη Βουλή το Μάιο του 1965²¹, προβλέφθηκε η ίδρυση ενός δεύτερου πανεπιστημίου στην Αθήνα, με το όνομα «Αττικών», με τις σχολές Α.Σ.Ο.Ε. την Γεωπονική, Το Πάντειο και την Βιομηχανική Πειραιώς. Ακόμα, προτεινόταν η ίδρυση πανεπιστημίων στα Ιωάννινα και την Κρήτη, παραρτήματος του Πολυτεχνείου στη Θεσσαλονίκη και στη Λάρισα καθώς και η ίδρυση της Ιονίου Ακαδημίας στην Κέρκυρα με σχολή Καλών Τεχνών και Τουριστικής Οικονομίας. Πολύ σημαντική υπήρξε η κατάργηση των τελών εγγραφής και παροχή δωρεάν παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέχρι τότε, όλοι οι μαθητές ήταν υποχρεωμένοι να πληρώνουν την λεγόμενη μαθητική εισφορά και για το Πανεπιστήμιο ήταν ίση με τον μισθό ενός δημοσίου υπαλλήλου. Με την αλλαγή αυτή, η οικονομική πρόσβαση έγινε ευκολότερη για περισσότερους μαθητές. Η μεταρρύθμιση στόχευε στο να συνδέσει πιο άμεσα την Μέση με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω κοινών εξεταστικών διαδικασιών και του ενιαίου ακαδημαϊκού απολυτηρίου ώστε οι απόφοιτοι του Λυκείου να έχουν

¹⁸ Κατά την Ρ. Ιμβριώτη ιδιαίτερα γόνιμα στοιχεία της μεταρρύθμισης του 1964 είναι η εισαγωγή της δημοτικής, το εννιάχρονο σχολείο, η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η δωρεάν παιδεία. Βλ. Ρ.Ιμβριώτη, (1983) Παιδεία και κοινωνία. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σελ.43

¹⁹Καραφύλλης, Α. (2013). Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Αθήνα: Κριτική, σελ.154

²⁰ Κάτσικας, Χ. Θεριανός, Ν. (2007). Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

²¹ Ν.Δ.277/1965, Ν.Δ 377/1965, Ν.Δ 4379/1964 ΦΕΚ Α'

ευκολότερη πρόσβαση στα Α.Ε.Ι. Μολονότι η μεταρρύθμιση έθεσε τις βάσεις για ισότιμη πρόσβαση στις ανώτερες και ανώτατες σχολές, τα ίδια τα πανεπιστήμια δεν αναδιαρθρώθηκαν ριζικά στο διοικητικό και οργανωτικό τους σχέδιο, επειδή το άμεσο πλαίσιο του νόμου επικεντρώθηκε κυρίως στην γενική και μέση παιδεία²². Το 1964, ιδρύθηκε για πρώτη φορά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως ανώτατο γνωμοδοτικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας, με διευθυντή τον Ιωάννη Κακριδή. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης βρέθηκε η ανάγκη για επιστημονικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και ένα από τα μέτρα που λήφθηκαν ήταν η δημιουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου²³. Η διοίκησή του ασκούσαν από Διοικητικό Συμβούλιο, στο οποίο συμμετείχαν πανεπιστημιακοί, παιδαγωγοί και έμπειροί εκπαιδευτικοί και έτσι απέκτησε ισχυρό επιστημονικό κύρος. Η οργανωτική του δομή βασιζόταν σε επιμέρους επιτροπές ανά γνωστικό αντικείμενο και βαθμίδα εκπαίδευσης. Κύρια αρμοδιότητα του ήταν η εκπόνηση και αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Παράλληλα, είχε την ευθύνη της έγκρισης και της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Αναθεώρησε μαθήματα, όπως η Κοινωνική Αγωγή και η Ιστορία. Τα μέχρι τότε αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζονταν από υπερβολική ύλη, απομνημόνευση και είχαν δομή που βασικό τους στοιχείο αποτελούσαν οι εξετάσεις²⁴. Συγκεκριμένα, μέχρι τότε το μάθημα της Ιστορίας χαρακτηριζόταν από έντονο εθνικιστικό πνεύμα, δίνοντας έμφαση σε πολεμικά γεγονότα και «μεγάλες» προσωπικότητες ηρώων, έδινε μεγάλη σημασία στην αποστήθιση χρονολογιών των γεγονότων χωρίς την κοινωνική και οικονομική τους ανάλυση. Λειτουργούσε δηλαδή κυρίως ως μέσο εθνικής διαπαιδαγώγησης και λιγότερο ως επιστημονικό γνωστικό αντικείμενο. Επιχειρήθηκε να γίνει αλλαγή της φιλοσοφίας του μαθήματος και να εισαχθούν κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της ιστορικής εξέλιξης, στοιχεία της καθημερινής ζωής και συσχέτιση του παρελθόντος με την τότε κοινωνική κατάσταση. Έτσι, τα νέα βιβλία γράφτηκαν σε πιο απλή γλώσσα, περιόρισαν τον δογματικό εθνικό λόγο και ενίσχυσαν τον ρόλο του δασκάλου ως καθοδηγητή και όχι απλού μεταδότη γνώσης²⁵. Όσον αφορά στο μάθημα των Θρησκευτικών το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν αμφισβήτησε τον ορθόδοξο χαρακτήρα του μαθήματος αλλά μείωσε τον αυστηρά κατηχητικό τόνο και έδωσε έμφαση στο ηθικό και ανθρωπιστικό μήνυμα του Χριστιανισμού, συνδέοντας τις θρησκευτικές αξίες με την κοινωνική συμπεριφορά, σε απλούστερη γλώσσα, χωρίς να χρησιμοποιούν τον φόβο και την τιμωρία ως παιδαγωγικά εργαλεία και προβάλλοντας αξίες όπως η αγάπη, η αλληλεγγύη και η ειρήνη²⁶. Οπότε, η αναθεώρηση στόχευε στην μείωση και αναδιάρθρωση της ύλης, στην σύνδεση της γνώσης με την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών και στην καλλιέργεια της κατανόησης αντί της στείρας και μηχανικής μάθησης. Απέρριψε λοιπόν βιβλία που είχαν έντονο δογματισμό ή εθνικιστικό λόγο και έθεσε επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια για την συγγραφή και έγκριση τους.

²² Καραφύλλης, Α. (2011). «Η μόρφωση των δασκάλων και των διδασκαλισσών κατά την περίοδο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1833 – 1850)». Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, 837 – 850.

²³ Γούπου Δ., (2018) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από την ίδρυση του ως την κατάργησή του μια θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

²⁴ Αντωνίου, Χ. (2002). Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828 – 2000). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 148.

²⁵ Ανδρέου Α.Π. (2007), Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, Αθήνα : Μεταίχμιο, σελ. 51

²⁶ Δημαράς Α., Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, ό.π., 150-165

Με το ίδιο νομοσχέδιο καθιερώνονται τα μαθητικά συσσίτια τα οποία θα έπρεπε να υποβοηθήσει και η τοπική αυτοδιοίκηση. Η μεταρρύθμιση αναγνώρισε την σχολική σίτιση ως κοινωνικό δικαίωμα και όχι σαν φιλανθρωπία, την ενέταξε στα πλαίσια της δωρεάν παιδείας και στόχευε στην στήριξη των μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα²⁷. Αποτελούσε ένα πολύ ευνοϊκό μέτρο για τα λαϊκά εργατικά στρώματα των πόλεων και για τους αγρότες, το εισόδημα των οποίων δεν επαρκούσε για την κάλυψη των εξόδων διατροφής των τέκνων τους. Επίσης, προέβλεψε μέτρα για την δωρεάν ή επιδοτούμενη μετακίνηση των μαθητών σε ορεινές και απομακρυσμένες περιοχές της χώρας και εκείνων που φοιτούσαν σε γυμνάσια ή τεχνικές σχολές μακριά από τον τόπο κατοικίας τους. Τα προοδευτικά μέτρα για την σίτιση και την μεταφορά μαθητών δεν εφαρμόστηκαν πλήρως γιατί υπήρχαν οικονομικές δυσκολίες και γενικότερα η πολιτική αστάθεια περιόρισε την διάρκεια τους²⁸.

Παρότι η μεταρρύθμιση του 1964²⁹ προσπάθησε να κάνει μια φιλότιμη προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε αυτή να προσαρμοστεί στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες των καιρών, αντιμετώπισε έντονη αντίδραση από συντηρητικούς κύκλους της ελληνικής εκπαίδευσης, που ανήκαν στην Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στην Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων και σε διάφορους εκκλησιαστικούς κύκλους. Η πιο βασική αντίρρηση στην διδασκαλία των Θρησκευτικών ήταν η υπονόμηση των θεμελίων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού³⁰. Η προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να περιορίσει τον αυστηρά κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος θεωρήθηκε απειλή για την ορθοδοξία και η Εκκλησία εξέφρασε φόβους ότι το μάθημα θα έχανε τον ρόλο του ως μέσο διατήρησης της θρησκευτικής συνείδησης και της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας. Τα Θρησκευτικά αποτελούσαν μάθημα με ισχυρό συμβολικό φορτίο, συνδεδεμένο με το τρίπτυχο «πατρίς – θρησκεία – γλώσσα», επομένως οποιαδήποτε απόπειρα αναθεώρησης θεωρήθηκε από πολλούς συντηρητικούς αμφισβήτηση της εθνικής και θρησκευτικής συνέχειας. Σε ορισμένη κοινή γνώμη οι αλλαγές αυτές σχετικά με το μάθημα παρουσιάστηκαν συχνά ως επικίνδυνες νεωτεριστικές τάσεις και αποδόθηκαν σε ξένες επιρροές ή ιδεολογικές σκοπιμότητες. Έντονες ήταν και οι αντιδράσεις για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, στο ότι είχε περιοριστεί η διδασκαλία τους στο πρωτότυπο, ειδικά στις μικρότερες τάξεις, και έδινε μεγαλύτερη σημασία στην μετάφραση, στην κατανόηση του κειμένου και στην γλωσσική λειτουργία των αρχαίων κειμένων³⁰. Για πολλούς λοιπόν πανεπιστημιακούς καθηγητές, συντηρητικούς διανοούμενους και φιλόλογους, η μεταρρύθμιση αποσκοπούσε στην υποβάθμιση της κλασικής παιδείας και στην απομάκρυνση των μαθητών από τις ρίζες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Τα Αρχαία Ελληνικά θεωρούνταν βασικό στοιχείο της εθνικής αγωγής και η μείωση της έμφασης στην γραμματική και το συντακτικό εκλήφθηκε ως πλήγμα στην πνευματική καλλιέργεια των μαθητών από τους συγκεκριμένους κύκλους. Επιπρόσθετα, κριτική δέχτηκε και η μείωση των ωρών των Λατινικών ή η κατάργησή τους στο Γυμνάσιο. Οι

²⁷ Ψαρρέας, Α. (2022). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964: Αφετηρίες, πρωταγωνιστές και προοπτικές. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6801>

²⁸ Χατζηστεφανίδης, Δ. Θ. (1986). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 1821-1985, Αθήνα : Εκδόσεις Παπαδήμα

²⁹ Βαρμάζης, Ν.-Γιάννου, Τ. Η μεταρρύθμιση του 1964 (επιμέλεια) https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/handbook_interlingual/pop18.html

³⁰ Μπουζάκης Σ., (1996) Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)- Εξαρτημένη Ανάπτυξη, Αθήνα : Gutenberg , σελ.110.

αντιδράσεις δεν ήταν μόνο στο παιδαγωγικό πεδίο αλλά και στο ιδεολογικό αφού αμφισβητούσαν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολείου, της εθνικής ταυτότητας και της θρησκείας. Η «Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων» κατηγορούσε την μεταρρύθμιση για καταστροφή του εθνικού φρονηματισμού και μορφωτικής οπισθοδρόμησης. Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών συνέταξε υπόμνημα σύμφωνα με το οποίο διαφωνούσε για τον χωρισμό του γυμνασίου σε δύο τριετείς κύκλους, για την δημιουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και για την υποβάθμιση των Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών³¹.

Συμπερασματικά, κανείς δεν μπορεί να μην παραδεχτεί ότι η μεταρρύθμιση του 1964, με πρωτοστάτη τον τότε πρωθυπουργό της κυβέρνησης και ταυτόχρονα Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου, με υφυπουργό τον Λουκή Ακρίτα και στην θέση του Γενικού Γραμματέα τον Ευάγγελο Παπανούτσο, δεν αποτελούσε μια γενναία αναβάθμιση της ελληνικής παιδείας σε πολλαπλούς τομείς. Η νέα φιλελεύθερη κυβέρνηση της «Ένωσης Κέντρου», όταν πήρε τα ηνία της διακυβέρνησης, έβαλε αμέσως σε εφαρμογή τις προγραμματικές της θέσεις για την παιδεία, για τις οποίες πολλοί θεωρούν ότι υπερηφιόστηκε κιόλας. Μολονότι, καταγράφηκε σαφής αύξηση των κονδυλίων και των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση πολλά μέτρα δεν κατόρθωσαν να ολοκληρωθούν και για αυτόν τον λόγο πρέπει να θεωρήσουμε πως η μεταρρύθμιση του 1964 κρίνεται περισσότερο για τις προθέσεις της παρά για τα αποτελέσματά της.

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964, ανακόπτεται πολύ σύντομα, ήδη από το 1965, λόγω της ανώμαλης πολιτικής κατάστασης και της επτάχρονης δικτατορίας που ακολούθησε. Τα αποτελέσματα των νομοσχεδίων δεν έγιναν δυστυχώς ορατά, αφού από τον Ιούλιο του 1965, με την λεγόμενη Αποστασία, τα καινοτόμα μέτρα άρχισαν να πέφτουν το ένα μετά το άλλο. Ανακόπηκε βίαια η σημαντική μεταρρυθμιστική πορεία του 1964, καθώς οι κυβερνήσεις των αποστατών πάγωσαν ή αποδυνάμωσαν τις αλλαγές, επανάφεραν ελέγχους στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, έδωσαν περαιτέρω ενίσχυση στον θεσμό του επιθεωρητή και στην εξέταση των εκπαιδευτικών, καλλιεργώντας ένα κλίμα καχυποψίας στο σχολικό περιβάλλον³². Η ασταθής πολιτική κατάσταση οδηγούσε προς την πλήρη εκτροπή της εκπαίδευσης, ενώ με το πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου μπήκε κυριολεκτικά στον «γύψο».

³¹ Κυπριανός, Π. Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αθήνα : Βιβλιόραμα, 2009, σελ.160-170.

³² Δημαράς Α., Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εφ.Η Καθημερινή, Επτά Ημέρες, 5-12-99, σελ.23

1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑΣ.

Στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστεί αφενός ο τρόπος με τον οποίο η δικτατορία αναιρεί την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και αφετέρου ο τρόπος με τον οποίο η χούντα εφάρμοσε την εκπαιδευτική της πολιτική, αναδεικνύοντας τους στόχους, τα μέσα και τις συνέπειες της για την ελληνική κοινωνία. Η χούντα λοιπόν, όχι μόνο ακύρωσε τα βασικά στοιχεία της μεταρρύθμισης του 1964, αλλά επέβαλε ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο, αυταρχικό, ιδεολογικά ελεγχόμενο και βαθιά συντηρητικό. Η αναίρεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 από την δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου δεν ήταν τυχαία αλλά συνειδητή πολιτική επιλογή. Η χούντα αντιλήφθηκε την παιδεία ως κρίσιμο πεδίο ιδεολογικής σύγκρουσης και επεδίωξε να την ελέγξει πλήρως.

Ο νόμος 129/1967³³ που ψηφίστηκε λίγους μήνες μετά το πραξικόπημα, αποτελεί μια από τις πρώτες και πιο ουσιαστικές παρεμβάσεις της δικτατορίας στον χώρο της παιδείας, γιατί είναι το θεσμικό εργαλείο με το οποίο αναιρείται στην πράξη η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Με αυτόν τίθενται οι βάσεις για τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1967- 1968 και 1969 και μέσω αυτού εγκαθιδρύθηκε ένα αυταρχικό και ιδεολογικά ελεγχόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο νόμος εντασσόταν στο γενικότερο σχέδιο της χούντας να μετατρέψει την παιδεία σε μηχανισμό ιδεολογικής πειθαρχίας και αντικομουνιστικής διαπαιδαγώγησης. Ο βασικός του στόχος ήταν να αποκαταστήσει την

«εθνική αγωγή» και να εξαλείψει τις «επικίνδυνες» παιδαγωγικές και γλωσσικές καινοτομίες. Μία βασική ρύθμιση του συγκεκριμένου νόμου ήταν να προετοιμάσει την γλωσσική πολιτική που θα παγωθεί πλήρως με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1969. Περιορίσε δραστικά την δημοτική γλώσσα και επανάφερε την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα της διδασκαλίας και της διοίκησης.

Το δημοτικό σχολείο, ως ο πρώτος και καθοριστικός βαθμός κοινωνικοποίησης των παιδιών, αποτέλεσε βασικό πεδίο άσκησης ιδεολογικού ελέγχου. Το καθεστώς αντιμετώπισε το δημοτικό σχολείο ως έναν μηχανισμό συντηρητικής διαπαιδαγώγησης, ενσωματώνοντας στα σχολικά προγράμματα τις αρχές του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους³⁴. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν τα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και της Μουσικής, τα οποία λόγω του περιεχόμενου τους, προσφέρονταν για την διαμόρφωση αξιών, στάσεων και ταυτοτήτων ήδη από την παιδική ηλικία. Στο μάθημα της Γλώσσας πιο συγκεκριμένα, η δημοτική γλώσσα θεωρήθηκε απειλή για την «εθνική παράδοση» και υποβαθμίστηκε. Τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας περιείχαν κείμενα έντονα πατριωτικά και η διδασκαλία επικεντρωνόταν στην γραμματική, στο συντακτικό και στην αποστήθιση, ενώ απουσίαζε κάθε δημιουργική ή επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας.

Το μάθημα της Ιστορίας διαμορφώθηκε με βάση μια εθνοκεντρική και γραμμική αφήγηση του παρελθόντος. Η ελληνική ιστορία παρουσιαζόταν ως αδιάσπαστη συνέχεια από την αρχαιότητα ως το σύγχρονο ελληνικό κράτος, με κεντρικούς άξονες την εθνική ομοψυχία, την ηρωική αυτοθυσία και την θρησκευτική πίστη. Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στην αρχαία Ελλάδα ως κοιτίδα του δυτικού πολιτισμού, στο Βυζάντιο ως θεμέλιο της ορθοδοξίας και

³³ Α.Ν.129/19.6.1967 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως Γενικής Εκπαίδευσης και άλλων τινών διατάξεων»

³⁴ Γκουζούτη Ε., Καλογιάννη Ε. (2019) Η εκπαίδευση κατά την περίοδο της δικτατορίας 1967-1974. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

στην επανάσταση του 1821, ως κορυφαία στιγμή της εθνικής ολοκλήρωσης. Αντίθετα, οι κοινωνικές συγκρούσεις, οι πολιτικές αντιπαραθέσεις και η σύγχρονη ιστορία του 20^{ου} αιώνα παρουσιάζονταν αποσπασματικά ή αποσιωπώνταν. Με αυτόν τον τρόπο, η Ιστορία μετατρέποταν σε μέσο ιδεολογικής νομιμοποίησης του καθεστώτος, προβάλλοντας την έννοια της «εθνικής σωτηρίας» και της ανάγκης ισχυρής εξουσίας³⁵.

Όσον αφορά στο μάθημα των Θρησκευτικών, το μάθημα αυτό κατείχε κεντρικότερη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, αποκτώντας σαφή κατηχητικό χαρακτήρα, συνδεδεμένο άμεσα με το ιδεολογικό τρίπτυχο της δικτατορίας: «Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια»³⁶. Το περιεχόμενο των Θρησκευτικών εστίαζε στην διδασκαλία της ορθόδοξης πίστης, στην ηθική υπακοή και στον σεβασμό προς την εξουσία και την ιεραρχία. Η θρησκεία παρουσιαζόταν ως αναπόσπαστο στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και κάθε μορφή θεολογικού προβληματισμού απουσίαζε. Τα Θρησκευτικά ενίσχυαν την αποδοχή του αυταρχισμού ως φυσιολογική κατάσταση.

Επιπλέον, η Μουσική στην δημοτική εκπαίδευση το 1967 υποβαθμίζεται ως καλλιτεχνικό και δημιουργικό μάθημα και αξιοποιείται πρωτίστως για ιδεολογικούς σκοπούς. Το ρεπερτόριο περιοριζόταν κυρίως σε πατριωτικά άσματα, εθνικούς και εκκλησιαστικούς ύμνους, που εντάσσονταν στις σχολικές γιορτές, στις παρελάσεις και στις πρωινές τελετουργίες. Ο εθνικός ύμνος εκτελούνταν από τους μαθητές και τις μαθήτριες υποχρεωτικά στην πρωινή προσευχή και στις εθνικές επετείους της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου, ως κορυφαίο σύμβολο εθνικής ενότητας. Τραγούδια όπως «Της πατρίδας μου η σημαία» και «Ελλάς, Ελλάς, ηρώων χώρα» διδάσκονταν συστηματικά για να καλλιεργήσουν την εθνική ομοιομορφία και πειθαρχία, εξυμνώντας το έθνος, την θυσία και τον ηρωισμό. Παράλληλα, η παρουσία εκκλησιαστικών ύμνων, όπως το «Τη Υπερμάχῳ Στρατηγῶ» και «Σώσον Κύριε τον λαόν Σου» ενίσχυε τη σύνδεση της μουσικής με το ιδεολόγημα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και συνέδεε την μουσική αγωγή με την θρησκευτική κατήχηση, υποβαθμίζοντας τον δημιουργικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα του μαθήματος. Η μουσική εκπαίδευση στόχευε στην διδασκαλία εμβατηρίων και απλών ρυθμικών ασμάτων για συγχρονισμένη εκτέλεση από τις σχολικές χορωδίες³⁷.

Με τον Αναγκαστικό Νόμο 129, με ημερομηνία 19/6/1967, που ίσχυσε την σχολική χρονιά 1967-1968, η δικτατορία ακύρωσε σχεδόν όλα τα μέτρα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, κάτι που στην πράξη οδήγησε στο να επανέλθουν παλαιότερα προγράμματα σπουδών και να καταργηθούν μαθήματα με κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο. Από τις πρώτες κιόλας μέρες του καθεστώτος, συγκεκριμένα στις 5 Μαΐου 1967, με κατεπείγουσα εντολή του Υπουργείου Παιδείας, διακόπηκε η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία του Δημοκρατικού Πολιτεύματος», καθώς η ύλη του δεν συμπορευόταν με την σκέψη και την λογική των συνταγματαρχών του πραξικοπήματος. Οι ώρες του μαθήματος αυτού διατέθηκαν για την γαλούχηση των μαθητών στο νόημα και στους σκοπούς της επανάστασης.

³⁵ Μπακαλούμη Σ.(2025). Η εκπαίδευση κατά την περίοδο της Δικτατορίας 1967-1974. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

³⁶ Τζάνη, Μ. Παμουκτσόγλου, Τ.(1998). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, «Ταυτόν και Αλλοτριμορφοδίαiton», αυτοέκδοση : Αθήνα.

