

Κουδούνα Μ.: «Ο Δάσκαλος πριν από την ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια». Δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Ε' Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή και θέμα: «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης», που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης στις 26, 27 και 28 Νοεμβρίου 2004 στην Αθήνα. Επιμέλεια: Τριλιανός Α., κ.ά., Εκδόσεις: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, Τόμος Α', σ. 312-321. ISBN: set: 960-88357-2-0 και 960-88357-3-9.

Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ

**ΚΟΥΔΟΥΝΑ Μαίρη Μ. Ed. — Διδάκτωρ του Παν/μίου
Αθηνών**

Περίληψη

Η επιστημονική κατάρτιση του δασκάλου, η παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια, η ενημέρωσή του σε θέματα ψυχολογίας και γενικά η ποιότητα της εκπαίδευσής του και η παιδεία που έχει ο δάσκαλος, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και συμβάλουν αποφασιστικά στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και γενικότερα στην αναβάθμιση και εξέλιξη της κοινωνίας. Η βασική εκπαίδευση του δασκάλου, η έγκαιρη μετεκπαίδευση και επανεκπαίδευσή του, καθώς και η συνεχής επιμόρφωσή του, παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ποιοτική του αναβάθμιση. Γι' αυτό βασικός στόχος και αρχικό μέλημα κάθε κοινωνίας πρέπει να είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σε όλα τα επίπεδα, μορφωτικό, οικονομικό, επαγγελματικό, κοινωνικό. Τι έγινε όμως στην Ελλάδα όλο αυτό το μεγάλο χρονικό διάστημα από την απελευθέρωση του 1821 μέχρι το 1981 για το δάσκαλο; Αυτό το θέμα θα αναλύσουμε πολύ περιληπτικά στη συγκεκριμένη εισήγηση.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική τις ουσιαστικές αποφάσεις σχετικά με τους στόχους, τις διαδικασίες και τις μεθόδους για την επίτευξη της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας λαμβάνονται από εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας, δηλαδή τον Υπουργό και την Πολιτική Ηγεσία.

Την περίοδο 1821-1981 από τις πολιτικές πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόστηκαν λείπει η «καινοτομία» και η «αποκέντρωση». Λείπει ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός, η αύξηση της συλλογικής ευθύνης και η ενθάρρυνση για τη διεύρυνση συμμετοχής των Δασκάλων στις πολιτικές αποφάσεις της ηγεσίας.

Η αδυναμία ελέγχου της καθημερινής δουλειάς του Δασκάλου στην τάξη στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως «σχετική αυτονομία» του σχολικού θεσμού «από τις κρατικές διοικητικές τεχνοκρατικές ρυθμίσεις» [(Apple, 1982), (Giroux, 1981), (Dale, 1982), (Anyon, 1981)].

Ο χώρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μπορούσε να ήταν «χώρος εφαρμογής εναλλακτικής εκπαιδευτικής πολιτικής» σε σχέση με την ιδεολογία που εκδηλώνεται γύρω από το κράτος, την οικονομία και την κοινωνία.

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αποκτήσει διαρκώς ένα αυξημένο ρόλο στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Όμως μέχρι το 1981 δεν διαφαίνονται πουθενά ρυθμίσεις που να ακολουθούν συνεχιζόμενη υπερκομματική εθνική πολιτική και να δίνουν στο Δάσκαλο αναβαθμισμένο ρόλο.

Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσής τους ήταν έκφραση μιας συγκεκριμένης πολιτικής ιδεολογίας, εμπλεκόταν στις υπάρχουσες συγκρούσεις και σίγουρα ακολουθούσε τις εξελίξεις της ιδεολογίας που τη δημιούργησε. Ακόμη καλλιεργήθηκε η πεποίθηση ότι ένα «δημοκρατικό» εκπαιδευτικό σύστημα είναι και ομοιόμορφο. Κάθε απόκλιση διαταράσσει την ισορροπία και την παροχή ίδιων γνώσεων.

Οι μεταρρυθμιστικές πολιτικές στο χώρο της Εκπαίδευσης, ήταν ελάχιστες γιατί περιορίζονταν από τον συγκεντρωτισμό και την ομοιομορφία του εκπαιδευτικού συστήματος, ένα καλά δομημένο πλέγμα νομοθετημάτων αλλά και πελατειακών σχέσεων εξασφάλιζαν πλην ελαχίστων εξαιρέσεων τις συντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Οι λόγοι που μας επιτρέπουν να φτάσουμε σε αυτό το **συμπέρασμα** είναι:

- Η φύση του Ελληνικού Κράτους.
- Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.
- Η εκπαιδευτική κουλτούρα – πολιτιστικές συνθήκες – όπως αυτές διαμορφώνονται από την παράδοση.

