

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής είναι εκείνη η χώρα όπου συγκροτήθηκε για πρώτη φορά το πεδίο του αναλυτικού προγράμματος ως ειδικός κλάδος σπουδών και εμφανίστηκαν, στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, οι διαφορετικές οπτικές για το σχεδιασμό του, επηρεάζοντας, στη συνέχεια, τη θεωρία και την πρακτική για το αναλυτικό πρόγραμμα άλλων χωρών, ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό του ίδιου αιώνα. Το γεγονός αυτό συνδέεται με το μεγάλο εύρος των αντιπαραθέσεων για το αναλυτικό πρόγραμμα τόσο στο επίπεδο της θεωρίας όσο και της πρακτικής, εξαιτίας, κυρίως, της ιστορικής διαμόρφωσης του πολιτικού και του εκπαιδευτικού της συστήματος, που συνήθως δεν εμποδίζε με άμεσο τρόπο τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και δεν περιόριζε τη λήψη των αποφάσεων για το αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδόν αποκλειστικά εντός των ορίων της κεντρικής πολιτικής εξουσίας, τουλάχιστον μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1950, στα πλαίσια ταχύτατων και ευρύτατων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μεταβολών.

Οι περισσότερες από τις οπτικές για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος στις Η.Π.Α., οι οποίες διατυπώθηκαν με συστηματικό τρόπο και σφράγισαν τη συγκρότηση του πεδίου, εντάσσονταν σε ένα πολύμορφο κίνημα που έγινε γνωστό ως κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, το οποίο επιχειρούσε να απαντήσει στους κοινωνικοπολιτικούς μετασχηματισμούς και στις αντί-

στοιχες συγκρούσεις του τέλους του 19^{ου} και του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα. Η προοδευτική εκπαίδευση ξεκίνησε ως μέρος εκείνου του ευρύτερου κινήματος κοινωνικής και πολιτικής μεταρρύθμισης που ονομάστηκε προοδευτικό. Όπως αναφέρει ο Lawrence Cremin, αντίθετα με την ευρέως διαδεδομένη παρεξήγηση ότι χρονολογείται από την ίδρυση της Ένωσης της Προοδευτικής Εκπαίδευσης το 1919, η ιδέα της προοδευτικής εκπαίδευσης προέρχεται από το τέταρτο του αιώνα πριν τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο ως προσπάθεια να καταστήσει το σχολείο θεμελιώδη μοχλό κοινωνικής και εκπαιδευτικής αναγέννησης¹.

Η σημασία του ευρύτερου προοδευτικού κινήματος ήταν τόσο μεγάλη για την αμερικανική κοινωνία, ώστε μια συγκεκριμένη περίοδος της ιστορίας της (1900-1918) ονομάστηκε, εξαιτίας της αυξημένης επιρροής του, προοδευτική εποχή. Στη διάρκεια της προετοιμάστηκε το έδαφος για τη συγκρότηση του πεδίου του αναλυτικού προγράμματος ως ειδικού κλάδου σπουδών. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι δύο σημαντικά κείμενα για το αναλυτικό πρόγραμμα εμφανίζονται στην αρχή και στο τέλος της. Το πρώτο, με τίτλο *The Child and the Curriculum* γράφτηκε το 1902 από τον John Dewey, εμβληματική μορφή του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, ο οποίος τότε διηύθυνε το Εργαστηριακό Σχολείο του Σικάγο, διαμορφώνοντας εκεί μια φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Το δεύτερο, με τίτλο *The Curriculum* γράφτηκε το 1918 από τον Franklin Bobbit και ήταν εξολοκλήρου αφιερωμένο στις γενικές αρχές της λήψης αποφάσεων για το αναλυτικό πρόγραμμα. Από πολλούς θεωρείται εναρκτήριο ορόσημο για τη συγκρότηση του πεδίου του αναλυτικού προγράμματος, επειδή σε αυτό διατυπώθηκε μια οπτι-

¹ Βλπ Cremin, 1964, p. 88.

κή η οποία ονομάστηκε οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και έμελλε να διεκδικήσει τον τίτλο της μοναδικής επιστημονικής απάντησης στο ερώτημα του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος².

Οι οπτικές για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης δεν είναι άγνωστες στην ελληνική βιβλιογραφία. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Χαράλαμπος Νούτσος δημοσίευσε μια μελέτη με αντικείμενο την ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Benjamin Bloom, όπου αναφέρεται στη θεμελίωσή της στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας³. Ο Γιώργος Φλουρής παρουσίασε, στις αρχές της ίδιας δεκαετίας, τις οπτικές της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, της μελέτης του παιδιού και της κοινωνικής αναδόμησης (ή ανασυγκρότησης), οι οποίες διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, καθώς και σημαντικές πλευρές της συζήτησης για ζητήματα του αναλυτικού προγράμματος στις Ηνωμένες Πολιτείες⁴. Ανάλογα στοιχεία εμπειρεύονται και σε άλλα βιβλία για το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολούθησαν, όπως των Γιάννη Βρεττού και Αχιλλέα Καψάλη και του Γιάννη Χατζηγεωργίου⁵ και σε άρθρα –με σημαντικότερο παράδειγμα εκείνο του Σπύρου Ράση για την κοινωνική ανασυγκρότηση⁶. Όσον αφορά το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, αξίζει να αναφερθούν, επειδή συνεισέφεραν σημαντικά στοιχεία και απόψεις στην ελληνική βιβλιογραφία, οι παλιότερες ή νεότερες μεταφράσεις

² Βλπ Schubert et al, 2002, p.12-17, Willis et al, 1993, p.1.

³ Βλπ Νούτσος, 1983, σ.50-55.