³⁷ Tragaki D., (2018) Popular music and the Colonels: Popular Music, Terror and Manipulation under the Junta in Greece(1967-1974). London and New York : Routledge σελ.139-151.

Προκειμένου η δικτατορία να ελέγξει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να απομακρύνει ζητήματα που θεωρούνταν «επικίνδυνα» από πολιτική άποψη, αποφάσισε και διέταξε να αναδιαμορφωθεί πλήρως το ωρολόγιο πρόγραμμα³⁸.

Ένα άλλο μάθημα που καταργήθηκε από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν «Τα Στοιχεία Οικονομικής Επιστήμης», για ιδεολογικούς λόγους, επειδή δεν ενδιέφερε το καθεστώς να διδάσκεται η συστηματική οικονομική σκέψη που θα βοηθούσε τους μαθητές να κατανοούν την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα και να έχουν κριτική επίγνωση αυτής. Η εκπαιδευτική πολιτική της χούντας επέβαλε έμφαση στην κλασική παιδεία, αποσύροντας μαθήματα που συνδέονταν με την οικονομική επιστήμη, δίνοντας βαρύτητα σε πιο «ανώδυνα» μαθήματα. Δεν αντικαταστάθηκε με κάποιο άλλο ισοδύναμο οικονομικό μάθημα, αλλά με μαθήματα εθνικής και θρησκευτικής παιδείας που δεν περιλάμβαναν ουσιαστική οικονομική ανάλυση. Ο βασικός βέβαια λόγος ήταν ιδεολογικός, γιατί η χούντα ήθελε να απομακρύνει την οικονομική και κοινωνική σκέψη από τα σχολεία, θεωρώντας την επικίνδυνη για την εξουσία της³⁹.

Αναφορικά με την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επανήλθε το εξατάξιο Γυμνάσιο και καταργήθηκε η καθαρή διάκριση ανάμεσα στο 3ετές Γυμνάσιο και 3ετές Λύκειο της μεταρρύθμισης του 1964, δίνοντας λιγότερη έμφαση στην γενική μόρφωση για όλους. Οι ηλικίες που περιλαμβάνονταν ήταν οι αντίστοιχες με τις σημερινές ηλικίες μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου και Λυκείου. Το ωρολόγιο πρόγραμμα έδινε σημασία στα Αρχαία Ελληνικά, τα Θρησκευτικά και την Ιστορία, τα οποία είχαν έντονο εθνικιστικό και ιδεολογικά ελεγχόμενο περιεχόμενο. Τα κρατικά σχολικά βιβλία ήταν αυστηρά λογοκριμένα, καθώς η σύγχρονη ιστορία, ο Εμφύλιος Πόλεμος και η Εθνική Αντίσταση απουσίαζαν από την ύλη ή παρουσιάζονταν εντελώς παραποιημένα, προωθώντας την ιστορία με μονομερή και εθνικιστική αφήγηση προάγοντας την αποστήθιση αντί για την ανάλυση ενώ το καθεστώς παρουσιάζονταν ως η «Εθνοσωτήρια Επανάσταση»⁴⁰.

Επίσης, η καθαρεύουσα επιβλήθηκε ως μοναδική γλώσσα διδασκαλίας στην διάρκεια του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς, περιορίζοντας την επαφή των μαθητών με την ζωντανή και καθημερινή νεοελληνική γλώσσα. Το παιδαγωγικό κλίμα επί χούντας βασίζονταν στην πειθαρχία, στην αυστηρότητα και στον φόβο, θέτοντας καθημερινά τους μαθητές και τους καθηγητές σε συνεχή επιτήρηση και έλεγχο. Υπήρχαν συνεχείς τιμωρίες για την δήλωση των φρονημάτων τους και λογοκρισία σε ότι έλεγαν και έγραφαν⁴¹. Τα παραπάνω καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χούντα γύρισε το σχολείο προς τα πίσω, προς τον αυταρχισμό και την ιδεολογική χειραγώγηση σε σχέση με το 1964 όπου το σχολείο πήγαινε προς την δημοκρατία και την κριτική σκέψη. Η νέα γενιά έπρεπε να είναι ιδεολογικά χειραγωγημένη για να διατηρηθεί η εξουσία των συνταγματαρχών.

³⁸ Καραφύλλης, Τ.Α. (2013). Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Αθήνα : Κριτική.

³⁹ Ανδρέου, Α. Η εκπαιδευτική πολιτική (1Sc7-1S74) περιοδικό Θέσεις : Θεωρία της αξίας και ιδεολογία, Ιανουάριος- Μάρτιος 1999, τ.66, σελ.1-11, εκδόσεις Νήσος.

⁴⁰ Χαραλάμπους, Δ. (1990), Εκπαιδευτική πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στη Μεταπολιτευτική Ελλάδα 1950-1974. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

⁴¹ Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Ν.(2007). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004., Αθήνα : Εκδόσεις Σαββάλα, σελ.135-147.

Για τον λόγο αυτόν, καταργήθηκαν και μαθήματα όπως η Κοινωνιολογία, η Πολιτική Αγωγή και τα Στοιχεία της Οικονομικής Επιστήμης ως επικίνδυνα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των νέων ανθρώπων. Κατά την διάρκεια της χούντας στην Ελλάδα, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στα Γυμνάσια και στα Λύκεια παρέμεινε κανονικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα και είχε ιδιαίτερο ρόλο σε σχέση με οτιδήποτε ίσχυε μέχρι τότε, διότι η διδακτορική κυβέρνηση επεδίωξε να χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο μάθημα όχι απλώς ως μέσο σωματικής αγωγής αλλά και ως εργαλείο πειθαρχίας και ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης των νέων. Με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού και την άνοδο της χούντας, η διδασκαλία της Γυμναστικής διατηρήθηκε, με περιεχόμενο ύλης που στηριζόταν σε πιο παλιομοδίτικα πρότυπα και με ένα πλαίσιο που απαιτούσε πειθαρχία, στρατιωτικό ύφος και ομαδικό πνεύμα. Οι γυμναστικές επιδείξεις απέκτησαν σημαντική θέση στο σχολείο για να δείχνουν στον λαό πόσο συμμορφωμένη ήταν η νεολαία της εποχής. Η σπουδαιότητα δεν ήταν απλώς στην σωματική άσκηση αλλά και στην καλλιέργεια πειθαρχημένων σωμάτων, τα οποία μέσα από ασκήσεις ομάδας, επαναλαμβανόμενες επιδείξεις και σωματικές δραστηριότητες θύμιζαν στρατιωτικά πρότυπα. Έτσι, ο στόχος εμφανιζόταν διπλός: αφενός η βελτίωση της φυσικής κατάστασης των μαθητών κι αφετέρου η ενίσχυση της συμμόρφωσης και του συλλογικού πνεύματος σε ένα περιβάλλον αυστηρού ελέγχου⁴².

Οι γυμναστικές λοιπόν επιδείξεις στα σχολεία αποτελούσαν σημαντική και συχνά καθιερωμένη εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όχι μόνο ως μέρος του μαθήματος της φυσικής αγωγής αλλά και ως παιδαγωγικό και κοινωνικό γεγονός για την τοπική κοινότητα και κοινωνία. Συντονισμένες κινήσεις και ρυθμικά προγράμματα λογαριάζονταν ως ένδειξη παιδαγωγικής επιτυχίας. Οι μαθητές των σχολικών μονάδων συγκεντρώνονταν σε προαύλια ή γήπεδα ενίοτε με την συνοδεία φιλαρμονικών και παρελάσεων πριν από τις κύριες επιδείξεις και παρουσίαζαν αγώνες στίβου και συνδυασμένες ασκήσεις, όπως αγώνες δρόμων, άλματα και βασικές ρυθμικές ασκήσεις σε συντονισμό. Οι μαθητές και μαθήτριες φορούσαν σορτς και άσπρα μπλουζάκια, μια ενδυμασία συμβατή με την παραδοσιακή εικόνα σχολικής γυμναστικής. Προετοιμαζόνταν για μεγάλο χρονικό διάστημα, με πολλές πρόβες, και θεωρούνταν κορυφαίο γεγονός, ως δρώμενο που εξυπηρετούσε την γνωστή τακτική του καθεστώτος «άρτος και θεάματα» και στο οποίο συμμετείχαν οι γονείς, οι τοπικοί άρχοντες και κάτοικοι, δίνοντας στην εκδήλωση έναν χαρακτήρα γιορτής. Οι γυμναστικές επιδείξεις καταργήθηκαν με την πτώση της χούντας, με το σκεπτικό ότι η προετοιμασία τους αποπροσανατόλιζε το μάθημα της Φυσικής Αγωγής από τους σύγχρονους παιδαγωγικούς στόχους⁴³. Η εισαγωγή των μαθητών και μαθητριών στα Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας των μαθητών και μαθητριών επί χούντας (1967-1974) ήταν αυστηρή, συγκεντρωτική και έντονα ελεγχόμενη, τόσο ακαδημαϊκά όσο και πολιτικά, μιας και δεν αρκούσαν μόνο οι γνώσεις αλλά όφειλε ο ενδιαφερόμενος μαθητής να είναι και «εθνικόφρων», σύμφωνα με την εξουσία. Οι υποψήφιοι έδιναν σκληρές και απαιτητικές εξετάσεις στην 6^η Γυμνασίου, αφού η χούντα κατήργησε το «Ακαδημαϊκό Απολυτήριο», ένα μεταρρυθμιστικό μέτρο του 1964, που επέτρεπε την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. χωρίς εξετάσεις⁴⁴. Το σύστημα των εισαγωγικών αυτών εξετάσεων ήταν αυστηρό, συχνά αποσπασματικό και διαφορετικό για κάθε

⁴² Γιαννακόπουλου Α., (2016) Ο αθλητισμός και η φυσική αγωγή στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1967-1974. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

⁴³ Αλμπανίδης Ε. (2025). Ιστορία της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού. Στον αρχαίο και σύγχρονο ελληνικό κόσμο. Αθήνα : University Studio Press, σελ. 565-569.

⁴⁴ Μπουζάκης, Σ. (2002). Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-1988, Αθήνα : Gutenberg, σελ. 78-89.

σχολή και βασιζόταν στην υπερβολική αποστήθιση, περιορίζοντας τις δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών από λαϊκά στρώματα. Ωστόσο το καθοριστικό στοιχείο δεν ήταν μόνο οι εξετάσεις, αλλά ο φάκελος κοινωνικών φρονημάτων, αφού ακόμα και αν κάποιος υποψήφιος περνούσε στις εξετάσεις και ήταν επιτυχών/ούσα μπορούσε να μην εγγραφεί την σχολή του πανεπιστημίου, εάν η οικογένεια του θεωρούνταν αριστερή, ύποπτη ή πολιτικά μη αρεστή και αν υπήρχε φάκελος για αυτόν ή τους συγγενείς του στην Ασφάλεια. Είχαν αναφερθεί πολλές περιπτώσεις όπου κόβονταν οι εγγραφές, γίνονταν διαγραφές και δεν δίνονταν αναβολή για τον στρατό αν ο φάκελος των κοινωνικών φρονημάτων των μαθητών δεν θεωρούνταν σωστός⁴⁵. Ακόμα και η πολιτική ουδετερότητα ή η αντίθεση στο καθεστώς αποτελούσε λόγο αποκλεισμού, ενώ η αναβολή της στρατιωτικής θητείας μπορούσε να ανακληθεί αυθαίρετα. Ενώ λοιπόν το σύστημα του 1964 επιδίωκε να ανοίξει το Πανεπιστήμιο στην ευρύτερη κοινωνία, η χούντα το μετέτρεψε σε μηχανισμό ελέγχου και πειθάρχησης. Η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση έπαψε να είναι μόνο ζήτημα γνώσεων και έγινε ζήτημα πολιτικής συμμόρφωσης, αντανάκλωντας τον αυταρχισμό του καθεστώτος. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα στο Πανεπιστήμιο δεν υπήρχαν φοιτητικές εκλογές, φοιτητικοί σύλλογοι και οι καθηγητές και οι φοιτητές παρακολουθούνταν για την πολιτική και κοινωνική τους στάση συνεχώς. Άρα, η είσοδος στο πανεπιστήμιο μπορεί να ήταν δύσκολη και η παραμονή σε αυτό για τους νέους ακόμα δυσκολότερη⁴⁶. Πριν το 1967, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν κυρίως στο επίπεδο μέσης και επαγγελματικής σχολής, χωρίς σαφή διασύνδεση με την ανώτατη εκπαίδευση και με περιορισμένο χαρακτήρα κατάρτισης μετά το Λύκειο⁴⁷. Οι ιδέες της μεταρρύθμισης του 1964 μιλούσαν για ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δικτατορία στην πράξη έθεσε ως στόχο την απλοποίηση της πρόσβασης σε εκπαιδευτικά επίπεδα που συνδέονταν άμεσα με την παραγωγική διαδικασία, έδωσε δηλαδή προτεραιότητα στην κατάρτιση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων σε ένα περιβάλλον αυστηρού ελέγχου και ιδεολογικού προσανατολισμού. Στην πρακτική της εφαρμογή, η χούντα προχώρησε στην ίδρυση των Κέντρων Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης τα οποία είχαν σκοπό να προσφέρουν τεχνική κατάρτιση μετά το Λύκειο σε τομείς όπως η γεωπονία, οι κατασκευές, η επεξεργασία τροφίμων και η υγεία και να λειτουργούν ως ενδιάμεση βαθμίδα μεταξύ της μέσης τεχνικής εκπαίδευσης και της ανώτατης επιστημονικής γνώσης⁴⁸. Αυτά τα κέντρα λειτούργησαν ως μια εναλλακτική έξοδος έναντι των πανεπιστημίων με στόχο την παραγωγή «τεχνικών στελεχών ανωτέρου επιπέδου» για την ελληνική οικονομία, προσανατολισμένα περισσότερο στην πρακτική εφαρμογή παρά στην επιστημονική έρευνα. Αντίθετα, στον χώρο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών καταργήθηκε το τρίτο έτος και ιδρύθηκαν διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Προς το τέλος του 1967 με 1968 ιδρύθηκε στην Αθήνα το «Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαίδευσεως» στο οποίο οι

⁴⁵ Φύλλας Μ., (2019) Αντικομμουνισμός, πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων από το 1938 έως το 1974 μέσα από τα πρακτικά συνεδριάσεων μιας πανεπιστημιακής σχολής. Η περίπτωση της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Νέα Παιδεία, τ.χ. 171, σελ. 71-79.

⁴⁶ Τζήκα Θ. (2019). Το φοιτητικό κίνημα της Θεσσαλονίκης στο μετεμφυλιακό κράτος, 1950-1967: Συγκρότηση, αιτήματα, συλλογική δράση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

⁴⁷ Τζάνη, Μ. Παμουκτσόγλου, Τ. (1998). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτοέκδοση : Αθήνα, σελ. 257-259.

⁴⁸ Μπουζάκης, Σ. (2002). Η Νεοελληνική εκπαίδευση (1821_1988) - Εξαρτημένη Ανάπτυξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1996, σελ. 120-125.

δάσκαλοι επιμορφώνονταν περαιτέρω στα νέα εκπαιδευτικά ζητήματα. Συνολικά, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες την διάρκεια της χούντας δεν εκσυγχρονίστηκαν, δεν αναβαθμίστηκαν ακαδημαϊκά και το πρόγραμμα σπουδών τους στηριζόταν στην παραδοσιακή παιδαγωγική και σε αντίθεση με τις προθέσεις της μεταρρύθμισης του 1964, δεν υπήρχε άνοιγμα σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες όπως η ενεργητική μάθηση και η παιδοκεντρική προσέγγιση⁴⁹. Σύμφωνα με την ιδεολογική στάση των Ακαδημιών ο μελλοντικός δάσκαλος όφειλε να είναι πειθαρχημένος, υπάκουος, «εθνικόφρων» και να ασπάζεται την αντικομμουνιστική ρητορική. Η ουσιαστική αλλαγή στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες θα έρθει μετά το 1974 με τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Α.Ε.Ι.⁵⁰

Κατά τα τελευταία χρόνια, πριν την επιβολή της χούντας, η ελληνική πολιτεία είχε ξεκινήσει σημαντικές αλλαγές που επιδίωκαν σημαντική ενίσχυση της βασικής και μέσης εκπαίδευσης για την αύξηση της συμμετοχής των νέων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Το χαρακτηριστικό αίτημα της περιόδου αυτής ήταν το 15% του κρατικού προϋπολογισμού να διατίθεται για την παιδεία, δείχνοντας τις ανάγκες για χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής εκείνης. Μετά την έλευση της χούντας στην εξουσία, οι δαπάνες για την παιδεία στο σύνολο των κρατικών δαπανών παρουσίασαν μείωση. Σύμφωνα με μελέτες⁵¹, το ποσοστό που προσφέρθηκε στην εκπαίδευση μειώθηκε περίπου από 11,6% σε 10% του συνολικού κρατικού προϋπολογισμού, ενώ παράλληλα αυξήθηκε το μερίδιο για την άμυνα και την δημόσια ασφάλεια. Η σύγκριση με τα προδικτατορικά χρόνια είναι ενδεικτική, αφού πριν την χούντα, η εκπαίδευση λάμβανε μεγαλύτερο μερίδιο στα δημόσια έξοδα και υπήρχε μεγάλη στήριξη για την ποιοτική βελτίωση των δομών της. Η μεταστροφή αυτή συνδέεται με την γενικότερη ιδεολογική κατεύθυνση του καθεστώτος που μείωσε την οικονομική επένδυση στην παιδεία και έφερε υπαναχώρηση στις μεταρρυθμιστικές εξελίξεις της προηγούμενης κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου. Παρά τις προκλητικές αναφορές της χούντας για δωρεάν συγγράμματα και άλλου τέτοιου είδους «ευεργεσίες» η χρηματοδότηση δεν κατέστη δυνατή για σημαντικές δομικές βελτιώσεις και κατείχε μικρότερη βαρύτητα στον συνολικό σχεδιασμό του κράτους⁵². Τα καινούρια οικονομικά δεδομένα με την χαμηλότερη χρηματοδότηση επηρέασαν και την ποιότητα της εκπαίδευσης, που στόχο είχε βασικά το έλεγχο και την ιδεολογική κατεύθυνση παρά την ουσιαστική αναβάθμιση την οποία το καθεστώς διαφήμιζε στον λαό και ευαγγελιζόταν. Η δικτατορία προσπάθησε να επιβάλλει ένα αφήγημα «οικονομικού θαύματος», στο οποίο οι πραγματικές δαπάνες για την εκπαίδευση έδειχναν κάτι εντελώς διαφορετικό.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό ξεχωριστό θέμα που κατέχει ιδιαίτερη θέση στα σχολεία επί χούντας ήταν ο θεσμός του επιθεωρητή και ο ρόλος του στην εκπαίδευση της εποχής. Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην εκπαίδευση της Ελλάδας είχε μακρά ιστορία ήδη από τον 19^ο αιώνα ως όργανο εποπτείας και αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, την περίοδο

⁴⁹ file:///C:/Users/30697/Downloads/5+EPISTHMES+AGOGIS+3_2023_Hatzakis-1.pdf

⁵⁰ Ανδρέου Α.,(1999) Η εκπαιδευτική πολιτική (1Sc7- 1S74). Τεύχος 66. Ιανουάριος - Μάρτιος 1999. Περιοδικό Θέσεις, σελ.1-11.

⁵¹ Μπακαλούμη Σ., (2025) Η εκπαίδευση κατά την περίοδο της Δικτατορίας 1Sc7-1S74. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

⁵² Γκουζιώτη Χ., Καλογιάννη Ε.,(2019)Η εκπαίδευση κατά την περίοδο της δικτατορίας 1Sc7-1S74 πτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

της χούντας, η λειτουργία του θεσμού προσέλαβε ιδιαίτερα πολιτικό χαρακτήρα, καθώς οι επιθεωρητές λειτουργούσαν κυρίως ως μηχανισμοί τακτοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού σύμφωνα με τις επιταγές και διαταγές του καθεστώτος και λιγότερο έως καθόλου ως εκτιμητές της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής εκείνης, οι επιθεωρητές είχαν την εξουσία να συντάσσουν την λεγόμενη «Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας»: η διαδικασία περιλάμβανε παρακολούθηση διδασκαλίας συχνά αιφνιδιαστική από τον εκάστοτε σχολικό επιθεωρητή, έλεγχο σχολικών βιβλίων και τετραδίων για την διδαχθείσα ύλη, ανεπίσημες συνομιλίες με συναδέλφους και διευθυντές σχολείων που αποσκοπούσαν στην συλλογή πληροφοριών για την γενικότερη εικόνα και συμπεριφορά του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού⁵³.

Πιο αναλυτικά, η δομή και το περιεχόμενο της έκθεσης αυτής περιείχε εκτός από τα υπηρεσιακά στοιχεία του εκπαιδευτικού (ονοματεπώνυμο, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, σχολείο τοποθέτησης, προηγούμενες κρίσεις) στοιχεία για την διδακτική του ικανότητα. Αξιολογούνταν η μεθοδικότητα, η πειθαρχία στην τάξη, η προσήλωση του στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών και η αποφυγή «παρεκκλίσεων» από το εγκεκριμένο περιεχόμενο διδασκαλίας. Έπειτα, το ηθικό και κοινωνικό ήθος αποτελούσε κομβικό σημείο της έκθεσης. Συμπεριλάμβανε κρίσεις όπως «εθνικόφρων», «ευπειθής προς τις αρχάς», «κοσμία διαγωγή» ή στην αντίθετη πλευρά υπαινιγμούς περί «ανεπιθύμητων φρονημάτων». Η κρίση αυτή ξεπερνούσε το καθαρά επαγγελματικό πλαίσιο και αφορούσε κοινωνικές συναναστροφές, στάσεις ζωής, πολιτικές πεποιθήσεις ακόμα και λεπτομέρειες για την οικογενειακή κατάσταση του/της εκπαιδευτικού. Η τελική συνοπτική αξιολόγηση ήταν καθοριστική, επειδή μπορούσαν να επηρεάσουν δραστικά ολόκληρη την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού. Μια αρνητική ή «επιφυλακτική» έκθεση μπορούσε να επιφέρει μη προαγωγή ή καθυστέρηση μισθολογικής εξέλιξης, δυσμενή μετάθεση συχνά σε απομακρυσμένες ή παραμεθόριες περιοχές της χώρας, αποκλεισμό από θέσεις ευθύνης και πειθαρχικές διώξεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις είχαν αναφερθεί⁵⁴ και απολύσεις εκπαιδευτικών, μετά από πρόταση του επιθεωρητή για απομάκρυνση τους από την υπηρεσία. Αρκετοί εκπαιδευτικοί απολύθηκαν με κατηγορίες της απλής συναναστροφής με αντεθνικά στοιχεία ή της μη συμμόρφωσης με την κρατική γραμμή.⁵⁵

Στον φόβο και στην απειλή μιας αρνητικής έκθεσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οδηγούνταν σε αυτολογοκρισία, σε αποφυγή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών και σε σιωπηρή συμμόρφωση με το καθεστώς. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν ήταν συνεχώς υπό πίεση να διδάσκουν την ύλη κατά τα ιδεολογικά πρότυπα του καθεστώτος, ιδίως σε μαθήματα όπως η Ιστορία, η λογοτεχνία και τα Θρησκευτικά. Σημαντικό επιπλέον στοιχείο είναι ότι δεν υπήρχε διαφάνεια αφού ο εκπαιδευτικός συχνά δεν γνώριζε το πλήρες περιεχόμενο της έκθεσης ή είχε ενημέρωση εκ των υστέρων, όταν αυτή είχε ήδη βγάλει διοικητικά αποτελέσματα⁵⁶.