- Η κυρίαρχη κουλτούρα των πελατειακών σχέσεων.
- Η βασική παραδοχή ότι «η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί μηχανισμό του κράτους».
- Οι προσεγγίσεις διαφορετικών κυβερνήσεων στα πλαίσια του ίδιου εθνικού κράτους «και των δομών και μηχανισμών κυριαρχίας του».
- Κάθε πολιτική πρακτική «είναι ένα μοναδικό αντικείμενο έρευνας, το οποίο λειτουργεί σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο».
- Τα εκπαιδευτικά δεδομένα κάθε μεταρρύθμισης είναι διαφορετικά, βασικό ζητούμενο η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η «οποία όμως πάντα εναρμονίζεται με τις ιδεολογικές κατευθύνσεις των εκάστοτε κυρίαρχων κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων» (Giroux, 1981: 143-159)

Πιο συγκεκριμένα, στην πορεία της έρευνάς μας διαπιστώσαμε ότι:

Στον «Οργανισμό της προσωρινής Διοικήσεως της Ελλάδας» Κόρινθος 27/2/1822 (Δημαράς, 1985: 303-311) ο Υπουργός Εσωτερικών ανέλαβε και καθήκοντα για την εκπαίδευση.

Με τη δημιουργία του «κεντρικού αλληλοδιδασκτικού σχολείου στο Άργος» το 1824 η επιτροπή Χαζή, (Στασινόπουλος, 1970: 43-45) δεν θέλει το Δάσκαλο να φοιτά στο Πανεπιστήμιο, αλλά τον θέλει ειδικά εκπαιδευμένο σε εκπαιδευτικό Ίδρυμα έξω του Πανεπιστημίου.

Δεχόμαστε ως βασική παραδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου αυτής ότι **η απόπειρα σύστασης εθνικού κράτους βασίζεται κυρίως στην εκπαίδευση του λαού**, δεδομένου ότι το εθνικό κράτος είναι μια οντότητα με οριοθετημένα σύνορα και συνεκτικούς δεσμούς που παρέχει η κοινή πολιτισμική και εθνική καταγωγή.

Το Σύνταγμα του 1827 στα άρθρα 20 και 85 που αναφέρονται στην εκπαίδευση δίνει μεγάλη σημασία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες «**Οι Έλληνες έχουν δικαίωμα να ιδρύουν σχολεία και να επιλέγουν δασκάλους...**» (Κυριακόπουλος, 1960:63). Όμως δεν αισθάνεται την ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης του δασκάλου, ούτε το θεωρεί αναγκαίο ο δάσκαλος να παίρνει πανεπιστημιακή μόρφωση. Ο δάσκαλος έχει άλλη αποστολή και όχι την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την βελτίωση της Κοινωνίας.

Συστηματική προσπάθεια, πολιτικών εκπαίδευσης των δασκάλων, συναντάμε την εποχή του Καποδίστρια.

Η πολιτική του Καποδίστρια είναι πολιτική **πρακτικής**, (Εξαρχάκος, 2004) αλλά παρουσιάζει και αρκετές ελλείψεις. Ενώ δεν κάνει λόγο για δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενισχύει την αλληλοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας και το 1830 ιδρύει το «**Κεντρικό Σχολείο**», (Ευαγγελίδης, 1894:185) στην Αίγινα για την εκπαίδευση Δασκάλων και καλλι-

ερώνει κριτήρια εισαγωγής στα Διδασκαλεία. Δεχθήκαμε ως βασική παραδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Καποδίστρια ότι **η δημιουργία ενός εκσυγχρονισμένου κράτους στηρίζεται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.**

Ο ίδιος όμως στην εθνοσυνέλευση του Άργους (30 Ιουλίου 1829) ανακοινώνει τις προθέσεις του για ίδρυση Πανεπιστημίου την οποία ονομάζει σύσταση «*σχολείων ανωτέρας τάξεως... δια τους μέλλοντας να διατρέξουν το στάδιον των Επιστημών, των Τεχνών και της Φιλολογίας*» (Σφυρόερα, 1987:18). Όμως ούτε και ο Καποδίστριας θεωρεί αναγκαίο την εκπαίδευση των Δασκάλων στα Πανεπιστήμια, αλλά προτείνει άλλα σχολεία για την εκπαίδευση των δασκάλων, έξω από το Πανεπιστήμιο και σε σχολή κατώτερης στάθμης.

Ένας ακόμη λόγος που μας επιτρέπει να μιλάμε για συντηρητική εκπαιδευτική πολιτική είναι και η ψήφιση νόμου με τον οποίο επιβλήθηκε η **ομοιομορφία** της διδασκαλίας δηλαδή αφαίρεση οποιασδήποτε πρωτοβουλίας για καινοτομίες των Δασκάλων στην Εκπαιδευτική τους διαδικασία

Τα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα (1832-1862) με τα νομοθετήματα:

- Νόμος «*Περί δημοτικών σχολείων*» της 6/18 Φεβρουαρίου του 1834.
- Το διάταγμα «*Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων*» της 31-12-1836 (12-1-1837) και
- Τα διατάγματα της 14-4-1837 και της 22-4-1837 με τα οποία ρυθμίστηκαν ο κανονισμός και η σύσταση του Πανεπιστημίου αντίστοιχα, θεμελιώθηκε το Νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που επέζησε για ένα περίπου αιώνα μέχρι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929.

Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα ήταν μεταφορά ξένων νομοθετημάτων στη χώρα μας. Οι Γερμανικές επιδράσεις επηρέασαν καταλυτικά τη δομή, την ιδεολογία και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο χώρο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των Δασκάλων, (Μπουζάκης, Τζήκας, 1996:18).