⁵³ Κάτσικας, Χ. Θεριανός, Ν. (2007). Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004. Αθήνα : Εκδόσεις Σαββάλα, σελ.175

⁵⁴ Οι καθηγητές στα χρόνια της δικτατορίας, ΟΛΜΕ, Αθήνα 1983. Πώς γινόταν το <φακέλωμα> δασκάλων και καθηγητών εφ. Βήμα, φυλ.2-2-1975.

⁵⁵ Αλιβιζάτος Ν. "Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση, 1922-1974, Όψεις της ελληνικής εμπειρίας, εκδ. Ιστορική Βιβλιοθήκη Θεμέλιο, 1995. σελ. 500-515

⁵⁶ Οι καθηγητές στα χρόνια της δικτατορίας, ΟΛΜΕ, Αθήνα 1983. "Πώς γινόταν το "φακέλωμα" δασκάλων και καθηγητών" εφ. Βήμα, φυλ.2-2-1975

Πέρα από τους εκπαιδευτικούς, οι επιθεωρητές και άλλες κρατικές αρχές παρακολουθούσαν στενά κάθε μορφή μαθητικής δραστηριότητας που μπορούσε να εκληφθεί ως ενάντια στους θεσμούς. Αμέσως μετά το πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου, το καθεστώς προχώρησε στην διάλυση ή στην αυστηρή αναστολή λειτουργίας μαθητικών συλλόγων, ενώ απαγορεύτηκαν κάθε είδους εκλογικές διαδικασίες και αυτόνομες οργανωτικές δομές μέσα στα σχολεία. Αναφορές για απείθαρχη συμπεριφορά, έλλειψη εθνικού φρονήματος ή ακατάλληλες συναναστροφές μαθητών και μαθητριών μπορούσαν να οδηγήσουν σε αποβολές, αποκλεισμό από σχολικές δραστηριότητες ή ακόμα και σε εμπλοκή των οικογενειών τους με τις αρχές. Η εποπτεία τους δεν αφορούσε μόνο τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον αλλά επεκτεινόταν στον κοινωνικό και ιδιωτικό χώρο τους. Κεντρικό ρόλο στην εποπτεία τους είχαν οι διευθυντές των σχολείων, οι επιθεωρητές και οι κατά τόπους διοικητικές αρχές, οι οποίοι όφειλαν να παρακολουθούν στενά την μαθητική συμπεριφορά και υπήρχε συνεργασία με εξωσχολικούς μηχανισμούς επιτήρησης, όπως η χωροφυλακή και η ΚΥΠ, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ύποπτης δράσης ή καταγγελιών. Ο θεσμός του επιθεωρητή στα σχολεία κατά την περίοδο της χούντας υπήρξε ένας κρίσιμος άξονας ιδεολογικού ελέγχου, πειθαρχίας και πολιτικής καθοδήγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα στην πειθαρχική μεταχείριση εκπαιδευτικών και μαθητών⁵⁷.

Μετά το 1974, η έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας δέχτηκε έντονη κριτική και θεωρήθηκε σύμβολο αυταρχισμού, εργαλείο πολιτικής δώξης και εμπόδιο στην παιδαγωγική ελευθερία. Πάρα ταύτα, ο θεσμός του επιθεωρητή άργησε να καταργηθεί εντελώς από την ελληνική εκπαίδευση και συνδέεται άμεσα με την αρνητική εμπειρία της χούντας ως μηχανισμό ελέγχου⁵⁸.

Η εκπαιδευτική πολιτική της δικτατορίας των συνταγματαρχών δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένα από το συνολικό αυταρχικό πλαίσιο άσκησης εξουσίας που χαρακτήρισε την περίοδο 1967- 1974. Το σχολείο και το πανεπιστήμιο μετατράπηκαν σε χώρους επιτήρησης όπου η πειθαρχία και η συμμόρφωση στις ιδέες της χούντας υπερίσχυαν της παιδαγωγικής ελευθερίας και της επιστημονικής αυτονομίας. Οι επιπτώσεις αυτής της πολιτικής υπήρξαν μακροχρόνιες επειδή η καλλιέργεια κλίματος φόβου, η αναστολή της συλλογικής δράσης και η υπονόμηση της κριτικής σκέψης άφησαν βαθύ αποτύπωμα στο εκπαιδευτικό σώμα και στην σχολική κουλτούρα. Παράλληλα, η εμπειρία της δικτατορίας συνέβαλε καθοριστικά στην μεταπολιτευτική απαίτηση για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και κατοχύρωση της παιδαγωγικής ελευθερίας. Η μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος την χρονική περίοδο της δικτατορίας υπενθυμίζει ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει είτε ως χώρος χειραφέτησης είτε ως μηχανισμός υποταγής, ανάλογα με το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Μέσα σε αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο, η εκπαίδευση υπήρξε και πεδίο λανθάνουσας αντίστασης, αφού η σιωπή δεν ισοδυναμούσε πάντα με αποδοχή. Κάτω από αυτήν την υποτιθέμενη κανονικότητα υπήρχαν μικρά κομμάτια κριτικής σκέψης, που εκδηλώθηκαν δυναμικά αργότερα στην περίοδο της Μεταπολίτευσης.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι

⁵⁷ Κυριακίδου Σ., (2025) Η εκπαίδευση κατά την περίοδο των Συνταγματαρχών 1967-1974. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

⁵⁸ Μ. Πικραμένου Το νομοθετικό καθεστώς των ανωτάτων δημόσιων υπαλλήλων υπό διαρκή μεταρρύθμιση. Ο δικαστικός έλεγχος των νομοθετικών επιλογών. Νομικό Βήμα 2008 τόμος 56, σελ. 2311-2315.

εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν κατά τη διάρκεια της δικτατορίας των Συνταγματαρχών (1967–1974) βίωσαν την επαγγελματική και προσωπική τους καθημερινότητα μέσα σε ένα αυταρχικό πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει πώς αντιλήφθηκαν οι ίδιοι τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, με ποιους τρόπους επηρεάστηκαν από τις ιδεολογικές παρεμβάσεις του καθεστώτος στην εκπαίδευση και ποιες στρατηγικές ανέπτυξαν προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας της εποχής. Το ενδιαφέρον της μελέτης δεν περιορίζεται στην καταγραφή των θεσμικών μεταβολών ή των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν από το δικτατορικό καθεστώς, αλλά εστιάζει κυρίως στην υποκειμενική εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αυτή αναδύεται μέσα από τις προσωπικές τους αφηγήσεις. Η επιλογή της προφορικής ιστορίας ως βασικής μεθοδολογικής προσέγγισης επιτρέπει την ανάδειξη της βιωμένης εμπειρίας, προσφέροντας τη δυνατότητα να ακουστεί η φωνή ανθρώπων που έζησαν τα γεγονότα και να αναδειχθούν πτυχές της καθημερινότητας οι οποίες δεν αποτυπώνονται πάντοτε στις επίσημες πηγές ή στα διοικητικά έγγραφα της περιόδου.

Οι αφηγήσεις των πληροφορητών συμβάλλουν στην κατανόηση όχι μόνο των εξωτερικών περιορισμών που επέβαλε η δικτατορία στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και των προσωπικών νοηματοδοτήσεων που διαμόρφωσαν οι ίδιοι για την εμπειρία τους. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδεικνύονται οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βίωσαν την πειθαρχία, τον έλεγχο, τις σχέσεις με τη διοίκηση, την επαφή τους με τους μαθητές, καθώς και τις καθημερινές πρακτικές προσαρμογής ή αντίστασης που υιοθέτησαν. Ταυτόχρονα, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει ότι η εμπειρία της δικτατορίας δεν ήταν ενιαία ούτε κοινή για όλους τους συμμετέχοντες. Η μνήμη κάθε πληροφορητή επηρεάζεται από την ηλικία, τον τόπο υπηρεσίας, τη θέση που κατείχε στο σχολείο, τις προσωπικές του αξίες και τη μεταγενέστερη πορεία της ζωής του, γεγονός που οδηγεί σε διαφορετικές ερμηνείες του ίδιου ιστορικού πλαισίου.

Για τον λόγο αυτό, οι συνεντεύξεις δεν αντιμετωπίζονται ως απλές πηγές πληροφοριών, αλλά ως αφηγήσεις που αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανασυνθέτουν σήμερα το παρελθόν τους και αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες που έζησαν κατά την περίοδο της δικτατορίας. Η απάντηση στο ερευνητικό αυτό ερώτημα προκύπτει μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των προφορικών μαρτυριών, όπου οι ομοιότητες και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των πληροφορητών συνθέτουν μια περισσότερο σύνθετη και πολυδιάστατη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής. Έτσι, η μελέτη δεν επιδιώκει να καταλήξει σε μία ενιαία ερμηνεία του βιώματος των εκπαιδευτικών, αλλά να αναδείξει το εύρος των εμπειριών τους, τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις των αφηγήσεών τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η προσωπική μνήμη αλληλεπιδρά με τη συλλογική ιστορική μνήμη της περιόδου.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε τέσσερις ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βίωσαν τη δικτατορία είτε ως λειτουργοί της δημόσιας εκπαίδευσης είτε ως εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιήθηκαν στην ιδιωτική εκπαίδευση. Η επιλογή τους ήταν στρεφόμενη καθώς όλοι υπήρξαν αυτόπτες μάρτυρες της περιόδου και μπορούσαν να καταθέσουν προσωπικές εμπειρίες σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, τις επαγγελματικές συνθήκες και την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών κατά τα έτη 1967–1974. Όλοι τους υπέγραψαν παραχωρητήρια για την συνέντευξη και δεν είχαν πρόβλημα να αναφερθεί το όνομα τους.

Ο πρώτος πληροφορητής είναι μαθηματικός και διορίστηκε στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1971, με πρώτη τοποθέτηση στο Κολυμβάρι Χανίων. Ως νεοδιοριστος εκπαιδευτικός έζησε τα τελευταία χρόνια της δικτατορίας υπηρετώντας σε σχολική μονάδα της περιφέρειας. Η μαρτυρία του εστιάζει κυρίως στη λειτουργία του σχολείου, στον θεσμό του επιθεωρητή και στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων.

Η δεύτερη πληροφορήτρια είναι φιλόλογος και διορίστηκε τον Νοέμβριο του 1969 σε χωριό του

νομού Λαμίας. Η αφήγησή της καλύπτει σχεδόν ολόκληρη την περίοδο της δικτατορίας και αποτυπώνει τις εμπειρίες μιας γυναίκας εκπαιδευτικού κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής της σταδιοδρομίας.

Η τρίτη πληροφορήτρια είναι επίσης φιλόλογος και διορίστηκε το 1974 στην Ξυλαγανή Ροδόπης. Αν και η έναρξη της υπηρεσίας της συμπίπτει με το τέλος της δικτατορίας, η αφήγησή της περιλαμβάνει αναμνήσεις και βιώματα από την περίοδο του καθεστώτος, όπως τα έζησε ως νέα εκπαιδευτικός αλλά και ως μέλος της τοπικής κοινωνίας. Η εμπειρία της εμπλουτίζει την έρευνα με μια διαφορετική γεωγραφική και κοινωνική διάσταση, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής ζωής σε μια ακριτική και πολυπολιτισμική περιοχή της χώρας.

Ο τέταρτος πληροφορητής ακολούθησε διαφορετική επαγγελματική διαδρομή, καθώς κατά τη διάρκεια της δικτατορίας δεν διορίστηκε στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά εργάστηκε στην ιδιωτική εκπαίδευση, παραδίδοντας μαθήματα σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Η μαρτυρία του προσφέρει μια συμπληρωματική οπτική, καθώς αποτυπώνει τις εμπειρίες ενός εκπαιδευτικού εκτός του δημόσιου σχολικού συστήματος. Σύμφωνα με την αφήγησή του, οι μαθητές δεν ασχολούνταν ιδιαίτερα με την πολιτική επικαιρότητα και τη δικτατορία, ενώ τα σχετικά ζητήματα απασχολούσαν κυρίως τους μεγαλύτερους σε ηλικία, όπως τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η οπτική αυτή εμπλουτίζει την έρευνα, αναδεικνύοντας ότι η εμπειρία της δικτατορίας δεν υπήρξε ενιαία, αλλά διαφοροποιήθηκε ανάλογα με το επαγγελματικό περιβάλλον, την ηλικία και τις προσωπικές εμπειρίες κάθε πληροφορητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.

Η προφορική ιστορία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεθοδολογικές εξελίξεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας, καθώς εισάγει έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης και προσέγγισης του παρελθόντος. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή ακαδημαϊκή ιστοριογραφία, η οποία βασίστηκε κυρίως σε γραπτές πηγές, επίσημα αρχεία και τεκμήρια που παράγονται και ελέγχονται από θεσμούς εξουσίας, η προφορική ιστορία στρέφεται προς τις βιωμένες εμπειρίες των ανθρώπων, αναδεικνύοντας τη σημασία της μνήμης, της αφήγησης και της υποκειμενικής πρόσληψης των ιστορικών γεγονότων. Η στροφή αυτή δεν αποτελεί απλώς μια αλλαγή πηγών, αλλά αποτυπώνει μια βαθύτερη θεωρητική μεταστροφή σχετικά με το τι θεωρείται ιστορική γνώση και ποιοι έχουν το δικαίωμα να τη διαμορφώνουν⁵⁹.

Η εμφάνιση της προφορικής ιστορίας ως συστηματικής ερευνητικής μεθόδου συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικές και επιστημονικές αλλαγές του 20ού αιώνα. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η ανάγκη καταγραφής βιωμένων εμπειριών από πολέμους, μετακινήσεις πληθυσμών, κοινωνικές αναταράξεις και πολιτικές αλλαγές κατέστησε εμφανή τα όρια της παραδοσιακής ιστοριογραφίας. Οι επίσημες πηγές δεν επαρκούσαν για να αποδώσουν την πολυπλοκότητα των εμπειριών, ιδιαίτερα εκείνων που ανήκαν σε κοινωνικές ομάδες χωρίς πρόσβαση σε μηχανισμούς παραγωγής γραπτού λόγου. Έτσι, η προφορική μαρτυρία άρχισε να αντιμετωπίζεται ως πολύτιμη πηγή ιστορικής γνώσης⁶⁰.

Η ανάπτυξη της κοινωνικής ιστορίας και των «ιστοριών από τα κάτω» συνέβαλε καθοριστικά στη θεμελίωση της προφορικής ιστορίας. Οι ιστορικοί άρχισαν να ενδιαφέρονται όχι μόνο για τα μεγάλα πολιτικά γεγονότα και τις άρχουσες κοινωνικές τάξεις, αλλά και για την καθημερινή ζωή, την εργασία, την οικογένεια και τις εμπειρίες των απλών ανθρώπων. Σε αυτό το πλαίσιο, η προφορική ιστορία προσέφερε τη δυνατότητα πρόσβασης σε φωνές που μέχρι τότε παρέμεναν αόρατες⁶¹.

Κεντρική έννοια στην προφορική ιστορία είναι η ανθρώπινη μνήμη, η οποία αντιμετωπίζεται όχι ως αποκλειστικά παθητική αποθήκη πληροφοριών, αλλά ως ενεργή και δυναμική διαδικασία. Η μνήμη διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του παρελθόντος και του παρόντος και επηρεάζεται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες. Οι αφηγήσεις των ανθρώπων δεν αποτελούν απλές αναπαραστάσεις γεγονότων, αλλά ερμηνείες που αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατανοούν και δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους. Για τον λόγο αυτό, η προφορική ιστορία δεν επιδιώκει την αναζήτηση μιας απόλυτης «αλήθειας», αλλά την κατανόηση των πολλαπλών εκδοχών του παρελθόντος.⁶²

Η σχέση ανάμεσα στη μνήμη και την ιστορία αποτελεί ένα από τα βασικά θεωρητικά ζητήματα της προφορικής ιστορίας. Ενώ η παραδοσιακή ιστοριογραφία επιδίωκε την αντικειμενικότητα μέσω της αποστασιοποίησης και της κριτικής ανάλυσης των πηγών, η προφορική ιστορία αναγνωρίζει ότι κάθε ιστορική αφήγηση είναι αναπόφευκτα υποκειμενική. Η μνήμη μπορεί να είναι επιλεκτική, αποσπασματική ή ακόμη και αντιφατική, ωστόσο αυτές οι ιδιότητες δεν αποτελούν αδυναμία, αλλά πηγή πολύτιμων πληροφοριών για τη συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης⁶³.

⁵⁹ Thompson P. (2002) Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία. Αθήνα : Πλέθρον , σελ.372-385.

⁶⁰ Abrams L. (2010) Θεωρία Προφορικής Ιστορίας, Αθήνα : Πλέθρον σελ.11-13.

⁶¹ A. Portelli, (2020) Τι καθιστά την προφορική ιστορία διαφορετική, Αθήνα : Πλέθρον , σελ.48-58.

⁶² L.Abrams, (2010) Θεωρία Προφορικής Ιστορίας, Αθήνα : Πλέθρον, σελ.116.

⁶³ M. Halbwachs(2013), Τα κοινωνικά πλαίσια της μνήμης, Αθήνα : Νεφέλη, σελ.324-327.

Η μέθοδος της προφορικής ιστορίας βασίζεται κυρίως στη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Η συνέντευξη δεν αποτελεί απλή τεχνική συλλογής δεδομένων, αλλά μια σύνθετη επικοινωνιακή διαδικασία, στην οποία ο ερευνητής και ο αφηγητής συνδιαμορφώνουν την αφήγηση. Ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων, η σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται και το κοινωνικό πλαίσιο της συνέντευξης επηρεάζουν καθοριστικά το περιεχόμενο της μαρτυρίας. Ο ερευνητής δεν είναι ουδέτερος παρατηρητής, αλλά ενεργός συμμετέχων στη διαδικασία παραγωγής της ιστορικής γνώσης⁶⁴.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που έχουν απασχολήσει τη θεωρία της προφορικής ιστορίας είναι η αξιοπιστία των προφορικών πηγών. Η κριτική που έχει διατυπωθεί εστιάζει στην πιθανότητα ανακρίβειας ή παραμόρφωσης των γεγονότων λόγω της φύσης της μνήμης. Ωστόσο, η προφορική ιστορία δεν περιορίζεται στην αναζήτηση ακριβών πληροφοριών, αλλά ενδιαφέρεται κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα γίνονται αντιληπτά και ερμηνεύονται από τα υποκείμενα. Η υποκειμενικότητα της μνήμης δεν αναιρεί την ιστορική της αξία, αλλά αποτελεί βασικό στοιχείο της ανάλυσης.⁶⁵

Η διασταύρωση των προφορικών μαρτυριών με άλλες πηγές, όπως γραπτά αρχεία, φωτογραφίες και υλικά τεκμήρια, αποτελεί σημαντική πρακτική για την ενίσχυση της ιστορικής ερμηνείας. Ωστόσο, η προφορική ιστορία δεν αντιμετωπίζει τις μαρτυρίες ως απλά συμπληρωματικά στοιχεία, αλλά ως αυτόνομες πηγές που προσφέρουν μοναδικές πληροφορίες για την ανθρώπινη εμπειρία⁶⁶.

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της προφορικής ιστορίας είναι η δυνατότητα ανάδειξης φωνών που έχουν αποκλειστεί από τις επίσημες ιστορικές αφηγήσεις. Μέσα από τις μαρτυρίες των γυναικών, των εργαζομένων, των μεταναστών και άλλων κοινωνικών ομάδων, η ιστορία αποκτά έναν πιο δημοκρατικό χαρακτήρα. Η προφορική ιστορία συμβάλλει στην αποδόμηση των κυρίαρχων αφηγήσεων και στην ανάδειξη της πολυφωνίας του παρελθόντος⁶⁷. Παράλληλα, η προφορική ιστορία επιτρέπει τη μελέτη της καθημερινής ζωής και των εμπειριών που δεν καταγράφονται στα επίσημα αρχεία. Οι αφηγήσεις των ανθρώπων αποκαλύπτουν πτυχές της κοινωνικής ζωής, όπως οι σχέσεις, οι αξίες, τα συναισθήματα και οι τρόποι σκέψης, που δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν σε άλλες πηγές⁶⁸.

Η προφορική ιστορία συνδέεται στενά με τη δημόσια ιστορία, καθώς συμβάλλει στη διάδοση της ιστορικής γνώσης στο ευρύ κοινό. Οι μαρτυρίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, μουσεία και πολιτιστικές δράσεις, ενισχύοντας τη σχέση της κοινωνίας με το παρελθόν της. Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορία παύει να αποτελεί αποκλειστικό αντικείμενο των ειδικών και μετατρέπεται σε κοινό πεδίο διαλόγου⁶⁹.

Η ηθική διάσταση της προφορικής ιστορίας αποτελεί επίσης κρίσιμο ζήτημα. Ο ερευνητής οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα των αφηγητών, να διασφαλίζει τη συγκατάθεσή τους και να προστατεύει την ιδιωτικότητά τους. Η διαδικασία της

⁶⁴ M. Frisch, (1979) *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. New York: SUNY Press., σ. 5-15

⁶⁵ Ρ. Βαν Μπουσχότεν, (1997) *Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στον Ζιάκα Γρεβενών (1S00-1S50)*, Αθήνα : Πλέθρον, σ.211-212

⁶⁶ M. Halbwachs (2013) *Η συλλογική μνήμη*, Αθήνα : Παπαζήση , σελ.47-50.

⁶⁷ Perks R., Thomson A., (2015) *The Oral History Reader*. Routledge

⁶⁸ Κουλούρη Χ. (2017), *Το αμόνι της ιστορικής μνήμης. Στο κεφ. Το παρελθόν στο παρόν : Μνήμη, ιστορία και ιδεολογία*. Αθήνα : Καστανιώτης, σελ.45-63

⁶⁹ Τζιόβας Δ. (2024), *Ιστορία, έθνος και μυθιστόρημα στη Μεταπολίτευση*. Ηράκλειο : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

συνέντευξης μπορεί να φέρει στην επιφάνεια τραυματικές εμπειρίες, γεγονός που απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία και υπευθυνότητα⁷⁰.

Επιπλέον, η προφορική ιστορία εγείρει ζητήματα σχετικά με την εξουσία και τη σχέση ερευνητή-αφηγητή. Η επιλογή των αφηγητών, ο τρόπος παρουσίασης των μαρτυριών και η ερμηνεία τους επηρεάζονται από τις αντιλήψεις και τις προτεραιότητες του ερευνητή. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η κριτική προσέγγιση και η διαρκής αναστοχαστική στάση⁷¹.

Συνολικά, η προφορική ιστορία αποτελεί μια πολυδιάστατη και δυναμική ιστοριογραφική μέθοδο, η οποία επαναπροσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε το παρελθόν. Μέσα από τη μνήμη, την εμπειρία και την αφήγηση, αναδεικνύει τη σημασία της ανθρώπινης διάστασης της ιστορίας και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο συμπεριληπτικής και δημοκρατικής ιστοριογραφίας.