Οι εσωτερικές κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις του νεοσύστατου ελληνικού κράτους μικρές μόνο αντιστάσεις μπορούσαν να προβάλλουν και περιορισμένη συμμετοχή μπορούσαν να έχουν στη διαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με το νόμο του **1834** δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την επαγγελματοποίηση των Δασκάλων, για την εκπαίδευση των οποίων «*ήθελε συσταθεί εις την πρωτεύουσαν της Κυβερνήσεως εν διδασκαλείον...*».

Ένα σημείο του νόμου που πρέπει να παρατηρήσουμε θεωρώ ότι είναι το ότι ο νόμος δεν προέβλεπε συγκεκριμένο τίτλο σπουδών για την υποψηφιότητα κάποιου στο Διδασκαλείο. Οι απόφοιτοι χωριζόταν «*κατά τις γνώσεις και την περί την διδασκαλίαν ικανότητα...*» εις τρεις τάξεις:

- Διδασκάλους νομών και επαρχιών
- Διδασκάλους δήμων α' τάξεως
- Διδασκάλους β' και γ' τάξεως.

Έτσι σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου αυτής φαίνεται καθαρά ότι οι υπεύθυνοι διαμόρφωσής της **δε θέλουν ο δάσκαλος να εκπαιδευτεί στο Πανεπιστήμιο.**

Στις **3 Μαΐου 1837** εγκαινιάστηκε στην Αθήνα το πρώτο ελληνικό Πανεπιστήμιο και είναι μια από τις σπάνιες φορές που η πολιτική του Όθωνα ταυτίστηκε απόλυτα με τη θέση του ελληνικού λαού.

Η εκπαίδευση όμως των Δασκάλων δεν μπήκε πάλι στους σκοπούς και τους στόχους του Πανεπιστημίου. Το Πανεπιστήμιο θα προσπαθούσε να μορφώσει «*σοφούς κληρικούς, ιατρούς πεπαιδευμένους, ικανούς και δραστηρίους δικαστικούς, διοικητικούς και οικονομικούς υπαλλήλους*» με τα ισχυρά όπλα του λόγου και της επιστήμης, «*ήθος και εθνικές ιδέες*» «*ως τα ζωτικότερα της ανθρώπινης κοινωνίας όργανα, όργανα συντηρήσεως, όργανα της προόδου και του πολιτισμού*» (Σούτσου, 1847:23). Ο δάσκαλος έπρεπε να είναι έξω από όλα αυτά.

Το **1882**, δηλαδή σαράντα πέντε χρόνια μετά την ίδρυση του Πανεπιστημίου ο πρύτανης Παναγιώτης Κυριακός δηλώνει ότι υπάρχει υπερπροσφορά πανεπιστημιακών αποφοίτων δικαστικών, γιατρών, καθηγητών και θεολόγων (Κυριακός, 1882:7). Καμία συζήτηση όμως δεν γίνεται πάλι για την εκπαίδευση του Δασκάλου στο Πανεπιστήμιο, ενώ από το 1864 έως το 1878 κλείνει και το Διδασκαλείο και διορίζουν στα σχολεία δασκάλους που οι περισσότεροι ήταν μόνο απόφοιτοι Γυμνασίου.

Παρατηρούμε ότι όχι μόνο δεν γίνεται αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου αλλά γίνεται υποβιβασμός της ποιότητας εργασίας του και της εξελικτικής διαδικασίας του επαγγέλματος.

Το χρονικό διάστημα **1863-1878**, οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν από τις επιτροπές για την πιστοποίηση των γνώσεων των υποψηφίων δασκάλων όχι μόνο ήταν συντηρητικές, αλλά επέτρεψαν την είσοδο στην εκπαίδευση και δασκάλων εντελώς ακατάλληλων, αφού αρκετά πτυχία δίνονταν χαριστικά με πολιτικά ή άλλα κριτήρια.

Προσπάθειες εκσυγχρονισμού λειτουργούν ως **αναλαμπές ή διαρθρωτικές αλλαγές**. Το **1880** εισάγεται η συνδιδασκτική μέθοδος και γίνεται η κατάρτιση του πρώτου Αναλυτικού Προγράμματος.

Η διδασκαλία μορφοποιείται σε μια τεχνική και ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο της διατήρησης των υπαρχουσών κοινωνικών δομών. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες αναπτύχθηκε ο «τεχνοκράτης» δάσκαλος, δηλαδή ο δάσκαλος εκείνος που λαμβάνει δεδομένους τους σκοπούς του σχολείου και κύριο έργο του είναι η εξεύρεση μεθόδων και τεχνικών για την υλοποίηση των σκοπών αυτών. **Δεν τον απασχολούν ερωτήματα στη βάση ποιών παραδοχών καθορίστηκαν οι σκοποί και ποιες είναι οι επιπτώσεις των συγκεκριμένων επιλογών** στα άτομα και στις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Το έργο της διαμόρφωσης αυτού του δασκάλου ανέλαβαν τα νεοσύστατα διδασκαλεία στο τέλος του 19ου αιώνα και κυριάρχησε ο τύπος αυτός του δασκάλου στο πρώτο ήμισυ του εικοστού αιώνα.