Ένα από τα πιο σύνθετα και γόνιμα πεδία της προφορικής ιστορίας αφορά τη σχέση της με το τραύμα. Οι προφορικές μαρτυρίες συχνά περιλαμβάνουν αφηγήσεις που σχετίζονται με βίαια γεγονότα, όπως πόλεμοι, δικτατορίες, διώξεις ή κοινωνικές καταστροφές. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η μνήμη δεν λειτουργεί απλώς ως καταγραφή εμπειριών, αλλά ως μηχανισμός κατανόησης του τραυματικού παρελθόντος. Το τραύμα δεν είναι μόνο ένα γεγονός που συνέβη στο παρελθόν, αλλά μια εμπειρία που συνεχίζει να επηρεάζει το παρόν του αφηγητή, διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο αφηγείται τη ζωή του.

Η αφήγηση τραυματικών εμπειριών χαρακτηρίζεται συχνά από ασυνέχειες, σιωπές και επαναλήψεις. Αυτά τα στοιχεία δεν αποτελούν ενδείξεις «αναξιοπιστίας», αλλά αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο το τραύμα εγγράφεται στη μνήμη. Η δυσκολία έκφρασης, οι αποσιωπήσεις και οι μετατοπίσεις στην αφήγηση αντανακλούν την προσπάθεια του υποκειμένου να διαχειριστεί μια εμπειρία που συχνά υπερβαίνει τη δυνατότητα πλήρους λεκτικής αποτύπωσης. Η προφορική ιστορία, επομένως, δεν εστιάζει μόνο σε όσα λέγονται, αλλά και σε όσα δεν λέγονται, αναγνωρίζοντας τη σημασία της σιωπής ως ιστορικής πηγής.

Στο πλαίσιο αυτό, η προφορική ιστορία συνδέεται στενά με τη συλλογική μνήμη. Οι προσωπικές αφηγήσεις επηρεάζονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές αφηγήσεις, τις πολιτισμικές καταστάσεις και τις δημόσιες πολιτικές μνήμης. Η μνήμη ενός γεγονότος, όπως ένας πόλεμος ή μια δικτατορία, δεν είναι ενιαία, αλλά συγκροτείται μέσα από πολλαπλές και συχνά ανταγωνιστικές αφηγήσεις. Η προφορική ιστορία επιτρέπει την ανάδειξη αυτών των διαφορών, φωτίζοντας τις εντάσεις ανάμεσα στην επίσημη και τη βιωμένη ιστορία⁷².

Η έννοια της ταυτότητας αποτελεί επίσης κεντρικό άξονα της προφορικής ιστορίας. Οι αφηγήσεις ζωής δεν περιορίζονται στην καταγραφή γεγονότων, αλλά συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του αφηγητή. Μέσα από την αφήγηση, το άτομο οργανώνει την εμπειρία του, επιλέγει τι θα αναδείξει και τι θα αποσιωπήσει, αποδίνοντας νόημα στο παρελθόν του. Η ταυτότητα δεν είναι σταθερή, αλλά διαμορφώνεται διαρκώς μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης⁷³.

Η προφορική ιστορία αναδεικνύει ότι η ταυτότητα είναι αποτέλεσμα μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Οι αφηγήσεις των ανθρώπων αντικατοπτρίζουν τόσο προσωπικές εμπειρίες όσο και συλλογικές αξίες και πρότυπα.

⁷⁰ Thompson P., (2002) Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία, Αθήνα : Πλέθρον , σελ.31

⁷¹ Abrams L., (2016). Θεωρία Προφορικής Ιστορίας, Αθήνα : Πλέθρον, σελ.35-37.

⁷² Μαντόγλου Α.,(2010) Κοινωνική μνήμη, κοινωνική λήθη, Αθήνα : Πεδίο , σελ.36-37

⁷³ Βερβενιώτη, Τ. (2012). Προφορική ιστορία: Ένα ριζοσπαστικό κίνημα. Άρθρο (online). Διαθέσιμο στο <https://tvxs.gr/news/istoria/proforiki-istoria-ena-rizospastiko-kinima-tis-tasoylas-berbenioti>. (Ανακτήθηκε στις 29/6/2026)

Με τον τρόπο αυτό, η προφορική ιστορία συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο ατομικό και το συλλογικό επίπεδο της ιστορικής εμπειρίας⁷⁴.

Επιπλέον, η προφορική ιστορία προσφέρει σημαντικά εργαλεία για τη μελέτη της μνήμης σε περιόδους πολιτικών μεταβάσεων. Σε περιπτώσεις όπως η μετάβαση από μια δικτατορία σε ένα δημοκρατικό καθεστώς, οι προφορικές μαρτυρίες αποτελούν βασικό μέσο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνίες επεξεργάζονται το παρελθόν τους. Οι αφηγήσεις αυτές συχνά αποκαλύπτουν συγκρούσεις ανάμεσα στη λήθη και τη μνήμη, ανάμεσα στην ανάγκη για συμφιλίωση και στην απαίτηση για δικαιοσύνη⁷⁵.

Η προφορική ιστορία δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο καταγραφής, αλλά και ως διαδικασία ενδυνάμωσης των αφηγητών. Η δυνατότητα να αφηγηθούν την ιστορία τους δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να ανακτήσουν τον έλεγχο της αφήγησης του παρελθόντος τους και να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο, η προφορική ιστορία αποκτά και πολιτικοκοινωνική διάσταση, καθώς συμβάλλει στην αναγνώριση και την ορατότητα κοινωνικών ομάδων που έχουν περιθωριοποιηθεί⁷⁶.

Η ψηφιακή εποχή έχει προσφέρει νέες δυνατότητες για την ανάπτυξη της προφορικής ιστορίας. Η καταγραφή, η αποθήκευση και η διάδοση των μαρτυριών έχουν γίνει πιο εύκολες, επιτρέποντας τη δημιουργία ψηφιακών αρχείων και τη διάχυση της ιστορικής γνώσης σε ευρύτερο κοινό. Ωστόσο, η εξέλιξη αυτή συνοδεύεται και από νέες προκλήσεις, όπως η διαχείριση των προσωπικών δεδομένων και η διασφάλιση της αυθεντικότητας των πηγών⁷⁷.

Η προφορική ιστορία, ως ιστοριογραφική μέθοδος, δεν αντικαθιστά τις παραδοσιακές μορφές ιστορικής έρευνας, αλλά τις συμπληρώνει και τις εμπλουτίζει. Η συνύπαρξη διαφορετικών τύπων πηγών επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του παρελθόντος. Η προφορική μαρτυρία προσθέτει τη διάσταση της εμπειρίας και της υποκειμενικότητας, η οποία συχνά απουσιάζει από τα γραπτά τεκμήρια⁷⁸.

Η προφορική ιστορία αναδεικνύει επίσης τη σημασία της γλώσσας ως εργαλείου διαμόρφωσης της ιστορικής εμπειρίας. Οι λέξεις, οι εκφράσεις και οι τρόποι αφήγησης δεν είναι ουδέτεροι μηχανισμοί αλλά αντανακλούν πολιτισμικά πρότυπα και κοινωνικές δομές⁷⁹. Η ανάλυση της γλώσσας των αφηγήσεων μπορεί να αποκαλύψει βαθύτερα νοήματα και να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατανοούν την πραγματικότητα.

Επιπλέον, η προφορική ιστορία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο συναίσθημα ως στοιχείο της ιστορικής εμπειρίας. Σε αντίθεση με τις γραπτές πηγές, οι οποίες συχνά αποτυπώνουν γεγονότα με τυπικό και απόμακρο τρόπο, οι προφορικές μαρτυρίες

⁷⁴ Βερβενιώτη Τ., Μπουσχότεν Ρ.Β., Ρεπούση Μ. Τσιώλης Γ., Ανδρεάδου Χ., (2010), Προφορικές ιστορίες, ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την Εκπαίδευση και την Κοινότητα. Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων - Διεύθυνση Πολιτισμού και Παιδείας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σελ.5-14.

⁷⁵ Γκαζή Α., (2013), Μουσεία και επισκέπτες στην εποχή της "βιομηχανίας" της μνήμης. Στο Γεφυρώνοντας τις γενιές : διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες , σελ.27-42

⁷⁶ Σαλβάνου Α., (2021). Πώς μαθαίνουμε ιστορία χωρίς να την διδαχθούμε'. Αθήνα : Ασίνη , σελ.120-121.

Thompson Ρ., (2002) Φωνές από το παρελθόν, Αθήνα : Πλέθρον , σελ.187-193.

⁷⁸ Farge Α., (2004) Η γεύση του αρχείου, Αθήνα : Νεφέλη, σελ. 89

⁷⁹ Βερβενιώτη Τ., Μπουσχότεν Ρ.Β., Ρεπούση Μ. Τσιώλης Γ., Ανδρεάδου Χ., (2010), Προφορικές ιστορίες, ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την Εκπαίδευση και την Κοινότητα. Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων - Διεύθυνση Πολιτισμού και Παιδείας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σελ.32-34.

μεταφέρουν συναισθηματικές αποχρώσεις, όπως φόβο, ελπίδα, θυμό ή νοσταλγία. Τα συναισθήματα αυτά αποτελούν σημαντικό μέρος της ιστορικής κατανόησης, καθώς αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα έζησαν τα γεγονότα⁸⁰.

Η προφορική ιστορία ασχολείται με τη μελέτη των «σιωπηλών» πλευρών της ιστορίας. Πολλές φορές, τα πιο σημαντικά στοιχεία μιας αφήγησης δεν βρίσκονται σε όσα λέγονται ξεκάθαρα, αλλά σε όσα αποσιωπώνται. Οι σιωπές μπορεί να υποκρύπτουν τραυματικές εμπειρίες, κοινωνικές προκαταλήψεις ή πολιτικές πιέσεις. Η ανάλυση αυτών των σιωπών απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και κριτική προσέγγιση από τον ερευνητή⁸¹.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η σχέση της εμπιστοσύνης στη διαδικασία της συνέντευξης. Η ποιότητα της μαρτυρίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ερευνητή και αφηγητή. Η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και σεβασμού επιτρέπει στον αφηγητή να εκφραστεί πιο ελεύθερα και να μοιραστεί βαθύτερες πτυχές της εμπειρίας του. Αντίθετα, η έλλειψη εμπιστοσύνης μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακές ή περιορισμένες αφηγήσεις.

Η προφορική ιστορία έχει επίσης σημαντική συμβολή στη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων. Μέσα από τις αφηγήσεις των ανθρώπων, αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους οι κοινωνικές δομές επηρεάζουν τη ζωή των ατόμων. Οι εμπειρίες της εκπαίδευσης αποκτούν φωνή και γίνονται αντικείμενο ιστορικής ανάλυσης. Με τον τρόπο αυτό, η προφορική ιστορία συμβάλλει στην αφομοίωση της κοινωνικής πραγματικότητας με πιο ολοκληρωμένο τρόπο.

Επιπλέον, η προφορική ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των γενεών. Οι αφηγήσεις των μεγαλύτερων γενεών μεταφέρουν εμπειρίες και αξίες στις νεότερες, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την σημασία της ιστορικής συνείδησης και δημιουργεί γέφυρες ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν.

Παρά τις πολλές δυνατότητες που προσφέρει, η προφορική ιστορία δεν στερείται περιορισμών⁸². Η επιλογή των αφηγητών, οι συνθήκες διεξαγωγής της συνέντευξης και η ερμηνεία των δεδομένων μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η κριτική προσέγγιση και η διαρκής κριτική στάση του ερευνητή.

Τελικά, η προφορική ιστορία δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική μέθοδο συλλογής δεδομένων, αλλά έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης για την ιστορία. Αναδεικνύει τη σημασία της ανθρώπινης εμπειρίας, της μνήμης και της αφήγησης, προσφέροντας μια πιο σύνθετη και πολυδιάστατη κατανόηση του παρελθόντος. Μέσα από την προφορική ιστορία, η ιστορία γίνεται πιο ανθρώπινη, πιο ζωντανή και πιο κοντά στην κοινωνία.

⁸⁰ Λιάκος Α., (2015), Γιατί η προφορική ιστορία . Στο Η προφορική ιστορία στα μουσεία και στην εκπαίδευση, Αθήνα :Νήσος, σελ.35-42.

⁸¹ Traverso, E., (2016) Η ιστορία ως πεδίο μάχης. Ερμηνεύοντας τις βιαιότητες του 20ου αιώνα. Αθήνα : ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΙΚΟΣΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ,σελ.14,21.

⁸² Thompson, Paul, *Φωνές από το παρελθόν*,

Κεφάλαιο 4: Διερεύνηση βιωμάτων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία της χώρας που δίδασκαν την περίοδο των Απριλιανών χρόνων μέσα από προφορικές μαρτυρίες.

1. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο: έλεγχος, επιτήρηση και παιδαγωγική πράξη

Η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της δικτατορίας των Συνταγματαρχών αποτέλεσε έναν από τους βασικούς μηχανισμούς ιδεολογικής αναπαραγωγής του καθεστώτος. Το σχολείο δεν λειτουργούσε αποκλειστικά ως χώρος μετάδοσης γνώσεων αλλά και ως πεδίο πολιτικής διαπαιδαγώγησης, κοινωνικού ελέγχου και καλλιέργειας της κυρίαρχης εθνικοφροσύνης. Οι εκπαιδευτικοί, ως οι άμεσοι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρέθηκαν στο επίκεντρο αυτών των μηχανισμών. Οι προφορικές μαρτυρίες των πληροφορητών αναδεικνύουν ότι η καθημερινή σχολική πραγματικότητα καθοριζόταν από την επιτήρηση, την καχυποψία, τις διοικητικές παρεμβάσεις και τη συνεχή προσπάθεια προσαρμογής σε ένα περιβάλλον όπου η πολιτική ουδετερότητα δεν ήταν πάντοτε αρκετή για να προστατεύσει κάποιον. Η εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς ιδεολογικής παρέμβασης της δικτατορίας των Συνταγματαρχών. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν στο επίκεντρο ενός συστήματος ελέγχου που στόχευε τόσο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και στην προσωπική τους συμπεριφορά. Ωστόσο, οι προφορικές μαρτυρίες της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι το σχολείο δεν υπήρξε μόνο χώρος επιτήρησης και ιδεολογικής αναπαραγωγής. Υπήρξε ταυτόχρονα ένας χώρος διαπραγμάτευσης, όπου αρκετοί εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να διατηρήσουν την παιδαγωγική τους αυτονομία και να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους. Οι αφηγήσεις της φιλόλογου από τη Ροδόπη, της φιλόλογου από τη Λαμία και του μαθηματικού από την Κρήτη επιτρέπουν την ανάδειξη διαφορετικών όψεων της σχολικής πραγματικότητας. Παρά τις γεωγραφικές αποστάσεις και τις διαφορετικές επαγγελματικές διαδρομές, οι τρεις πληροφορητές συγκλίνουν στην περιγραφή ενός σχολείου όπου ο πολιτικός έλεγχος συνυπήρχε με καθημερινές προσπάθειες αντίστασης και παιδαγωγικής προσφοράς. Εξαίρεση αποτελεί ο τέταρτος πληροφορητής που θεωρεί ότι η χούντα δεν επηρέασε σε κάτι την εκπαιδευτική κοινότητα ή τον ίδιο εν γένει.

Η πρώτη πληροφορήτρια, φιλόλογος που διορίστηκε στη Ροδόπη το 1975, περιγράφει ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο, παρά τη Μεταπολίτευση, διατηρούσε έντονα τα χαρακτηριστικά της προηγούμενης περιόδου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «*επάνω στη Ροδόπη το πέπλο των χουντικών υπηρεσιών ήταν υπαρκτό*» ενώ «*δεν είχε γίνει καμία εκκαθάριση στις υπηρεσίες*¹». Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δείχνει ότι η πτώση του καθεστώτος δεν σήμανε αυτόματα και την εξαφάνιση των μηχανισμών που είχαν εγκαθιδρυθεί κατά τη διάρκεια της επταετίας. Αντίθετα, σε πολλές περιοχές της χώρας οι ίδιες διοικητικές δομές και τα ίδια πρόσωπα παρέμειναν στις θέσεις τους, μεταφέροντας νοοτροπίες και πρακτικές ελέγχου στη μεταπολιτευτική πραγματικότητα.

Το κλίμα αυτό γινόταν αισθητό ήδη από τις πρώτες ημέρες υπηρεσίας των νέων εκπαιδευτικών. Η ίδια περιγράφει ότι η διοίκηση αντιμετώπιζε τους νεοδιοριζόμενους με καχυποψία, ιδιαίτερα όσους προέρχονταν από μεγάλα αστικά κέντρα όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη. Η αντίληψη ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μεταφέρουν διαφορετικές πολιτικές ιδέες ή παιδαγωγικές πρακτικές φαίνεται να προκαλούσε ανησυχία στους τοπικούς διοικητικούς μηχανισμούς.

1 Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια στις 29/12/2025.

Η καχυποψία αυτή μετατρέπεται συχνά σε συστηματική επιτήρηση. Σύμφωνα με τη μαρτυρία της πληροφορήτριας, ο διευθυντής του σχολείου είχε αναπτύξει ένα άτυπο δίκτυο παρακολούθησης, χρησιμοποιώντας μαθητές ως πηγές πληροφόρησης. Όπως αναφέρει:

«Ανάγκαζαν κάποιους μαθητές να δίνουν ραπόρτο καθημερινό στον διευθυντή. Τι ειπώνεται μες στην τάξη, αν λέγεται κάτι επιλήψιμο»².

Η συγκεκριμένη πρακτική αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η λογική της παρακολούθησης διαπερνούσε τη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές μετατρέπονταν σε ενδιάμεσους κρίκους ενός μηχανισμού ελέγχου, ενώ οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι κάθε συζήτηση μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο αναφοράς προς τη διοίκηση. Πρόκειται για μια συνθήκη που ενίσχυε την αυτολογοκρισία και περιόριζε τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης μέσα στην τάξη. Ανάλογες εμπειρίες περιγράφει και ο δεύτερος πληροφορητής, μαθηματικός στην Κρήτη. Αναφερόμενος στους διευθυντές της περιόδου, σημειώνει ότι υπήρχαν πρόσωπα τα οποία ήταν απολύτως ταυτισμένα με το καθεστώς. Όπως θυμάται: *«Ήταν ένα φανατικό ανθρωπάκι προς τη*

21η Απριλίου. Μας παρακολουθούσε»³. Η επιτήρηση αυτή δεν περιοριζόταν στις σχολικές αίθουσες. Σύμφωνα με τον ίδιο, πραγματοποιούνταν τακτικές «έφοδοι» και έλεγχοι, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί απομακρύνθηκαν από τις θέσεις τους για πολιτικούς λόγους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Από το νομό Χανίων απομακρύνθηκαν τουλάχιστον τέσσερις».* Οι απομακρύνσεις αυτές λειτουργούσαν παραδειγματικά για το σύνολο του κλάδου. Ακόμη και όταν δεν συνοδεύονταν από επίσημες διώξεις, δημιουργούσαν ένα κλίμα φόβου και ανασφάλειας που επηρέαζε τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η πολιτική διάσταση της σχολικής ζωής αποτυπώνεται και στην αφήγηση του ίδιου πληροφορητή για τα φοιτητικά του χρόνια. Ως ενεργό μέλος της Ένωσης Κέντρου και του κινήματος του «1-1-4», βρέθηκε στο στόχαστρο των αρχών μετά την επιβολή της δικτατορίας. Όπως αναφέρει:

«Πήραν τα ονόματά μας και εν συνεχεία καταγράφηκαν στους καταλόγους της 21ης Απριλίου ως ταραξίες»⁴.

Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει ότι οι πολιτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαγράφονταν με την είσοδό τους στο επάγγελμα. Αντίθετα, μπορούσαν να τους ακολουθούν για πολλά χρόνια, επηρεάζοντας την επαγγελματική τους πορεία και τη σχέση τους με τη διοίκηση⁵. Πέρα όμως από τον άμεσο πολιτικό έλεγχο, οι πληροφορητές αναφέρονται και στις ιδιαίτερα δύσκολες υλικές συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούσαν τα σχολεία της περιφέρειας. Η πρώτη πληροφορήτρια περιγράφει το σχολείο της Ξυλαγανής ως έναν χώρο που απείχε πολύ από την εικόνα ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι αίθουσες στεγάζονταν σε πρόχειρες κατασκευές, ενώ μία από αυτές ήταν παλιός στάβλος αγελάδων με χωμάτινο δάπεδο. Όπως σημειώνει: *«Ήταν άθλιες οι συνθήκες. Με δεδομένο ότι η περιοχή ήταν και κρύα το χειμώνα ήμασταν εντελώς εκτεθειμένοι»⁶.* Ανάλογες εικόνες εμφανίζονται και στην κρητική περίπτωση. Ένας από τους πληροφορητές περιγράφει ότι το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου λειτουργούσε για χρόνια χωρίς μόνιμο σχολικό κτίριο: *«Γυμνάσιο Κολυμβαρίου, αλλά με αίθουσες όπου βρίσκαμε»⁷.* Οι συνθήκες αυτές αποκαλύπτουν ότι η εκπαίδευση στην περιφέρεια αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα υποδομών, τα οποία συχνά επιβάρυναν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι ανισότητες μεταξύ αστικών κέντρων και περιφέρειας αποτελούσαν διαχρονικό χαρακτηριστικό της

² Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια 29/12/2025.

³ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια 18/11/2025.

⁴ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια, 18/11/2025.

⁵ Μελετόπουλος Μ., (1996) Η δικτατορία των Συνταγματαρχών. Κοινωνία, Ιδεολογία, Οικονομία, Αθήνα: Εκδ.Παπαζήση, σελ.211-234.

⁶ Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια, 29/12/2025.

⁷ Συνέντευξη του Γ.Κ., 18/11/2025.

ελληνικής εκπαίδευσης. Παρά τις εξαγγελίες για εκσυγχρονισμό, πολλά σχολεία της επαρχίας εξακολουθούσαν να λειτουργούν σε ανεπαρκή κτήρια με περιορισμένες υποδομές⁸. Ακόμα, η επαγγελματική αποκατάσταση για έναν επιστήμονα εκείνη την εποχή ήταν αποκλειστικά και μόνο η διδασκαλία σε ένα δημόσιο σχολείο. Συγκεκριμένα λέει η πληροφορήτρια ότι η μόνη διέξοδος επαγγελματική ήταν ο διορισμός. Έπρεπε να έχεις πολύ ψηλές γνωριμίες για να απορροφηθείς κάπου αλλού⁹. Στον αντίποδα ο τέταρτος πληροφορητής αναφέρει ότι παρόλο που του ήρθε η ανακοίνωση του διορισμού προτίμησε τον αντίποδα των ιδιαίτερων μαθημάτων για καλύτερες οικονομικές απολαβές και για να μην μετακομίσει στην επαρχία, λέγοντας: *Ναι, είχε έρθει ο διορισμός μου, αλλά είχα τόσα πολλά μαθήματα που δεν*¹⁰....

Παρά τις δυσκολίες, οι σχέσεις που αναπτύσσονταν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελούσαν συχνά έναν χώρο αντίστασης απέναντι στην αυταρχικότητα του συστήματος. Η πρώτη πληροφορήτρια περιγράφει ότι οι μαθητές στρέφονταν προς τους νέους καθηγητές αναζητώντας υποστήριξη και καθοδήγηση. Πολλά από τα παιδιά προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών και μεγάλωναν με παππούδες και γιαγιάδες, γεγονός που ενίσχυε την ανάγκη για πρόσωπα εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Σε εμάς βρήκαν κάτι σαν καταφύγιο σαν αποκούμπι¹¹». Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονταν στη διδασκαλία των μαθημάτων αλλά λειτουργούσαν και ως σύμβουλοι, ψυχολόγοι και κοινωνικοί υποστηρικτές. Η ίδια εξηγεί ότι πολλά παιδιά τους εκμυστηρεύονταν προσωπικά προβλήματα, οικογενειακές δυσκολίες ή ακόμη και περιστατικά κακοποίησης και εκμετάλλευσης. Η ανθρώπινη αυτή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης αναδεικνύεται και από άλλη πληροφορήτρια, η οποία περιγράφει τη στάση της απέναντι στους μαθητές ως βαθιά υποστηρικτική. Όπως δηλώνει: «Με τα παιδιά ήθελα αυτά να ξέρουν ότι υποστηρίζω. Ότι έχουν δίκιο¹²». Η ίδια τονίζει ότι ήταν ιδιαίτερα φειδωλή στις αποβολές και προσπαθούσε να αντιμετωπίζει τα παιδιά με κατανόηση, σε αντίθεση με την αυστηρότητα που χαρακτήριζε συχνά το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής¹³.

Ένα ακόμη σημαντικό πεδίο ελέγχου αφορούσε το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Οι πληροφορητές αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια ως εργαλεία ιδεολογικής διαμόρφωσης. Μία από τις εκπαιδευτικούς υποστηρίζει ότι τα βιβλία της περιόδου δεν απέδιδαν με ακρίβεια τα ιστορικά γεγονότα ειδικότερα για την νεότερη ιστορία:

Την ιστορία, την πραγματική ιστορία. Ήταν παραποίηση. Παραποίηση της ιστορίας. Παραποίηση ιδιαίτερα της σύγχρονης ιστορίας. Σε κάποια σημεία κάποιες εξάρσεις πατριωτικές. Αλλά ο Καραϊσκάκης, ο Φεραίος...

⁸ Κάτσικας Χ., Θεριανός Ν. (2007) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα : Εκδόσεις Σαββάλα.

⁹ Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια στις 29/12/2025.

¹⁰ Συνέντευξη του Σ.Α. στην ερευνήτρια, στις 18/4/2025.

¹¹ Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια, στις 30/12/2025.

¹² Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια στις 30/12/2025.

¹³ Κάτσικας Χ., Καββαδία Γ.Κ., (1996) *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*.

Αθήνα : Gutenberg. Σε ειδικό κεφάλαιο αναφέρεται η “αταξία” στο σχολείο και συσχετίζεται η παραβατικότητα των μαθητών με το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον.

<https://symvstathmos.wordpress.com/2016/11/17/%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%86%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B6%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CE%BD-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84/>

Αυτά που με έκανε παρατήρηση ο λοχίας που ήρθε στο σχολείο... Αυτά ήταν πολύ περιορισμένα. Για να μας υποχρεώσουν να μην αναπτύσσουμε... πολύ αυτά τα θέματα, περιορισμένα. Να μην τα βάζουμε, όπως ακούσατε και πριν... να μην τα βάζουμε και στα διαγωνίσματα. Ώστε να συζητιέται το θέμα... και να μην αναγκάζομαστε να μας προστατέψουν, λέγανε. Να διορθώνουμε... Μακρυγιάννη, Καραϊσκάκη και Φεραίο. Να μην διορθώνουμε τα γραπτά στα διαγωνίσματα. Και τις ιδέες αυτών των μεγάλων να τις ενστερνιζόμαστε... και να δεν κατεχόμαστε, υποτίθεται από πατριωτικά συναισθήματα. Άσχημα χρόνια. Να μην ξανά έρθουν ποτέ στην πατρίδα. Ποτέ. Ποτέ. Μα ποτέ. Δεν υπάρχει. Δεν ξέρω, ωραιότερο πολίτευμα από τη δημοκρατία¹⁴.

Σε προηγούμενη στιγμή στην αφήγηση της σημειώνει με γλαφυρό τρόπο τα εξής.

Παραμονές της 21ης Οκτωβρίου του 1971 είπα στα παιδιά ότι θα μιλήσουμε για το 1940 και την γερμανική κατοχή. Κάποιο αγόρι μου έφερε την άλλη μέρα ένα βιβλίο. Το άφησε πάνω στην έδρα και μου είπε σε ρουμελιώτικη διάλεκτο. Δεσποινίς, αυτό το βιβλίο μου το έδωσε ο παππούς μου που πολέμησε το 1940. Το κοίταξα και άναψε το πρόσωπό μου από σεβασμό και φόβο. Κοιτούσα μία το παιδί μία το βιβλίο που έγραφε απ' έξω «Η Εθνική Μας Αντίσταση» κι είχε μια φωτογραφία του Άρη Βελουχιώτη. Τρέμοντας και κλαίγοντας το έδωσα πίσω στο παιδί και του είπα, δώσ' το στον παππού σου και πες του ότι τώρα δεν μπορούμε να το διαβάσουμε. Ίσως κάποτε μπορέσουμε. Όλη τη νύχτα δεν κοιμήθηκα. Με ποιο δικαίωμα εγώ πρόσβαλα έναν ήρωα. Όταν έπεσε η δικτατορία αναζήτησα τον γέροντα. Είχε φύγει¹⁵.

Η ίδια θυμάται ότι ακόμη και η διδασκαλία του δημοκρατικού πολιτεύματος μπορούσε να προκαλέσει αντιδράσεις από τη διοίκηση του σχολείου¹⁶. Η αναφορά σε έννοιες όπως η δημοκρατία ή η πολιτική συμμετοχή αντιμετωπιζόταν συχνά με επιφύλαξη, καθώς θεωρούνταν ότι μπορούσαν να ενθαρρύνουν κριτική σκέψη απέναντι στο καθεστώς. Οι διαπιστώσεις αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τα σχολικά βιβλία ως εργαλεία ιδεολογικής παρέμβασης και όχι ως ουδέτερο φορέα γνώσης¹⁷. Ο μαθηματικός αναφέρει συγκεκριμένα για το μάθημα των μαθηματικών εκείνα τα χρόνια, εμπλέκοντας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τώρα μετά από την με την έλευση της Χούντας και λοιπά και λίγο πιο μπροστά είπανε να βάζουμε θέματα από μια συγκεκριμένη ύλη το παραπάνω εκεί στο Υπουργείο. Ήτανε συντηρητική δηλαδή στα χρόνια 1968-69, 70-71 υπήρχε ένας συντηρητισμός στα θέματα γιατί φοβότανε δηλαδή δεν υπήρχε ουσιαστικά συγκεκριμένη ύλη δεν υπήρχε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα θέματα όντως ήτανε κάπως συντηρητικά. Δηλαδή και στα μαθηματικά ήθελαν αυτόν τον συντηρητισμό ; γιατί εντάζει στην ιστορία.. στα θεωρητικά μαθήματα το καταλαβαίνω στο μαθηματικά όμως;; Δεν εννοώ τον συντηρητισμό τον πολιτικό ή ξέρω εγώ κάποιο συντηρητισμό τέχνης ας πούμε έτσι ρεαλισμού νατουραλισμού κλπ όχι εννοώ ότι δεν ήτανε δύσκολα θέματα με την άποψη μοντέρνα μαθηματικά πιθανό να ξέρουν αυτές τις δομές ας τουςβάλω με ένα θέμα με δομές να μην γράψει άνθρωπος¹⁸.

¹⁴ Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια στις 30/12/2025.

¹⁵ Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια στις 30/12/2025.

¹⁶ Γκουζιώτη Χ., Καλογιάννη Ε., (2019) Η εκπαίδευση κατά την περίοδο της δικτατορίας 1967-1974. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.

¹⁷ Zerbas T., (2016) *Greek school textbooks at a political crossroads. Defining the Greek Citizen in the Greek School during the Reign of Colonels (1967-1974)*. North Park University.

¹⁸ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια, στις 18/11/2025.

Συνολικά, οι μαρτυρίες των πληροφορητών αποκαλύπτουν ότι το σχολείο κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και στα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια υπήρξε ένας χώρος αντιφάσεων. Από τη μία πλευρά λειτουργούσε ως μηχανισμός ελέγχου, επιτήρησης και ιδεολογικής αναπαραγωγής. Από την άλλη, αποτελούσε έναν χώρο όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούσαν να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας υποστήριξης. Από την μαρτυρία του τέταρτου πληροφορητή προκύπτει ότι οι μαθητές, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, δεν φαίνεται να είχαν ουσιαστική εμπλοκή ή ενδιαφέρον για τις πολιτικές εξελίξεις και το καθεστώς της δικτατορίας. Μας αναφέρει ο καθηγητής που δεν ασχολήθηκε με τα δημόσια σχολεία αλλά μόνο με φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα τα εξής : *Τώρα επί της επταετίας ας πούμε σε αυτό. Δεν ασχολούντο τα παιδιά. Δεν ασχολούντο με την πολιτική. Όπως και τώρα δεν ασχολείται. Δεν ήταν. Στο Πανεπιστήμιο υπήρχε ένας αναβρασμός και τα λοιπά. Υπήρχαν πάντοτε. Αλλά τα παιδιά του σχολείου δεν ασχολούνταν. Δεν ασχολούνταν*¹⁹. Μέσα σε αυτές τις αντιφατικές συνθήκες διαμορφώθηκε η καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνταν να ισορροπήσουν ανάμεσα στις απαιτήσεις της εξουσίας και στις παιδαγωγικές τους αξίες.

2. Οι εκπαιδευτικοί έξω από το σχολείο: καθημερινότητα, κοινωνικός έλεγχος και πολιτικές ταυτότητες

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης δεν περιοριζόταν στον χώρο του σχολείου. Αντίθετα, οι αφηγήσεις των πληροφορητών αποκαλύπτουν ότι η πολιτική πραγματικότητα της εποχής επηρέαζε βαθιά κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί δεν βίωναν τον έλεγχο μόνο μέσα στις σχολικές αίθουσες αλλά και στον δημόσιο χώρο, στις κοινωνικές τους σχέσεις, στις μετακινήσεις τους, ακόμη και στις πιο απλές εκφράσεις της προσωπικής τους ζωής. Η πολιτική επιτήρηση, η καχυποψία απέναντι σε όσους θεωρούνταν «διαφορετικοί» και η διαρκής αίσθηση ότι κάποιος παρακολουθεί τις κινήσεις τους αποτελούσαν στοιχεία που διαμόρφωναν την καθημερινότητά τους.

Οι συνεντεύξεις αναδεικνύουν ότι η εμπειρία αυτή διαφοροποιούνταν ανάλογα με τον τόπο υπηρεσίας. Ιδιαίτερα στις ακριτικές περιοχές και στην επαρχία, η πολιτική και κοινωνική επιτήρηση ήταν συχνά πιο εμφανής απ' ό,τι στα μεγάλα αστικά κέντρα. Η πρώτη πληροφορήτρια, που διορίστηκε στη Ροδόπη το 1975, περιγράφει μια κοινωνία η οποία, παρά τη Μεταπολίτευση, διατηρούσε ισχυρά στοιχεία αυταρχισμού και συντηρητισμού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Ήταν ένα πολύ συντηρητικό περιβάλλον. Έτσι καλυμμένο με ένα πέπλο απαγορεύσεων, σιωπής*²⁰*». Η ίδια εξηγεί ότι ερχόμενη από την Αθήνα ένιωθε σαν να είχε μεταφερθεί σε μια διαφορετική πραγματικότητα: «Νόμιζες ότι βρίσκεσαι σε έναν άλλο κόσμο. Ήταν σαν να είχα περάσει τα σύνορα*²¹*». Η περιγραφή αυτή δεν αφορά μόνο γεωγραφικές διαφορές αλλά και διαφορετικές κοινωνικές νοοτροπίες. Η Θράκη της εποχής εμφανίζεται ως ένας χώρος όπου οι κοινωνικές σχέσεις χαρακτηρίζονταν από επιφυλακτικότητα και όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν σε μεγάλο βαθμό «ξένοι». Η έννοια του «ξένου» επανέρχεται πολλές φορές στις αφηγήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από την Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη αντιμετωπίζονταν συχνά με καχυποψία. Η πληροφορήτρια αναφέρει ότι τόσο οι φοιτητές όσο και οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν φορείς ιδεών που μπορούσαν να διαταράξουν την κοινωνική ισορροπία της περιοχής. Η λειτουργία του νεοσύστατου τότε Δημοκριτείου Πανεπιστημίου είχε ήδη προκαλέσει*

¹⁹ Συνέντευξη του Σ.Α. στην ερευνήτρια , στις 18/4/2026.

²⁰ Συνέντευξη της Π. Μ. στην ερευνήτρια στις 29/12/2025.

²¹ Συνέντευξη της Π.Μ. , 29/12/2025

αντιδράσεις, καθώς αρκετοί κάτοικοι θεωρούσαν τους φοιτητές «επικίνδυνους» ή πολιτικά ύποπτους. Όπως θυμάται: *«Πολύ Κομοτηναίοι έβλεπαν με μεγάλη καχυποψία τους φοιτητές»*²².

Η κοινωνική αυτή στάση συνδεόταν με ευρύτερους μηχανισμούς πολιτικού ελέγχου. Οι πληροφορητές αναφέρονται συχνά στην αίσθηση ότι οι δραστηριότητές τους καταγράφονταν ή παρακολουθούνταν. Η πρώτη πληροφορήτρια θυμάται ότι ακόμη και οι απλές κοινωνικές συναναστροφές μπορούσαν να προκαλέσουν σχόλια από την υπηρεσία:

*«Δεν μπορούσες να πας το βράδυ με μερικούς συναδέλφους να πιείς κάπου ένα κρασί. Αμέσως αυτό γινόταν αντιληπτό και καταγραφόταν από την υπηρεσία»*²³. Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δείχνει ότι η διάκριση ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εκτός σχολείου μπορούσε να αξιολογηθεί ως ένδειξη πολιτικής ή ηθικής στάσης και να επηρεάσει την υπηρεσιακή του εικόνα. Η επιτήρηση αυτή συνδεόταν άμεσα με τις πολιτικές ταυτότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών²⁴. Ο δεύτερος πληροφορητής, μαθηματικός που σπούδασε στην Αθήνα τη δεκαετία του 1960, περιγράφει τη συμμετοχή του στο φοιτητικό κίνημα και στις οργανώσεις της Ένωσης Κέντρου. Όπως αναφέρει: *«Είχα πολιτική δράση ως φοιτητής ακριβώς με το 1-1-4 και συγκεντρώσεις»*²⁵. Η πολιτική αυτή δραστηριότητα απέκτησε ιδιαίτερη σημασία μετά την επιβολή της δικτατορίας. Σύμφωνα με τη μαρτυρία του: *«Πήραν τα ονόματά μας και εν συνεχεία καταγράφηκα στους καταλόγους της 21ης Απριλίου ως ταραξίας»*²⁶. Η καταγραφή αυτή δεν είχε μόνο συμβολική σημασία. Όπως εξηγεί ο ίδιος, επηρέασε ακόμη και τη στρατιωτική του πορεία, καθώς οι αρχές φαίνεται να είχαν γνώση του πολιτικού του παρελθόντος. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Με αποκαλούσανε δημοδιδάσκαλο. Δηλαδή λέγανε ότι κάτι έκανες εσύ προηγουμένως»*²⁷. Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει τη διαχρονικότητα της πολιτικής επιτήρησης. Η πολιτική δράση πριν από τη δικτατορία συνέχιζε να παράγει συνέπειες ακόμη και χρόνια αργότερα.

Πέρα από την πολιτική παρακολούθηση, οι πληροφορητές περιγράφουν και σημαντικές οικονομικές δυσκολίες. Η πρώτη πληροφορήτρια τονίζει ότι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα επιβίωσης, καθώς οι μισθοί καταβάλλονταν με καθυστέρηση και οι συνθήκες διαβίωσης ήταν εξαιρετικά δύσκολες. Όπως αναφέρει: *«Τις πρώτες δεκαπέντε μέρες το εισόδημά σου εξανεμιζόταν»*²⁸. Η στέγαση αποτελούσε ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα. Στην Κομοτηνή της εποχής υπήρχαν ελάχιστα διαθέσιμα σπίτια, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονταν να μένουν ως φιλοξενούμενοι σε οικογένειες που δεν γνώριζαν. Η πληροφορήτρια θυμάται: *«Αναγκαστικά φιλοξενήθηκα από μία οικογένεια*

²² Συνέντευξη της Π.Μ. , στις 18/11/2025.

²³ Συνέντευξη της Π.Μ., 29/12/2025.

²⁴ ΦΕΚ 163/25.09.1967, Τεύχος Α [1967] Α.Ν. 129 Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων.

²⁵ Συνέντευξη του Γ. Κ. , 18/11/2025.

²⁶ Συνέντευξη του Γ. Κ., στις 18/11/2025.

²⁷ Συνέντευξη του Γ.Κ ., στις 18/11/2025.

²⁸ Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια στις 29/12/2025.

που δεν τη γνώριζα²⁹». Οι συνθήκες αυτές ενίσχυαν το αίσθημα απομόνωσης, ιδιαίτερα για τις νέες γυναίκες εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν μακριά από τον τόπο καταγωγής τους³⁰.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έμφυλη διάσταση των εμπειριών αυτών. Η πρώτη πληροφορήτρια επισημαίνει ότι οι άγαμες γυναίκες τοποθετούνταν συστηματικά στα πιο απομακρυσμένα σχολεία και αντιμετωπίζονταν διαφορετικά από τις έγγαμες συναδέλφους τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Εμείς που θα έπρεπε να βοηθηθούμε και να στηριχτούμε, ήμασταν πιο εκτεθειμένες³¹». Η παρατήρηση αυτή δείχνει ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις για το φύλο επηρέαζαν άμεσα την επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών³². Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωσαν την δικτατορία στο ίδιο αυταρχικό πλαίσιο με τους άνδρες, αλλά επιπλέον επηρεάζονταν από τις κυρίαρχες αντιλήψεις του καθεστώτος για τους έμφυλους ρόλους, την μητρότητα και την οικογένεια.

Παρά τις δυσκολίες, οι πληροφορητές δεν περιγράφουν μόνο εμπειρίες φόβου και καταπίεσης. Αντίθετα, στις αφηγήσεις τους εμφανίζονται συχνά σχέσεις αλληλεγγύης και ανθρώπινης υποστήριξης. Η πρώτη πληροφορήτρια θυμάται με συγκίνηση τις οικογένειες που τη βοήθησαν κατά τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας της: «*Ηταν φτωχοί άνθρωποι. Αλλά με ανοιχτή καρδιά*³³». Οι εμπειρίες αυτές δείχνουν ότι, ακόμη και σε ένα περιβάλλον πολιτικού ελέγχου, υπήρχαν κοινωνικά δίκτυα που λειτουργούσαν ως αντίβαρο στην απομόνωση και την ανασφάλεια.

Συνολικά, οι αφηγήσεις των πληροφορητών αποκαλύπτουν ότι η ζωή των εκπαιδευτικών έξω από το σχολείο ήταν βαθιά επηρεασμένη από το πολιτικό και κοινωνικό κλίμα της εποχής. Η πολιτική παρακολούθηση, οι οικονομικές δυσκολίες, η κοινωνική καχυποψία και οι έμφυλες διακρίσεις αποτελούσαν βασικά στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Ταυτόχρονα, όμως, οι προσωπικές σχέσεις, η αλληλεγγύη και η αίσθηση κοινότητας λειτουργούσαν ως μηχανισμοί στήριξης που επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και να διατηρούν την επαγγελματική και προσωπική τους αξιοπρέπεια.

2. Στρατηγικές επιβίωσης και κοινωνικής προσαρμογής: ανάμεσα στη συμμόρφωση, την αντίσταση και τη συλλογική δράση.

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης δεν μπορεί να κατανοηθεί αποκλειστικά μέσα από τις πρακτικές ελέγχου που ασκούσε το κράτος ή οι διοικητικοί μηχανισμοί. Εξίσου σημαντικό είναι να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονταν τις συνθήκες αυτές και ανέπτυσαν στρατηγικές επιβίωσης, προσαρμογής και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αντίστασης. Οι μαρτυρίες των πληροφορητών αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υπήρξαν παθητικοί αποδέκτες της καταπίεσης. Αντίθετα, αξιοποίησαν προσωπικά δίκτυα, συλλογικές πρωτοβουλίες, πολιτιστικές δράσεις και παιδαγωγικές πρακτικές προκειμένου να

²⁹ Συνέντευξη της Π.Μ. , στις 29/12/2025.

³⁰ Β.Αλ Αράτζ (2012) *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 1930 έως το 1976 : Πρόσβαση, επαγγελματική εξέλιξη και προσωπικά βιώματα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

³¹ Συνέντευξη της Π.Μ. , στις 29/12/2025.

³² Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δαλακούρα, Κ. (2008). Η διάσταση του φύλου, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών: Υποκειμενικότητα, φροντίδα και επαγγελματισμός. Στο Β.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ (σσ.166-183).

³³ Συνέντευξη της Ε.Β., στις 30/12/2025.

διατηρήσουν την αυτονομία τους και να υπερασπιστούν τις αξίες τους. Οι στρατηγικές αυτές δεν ήταν πάντοτε ανοιχτά πολιτικές. Συχνά εκδηλώνονταν μέσα από μικρές καθημερινές πρακτικές, επιλογές και συμπεριφορές που επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς να κινούνται μέσα σε ένα αυταρχικό ή μεταβατικό περιβάλλον χωρίς να συγκρούονται άμεσα με τους μηχανισμούς εξουσίας. Παράλληλα, η δημιουργία σχέσεων αλληλεγγύης και η ανάπτυξη συλλογικών δράσεων συνέβαλαν στη διαμόρφωση νέων μορφών κοινωνικής συμμετοχής και δημοκρατικής κουλτούρας.