Το **1910** αναβαθμίζεται το Διδασκαλείο Αθηνών. Η ανάδυση της αστικής τάξης στην εξουσία και τα πολιτικά γεγονότα (Hobsbawm, 1997:80) αυτής της περιόδου, θα επιφέρουν και αλλαγές πολιτικής στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των Δασκάλων. Το **1911** (Σύνταγμα της Ελλάδος, 1911) δόθηκε προτεραιότητα στην επαγγελματική κατάρτισή τους. Χρειάζόταν ο δάσκαλος να αναλάβει το έργο της κοινωνικοποίησης των παιδιών κατ' επέκταση αποσκοπούσε στην οικονομική αποτελεσματικότητα.

Το 1913 (Γληνός, 1925) οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυξήθηκαν και οδήγησαν στο νόμο **318** του **1914**, που τροποποιήθηκε με το νόμο **794** και **873** του **1917**, και στην ίδρυση τριτάξιων διδασκαλείων.

Μια απίστευτη πολυμορφία διδασκαλείων λειτουργούν τη δεκαετία του 1920 με αποτέλεσμα να υπάρχουν λειτουργικές αδυναμίες αλλά και υποβαθμισμένη εικόνα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συχνότητα πολιτικών ίδρυσης και κατάργησής τους καθιστά δύσκολη υπόθεση την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων τους. Το βέβαιο είναι ότι οι υπεύθυνοι του Υπουργείου Παιδείας κυρίως το διάστημα **1920-1925** επηρεαζόταν άμεσα από τις ιδέες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού όπως αυτές τις συναντάμε στον Εκπαιδευτικό Όμιλο (Παπανούτσος, 1978, Δελμούζος, 1929).

Σημαντική πολιτική πρακτική είναι ο Ν. 4368/9 Αυγούστου 1929 με τον οποίο καταργούνται «*από της ενάρξεως του σχολικού έτους 1929 – 1930*» όλα τα μονοτάξια Διδασκαλεία και όλα τα πολυτάξια μεταρρυθμίστηκαν σε πεντατάξια. Όμως η εκπαίδευση των δασκάλων παραμένει έξω από τα πανεπιστήμια και ο ρόλος τους περιορίζεται να είναι επαγγελματικός και όχι διαμορφωτής ψυχών και ανορθωτής της Κοινωνίας.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική είχε θεσμοθετήσει έδρα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο των Αθηνών από το 1899. Από το **1921** θεσμοθετείται ξεχωριστή έδρα Παιδαγωγικών με καθηγητή τον Ν. Εξαρχόπουλο (Μποζώνη, 1964:534). Παρά τις συντηρητικές

του ιδέες ο συγκεκριμένος καθηγητής προσδίδει στην Παιδαγωγική Επιστήμη **εξαιρετικό κύρος** (Αντωνίου, 2002), αφού αυτή διδασκόταν στο **επιστημονικό και ερευνητικό χώρο του Πανεπιστημίου**. Ένα δεύτερο σημαντικό πλεονέκτημα είναι το ότι κατοχυρώνει την Παιδαγωγική Επιστήμη στις συνειδήσεις όλων των βαθμίδων των Εκπαιδευτικών και η Ελληνική Πολιτεία **με μια μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική πολιτική θεσμοθετεί την μετεκπαίδευση των Δασκάλων στο Πανεπιστήμιο (Ν. 2857/22)**, η οποία λειτούργησε μέχρι το 1964.

Από επιστημολογική άποψη αυτό είναι μια πολιτική τεράστιας σημασίας, αφού το Πανεπιστήμιο ήταν και είναι ο μοναδικός χώρος που μπορούσε να γίνει συστηματική επιστημονική έρευνα. Κάτι που δεν γινόταν στα Διδασκαλεία εξαιτίας του ισχύοντος νομικού πλαισίου που αναλύσαμε και της επιστημονικής ανεπάρκειας των διδασκόντων σε αυτά.

Μεταρρυθμιστικές πολιτικές αλλαγές προσπάθησε να πετύχει και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος που ιδρύθηκε το 1922 και διεκδίκησε με όλες της τις δυνάμεις ανώτατο επίπεδο μόρφωσης για τους Δασκάλους και δημοκρατικά δικαιώματα (Πυργιωτάκης, 1992).

Μεταρρυθμιστική πολιτική θεωρούμε και την εφαρμογή πολιτικής μετεκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Πάρα πολλοί Έλληνες Παιδαγωγοί προσαρμόζουν στην Ελλάδα *«τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις»* που μεταφέρουν από τις σπουδές που έκαναν κυρίως σε χώρες της Ευρώπης.

Παρά την μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική πολιτική του Ελευθερίου Βενιζέλου με σκοπό την ενιαία εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι δάσκαλοι εκπαιδεύονταν με βάση τη Δημοτική Γλώσσα και τον Δημοκρατικό προσανατολισμό, από τα τέλη της δεκαετίας του 1930, υπάρχουν πολλές εναλλακτικές προτάσεις για αναδιάρθρωση του συστήματος εκπαίδευσης των δασκάλων. Έτσι με την απομάκρυνση των Φιλελευθέρων από την εξουσία το 1933 τελειώνει οριστικά και το **«μοντέλο εκπαίδευσης»** Δασκάλων στα Διδασκαλεία.

Μια σημαντική πολιτική πρακτική που εισάγει **«αλλαγή μοντέλου στην εκπαίδευση των δασκάλων»** ξεκινάει το 1933 με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Ν. 5802/33).

Το 1932 ψηφίζεται ο **Ν. 5343/1932** για τα Α.Ε.Ι που με αρκετά σημεία αστικής ιδεολογίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως συντηρητικός. Ρυθμίζει Πανεπιστημιακά θέματα σχεδόν μέχρι το 1982 που ψηφίστηκε ο Ν. 1268/1982 *«Για τη Δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»*.

Παρόλο που ο Ν. 5343/1932 εισάγει ουσιώδεις μεταβολές όπως π.χ. *«το δικαίωμα του “εκλέγειν”»* (μιλάει για τον Πρύτανη), περιορίστηκε

μόνο στους τακτικούς καθηγητές (άρθρ. 43, παρ. 1) ή εξελίσει το ρόλο του Οικονομικού Συμβουλίου από συμβουλευτικό σε αποφασιστικό όργανο διοίκησης της περιουσίας του Πανεπιστημίου, δεν κάνει καμία αναφορά σε εισαγωγή της εκπαίδευσης των Δασκάλων στο Πανεπιστήμιο.

Με την πολιτική ίδρυσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών η εκπαίδευση των Δασκάλων, **σύμφωνα με τη Φιλοσοφία των Αναλυτικών προγραμμάτων τους**, στηρίζεται στην Παιδαγωγική, την Ψυχολογία και την Φιλοσοφία.

Είναι **μια πολιτική πρακτική** που στηρίχθηκε κυρίως στους Διευθυντές των Σχολών αυτών θετικά ή αρνητικά γιατί τα πρόσωπα αυτά ήταν οι σύνδεσμοι με δυο πόλους. Από **πολιτική άποψη με την εκάστοτε κυβέρνηση** και το Υπουργείο Παιδείας και από **επιστημονική άποψη με τα ξένα Πανεπιστήμια**.

Ακόμη ένας σημαντικότερος λόγος καθορισμού πολιτικής και άσκησης ελέγχου είναι ο απόλυτος έλεγχος των Ακαδημιών από τους Διευθυντές τους και το Σύλλογο των Διδασκόντων.

Το 1938 η δικτατορία στήριξε την πολιτική της για την εκπαίδευση των Δασκάλων στην ανάπτυξη *«του εθνικού φρονήματος»*.

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο δυο σημαντικοί λόγοι η δημογραφική έκρηξη και οι πολιτικές εκδημοκρατισμού αύξησαν τον μαθητικό πληθυσμό. Όμως το *«μοντέλο εκπαίδευσης δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες»* παραμένει σταθερό και αμετάβλητο.

Ακόμη και ο Γεώργιος Παπανδρέου στην **Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964**, στην προσπάθειά του να αναβαθμίσει το δάσκαλο θα αυξήσει τα έτη φοίτησης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών από δύο σε τρία, θα αλλάξει τα προγράμματα σπουδών —τα αναμορφώνει και τα εκσυγχρονίζει (Εξαρχάκος, 1994)— ώστε οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να παίρνουν πλατύτερη σε έκταση και μεγαλύτερη σε βάθος μόρφωση, αναβαθμίζεται το προσωπικό που διδάσκει στις Ακαδημίες. Ιδρύονται νέες Παιδαγωγικές Ακαδημίες και παίρνονται διάφορα μέτρα για την οργάνωση και την καλύτερη λειτουργία των Ακαδημιών. Όμως, όλα αυτά γίνονται με το δεδομένο ότι ο δάσκαλος εκπαιδεύεται σε σχολές και ιδρύματα μη πανεπιστημιακού επιπέδου που λειτουργούν κυρίως σε διάφορες πόλεις της χώρας μακριά από τα Πανεπιστήμια.

Για τους Εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ούτε ο Γεώργιος Παπανδρέου **δεν τόλμησε** να ανοίξει τα Πανεπιστήμια, ούτε αυτός ο λάτρης της Παιδείας, ο ηγέτης που αγαπούσε συνειδητά το δάσκαλο και την εκπαίδευση, δεν τόλμησε να ιδρύσει Πανεπιστημιακά Τμήματα για την εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Δεν ήταν εύκολο στο «*θεσμοθετημένο πολιτισμικό κεφάλαιο*» της Ελλάδας του 1964 να θίξει την «*Εκπαιδευτική κουλτούρα*» αυτή που κάθε πολιτικό σύστημα το καθιστά κυρίαρχο και αποτελεσματικό.

Η μεταρρύθμιση αυτή ματαιώνεται οριστικά από τη δικτατορία των συνταγματαρχών που ακολούθησε. Η δικτατορία, περιορίζει τα χρόνια φοίτησης των δασκάλων σε δύο και καταργεί τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες που λειτουργούσαν στα αστικά κέντρα. Η δικτατορία όχι μόνο δεν ήθελε την εκπαίδευση του δασκάλου στα Πανεπιστήμια, αλλά τον ήθελε να εκπαιδεύεται σε ιδρύματα που θα λειτουργούσαν μακριά από τα αστικά κέντρα, με υποβαθμισμένο πρόγραμμα σπουδών και διδακτικό προσωπικό χωρίς ειδικά προσόντα. Ο Ε. Παπανούτσος θα πει ότι η δικτατορία «*ήξερε πάρα πολύ καλά ποιος μπορεί να την υπονομεύσει*».