Η δημιουργία δικτύων αλληλεγγύης

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αναδεικνύονται στις συνεντεύξεις είναι η σημασία των προσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα οι νεοδιοριζόμενοι καθηγητές που τοποθετούνταν σε απομακρυσμένες περιοχές βίωναν κοινές δυσκολίες και ανέπτυσαν στενούς δεσμούς μεταξύ τους. Η πρώτη πληροφορήτρια περιγράφει με ιδιαίτερη έμφαση το κλίμα που είχε διαμορφωθεί ανάμεσα στους νέους εκπαιδευτικούς της Ροδόπης: «*Ήμασταν πρωτοδιορισμένοι, νέοι άνθρωποι. Άρα είχαμε μια πολύ ζεστή σχέση μεταξύ μας*³⁴». Η κοινή ηλικία, η απομάκρυνση από τις οικογένειές τους και οι δυσκολίες της καθημερινότητας λειτουργούσαν ως παράγοντες που ενίσχυαν τη συνοχή της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονταν στις τυπικές επαγγελματικές σχέσεις αλλά δημιουργούσαν φιλίες που συχνά μετατρέπονταν σε ουσιαστικά δίκτυα υποστήριξης. Το κλίμα φόβου και επιτήρησης που δημιουργούσε το πολιτικό κλίμα της εποχής ενισχύεται από παρόμοιες αναφορές εμφανίζονται και στις υπόλοιπες συνεντεύξεις. Οι πληροφορητές περιγράφουν ότι η αλληλεγγύη μεταξύ συναδέλφων αποτελούσε βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των πιέσεων που ασκούσαν οι διοικητικοί μηχανισμοί. Σε ένα περιβάλλον όπου η παρακολούθηση και η καχυποψία ήταν διάχυτες, η ύπαρξη ενός κύκλου έμπιστων ανθρώπων αποκτούσε ιδιαίτερη αξία. Ωστόσο αναφέρει πληροφορήτρια κάποια στιγμή ότι «*Οι συνεδριάσεις στο σχολείο ήταν περιορισμένες.*»³⁵_[08].

Η σιωπηρή αντίσταση στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Οι συνεντεύξεις δείχνουν ότι πολλές μορφές αντίστασης δεν εκδηλώνονταν μέσα από ανοιχτή πολιτική δράση αλλά μέσω της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν τον παιδαγωγικό τους ρόλο προκειμένου να καλλιεργήσουν στους μαθητές αξίες διαφορετικές από εκείνες που προωθούσε το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία μιας εκπαιδευτικού που αναφέρεται στη στάση της απέναντι στους μαθητές: «*Αν ήταν κάποιο παιδί πιο ζωηρό και είχε παραβατική συμπεριφορά δεν μπορούσες να το υποστηρίξεις παιδαγωγικά και ανθρώπινα*»³⁶. Η φράση αυτή αποτυπώνει μια παιδαγωγική αντίληψη που ερχόταν σε αντίθεση με τον αυταρχικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντί για πειθαρχία και τιμωρία, η εκπαιδευτικός επέλεγε την κατανόηση και την υποστήριξη. Η ίδια επισημαίνει ότι ήταν «πολύ φειδωλή» στις αποβολές, αποφεύγοντας τις ποινές που αποτελούσαν βασικό εργαλείο πειθαρχίας εκείνης της περιόδου. Η στάση αυτή δεν ήταν απλώς μια προσωπική επιλογή. Αντανακλούσε μια ευρύτερη αντίληψη σύμφωνα με την οποία το σχολείο όφειλε να λειτουργεί ως χώρος στήριξης των μαθητών και όχι ως μηχανισμός καταστολής. Οι παραδοσιακές εκείνη την εποχή πρακτικές έκαναν λόγο για την αγωγή της υπακοής, την συνέπεια, τον σεβασμό και την σωστή

³⁴ Συνέντευξη της Π.Μ., στις 29/12/2025.

³⁵ Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια, 30/12/2025.

³⁶ Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια, στις 30/12/2025.

συμπεριφορά³⁷. Ανάλογες πρακτικές εμφανίζονται και στη μαρτυρία της φιλόλογου της Ροδόπης. Η ίδια περιγράφει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναλάμβαναν ρόλους που υπερέβαιναν τα καθήκοντά τους: «Κάναμε λίγο και τις ψυχολόγους και τις κοινωνικές λειτουργούς. Λίγο από όλα. Αυτό εμάς μας γέννησε εμπειρίες. Και πιστεύω στο μέτρο των δυνατοτήτων μας τότε γιατί δεν έπρεπε να προκαλέσουμε και την υπηρεσία. Σε κάποια σημεία βοηθήσαμε τα παιδιά αυτά³⁸. Η προσέγγιση αυτή αποκτούσε ιδιαίτερη σημασία σε περιοχές όπου οι κοινωνικές υπηρεσίες ήταν περιορισμένες και οι μαθητές αντιμετώπιζαν σημαντικά οικογενειακά προβλήματα. Η ίδια πληροφορήτρια αναφέρει επίσης σε άλλη στιγμή στην συνέντευξή της.

Ήταν Φλεβάρης του 1974. Γράφω σε άλλο σημείο εδώ στην ημερολόγιο. Τη δικτατορία του Παπαδόπουλου διαδέχτηκε η δικτατορία του Ιωαννίδη. Ένας καλοντυμένος κύριος με βλοσυρό βλέμμα μπήκε στο γραφείο και ζήτησε τον μαθητή που την προηγούμενη μέρα, εμείς ξέραμε, ότι είχε φέρει στο σχολείο μια κασέτα του πολυτεχνείου. Εμείς αρνηθήκαμε το γεγονός, εκείνος όμως ήταν σίγουρος. Βρήκε τον μαθητή, τον πήρε μαζί του. Την άλλη μέρα το παιδί δεν ήρθε στο σχολείο. Μάθαμε ότι είχε φάει πάρα πολύ ξύλο το βράδυ στην ασφάλεια. Από εκεί τον μεταφέρανε στη Λάρισα. Από κάποιους γνωστούς γνωστών στρατιωτικών μάθαμε ότι στη Λάρισα τον κακομεταχειριστήκαν πάρα πολύ. Μετά από καιρό, όταν ήρθε το παιδί στο σχολείο, τον άλλο μήνα, το Μάρτη, συνεννοηθήκαμε κάποιοι δημοκρατικοί καθηγητές κυριευμένοι από τύψεις να παρουσιάσουμε στην γιορτή της 25ης Μαρτίου το έργο Ρήγας Φεραίος, του Μελά. Το ρόλο του Ρήγα δώσαμε σε αυτόν τον ηρωικό μας μαθητή που βροντοφώναζε τα επαναστατικά λόγια του έργου, ενώ στις πρώτες θέσεις του θεάτρου κάθονταν οι ίδιοι οι βασανιστές του. Τους τιμωρήσαμε να κάθονται δύο ώρες ακίνητοι να ακούνε το επαναστατικό μανιφέστο του Ρήγα από τον κρατούμενο του προηγούμενου μήνα³⁹.

Ο πολιτισμός ως μορφή αντίστασης

Μια ακόμη στρατηγική κοινωνικής προσαρμογής και ταυτόχρονα έμμεσης αντίστασης ήταν η πολιτιστική δράση. Οι πληροφορητές περιγράφουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί επιδίωκαν να δημιουργήσουν εναλλακτικούς χώρους έκφρασης και επικοινωνίας μέσα στις τοπικές κοινωνίες. Η πρώτη πληροφορήτρια αναφέρει ότι σταδιακά δημιουργήθηκαν δίκτυα συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γιατρούς, γεωπόνους και άλλους νέους επιστήμονες που είχαν μετακινηθεί στην περιοχή. Οι ομάδες αυτές οργάνωναν πολιτιστικές εκδηλώσεις, συζητήσεις και δράσεις που έφερναν σε επαφή διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Βέβαια εμείς που ήμασταν από τα αστικά κέντρα καταφέραμε δεν ήταν δύσκολο γιατί μας βρήκαν συνδεθήκαμε με ανθρώπους, με παλικάρια που ήταν στρατεύσιμοι αξιωματικοί κλπ που κάναν τη θητεία τους δηλαδή και ήταν από Αθήνα ή Θεσσαλονίκη ή εκεί απ' αλλού πτυχιούχοι, γενιά πολυτεχνείου. Οπότε βρεθήκαμε και συσπειρωθήκαμε ανταλλάξαμε εμπειρίες και έτσι μπορέσαμε να οργανώσουμε και τις εκλογές. Φέραμε δηλαδή ένα άλλο πνεύμα το οποίο στέριωσε. Το πήρανε οι ντόπιοι. Οι ντόπιοι ας πούμε συνάδελφοι. Κάναμε πολιτιστικές ομάδες μικτές, γιατρών, γεωπόνων. Έγινε μια συσπείρωση δηλαδή και αρχίσαμε

³⁷ Ζάχος Δ., (2014) Αυταρχισμός και δημοκρατία στο σχολείο και στην σχολική τάξη. Παραδοσιακή - Συντηρητική Παιδαγωγική και Σχολικές Πρακτικές. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

³⁸ Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια στις 29/12/2025.

³⁹ Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια στις 30/12/2025.

και βάλαμε μπροστά καινοτόμες για την εποχή και για τον τόπο δράσεις. Παραδείγματος χάρη κάθε Κυριακή πρωί σε έναν κινηματογράφο φέρναμε ταινίες και ούτω καθεξής. Αφήσαμε ένα στίγμα. Φέραμε ένα άλλο πνεύμα το οποίο στέριωσε⁴⁰.

Ο εκπαιδευτικός από τα Χανιά αναφέρει για έναν διευθυντή που ήταν στο σχολείο του Κολυμβαρίου Χανίων την επίμαχη περίοδο.

Ήταν ο αείμνηστος Μυλωνάκης ο Νίκος μαθηματικός. Αυτός ήταν σε ένα τελείως διαφορετικό επίπεδο. Καθόταν στο γραφείο του Διευθυντή εκεί. Είχε ένα συρτάρι μεγάλο και το οποίο να άνοιγε έβαζε μέσα επαναστατικά βιβλία εντάζει, τον οποίο όπως συζητήσαμε επίσης μετά, το Αντι-Ντίρινγκ του Ένγκελς. Ένα φοβερό βιβλίο δύσκολο. Δηλαδή ένα εντελώς διαφορετικό πνεύμα. Ήταν όμως δεν μπορούσε να τον αντιμετωπίσεις εύκολα. Ήταν φιλοσοφικά διαβασμένος⁴¹.

Η φράση αυτή συνοψίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τον ρόλο τους. Δεν θεωρούσαν ότι η αποστολή τους περιοριζόταν στη διδασκαλία αλλά ότι περιλάμβανε και τη συμβολή στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η αναφορά σε έναν καθηγητή φυσικής που χρησιμοποιούσε τη μουσική ως μέσο πολιτιστικής καλλιέργειας. Σύμφωνα με τη μαρτυρία της πληροφορήτριας. *Την τρίτη χρονιά έφεραν στο συγκεκριμένο σχολείο έναν καταπληκτικό συνάδελφο ώριμο, φυσικό, με ανοικτό μυαλό, που έβαλε σε όλο τον χώρο τον υπαίθριο ντουντούκες και στα διαλείμματα έβαζε κλασική μουσική Μπαχ, Τσαικόφσκι μέχρι και Χατζιδάκη. Έτσι, προσέφερε στους μαθητές εμπειρίες που ξεπερνούσαν το τυπικό πρόγραμμα σπουδών⁴². Τέτοιες πρακτικές αποκτούσαν ιδιαίτερη σημασία σε μια εποχή κατά την οποία η πολιτιστική έκφραση βρισκόταν υπό αυστηρό έλεγχο⁴³.*

Η διεκδίκηση συλλογικών δικαιωμάτων

Οι στρατηγικές προσαρμογής δεν περιορίζονταν στις ατομικές πρακτικές. Σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπονταν σε συλλογικές διεκδικήσεις που αμφισβητούσαν τις κυρίαρχες αντιλήψεις της εποχής. Ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η αφήγηση της πρώτης πληροφορήτριας σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών στις συνδικαλιστικές διαδικασίες. Όπως περιγράφει, στις συνελεύσεις των καθηγητών της περιοχής οι γυναίκες αποκλείονταν ουσιαστικά από τη συμμετοχή. Όταν μια ομάδα νέων εκπαιδευτικών αποφάσισε να αμφισβητήσει αυτή την πρακτική, αντιμετώπισε έντονες αντιδράσεις. Σύμφωνα με τη μαρτυρία της: *«Θα βγείτε έξω από τη συνέλευση. Οι κυρίες θα βγουν έξω»*. Παρά τις αντιδράσεις, η ομάδα επέμεινε στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων της. Πιο συγκεκριμένα ειπώνονται στην συνέντευξη τα εξής :

Στις λεγόμενες συνελεύσεις που δεν ήταν καθόλου συνελεύσεις του κλάδου γίνονταν δεκτοί μόνο άντρες. Μόνο άντρες συνάδελφοι. Οι γυναίκες καθηγήτριες απαγορευόταν. Άγραφος νόμος. Βαθύτατη συντηρητική πεποιθήση. Αναχρονισμός. Πείτε το όπως θέλετε. Απαγορευόταν δια ροπάλου να μπει και να παρακολουθήσεις. Ας πούμε να μην πάρεις το λόγο απλά να παρακολουθήσεις την συνέλευση. Τη λεγόμενη συνέλευση επιμένω του κλάδου. Και κάπου εκεί την δεύτερη με τρίτη χρονιά βρεθήκαμε και λίγο συνδεθήκαμε

⁴⁰ Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια στις 29/12/2025.

⁴¹ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια στις 18/11/2025.

⁴² Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια στις 29/12/2025.

⁴³ Πιτσίνη Π., (2021) *Φάκελος Η τέχνη στον γύψο : Η λογοκρισία στα χρόνια των Συνταγματαρχών*. Περιοδικό Σύγχρονα Θέματα τ.χ. 153-154, σελ.13-17.

συνάδελφοι νέοι και από άλλα σχολεία και αποφασίσαμε σε μια τέτοια λεγόμενη συνέλευση που μάλιστα και κάποια σχολεία ενημερωνότανε ότι θα γίνει συνέλευση. Συνήθως στο Γυμνάσιο Αρέων γινότανε που ήταν το κεντρικότερο σχολείο της Κομοτηνής. Τάδε ώρα, τάδε μέρα. Υπήρχαν βέβαια σχολεία που δεν ενημερωνότανε γιατί μην ξεχνάμε ότι και η ενημέρωση θα γινόταν τηλεφωνικά. Άντε να σταλεί ένα τηλεγράφημα. Δεν υπήρχαν άλλοι τρόποι τότε ειδικά σε εμάς τα περιφερειακά σχολεία. Δεν είχε σταλεί λοιπόν στο σχολείο το δικό μου. Το μάθαμε δια ζώσης. Και αποφάσισε αυτή η μικρή ομάδα ανδρών γυναικών συναδέλφων σε αυτή τη συνέλευση να πάμε, να παρευρεθούμε. Ήμασταν τέσσερις με πέντε γυναίκες. Και άλλοι τόσοι συνάδελφοι εκ των οποίων συναδέλφων, ανδρών λέω. Ήταν και δύο ντόπιοι που ξέρανε και περισσότερα πράγματα για το ποιος είναι ποιος. Η τότε διοίκηση, ας πούμε οι σημερινές ΕΛΜΕ, η συνδικαλιστική διοίκηση ήτανε παντελώς άσχετη. Δεν είχε περάσει ούτε στίγμα, ούτε ρίνισμα από πάνω τους. Και ανεβαίνουμε τις σκάλες. Και ανοίγουμε την πόρτα της αίθουσας, μια διδακτική αίθουσα. Και μπαίνουμε. Ας πούμε ήμασταν οκτώ με δέκα άτομα. Μισοί άντρες, μισοί γυναίκες μάλιστα νέες, καινούριο διορισμένες. Εγώ εξ Αθηνών που ήμουνα γνωστή η Αθηναία. Γιατί μέχρι τότε συνάδελφος από Αθήνα δεν είχε ανέβει στην Κομοτηνή. Έτσι μου έλεγαν τουλάχιστον. Οι δύο συνάδελφισσες ήταν από Θεσσαλονίκη. Οι άλλοι θυμάμαι από Σέρρες, από Κατερίνη. Οπότε, με το που μας βλέπουν οι άντρες αυτοί συνάδελφοι ήταν καθισμένοι στα ξύλινα θρανία τα παλαιού τύπου. Σηκώθηκαν όλοι όρθιοι. Ήταν ένα κινηματογραφικό πλάνο θα έλεγε κανείς. Απευθύνθηκαν σε έναν από τους άντρες της ομάδας μας. Ότι τι κάνετε εσείς εδώ, γιατί είστε εδώ. Και λένε οι συνάδελφοι για τη συνέλευση. Θα βγείτε έξω στη συνέλευση. Εσείς αν θέλετε μείνετε, οι κυρίες θα βγουν έξω. Ο συνάδελφος αυτός από το Βόλο, καλή του ώρα, τους είπε ήρεμα, με καλό λόγο και συνετό ότι έχουμε δικαίωμα μέσα στις συνελεύσεις όλοι και τα δύο φύλα. Οπότε άρχισε η επίθεση. Κυριολεκτική επίθεση. Όρμησαν κάποιοι εναντίον των ανδρών συναδέλφων. Έπεσε ξύλο, μέχρι και κάποια θρανία σηκώθηκαν. Και εγώ θυμάμαι ότι βρέθηκα, πραγματικά αυτό το θυμάμαι ένας συνάδελφος από την ομάδα που ήταν και εντάξει εγώ είμαι μικρόν διαστάσεων, γυμναστής, με σήκωσε στα χέρια και βρέθηκα στον κήπο του απέναντι τζαμιού απέναντι από το χώρο. Υπήρχε ένα τζαμί. Και βρέθηκα εκεί. Μας φυγάδευσαν, φοβήθηκαν οι συνάδελφοι. Ότι θα μας χτυπούσαν ή θα πέφταμε ή δεν ξέρω τι άλλο. Αυτό ήταν ένα σοκαριστικό πραγματικά περιστατικό⁴⁴.

Η σύγκρουση αυτή δεν αφορούσε μόνο τη συμμετοχή στις συνελεύσεις αλλά και την ευρύτερη αμφισβήτηση των έμφυλων ρόλων που κυριαρχούσαν εκείνη την περίοδο. Η έμφυλη διάσταση της εκπαιδευτικής εμπειρίας κατά τη δικτατορία δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένα από την ευρύτερη ιδεολογία του καθεστώτος. Η χούντα επιχείρησε να χρησιμοποιήσει το σχολείο ως μηχανισμό ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης, προβάλλοντας αξίες όπως η υπακοή, η πειθαρχία, η εθνικοφροσύνη, η θρησκεία και η οικογένεια. Η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι τα σχολικά εγχειρίδια και οι σχολικές πρακτικές της περιόδου 1967–1974 συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τύπου «επιθυμητού» πολίτη, προσαρμοσμένου στις αξίες του καθεστώτος.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν την επαγγελματική τους παρουσία όχι μόνο ως παιδαγωγικό ρόλο, αλλά και ως ρόλο κοινωνικής και ηθικής αντιπροσώπευσης. Η γυναίκα συνδεόταν ιδεολογικά με την οικογένεια, τη σεμνότητα, την ηθική αγωγή και τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης. Επομένως, μια γυναίκα εκπαιδευτικός

⁴⁴ Συνέντευξη της Π.Μ. στην ερευνήτρια στις 29/12/2025.

δεν κρινόταν μόνο για τη διδακτική της επάρκεια, αλλά και για τη δημόσια συμπεριφορά, την εμφάνιση και τη συμμόρφωσή της προς τα κυρίαρχα πρότυπα θηλυκότητας.

Η μαρτυρία της πληροφορήτριας συνομιλεί με αυτή τη βιβλιογραφία, καθώς αναδεικνύει ότι οι έμφυλοι ρόλοι δεν λειτουργούσαν μόνο σε επίπεδο επίσημης ιδεολογίας, αλλά επηρέαζαν την καθημερινή σχολική εμπειρία. Αν η ίδια περιγράφει ότι ως γυναίκα έπρεπε να είναι περισσότερο προσεκτική, συγκρατημένη ή «κόσμια», τότε η συνέντευξη δείχνει πώς οι γενικές αξίες του καθεστώτος μετατρέπονταν σε προσωπικό βίωμα. Η προφορική μαρτυρία, επομένως, δεν επιβεβαιώνει απλώς τη βιβλιογραφία για τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου· προσθέτει την έμφυλη διάσταση της καθημερινότητας, φωτίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαχειρίζονταν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσα σε ένα αυταρχικό και συντηρητικό περιβάλλον.

Η ίδια περιγράφει ότι η ομάδα τους κατέβηκε τελικά στις εκλογές του κλάδου και κατάφερε να κερδίσει: «*Η δική μας ομάδα κατέβηκε στις εκλογές και κέρδισε την πλειοψηφία*⁴⁵». Το γεγονός αυτό αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο οι στρατηγικές επιβίωσης μπορούσαν να εξελιχθούν σε συλλογικές μορφές κοινωνικής αλλαγής.

Η διαχείριση του φόβου και ο θεσμός του επιθεωρητή

Ίσως η σημαντικότερη στρατηγική που αναδεικνύεται στις συνεντεύξεις αφορά τη διαχείριση του φόβου. Οι πληροφορητές γνώριζαν ότι η ανοιχτή σύγκρουση με τους μηχανισμούς εξουσίας μπορούσε να έχει σοβαρές συνέπειες. Για τον λόγο αυτό συχνά επέλεγαν πιο έμμεσους τρόπους έκφρασης των απόψεών τους. Η μαρτυρία ενός πληροφορητή από την Κρήτη είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική. Αναφερόμενος σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που διάβαζαν και συζητούσαν άρθρα από εφημερίδες με κριτική στάση απέναντι στο καθεστώς, σημειώνει: «*Δεν το αναφέραμε βέβαια ούτε και το όνομα γιατί θα πηγαίναμε την επόμενη μέρα μέσα*⁴⁶». Η φράση αυτή αποκαλύπτει την επίγνωση του κινδύνου αλλά και την επιμονή στη διατήρηση χώρων ελεύθερης σκέψης, έστω και ανεπίσημων⁴⁷. Ακόμη πιο αποκαλυπτική είναι η αναφορά στον διευθυντή που, μετά την πτώση της δικτατορίας, πλησίασε ορισμένους εκπαιδευτικούς και τους είπε: «*Να ξέρετε ότι μέχρι σήμερα σας προστάτευα*»⁴⁸. Πιο αναλυτικά διηγείται στην ερευνήτρια.

*«Ο άλλος που ήρθε διευθυντής μέσης, αφού έφυγε ο πρώτος νύχτα, ήταν ένα φανατικό ανθρωπάκι προς τη 21η Απριλίου. Φοβισμένο. Μας παρακολουθούσε. Είχε το θάρρος να μας το πει όταν έπεσε η Χούντα. Το ξέραμε δηλαδή, εμείς. Αλλά μας παρακολουθούσε με διάφορους τρόπους. Όχι με ντόπιους. Διάφορους εφόδους που έκαναν διάφοροι από το Ηράκλειο. Και τι γινόταν σε αυτές τις εφόδους, δηλαδή; Από το νομό Χανίων απομακρύνθηκαν τουλάχιστον τέσσερις. Το σχολείο. Η λέξη απομάκρυνση όχι μετάθεση, θα τη λέγαμε παραπέρα. Δεν είπαμε να πάει στον Έβρο που πήγε μια κυρία. Ούτε στην Κω. Μια μετάθεση λίγο πιο εκεί. Για παραδειγματισμό ίσως»*⁴⁹.

⁴⁵ Συνέντευξη Π.Μ. στην ερευνήτρια, στις 29/12/2025.

⁴⁶ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια, στις 18/11/2025.

⁴⁷ Κουτσουρά Ζ., (2008) *Δικτατορία (1967-1974) και Σχολείο: οι αποκαλύψεις ενός σχολικού αρχείου*.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

⁴⁸ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια, στις 18/11/2025.

⁴⁹ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια, στις 18/11/2025.