Από τη δεκαετία του '60 και μετά οριοθετούνται ερωτήματα όπως εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, κοινωνική κινητικότητα, αξιοποίηση της δεξαμενής ταλέντου, υποβάθμιση ή αναβάθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης, κατάργηση παραδοσιακών εργασιακών πρακτικών, ερωτήματα που στην Εποχή της «*ύστερης νεωτερικότητας*» αποτελούν τις «*ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου*» και οι οποίες διαφοροποιούν ριζικά την εκπαίδευση (Ματθαίου, 2002:48).

Η εποχή χρειαζόταν το δάσκαλο «*να τον διακρίνει η πρωτοβουλία, η επίλυση προβλημάτων και η ταχεία λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η ευρηματικότητα και η ανάληψη και η διαχείριση κινδύνων*». Η παγκοσμιοποίηση της αγοράς που συμβαδίζει με την ευρεία διασπορά και την ταχύτητα κυκλοφορίας του κεφαλαίου, η ενίσχυση των πολυεθνικών κολοσσών, και του ανταγωνισμού, η διεύρυνση του τριτογενούς τομέα, επηρεάζουν σημαντικά το οικονομικό περιβάλλον της εκπαίδευσης.

Το πέρασμα των δεκαετιών οι διεθνείς εξελίξεις, η πολιτική των Διεθνών Οργανισμών, η **Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης** είναι ίσως μερικές από τις αιτίες που η πολιτική εκπαίδευσης των Δασκάλων στις Ακαδημίες αποδεικνύονταν ανεπαρκής.

Οι αποσπασματικές μορφές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης ως πολιτικές και όταν ήταν μεταρρυθμιστικές αποδείκνυταν ότι δεν κάλυπταν το κενό της αρχικής εκπαίδευσης.

Θετικό ήταν ακόμη ότι αρκετοί Διευθυντές Ακαδημιών και οι διδάσκοντες σε αυτές συνειδητοποίησαν ότι υπήρχε άμεση ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου του δασκάλου με πρωταρχικό μέλημα την παροχή βασικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια. Γι' αυτό και πρωτοστάτησαν στην ανατροπή της υπάρχουσας κατάστασης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Μετά τη μεταπολίτευση το 1974 ενώθηκαν με τους Δασκάλους και το συνδικαλιστικό κίνημα (Δ.Ο.Ε) και απαίτησαν την ικανοποίηση (Αντωνίου, 2002) του αιτήματος για ένταξη της Εκπαίδευσης των Δασκάλων στα Πανεπιστήμια.

Το 1975 με το νόμο 156/2-9-75 επανιδρύονται οι παιδαγωγικές Ακαδημίες Μαράσλειος, Ράλλειος, Θεσσαλονίκης και Ρόδου.

Η ανωτατοποίηση των παιδαγωγικών Ακαδημιών, με όποια σημασία μπορεί κανείς να δώσει στο όρο, ήταν αίτημα αρκετά παλιό. Στο Διδασκαλικό βήμα, στις 20 Απριλίου 1964 γίνεται λόγος για τετράχρο-νες Πανεπιστημιακές Παιδαγωγικές Σχολές, όμως στα πρακτικά της 36ης Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε στις 30 Μαΐου του ίδιου έτους (1964) φαίνεται ότι το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων ζητά από το Γεώργιο Παπανδρέου *«τρίχρονες παιδαγωγικές Ακαδημίες»* και όχι πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Στα πρακτικά αυτά αναφέρεται: *«Τα μέτρα που ετοιμάζονται δείχνουν ότι η παιδεία, έχει καταστεί πλέον η πρώτη φροντίδα του έθνους και ζητά πέρα απ' όλα τα άλλα τρι-χρονες παιδαγωγικές Ακαδημίες για την εκπαίδευση του Δασκάλου»*.

Στο Γ' Πανελλήνιο συνέδριο της ένωσης Συλλόγων Σπουδαστών Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Ε.Σ.Σ.Π.Α) που έγινε στην Αθήνα το Μάρ-τιο του 1967, ζητείται να γίνουν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες πανεπι-στημιακής στάθμης. Στο συνέδριο αυτό αναφέρεται *«Για να γίνουν οι Ακαδημίες Ανώτατες Σχολές πρέπει να γίνουν αυτόνομες σχολές, με αι-ρετούς καθηγητές και αιρετή διοίκηση»*. Αυτά βέβαια έχουν πολλές ερ-μηνείες. Τι σημαίνει Ανώτατη Σχολή και τι αιρετοί καθηγητές και αι-ρετή διοίκηση. Σημασία όπως έχει το γεγονός ότι οι σπουδαστές των Ακαδημιών έχουν πλέον συνειδητοποιήσει ότι η εκπαίδευση των δα-σκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες δεν είναι αρκετή και ότι αυτές πρέπει να ενταχθούν στα Πανεπιστήμια.

Από το 1977 και μετά υπήρξε σταθερό και κυρίαρχο αίτημα για α-νωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, τόσο από τη Διδασκα-λική Ομοσπονδία Ελλάδας, όσο και από διάφορους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις.

Σε όλες τις Γενικές Συνελεύσεις των δασκάλων πρώτο θέμα ήταν η ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και απόρριπταν κάθε άλλη πρόταση, όπως, για παράδειγμα, την πρόταση που έκανε το Κ.Ε.Μ.Ε και το ΥΠ.Ε.Π.Θ, το 1977 για αναβάθμιση των Ακαδημιών και βελτίωση της λειτουργίας τους, καθώς και ανάλογη πρόταση που έγινε το 1978 από τη σύνοδο των Πρυτάνεων, η οποία διαφωνούσε με την ιδέα της Βασικής Εκπαίδευσης των δασκάλων στα Πανεπιστήμια.

Η Δ.Ο.Ε οργανώνει συγκεντρώσεις με μοναδικό θέμα την ανωτατο-ποίηση των Ακαδημιών. Το διδακτικό προσωπικό των παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών σε συνεργασία με άλλους επι-στημονικούς φορείς οργανώνουν διάφορες εκδηλώσεις με κυρίαρχο θέμα την πανεπιστημιακή βασική μόρφωση του δασκάλου. Όλα αυτά τα χρόνια, από το 1977 μέχρι και το 1981 συντάσσονται υπομνήματα προς την πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ και προς τις ηγεσίες των πολι-τικών κομμάτων, οργανώνονται συναντήσεις, συλλαλητήρια και άλλες

εκδηλώσεις που έχουν μοναδικό θέμα την «Ανωτατοποίηση» των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Κάτω από την πίεση αυτή η τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, δηλώνει ότι είναι έτοιμη να προχωρήσει στην ίδρυση «Ανώτατης Παιδαγωγικής Σχολής» για τη βασική κατάρτιση των δασκάλων. Ετοιμάζονται σχέδια προεδρικών διαταγμάτων με διάφορες μορφές ανωτατοποίησης, όπως ίδρυση Παιδαγωγικής Σχολής στο Βελεστίνο, αναβάθμιση των Ακαδημιών και λειτουργία τους στους ίδιους χώρους κ.λπ. Φθάσαμε έτσι στο τέλος του **1981** και οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες λειτουργούσαν στους ίδιους χώρους, με το ίδιο υποβαθμισμένο πρόγραμμα σπουδών, με διδακτικό προσωπικό διάφορων κατηγοριών που δεν είχαν όλοι αναβαθμισμένα προσόντα. Την απόλυτη διοίκηση και έλεγχο κάθε σχολής την είχε ο εκάστοτε Διευθυντής της Σχολής και ο σύλλογος των διδασκόντων, με **ότι αυτό συνεπάγεται για την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού** που θα σμιλέψει τις ψυχές των παιδιών και θα τους διδάξει **αυτοσεβασμό, ελευθερία, ανεξαρτησία σκέψης και έκφρασης και κυρίως ανθρώπινη αξιοπρέπεια.**

Ευτυχώς, το όνειρο των δασκάλων έγινε πραγματικότητα και οι αγώνες του συνδικαλιστικού κινήματος και όλων εκείνων που αγωνίστηκαν για ένα δάσκαλο αναβαθμισμένο ποιοτικά και ικανό να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις των καιρών, δικαιώθηκαν. Με το άρθρο **46** του **Νόμου 1268/1982 ιδρύθηκαν Παιδαγωγικά Τμήματα** Δημοτικής Εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια της χώρας με κύριο στόχο να καταρτίσουν Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ — ΠΗΓΕΣ