Η δήλωση αυτή αποτυπώνει με χαρακτηριστικό τρόπο το πλέγμα εξαρτήσεων και αμοιβαίων ισορροπιών που είχε αναπτυχθεί κατά την περίοδο της δικτατορίας.

Όσον αφορά τον θεσμό του επιθεωρητή που την διάρκεια της επταετίας συνδέθηκε στενά με την εκπαιδευτική πολιτική του καθεστώτος οι πληροφορητές της παρούσας έρευνας έχουν να θυμηθούν τα παρακάτω περιστατικά που περιγράφουν τον φόβο και την ανασφάλεια που τους προκαλούσε η επικείμενη επιθεώρηση της διδασκαλίας.

Υπήρχε ένας, να λέγαμε, έτσι κρυφός, ύπουλος όμως, πόλεμος με αποκορύφωμα, δεν ξέρω αν θέλετε ένα περιστατικό πάρα πολύ χαρακτηριστικό μα πάρα πολύ χαρακτηριστικό. Οι χειμώνες όπως είπαμε ήτανε βαριοί, δύσκολοι. Το κατάλυμα όπου έμενα εγώ ήτανε εντελώς ακατάλληλο. Μες στην παγωνιά, με μια σομπίτσα τέλος πάντων. Το κτέλ το πρωινό επίσης ήτανε μια δύσκολη ιστορία. Μια μικρή περιπέτεια κάθε μέρα. Γιατί μπορεί το πούλμαν να κολλούσε στις λάσπες και έβγαιναν όλοι από το πούλμαν και οι άντρες και οι κάτοικοι των περιοχών να σπρώχνουν το πούλμαν ήτανε περίεργα πράγματα. Μόνο αν τα κινηματογραφούσε κανείς και τα έδειχνε θα γινόταν αντιληπτά. Είχα λοιπόν κρυώσει πολύ, είχα πυρετό πάρα πολύ ψηλό. Ήμουν μόνη μου, εννοείται ότι δεν υπήρχαν μέσα επικοινωνίες, τηλέφωνα και τέτοια. Είχα λοιπόν αρρωστήσει και ήμουν ξαπλωμένη, ανενεργή. Ούτε νερό δεν μπορούσα να πιω γιατί η κουζίνα ήταν ένα πράγμα τεράστιο, παγωμένο, εκτός σπιτιού. Ήτανε τρίτη μέρα η συγκεκριμένη Η τρίτη μέρα λοιπόν που εγώ ήμουν κλινήρης, αβοήθητη. Ήτανε 25η Μαρτίου. Η γιορτή στο σχολείο, που έπρεπε να είμαστε εκεί από την λειτουργία και στην παρέλαση που θα γινόταν στο χωριό. Εγώ λοιπόν ήμουν ημιθανής. Πώς θα πήγαινα εγώ εκεί πέρα, με 40 πυρετό προφανώς, γιατί δεν είχα και θερμόμετρο. Το ίδιο βράδυ, το δωματιάκι αυτό είχε ένα μπαλκονάκι. Και το μπαλκονάκι έβλεπε στο δρομάκι. Με φώναζε ένας συνάδελφος από κάτω. Εγώ σχεδόν ήμουν μεταξύ ύπνου και ξύπνιου. Δεν ένιωθα καθόλου καλά. Αναγνώρισα τον συνάδελφο. Δια της βίας άνοιξε την μπαλκονόπορτα. Του πέταξα το κλειδί από πάνω. Ξεκλείδωσε και ανέβηκε. Μάλιστα ο συγκεκριμένος συνάδελφος ήταν και ένας ταλαιπωρημένος νέος άντρας. Διότι ήταν από μια περιοχή της Κύπρου, δηλαδή από τα κατεχόμενα. Ήταν πολύ ευαισθητοποιημένος και είχαμε πολύ στενή φιλία με τον συγκεκριμένο άνθρωπο. Όλοι μας το, όχι μόνο τον συμπαθούσαμε, αλλά προσπαθούσαμε να απαλύνουμε όλο αυτό το βάρος των γεγονότων. Ανέβηκε λοιπόν επάνω. Ήδη το πρωί είχε γίνει η δοξολογία και η παρέλαση. Έμεινε εκπληκτός όταν με είδε σε αυτό το χάλι. Και μάλιστα πήρε το μικρό μπιτονάκι και πήγε να βρει από κανένα πρατήριο βενζίνη. Να μου γεμίσει το πετρέλαιο για να ανάψει η σόμπα. Ήτανε παγωνιά σε αυτό το δωματιάκι μέσα. Βρήκε, ήρθε μετά από μία-μιάμιση ώρα, άναψε τη σόμπα. Στο μεταξύ ήτανε πια νύχτα, εννιά-εννιάμιση, δέκα το βράδυ. Εννοείται ότι δεν υπήρχε τίποτα για να φάω. Μην τα πολυλογούμε, την άλλη ημέρα ήταν εργάσιμη ημέρα. Ο συνάδελφος λοιπόν τα μετέφερε αυτά στο σχολείο και στη διεύθυνση ότι το και το. Εμένα η απουσία μου καταγράφηκε από τον διευθυντή. Σαν προσβολή, αν είναι δυνατόν, προσβολή συνειδητή προσβολή, συνειδητή απουσία, προσβολή της εθνικής εορτής. Υπήρχε τέτοιο πράγμα ή μόνος του το σκέφτηκε; Το εφηύρε προφανώς. Τι να υπήρξε τέτοιο πράγμα. Εγώ δεν είχα δώσει ποτέ κανένα τέτοιο δείγμα, εννοείται. Του μετέφερε όλο το σκηνικό. Και μάλιστα την επόμενη μέρα ήρθαν και τρεις συνάδελφισσες που ήταν και ντόπιες και με είδαν. Υπήρχαν δηλαδή μάρτυρες. Αυτό το τονίζω. Τότε οι γιατροί στην Κομοτηνή ήταν πολύ λίγοι. Και δεν πηγαίναν επισκέψεις κατοίκων. Αλλά και να πηγαίναν επισκέψεις κατοίκων, εγώ δεν μπορούσα να πληρώσω επίσκεψη κατοίκων. Διότι μην ξεχνάμε ότι τον πρώτο χρόνο δεν συνέβαινε μόνο εκεί. Διότι συνέβαινε πανελλαδικώς. Γινόταν κατακράτηση μισθού. Πληρώναμε κάτι ασφάλειες κλπ. Εμείς πληρωνόμασταν μετά από μήνες. Έπρεπε λοιπόν να έχεις το χρηματικό ποσό για να τα βγάλεις

πέρα. Μιλάμε για καταστάσεις που ίσως δεν γίνονται σήμερα πιστευτές. Όταν λοιπόν συνήλθα μπόρεσα και πήγα σε γιατρό. Μου έδωσε χαρτί ο άνθρωπος την έκθεσή του. Αλλά η υπηρεσία λέει ήθελε να πάει στην υπηρεσία το χαρτί του γιατρού ενώ ήμουν άρρωστη. Στο διάστημα αυτό, δηλαδή όταν επρόκειτο να απουσιάσω από το σχολείο πράγμα το οποίο ήταν πρακτικώς αδύνατο. Όλα αυτά λοιπόν αυτός ο κύριος τα κατέγραψε κάτω από το πνεύμα αυτό. Ότι εγώ δηλαδή αντέδρασα ή δεν ξέρω τι άλλο. Αντεθνική συμπεριφορά, κάπως έτσι. Και κάποιο ωραίο πρωί ήρθε στο σχολείο ο επιθεωρητής. Ο οποίος ήρθε ειδικά για το θέμα αυτό. Δηλαδή για να γνωρίσει εμένα. Να μου κάνει όχι μόνο παρατήρηση, μάλλον σύσταση. Η οποία σύσταση είχε και μία μορφή απειλής. Ότι αυτό θα ληφθεί πάρα πολύ σοβαρά υπόψη. Διότι ήμουν ακόμα στην διετία της δοκιμής. Τότε ακριβώς έγινε αντιληπτό τι είχε καταγράψει ο διευθυντής. Τι μου απέδιδε δηλαδή, ποια κατηγορία μου απέδιδε. Μου είπαν φυσικά οι συνάδελφοι ότι είχε γίνει με την απουσία μου έξαλλος. Ίσως πίστεψε ότι εγώ το έσκασα. Και κατέβηκα στην Αθήνα λόγω διήμερου, τότε δεν υπήρχαν διήμερα. Άλλωστε και τα Σάββατα λειτουργούσαν τα σχολεία. Και όχι μόνο τότε και πολλά χρόνια μετά. Τότε κατάλαβα λοιπόν την έκταση αυτής της ιστορίας. Εγώ ήμουν απλά πάρα πολύ άρρωστη. Και κυρίως αβοήθητη, μόνη μου. Έκανα πολύ καιρό να συνέλθω. Καταρχάς δεν έτρωγα εκείνες τις μέρες. Ήμουν κοκαλωμένη σε ένα κρεβατάκι. Λοιπόν άρχισε να λέει το κήρυγμά του ο επιθεωρητής. Και κάποια στιγμή φτάνει στο δια ταύτα του. Για την αντεθνική, ας το πούμε έτσι, στάση μου ή συμπεριφορά μου. Υπάρχει και μία εικόνα καρφωμένη στο μυαλό μου. Αυτό το γραφειάκι ήταν επίσης το γραφείο του διευθυντή. Ένα τέτοιο κατασκευάσμα, ένα τέτοιο οίκημα. Αυτά τα οικήματα ήταν πάρα πολύ χαμηλά. Αυτή ήταν η αρχιτεκτονική προπολεμική μάλλον των αρχών του αιώνα του 20ου στη Θράκη. Πατούσαν τα οικήματα δηλαδή κατευθείαν στο χώμα. Το παραθυράκι ήταν επίσης πολύ χαμηλό. Ήταν έξω από το παράθυρο μαζεμένοι όλοι η τότε Έκτη γυμνασίου, δηλαδή σημερινή τρίτη λυκείου και κυρίως με αυτά τα παιδιά αυτά τα παιδιά ήτανε εξαιρετική τάξη. Πολλά παιδιά ήταν, πάρα πολλά δεν θυμάμαι τώρα ακριβώς τον αριθμό. Με αγαπούσαν και με συμπαθούσαν πάρα πολύ. Αντιλαμβάνονταν ως πιο μεγάλα παιδιά το τι περνάγαμε εμείς γιατί είχαμε μικρή απόσταση ηλικιακή από αυτά τα παιδιά δηλαδή μερικά από αυτά, ειδικά τα αγόρια ήταν και πιο μεγάλα. Ήταν 18-19. Εμείς ήμασταν 24-25. Και μας έβλεπαν και μας ένιωθαν αλλιώς. Με συμπάθεια πάντως και υποστήριξη. Ήταν καρφωμένα έξω από το παράθυρο. Ξαν να έβλεπες ταινία. Και θαρρείς και προσπαθούσαν να ακούσουν τι γινόταν στο γραφειάκι. Όταν λοιπόν είπε αυτό εγώ δεν μπορούσα να υπομένω άλλο. Σηκώθηκα από την καρέκλα που καθόμουν και κτύπησα το χέρι μου στο γραφείο και του είπα δεν σας το επιτρέπω αυτό. Γιατί εμένα ο πατέρας μου είχαν περάσει και πολλά χρόνια και η οικογένειά μου το καλοκαίρι του 64 απελάθηκε από την Κωνσταντινούπολη ενώ είχε εκεί τις ρίζες της. Επειδή ακριβώς διατήρησε την ελληνική της υπηκοότητα. Και ήρθαμε εδώ ξεριζωμένοι. Αίοιοι. Με μια βαλιτσούλα στο χέρι. Και με 20 δολάρια 20 δολάρια ήταν το σλόγκαν της τουρκικής κυβέρνησης. Γι' αυτό πριν φύγετε από εδώ μέσα αυτό θα το ανακαλέσετε. Τα έλεγα και τον κοίταγα. Τον κάρφωνα στα μάτια. Αυτός ο τύπος δεν περίμενε τέτοια αντιμετώπιση. Δεν περίμενε ούτε την κίνηση αυτή τη δική μου. Αλλά ίσως τον εξέπληξε και το περιεχόμενο των λόγων μου. Αυτά που του είπα. Εν πάση περιπτώσει κάπως καταλάγιασε. Και τάχα έκανε τη μεγάλη χάρη. Να μην το λάβει η υπόψη του στο βαθμό ώστε να περάσω τη δοκιμή των δύο ετών. Φανταστείτε τώρα σε τι επίπεδα έφταναν οι άνθρωποι. Φανταστείτε το χαρτί του γιατρού ούτε καν το πήραν υπόψη τους. Έμεινε στο μυαλό τους και κυρίως αποτυπώθηκε γραπτά στα έγγραφα το επίσημο ότι εγώ επέδειξα μία τέτοια με τον α ή β τρόπο στάση. Εν πάση περιπτώσει τέλειωσε εκεί αυτό. Όπως καταλαβαίνετε εγώ πια δεν είχα ούτε καλή μέρα με αυτό το διευθυντή. Και εκεί επάνω άνοιζαν στόματα και μαθητές μεγάλοι μου μίλησαν. Και ακόμα για την προσωπικότητά του με στοιχεία που σήμερα θα ήταν απαράδεκτα και θα προκαλούσαν ακόμα και ποινική η δίωξη. Όσον αφορά τον θεσμό του

επιθεωρητή που την διάρκεια της επταετίας συνδέθηκε στενά με την εκπαιδευτική πολιτική του καθεστώτος οι πληροφορητές της παρούσας έρευνας έχουν να θυμηθούν τα παρακάτω περιστατικά που περιγράφουν τον φόβο και την ανασφάλεια που τους προκαλούσε η επικείμενη επιθεώρηση της διδασκαλίας τους⁵⁰.

Θα σας πω δύο περιπτώσεις αξιολόγησης γιατί εμείς είχαμε συνέχεια αξιολόγηση γιατί την περίοδο αυτή εμείς είχαμε συνέχεια αξιολόγηση. Στο γυμνάσιο ή κάποιοι από εμάς οι οποίοι φαινότανε κάπως ζωηροί ή ήτανε επίτηδες και θα σας πω για ποιο λόγο ζωηρότητα. Επιθεωρητής τότε ήταν ο Πέτρον. Ανοίγω παράθεση που δεν πρέπει. Δεν ξέρω αν συνδέεται με την γνωστή περίπτωση δεν ξέρω αν έχετε ασχοληθεί με το Πολυτεχνείο και την 17 Νοέμβρη. Αυτός ήταν ο επιθεωρητής μας. Από μαθηματικά ήξερε ας πούμε κάτι. Δεν είμασταν καθόλου προετοιμασμένοι. Ποτέ δεν λέγανε τίποτα ή το λέγανε στην διεύθυνση για τους λόγους που σας είπα προηγουμένως. Ήρθε ο Πέτρον. Λέει θα παρακολουθήσουμε το μάθημα. Λέω ευχαρίστως δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, έχουμε το τάδε μάθημα αυτή την ώρα, το τάδε μάθημα την άλλη γιατί κάναμε 6 ώρες επί 6 μέρες δηλαδή 6-6-36. 36 ώρες μάλιστα. 6 ώρες κάθε μέρα 6 μέρες την εβδομάδα. Ήρθε σε ένα εκεί. Εντάξει έκανα το μάθημα δεν λέω ότι τότε ήμουν ας πούμε στη διδασκαλία αλλά επειδή με ενδιέφερε διάφορα ήξερα αρκετά πράγματα και ειδικότερα για 5η τάξη δεν είχα κανένα πρόβλημα μαθηματικής διδασκαλίας παρόλο που στην ζωή μου δεν πίστευα απόλυτα της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Εγώ μέσα στους μαθητές της περιοχής που έγραψα προηγουμένως μιλούσα στη δημοτική. Τελειώνει λοιπόν η διδασκαλία. Πάει στη διευθύντρια στην θεολόγο που είπαμε την αγία αυτή. Γιατί επιτρέπετε στους καθηγητές σας και μιλούν στη διδασκαλία στην δημοτική ;;; Δεν ξέρετε ότι απαγορεύεται ;;; Γιατί λέει εξίσωσης και όχι εξισώσεως, γιατί λέει απόδειξη και όχι αποδείξεως; Αυτή λοιπόν είχε γράψει τι και τι έλεγα... και μάλιστα γιατί δεν χρησιμοποιεί την προσταχτική στη δημοτική. Μέσα να πούμε εκεί και λέει αυτή η διευθύντρια δεν ξέρω τι ακριβώς κάνει μέσα στη τάξη αλλά είναι καλός μαθηματικός. Αυτό το ξέρω από τους μαθητές και από όλους. Μέσα στη διδασκαλία χρησιμοποιεί μόνο δημοτική. Άρα γίνεται αυτό το επεισόδιο. Δηλαδή αυτό δεν του άρεσε. Ασφαλώς το έδειξε και στη βαθμολόγηση αλλά εγώ μόνο μια φορά είχα βαθμούς και έχω αξιολογηθεί μερικές χιλιάδες φορές. Αυτό θα ήταν επεισόδιο δεν είχε να ξέρω τι βαθμούς μου έβαλε αλλά είμαι βέβαιος ότι ο άνθρωπος αυτός είπε ότι δεν ξέρει να διδάξει μαθηματικά διότι χρησιμοποιεί καθαρεύουσα, αλλά δεν ξέρω καθαρά. Το δεύτερο θα ήταν ακόμα πιο σοβαρό. Το δεύτερο είναι με τον ίδιο πάλι; Με τον ίδιο ναι. Την επόμενη χρονιά τώρα κάπου εκεί δεν θυμάμαι μετά ακριβώς τις ημερομηνίες και εγώ έρμος τότε είχαν βγει τα Lacoste τα μπλουζάκια. Με το κροκοδειλάκι. Είχα βρει ένα που ήταν κεραμιδί, όχι κόκκινο, ήταν ένα κεραμιδί, έκανα το λάθος και δεν το διατήρησα, δεν ήταν κόκκινο είχε μία κοκκινάδα δε θυμάμαι πως έχει το κεραμίδι. Αυτός μόλις με είδε τότε στο μάθημα με κόκκινο μέσα στις μαθήτριες έχασε τον αυτό. Κάνω το μάθημα. Αυτός ήταν κατηφής κλπ. Βγαίνει και έξω μετά πηγαίνει στο γραφείο δεν λέει τίποτα αλλά ήτανε κατηφής ούτε εμένα ούτε στη διεύθυνση ούτε πουθενά ούτε εμένα ούτε στη διεύθυνση ούτε πουθενά. Τι έγινε τώρα λέω πάλι εδώ. Δεν έδωσα και μεγάλη σημασία αλλά εκεί μου έβαλε αυτό το χαμηλό βαθμό στην ηθική +. Στην ηθική στο ήθος. Εννοούσανε χωρίς να το αναφέρει ότι ήτανε σκάνδαλο για τις μαθήτριες οι οποίες ήτανε κάποια χρόνια μικρότερες από εμένα. Με ενόχλησε από την άποψη ότι ήτανε σε μια περιοχή που με γνώριζαν οι γονείς της περιοχής και αλίμονο αν κυκλοφορούσε μετά έξω ότι αυτός εδώ του έλεγε ο επιθεωρητής ότι κάτι έκανε. Μόνο σαν ιδέα. Το ΛΑΚΟΣΤ, η όλη φασαρία,

⁵⁰ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια στις 30/12/2025.

δηλαδή έμπαιναν σε κάτι τυπικά, ανόητα τη στιγμή που μπορούσαν να μου πούνε ρε παιδί μου δεν ξέρεις μαθηματικά διότι αυτή την απόδειξη δεν την θέλω⁵¹.

Η φιλόλογος από την κωμόπολη της Λαμίας θυμάται τα δύο παρακάτω συμβάντα με τον επιθεωρητή :

Οι μέρες των διαγωνισμών δεύτερου εξαμήνου ήρθε ο επιθεωρητής να ελέγξει τα θέματα της 6ης τάξης και μου έκανε την παρατήρηση μόλις τα διάβασε. Για τον Ρήγα Φεραίο, τον Μακρυγιάννη και τον Καραϊσκάκη να αποφεύγετε να βάζετε θέματα. Είπε ο επιθεωρητής. Αυτή η παρατήρηση. Μια μέρα, άλλη, προς το τέλος της χρονιάς τόλμησα και διάβασα λίγους στίχους από την Ιλιάδα μεταφρασμένους από τον Κακριδή. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν. Αλλά εγώ φοβόμουνα μετά μην κάποιος μαθητής μου από ενθουσιασμό με καρφώσει. Ήταν απογορευμένη η Ιλιάδα. Η μετάφραση του Κακριδή. Η μετάφραση του Κακριδή ήτανε⁵².

Πρώτη παρατήρηση. Δεσποινίς δεν θα κατεβαίνετε από την έδρα. Θα κάθεστε πάντοτε επάνω, πίσω από το κάθισμα, πίσω από το τραπέζι, ώστε να υπάρχει απόσταση μεταξύ εξουσιάζοντος που είστε εσείς και εξουσιαζομένων που είναι οι μαθητές. Δεύτερη παρατήρηση. Αυτά τα έγραφε κιόλας ο επιθεωρητής κάπου; Υποτίθεται ότι ήταν μια έκθεση. Αλλά εσάς σας τα είπε αυτά προφορικά. Αυτά προφορικά. Η δεύτερη παρατήρηση ήτανε θα μιλάτε στους μαθητές, δεν θα μιλάτε στους μαθητές με τα μικρά τους ονόματα. Γιατί θα το εκμεταλλεύονται. Εγώ δεν μπορούσα να φανταστώ ότι μπορούσε να εκμεταλλευτεί το παιδί όταν του μιλήσω με το μικρό όνομα. Απλά πίστευα ότι θα αισθανθεί πιο καλά, πιο ξεστά. Τρίτη παρατήρηση. Δεν θα ακουμπάτε τα παιδιά για να τα ενθαρρύνετε. Είστε εξουσία. Είναι υποχρεωμένα να διαβάζουν, γι' αυτό τα στέλνουν οι γονείς σχολείο. Είμαστε όμως σε επαρχία. Πού να ξέρουν οι δικτάτορες ότι τα στέλνουν οι γονείς σχολείο, αλλά το απόγευμα τα στέλνουν να βοσκίσουν τα αρνάκια. Και δεν έχουν χρόνο ούτε να διαβάσουν⁵³.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, αρκετές δεκαετίες μετά τα γεγονότα, οι πληροφορητές εξακολουθούν να θυμούνται τον επιθεωρητή ως πρόσωπο που συμβόλιζε την εξουσία. Στις αφηγήσεις τους δεν κυριαρχούν οι αναφορές στην παιδαγωγική υποστήριξη ή στην επαγγελματική καθοδήγηση, αλλά κυρίως συναισθήματα άγχους, επιφυλακτικότητας και φόβου απέναντι στην αξιολόγηση. Η μνήμη αυτή επιβεβαιώνει ότι ο θεσμός άφησε έντονο αποτύπωμα στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο.

⁵¹ Συνέντευξη του Γ.Κ. στην ερευνήτρια στις 18/11/2025.

⁵² Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια στις 30/12/2025.

⁵³ Συνέντευξη της Ε.Β. στην ερευνήτρια στις 30/12/2025.