- Αλτουσέρ Λουί, (1999) «ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ» στο ΘΕΣΕΙΣ, (1964-1975) εκδόσεις ΘΕΜΕΛΙΟ, Αθήνα.
- Αντωνίου Χ., (2002) Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000) Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Αντωνίου, Χ., (2003) Ο ρόλος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην εδραίωση της Παιδαγωγικής ως Επιστήμης στην Ελλάδα (1933-2000), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας, Αλεξανδρούπολη, 22-24 Νοεμβρίου 2002, Εκδοτικός οίκος, Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Balachamis, P., (1971) Die griechische Volksschullehrerausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der deutschen Pädagogik – Diss – München.
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Α., (1986) Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τεκμήρια ιστορίας, Τόμος Α' και Β', β' ανατύπωση, Εκδοτική Ερμής - Αθήνα.
- Εξαρχάκος, Θ., (1993) Διδακτική των Μαθηματικών Γ' Έκδοση, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Εξαρχάκος, Θ., (1993) Η Επιμόρφωση των Δασκάλων. Πορεία προς τα Πανεπιστήμια, Εισήγηση στη 2η Επιστημονική Ημερίδα με θέμα: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ-ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ «Ο ΠΑΡΘΕΝΩΝΑΣ».
- Εξαρχάκος, Θ., (1994) Αλλαγές στη μαθηματική παιδεία, Συμπόσιο «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά», Πάτρα 12 και 13 Νοεμβρίου.
- Εξίσου, Ευφ., Πρυτανικοί και Πανηγυρικοί λόγοι του Πανεπιστημίου Αθηνών 1837-1900. Βιβλιογραφική καταγραφή.
- Ευαγγελίδης, Τ., (1936) Η παιδεία επί τουρκοκρατίας. Τόμ. Α' Εκδ. Α. Χαλκιάπουλος, Εν Αθήναις.
- HUSEN, Τ., (1992) «Η αμφισβήτηση του σχολείου». Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες, Εκδόσεις Προτάσεις, Αθήνα.
- HOBSBAWM ERIC, (1997) Η εποχή των Άκρων, ο Σύντομος Εικοστός Αιώνας 1914-1991, Μετάφραση: Βασίλης Καπετανγιάννης, β' έκδοση αναθεωρημένη, Εκδόσεις ΘΕΜΕΛΙΟ, ΑΘΗΝΑ.
- Καζαμιάς, Α., (1983) Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση, Ανάτυπον εκ των πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, τόμ. 58, Εν Αθήναις.
- Κυριακός, Π., Λογοδοσία Πεπραγμένων, 17.12.1882.
- Κυριακόπουλος, Η., (1960) Τα Συντάγματα της Ελλάδος Εθνικών Τυπογραφείων, Αθήναι.
- GIROUX, Α., Η., (1981) Ideology, Culture and the process of schooling, Falmer Press, London.
- ΛΕΦΑΣ, Χ., (1942) ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ, ΟΕΣΒ ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ.
- Ματθαίου, Δ., (2002) Η εκπαίδευση, απέναντι στις προκλήσεις του 21ου Αιώνα, Νέες ορίζουσες και προοπτικές, Εργαστήρι Συγκριτικής Εκπαίδευσης Διεθνούς Εκπαιδευτικής πολιτικής και επικοινωνίας, εκδόσεις Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., (1986) ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1821-1985), Εξαρτημένη ανάπτυξη, Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ./ Τζήκας, Χ., (1996) Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκालιστών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Τόμ. Α': Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933 –Gutenberg.- Αθήνα.
- Νεγρεπόντη – Δελιβάνη Μαρία, Συνωμοτική «Παγκοσμιοποίηση», Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2001.
- Ξωχέλλης, Π., (1995) Τριάντα χρόνια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα (1964-1994). Σύντομος κριτικός απολογισμός από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής Επιστήμης στο «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ 1964: ΤΡΙΑΝΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ» Πάτρα
- ΠΑΓΚΑΚΗ ΓΡ., (1993) ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, Τόμος Α Εκδόσεις ANT. Ν. ΣΑΚΚΟΥΛΑ, Αθήνα.
- Παπανούτσος, Ε., (1978) Α. Δελμούζος: η ζωή του. Επιλογή από το έργο του. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης Αθήνα .
- Παπανούτσος, Ε., (1965) Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, εκδόσεις Ίκαρος, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ., (2001) «Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Γενεές Λόγων και Εκπαιδευτικής Θέσμησης 1957 – 1999. Μία ιστορική Συγκριτική

Προσέγγιση» Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Π.Τ.Δ.Ε Αθήνα.

- Πυργιωτάκης, Ι., (1992) Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος Ιστορικοκοινωνική εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Ελλάδα, Εκδόσεις Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- ΣΚΟΥΡΑ, Λ., (2001) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 20ο ΑΙΩΝΑ (ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ-ΘΕΣΜΟΙ) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ, Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα.
- Σούτσου, Κ., Λόγος Πρυτάνεως, εκφωνηθείς 5.10.1847.
- Σφυρόερα Β., (1987) 1837-1987, Εκατόν Πενήντα Χρόνια – Κατάλογος έκθεσης Εθνυμνημάτων, Εθνικών και Καποδιστριακών Πανεπιστημίου Αθηνών, Έκδοση Μουσείο Ιστορίας του Παν/μίου Αθηνών, Αθήνα.
- Τερζής, Ν., (1993) Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Terzis, N., (1980) Die reformpädagogische Bewegung Griechenlands zwischen Traditionalismus und modernisierung (1902-1920). Der erzieherische Demotikismus, Verlag Peter D Lang-Frankfurt a.M.
- ΤΖΗΚΑΣ, Χ., (1999) «Ι. Π. Κοκκώνης», ο ρόλος του στη θεμελίωση και τα πρώτα βήματα της Δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα.
- UNESCO, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, (1999) Έκθεση της διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την Προεδρία του JACQUES DELORS, Μετάφραση ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα.
- Φυριππή Ε., (1997) ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 19ο ΑΙΩΝΑ, ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ, Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα.
- Ως πηγές χρησιμοποιήθηκαν και όλα τα Νομοθετικά κείμενα της περιόδου 1821-1981. (Συνταγματικά κείμενα, Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις, Προεδρικά Διατάγματα).

Der Lehrer vor der Gründung der Pädagogischen Instituten in die Universitäten

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Bildung, pädagogische und didaktische Genüge, Aufklärung auf Psychologithemen, Ausbildungsqualität und Kultur. Die obergenannten sind entscheidenden Gründe im Rahmen der Lehr- und Lernprozess. Sie tragen im Allgemeinen entscheidend auf die Verbesserung und im Allgemeinen auf die Entwicklung der Gesellschaft bei. Die grundsätzliche Ausbildung eines Lehrers, die rechtzeitige Weiter- und Weiterbildung und die ständige Fortbildung spielen eine Hauptrolle zur qualitativen Verbesserung. Deshalb soll es grundsätzliches Ziel und Pflege jeder Gesell-

schaft die Verbesserung eines Lehrers im Bildungs-, Finanziell-, Beruflichen- und Wirtschaftlichen Bereich sein. Welche Fort- und Rückschritte haben, denn, während dieser langen Zeit vom Befreiung in 1821 bis zum 1981 für die Lehrer in Griechenland stattgefunden? Dieses Thema wird in diesem Vortrag umfassend analysiert.