Κεφάλαιο 5: Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τη δικτατορία των Συνταγματαρχών και τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, εστιάζοντας σε τρεις βασικούς άξονες: τη λειτουργία τους μέσα στο σχολείο, την καθημερινότητά τους έξω από αυτό και τις στρατηγικές που ανέπτυξαν προκειμένου να επιβιώσουν και να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής. Οι προφορικές μαρτυρίες των πληροφορητών αποδεικνύουν ότι η εμπειρία της δικτατορίας δεν περιοριζόταν σε θεσμικές ή πολιτικές μεταβολές, αλλά επηρέαζε βαθιά την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε αρχικά τον ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού ιδεολογικού ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε ένα περιβάλλον όπου η πολιτική ουδετερότητα δεν αποτελούσε πάντοτε επαρκή προστασία απέναντι στις υποψίες της διοίκησης. Οι αφηγήσεις αναφέρονται σε συστηματική επιτήρηση, σε παρεμβάσεις

διευθυντών και επιθεωρητών, σε παρακολούθηση της διδασκαλίας αλλά και σε πρακτικές ελέγχου που έφταναν μέχρι τη χρήση μαθητών ως φορέων πληροφόρησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία πληροφορήτρια, «ανάγκαζαν κάποιους μαθητές να δίνουν ραπόρτο καθημερινό στον διευθυντή». Η ύπαρξη τέτοιων μηχανισμών αποκαλύπτει ότι το σχολείο λειτουργούσε ως πεδίο αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και ως χώρος διαρκούς επιτήρησης των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα, οι μαρτυρίες δείχνουν ότι οι σχολικές υποδομές και οι συνθήκες εργασίας σε πολλές περιοχές της χώρας παρέμεναν ιδιαίτερα προβληματικές. Από τα πρόχειρα σχολικά κτίρια της Θράκης μέχρι τις διασκορπισμένες αίθουσες του Γυμνασίου Κολυμβαρίου στην Κρήτη, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ασκήσουν το έργο τους μέσα σε δύσκολες συνθήκες. Παρ' όλα αυτά, οι αφηγήσεις αναδεικνύουν την ισχυρή σχέση που ανέπτυξαν με τους μαθητές τους. Πολλοί πληροφορητές περιγράφουν ότι λειτουργούσαν όχι μόνο ως διδάσκοντες αλλά και ως πρόσωπα εμπιστοσύνης, προσφέροντας στήριξη σε παιδιά που συχνά αντιμετώπιζαν οικογενειακές ή κοινωνικές δυσκολίες. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την ανθρωπιστική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου ακόμη και σε περιόδους πολιτικής καταπίεσης.

Η δεύτερη θεματική ενότητα έδειξε ότι οι επιπτώσεις της δικτατορίας επεκτείνονταν πολύ πέρα από τα όρια του σχολείου. Οι πληροφορητές περιγράφουν μια κοινωνία όπου η καχυποψία, η επιτήρηση και ο φόβος επηρέαζαν την καθημερινότητα. Οι κοινωνικές συναναστροφές, οι πολιτικές απόψεις και ακόμη και οι προσωπικές επιλογές μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο παρακολούθησης ή σχολιασμού. Οι μαρτυρίες για πολιτική καταγραφή πολιτών, για κοινωνικό έλεγχο των εκπαιδευτικών και για τη διατήρηση χουντικών νοοτροπιών σε αρκετές περιοχές της χώρας αποδεικνύουν ότι η μετάβαση στη δημοκρατία υπήρξε μια διαδικασία μακρά και σύνθετη

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν ταυτόχρονα και μια σειρά από κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες. Τα προβλήματα στέγασης, οι καθυστερήσεις στις αποδοχές, η απομάκρυνση από τις οικογένειές τους και οι έμφυλες διακρίσεις που βίωναν ιδιαίτερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συνιστούσαν σημαντικές πτυχές της καθημερινής εμπειρίας τους. Οι συνεντεύξεις δείχνουν ότι οι δυσκολίες αυτές επηρέαζαν βαθιά την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή, χωρίς όμως να ακυρώνουν τη διάθεσή τους για προσφορά και δημιουργία.

Η τρίτη θεματική ενότητα ανέδειξε ίσως το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας: την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν στρατηγικές επιβίωσης και κοινωνικής προσαρμογής. Παρά τις πιέσεις που δέχονταν, οι πληροφορητές δεν παρουσιάζονται ως παθητικά θύματα των συνθηκών. Αντίθετα, εμφανίζονται ως ενεργοί κοινωνικοί δρώντες που αναζητούσαν τρόπους να διατηρήσουν την αυτονομία τους και να υπερασπιστούν τις αξίες τους.

Οι στρατηγικές αυτές εκδηλώνονταν με πολλούς τρόπους. Η δημιουργία δικτύων αλληλεγγύης ανάμεσα στους νέους εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη στενών σχέσεων με τους μαθητές, η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες και η διεκδίκηση συλλογικών δικαιωμάτων αποτελούσαν μορφές κοινωνικής δράσης που συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός διαφορετικού κλίματος. Ιδιαίτερα σημαντικές υπήρξαν οι πρωτοβουλίες που στόχευαν στον εκδημοκρατισμό των τοπικών κοινωνιών και στην ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στον συνδικαλιστικό χώρο. Οι αφηγήσεις αποκαλύπτουν επίσης ότι η αντίσταση δεν εκδηλωνόταν πάντοτε με ανοιχτά πολιτικό τρόπο. Σε πολλές περιπτώσεις λάμβανε τη μορφή μικρών καθημερινών πρακτικών: την υποστήριξη ενός μαθητή, την αποφυγή άδικων ποινών, τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων ή τη διατήρηση χώρων ελεύθερης συζήτησης. Οι πρακτικές αυτές δείχνουν ότι η δημοκρατική κουλτούρα διατηρήθηκε και αναπαράχθηκε μέσα από την καθημερινή δράση των ανθρώπων, ακόμη και όταν οι πολιτικές συνθήκες δεν ήταν ευνοϊκές.

Συνολικά, οι τέσσερις συνεντεύξεις προσφέρουν μια πολύτιμη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και της μεταπολιτευτικής μετάβασης. Μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των πληροφορητών αναδεικνύεται η σύνθετη σχέση ανάμεσα στο κράτος, το σχολείο και την κοινωνία, καθώς και ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη διατήρηση δημοκρατικών αξιών μέσα σε ένα αυταρχικό περιβάλλον.

Η συμβολή των προφορικών μαρτυριών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη εμπειριών που σπάνια αποτυπώνονται στα επίσημα αρχεία. Οι αφηγήσεις φωτίζουν τις καθημερινές πρακτικές, τα συναισθήματα, τους φόβους και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, προσφέροντας μια πιο ανθρώπινη και βιωματική προσέγγιση της ιστορίας της εκπαίδευσης. Μέσα από αυτές γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υπήρξαν μόνο αποδέκτες πολιτικών αποφάσεων αλλά και ενεργοί φορείς κοινωνικής αλλαγής, οι οποίοι συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας κατά τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης.

Η χούντα αντιμετώπισε το σχολείο ως έναν κατεξοχήν χώρο ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης της νεολαίας. Μέσω του ελέγχου των σχολικών εγχειριδίων, της ενίσχυσης του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους, της προβολής εθνικιστικών αφηγημάτων και της επιτήρησης της σχολικής ζωής, επιδίωξε να διαμορφώσει πολίτες που θα αποδέχονταν αδιαμαρτύρητα τις αρχές του καθεστώτος. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τέθηκαν υπό συστηματικό έλεγχο, καθώς θεωρούνταν πρόσωπα με σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της πολιτικής και κοινωνικής συνείδησης των μαθητών. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική τους δραστηριότητα, οι πολιτικές τους πεποιθήσεις και η δημόσια συμπεριφορά τους αποτέλεσαν αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τους μηχανισμούς του κράτους.

Η σχέση των εκπαιδευτικών με το δικτατορικό καθεστώς δεν υπήρξε μονοδιάστατη. Ανάλογα με τις προσωπικές τους διαδρομές, τις πολιτικές τους αντιλήψεις, τον τόπο υπηρεσίας και τις ιδιαίτερες συνθήκες της καθημερινότητάς τους, οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τη δικτατορία με διαφορετικούς τρόπους. Ορισμένοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με άμεσες μορφές επιτήρησης ή πολιτικών πιέσεων, ενώ άλλοι επέλεξαν στρατηγικές προσαρμογής προκειμένου να προστατεύσουν τη θέση τους και να συνεχίσουν να ασκούν το επάγγελμά τους. Παράλληλα, δεν έλειψαν περιπτώσεις σιωπηρής ή έμμεσης αντίστασης, μέσα από την παιδαγωγική πρακτική, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις.

Οι στρατηγικές επιβίωσης και κοινωνικής προσαρμογής που αναδεικνύονται στις συνεντεύξεις δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υπήρξαν παθητικοί αποδέκτες των εξελίξεων. Μέσα από δίκτυα αλληλεγγύης, παιδαγωγικές πρακτικές, πολιτιστικές δράσεις και συλλογικές διεκδικήσεις κατάφεραν να διαμορφώσουν χώρους σχετικής αυτονομίας μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτικού ελέγχου. Η καθημερινή τους δράση δεν είχε πάντοτε τη μορφή ανοιχτής πολιτικής αντίστασης. Συχνά εκδηλωνόταν μέσα από μικρές αλλά ουσιαστικές επιλογές: τη στήριξη ενός μαθητή, τη δημιουργία μιας πολιτιστικής πρωτοβουλίας, τη διεκδίκηση της συμμετοχής σε μια συνέλευση ή τη διατήρηση ενός κύκλου ανθρώπων με κοινές αξίες. Οι στρατηγικές αυτές επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να επιβιώσουν μέσα σε ένα δύσκολο πολιτικό περιβάλλον αλλά και να συμβάλουν ενεργά στη διαμόρφωση μιας πιο δημοκρατικής κοινωνικής πραγματικότητας κατά τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης.

Η μελέτη της εμπειρίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της δικτατορίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορία της εκπαίδευσης αλλά και για την κοινωνική ιστορία της περιόδου. Μέσα από τις προσωπικές τους μαρτυρίες είναι δυνατόν να φωτιστούν πτυχές της καθημερινότητας που δεν καταγράφονται συνήθως στα επίσημα έγγραφα και στις διοικητικές πηγές. Οι προφορικές αφηγήσεις αποκαλύπτουν όχι μόνο τις πολιτικές πρακτικές του καθεστώτος αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές γίνονταν αντιληπτές, βιώνονταν και διαχειρίζονταν από τους ίδιους τους ανθρώπους που τις αντιμετώπιζαν στην καθημερινότητά τους.

Βιβλιογραφία

- Abrams, L. (2016). Θεωρία της Προφορικής Ιστορίας. Μεταφρ. Ρινόπουλος Λ. Αθήνα: Πλέθρον.
- Boeschoten R. V. & Loring D. (2015). Παιδιά του ελληνικού εμφυλίου. Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Kazamias Andreas M, (1978). The Politics of Educational Reform in Greece: Law 309/1976. *Comparative Education Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 21-45
- Thompson, P. (2002). Φωνές από το παρελθόν- Προφορική Ιστορία. Μτφρ. Ρ.Β.Μπούσχοτεν. Ν.Ποταμιάνος. Αθήνα: Πλέθρον.
- Vlachaki, M. (2007). Crossing Cultures through the Intangible Heritage: An educational bibliography
- Woodhouse, C. M. (2001), Η Άνοδος και η Πτώση των Συνταγματαρχών, Αθήνα: Ελληνική Ευρωεκδοτική
- Αλτάνη, Κ., Ζιώγου Σ. (1999) Εκπαίδευση και Φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, Αθήνα: Βάνιας
- Αμπατζόγλου, Φ., (2002). Διαβάζοντας και ακούγοντας μαρτυρίες Ελλήνων Εβραίων, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. 107 Α', 109-120.
- Ανδρέου, Α. , Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, Αθήνα:Λιβάνη
- Ανδρέου, Α., Η Εκπαιδευτική πολιτική (1967-1974)" περιοδικό Θέσεις: Θεωρία της αξίας και ιδεολογία, Ιανουάριος-Μάρτιος 1999, τ. 66, Σ.1-11, εκδόσεις Νήσος, Ανάκτηση από: <http://www.theseis.com/index.php?option=comcontent&task=view&id=653&Itemid=29>
- Ανθογαλίδου, Θ. (1980). Η Οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη Μεταρρύθμιση του 1976, Ιωάννινα
- Αργυροπούλου, Χ. «Γλώσσα και εξουσία μέσα από ποικίλα κείμενα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική μορφή της ελληνικής γλώσσας, 1967-1994», στο: Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών –Επιστημονικών Θεμάτων, (2015), τεύχος 7 Βαρμάζης, Ν.-Γιάννου, Τ. Η μεταρρύθμιση του 1964 (επιμέλεια), στο:http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/handbook_interlingual/pop18.htm
- Βερβενιώτη, Τ. (2002). Προφορική Ιστορία και έρευνα για τον ελληνικό εμφύλιο: η πολιτική συγκυρία, ο ερευνητής και ο αφηγητής, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ.107 Α', 157-181.
- Βερβενιώτη, Τ. «Ανακατασκευάζοντας το παρελθόν, φτιάχνοντας το όραμα του μέλλοντος», Συνέντευξη για την Προφορική Ιστορία, Εφ. ΕΠΟΧΗ, 17/5/2014 <http://www.epohi.gr/portal/politiki/16947-anakataskevazontas-to-parelthon-ftiachnontas-to-orama-tou-mellontos>
- Βιδάλη, Α. (1998). Προφορικές μαρτυρίες: από την τραυματική εμπειρία στη συλλογική μνήμη, Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας, πρακτικά διεθνούς ημερίδας, 30 Μαΐου 1997, Αθήνα: Κατάρτι, 105-116.
- Βλαχάκη Μ. (2016). «Η επίδραση των ιστοριών ζωής στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων παιδιών σχολικής ηλικίας για τους μετανάστες», *MuseumEdu*, 3.
- Βούλγαρης, Γ. (2016). Η Μεταπολιτευτική Ελλάδα 1974-2009, Αθήνα: Πόλις

- Γιοβάνη, Ε., Μπαλτά, Σ., (1974-1999), Η κοινωνική δικαιοσύνη στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου . 7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης (2014)
Ανάκτηση από: www.eriande.elemedu.upatras.gr
- Γιουβρέκας, Α. (2011), Τύπος και Εκπαίδευση. Η υποδοχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Αρσένη στον ημερήσιο τύπο, (Διδακτορική διατριβή), (Ανάκτηση από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25207>)
- Γιωτοπούλου–Σισιλιάνου, Ε. (2007) Εκπαιδευτικά: Τα αυτονόητα και ανεπίτευκτα, Αθήνα: Κέδρος
- Γρηγοριάδης, Σ. Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας 1909-1974, τ.4, Αθήνα: Καπόπουλος
- Δημαράς, Α. (1990). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. τ.β΄. Αθήνα: Ερμής
- Δούκας, Τρ. Το σχολείο κατά την εποχή της δικτατορίας (1967-1974) στο: Μπουζάκης, Σ. (1986)
- Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων, Ανεξάρτητη Αρχή, Συστήματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα 1964-2016. (2016)
- Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, (1964). Αι ενέργειαι της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων εν όψει της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Πλάτων, τ. ΙΣΤ΄, Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993), Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα, στο: Β. Δεληγιάννη - Σ. Ζιώγου, Εκπαίδευση και φύλο: ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας
- Ηλιάδης, Η. (2014). Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις Μετά την Ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. (ε. Ν. Φωτόπουλος, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16568/3/IdiadisIliasMsc2014.pdf>
- Ιμβριώτη, Ρ. (1983), Παιδεία και κοινωνία, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (2000), τ. ΙΣΤ΄, Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΑΘΗΝΩΝ
- Ιστορία των Ελλήνων. Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1949 έως σήμερα, τ. 14, Εκδόσεις: ΔΟΜΗ
- ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ
http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site_content/voulhFoundation/file/Ektheseis/Diktatoria/Chrono
- Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό μανιφέστο: προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Αθήνα: Σείριος
- Καραφύλλης, Τ. Α. (2013). Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, Αθήνα: Κριτική
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κάτσικας, Χ.- Καββαδίας, Γ., (1998), Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα, Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Ν. (2007). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004, Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα
- Κλείτσικας, Ν. (2000), Το ελληνικό φοιτητικό κίνημα και ο αντιδικτατορικός αγώνας στην Ιταλία, Αθήνα: Προσκήνιο

- Κοτρώτσου- Λόντου, Τ., Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα, Επιστημονικό Βήμα, τ. 3, Απρίλιος 2004 στο: www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima_3/kotrotsou.pdf
- Κυπριανός, Π. (2009). Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Λούλης, Κ., (2015). Η επιβίωση της Ελλάδας μέσα από διαδοχικά θαύματα. Σελίδες ακμής και παρακμής της νεοελληνικής ιστορίας. Αθήνα: Ψυχογιός
- Μάγος, Κ. (2013) «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος, Ν. Γραίκος (Επιμ.) Αφήγηση και φιλιανγνωσία στην εκπαίδευση, Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης.
http://roma.pre.uth.gr/main/sites/default/files/magos_diapolitismiki_kai_afigisi.pdf
- Μαρκαντώνης, Ιω. (1990), Ιδεολογία και Παιδεία, Εισήγηση , στο: Ιδεολογία και Παιδεία, Πρακτικά ΚΒ΄ Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Αθήνα: έκδοση «Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών»
- Μπουζάκης Σ., (1986). Η Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-1985, Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2002). Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-1998, Αθήνα Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση (Δ΄ Έκδοση), τ.β΄. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουντζουβή, Α. (1999). Προφορική Ιστορία: όρια και δεσμεύσεις. Στο Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της ιστορίας, πρακτικά διεθνούς ημερίδας, 30 Μαΐου 1997, Αθήνα: Κατάρτι, 23-28.
- Μπουσχότεν, Ρ.Β, Βερβενιώτη, Τ. Μπάδα, Κ., Νάκου, Ε., Πανταζής, Π., Χατζαρούλα, Π. (επιμ.) (2012). Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις στον 21ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Βόλος, 25-27 Μαΐου 2012, Εκδόσεις Ένωσης Προφορικής Ιστορίας.
- Μπουσχότεν, Ρ.Β, Έχω κάνει 100 συνεντεύξεις. Τι να τις κάνω; Έπιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης. <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=3>
- Νάκου, Ε. & Γκαζή, Α. (2015). Η Προφορική Ιστορία στα Μουσεία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2009). Μουσεία, ιστορίες και ιστορία, Αθήνα: Νήσος.
- Νούτσος, Χ., (1979), Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα: Θεμέλιο
- Παπαδάκης, Ν.– Ζιρπιάδου, Εύ. (2004) στο: Επιστήμη και Κοινωνία, τεύχος 13, Στα όρια της διαβούλευσης. «Ανοικτή» νομοπαρασκευαστική διαδικασία, οργάνωση συμφερόντων και εκπαιδευτική πολιτική στην Ανώτατη Εκπαίδευση: η περίπτωση της Ομάδας Εργασίας του 1980 (ομάδα Σταθόπουλου). Ανάκτηση από:
<https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/576/576>
- Παπανούτσος, Ευ. (1965), Αγώνες και Αγωνία για την παιδεία, Αθήνα: Ίκαρος
- Παπαρηγόπουλος, Κ., Καρολίδης, Π., Αναστασιάδης, Γ. (1994). Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Θεσσαλονίκη: Αλέξανδρος
- Παπασταμόπουλος, Ξ. (2015), Η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του Κ.Σημίτη 1996-2000, (Διδακτορική Διατριβή), Θεσσαλονίκη, (Ανάκτηση από:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/269456/files/GRI-2015-14580.Pdf>)
- Πεσμαζόγλου, Ι., Γ., Μια δεκαετία (1967-1976), Αθήνα, 1976

- Ραφαηλίδης, Σ. (2011), Η εκπαιδευτική πολιτική από το 1974 ως το 1997: Η σύγκριση, η υποδοχή και η αποτίμηση των 309/76, 1566/85 και 2525/97, (μεταπτυχιακή εργασία) , (Ανάκτηση από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/129213/files/GRI-2012-8670.pdf>)
- Σακελλαρόπουλος, Σ. (1998). Τα αίτια του απριλιανού πραξικοπήματος, Αθήνα: Λιβάνης
- Σακκά, Β. (2004). Προφορική Ιστορία και Σχολείο. Η Ιστορία ως Βιωμένη Εμπειρία. Στο Τεκμήριον 4, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Αρχειονομίας – Βιβλιοθηκονομίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα, 63 – 88.
- Σεντεφάκης, Ν., Τομπάζος, Στ., (2018). Όψεις της Ελληνικής κρίσης. Συγκρουσιακός κύκλος διαμαρτυρίας και θεσμικές εκβάσεις, σελ.11, 36, 56, 547
- Σκλαβενίτης, Δ. (2015), «Οι μαθητικές κινητοποιήσεις απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Μεταπολίτευση (1976-1997)», (Διδακτορική διατριβή), (Ανάκτηση από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/37533/1/37533.pdf>)
- Σκούρα, Λ. (2011), Ιστορική εξέλιξη και προβληματική το θεσμού της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων στα ελληνικά σχολεία (19ος-20ος αιώνας). (Ανάκτηση από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/skogra.htm>)
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακαλής, Α. (2015). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα.. σ.104-105 (Ανάκτηση από : https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamelosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf)
- Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1949 έως σήμερα, Εκδόσεις ΔΟΜΗ. τ. 14
- Τερζής, Ν. (2007). Συναινετική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης: γιατί και πως; Στο: Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους (Επιμέλεια), Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική παρελθόν – παρόν – μέλλον, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζάνη, Μ. Παμουκτσόγλου, Τ. (1998). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, « Ταυτόν και Αλλοτριομορφοδίαiton», αυτοέκδοση: Αθήνα,
- Τσιώλης, Γ. (2006). Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις – Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Βιογραφικές (ανα) κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Αθήνα: Νήσος.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Εκδόσεις Κριτική.
- Τσουκαλάς, Κ. , (1990). «Για τα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας», Προσεγγίσεις: Κοινωνική Δομή και Αριστερά, μεταβολές στη δεκαετία 1980-1990», επιμ. Τσουκαλάς Κ., Μαλούτας Θ. Πεσμαζόγλου Σ., Ρουτζούνης Ν., Αγγουράκης Μ., Αθήνα : Σύγχρονη Εποχή ΥΠΕΠΘ. (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων. (3η έκδ.), Αθήνα, σ. 17
- Φραγκουδάκη, Ά. (1979). Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της. Αθήνα : Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 4.
- Φωτεινός, Δ., Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980):μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2013
- Χαραλαμπάκης, Ι., (1980), Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Χαραλάμπης, Δ., (1985). Στρατός και πολιτική εξουσία. Η δομή της εξουσίας στην μετεμφυλιακή Ελλάδα, Αθήνα: Εξάντας

Χαραλάμπους, Δ., (1990). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Εκπαιδευτική
πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στη Μεταπολιτευτική Ελλάδα 1950-1974)

Διδακτορική Διατριβή (Ανάκτηση από:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/1471#page/2/mode/2up>)

Χατζηστεφανίδης, Δ. Θ. (1986). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 1821-
1986, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα

Ψυρούκης, Ν. (1983), Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Το καθεστώς της 21ης Απριλίου,
τ.4

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.