⁴ Βλπ Φλουρής, 2000, σ.16-42, 84-88, 99-107, 186-207. Η πρώτη έκδοση του βιβλίου έγινε το 1983.

⁵ Βλπ Βρεττός & Καψάλης, 2009, σ.13-17, 40-45, 97-107, 122-125, Χατζηγεωργίου, 1998, σ.117-142, 219-229.

⁶ Βλπ Ράσης, 2003.

έργων εκπροσώπων του (κυρίως του Dewey) και της μελέτης του Herman Rohrs⁷, καθώς και παλιότερες μελέτες οι οποίες παρουσίασαν ευνοϊκά ή υπέβαλαν σε κριτική τις ιδέες του Dewey, όπως της Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου και του Μιχάλη Παπαμαύρου αντίστοιχα⁸. Οι αναφορές αυτές, είτε γιατί εντάσσονται στο πλαίσιο μελέτης με διαφορετικό αντικείμενο (Νούτσος) είτε γιατί εντάσσονται στο πλαίσιο βιβλίων τα οποία εξετάζουν ένα ευρύ σύνολο πλευρών του πεδίου του αναλυτικού προγράμματος (Φλουρής, Βρεττός & Καψάλης, Χατζηγεωργίου) είτε γιατί προσεγγίζουν όψεις του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης (Ράσης, Rohrs, Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Παπαμαύρος), δεν έχουν ως κύριο αντικείμενό τους τη σχέση ανάμεσα στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης και στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Αυτή η σχέση είναι το αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, θα επιχειρήσω να μελετήσω τις διαφορετικές οπτικές για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης και το μέγεθος της επιρροής τους. Τούτο, βέβαια, δεν σημαίνει ότι η παρούσα εργασία εξαντλεί το ζήτημα της προοδευτικής εκπαίδευσης ή το ζήτημα των οπτικών για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, τα οποία είναι πολύ ευρύτερα. Η συμβολή της στην ελληνική βιβλιογραφία έγκειται, κατ' αρχήν, στο ότι επιχειρεί να παρουσιάσει, πιο αναλυτικά σε σχέση με τις υπάρχουσες αναφορές που προαναφέρθηκαν, τις οπτικές για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης. Επίσης, έγκειται στο ότι επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση του χαρακτήρα αυ-

⁷ Βλπ Rohrs, 1984.

⁸ Βλπ Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980, σ.19-54, Παπαμαύρος, 1961, σ.45-50.

τών των οπτικών, μέσω της σύνδεσης των θέσεων για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και των πολιτικών θέσεων στις οποίες θεμελιώνονται, με τις μεταβολές των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συσχετισμών δύναμης, ερμηνεύοντας το μέγεθος της επιρροής τους στην αμερικανική εκπαίδευση υπό το φως των αντίστοιχων συγκρούσεων.

Με δεδομένο ότι η αμερικανική βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται σε ζητήματα που συνδέονται με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, είναι ογκώδης, στηρίχτηκα σε μεγάλο βαθμό σε σχετικές μελέτες, αφού αυτές έχουν ουσιαστικά εξαντλήσει την εξέταση των πηγών, όπως γίνεται εμφανές από τη συχνή επανάληψη βασικών στοιχείων των τελευταίων. Από τη μια πλευρά, χρησιμοποίησα μελέτες οι οποίες έχουν ως αντικείμενο τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές μεταβολές στις Η.Π.Α. και, από την άλλη, μελέτες που αναφέρονται στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Αυτό ήταν απαραίτητο προκειμένου να καταστεί δυνατή η σύνδεση των θέσεων για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και των πολιτικών θέσεων στις οποίες θεμελιώνονται, με τις μεταβολές των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συσχετισμών δύναμης, καθώς και για την ερμηνεία του μεγέθους της επιρροής τους υπό το φως των αντίστοιχων συγκρούσεων. Βέβαια, οι μελέτες που χρησιμοποίησα εμπεριέχουν διαφορετικές προσεγγίσεις του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, σχετικά με τις οποίες θεωρώ αναγκαίο, αρχικά, να παραθέσω ορισμένα σημεία μιας περιεκτικής ανασκόπησης των διαμαχών στην αμερικανική ιστοριογραφία της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Σπύρο Ράση, στη δεκαετία του 1950 η ιστοριογραφία της εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, η οποία μέχρι τότε αντιμετώπιζε το εκπαιδευτικό παρελθόν ως μικρογραφία του παρόντος και αναπαρήγαγε μια εξωραϊσμένη εκδοχή του πα-

ρελθόντος χωρίς διαφωνίες, διαμάχες και προβλήματα, αμφισβητήθηκε. Την αμφισβήτηση αυτή εξέφρασε ο Bernard Bailyn, καθηγητής της αμερικανικής ιστορίας στο πανεπιστήμιο Harvard. Κατά τον Bailyn, η εκπαίδευση αποτελούσε μέρος της κοινωνίας αλληλεξαρτώμενο από τους υπόλοιπους κοινωνικούς τομείς, υποκειμένο στις αλλαγές που αυτή υφίσταται εν τη εξελίξει της και διαμορφούμενο ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζει σε κάθε εποχή και τις κοινωνικές ανάγκες οι οποίες αναδύονται ως παρακολούθημά τους. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό παρελθόν διαφέρει ριζικά από το παρόν, καθώς οι ιστορικές συνθήκες μεταβάλλονται, συμπαρασύροντας σε αλλαγές και το κοινωνικό οικοδόμημα, γεγονός που επιβάλλει τη μελέτη των παιδαγωγικών ιδεών και των εκπαιδευτικών πρακτικών σε συνάρτηση με τις συνθήκες τις οποίες βιώνει η κοινωνία στη δεδομένη ιστορική συγκυρία και ως απάντηση στις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις.

Μια νέα γενιά ιστορικών της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο που χαρακτηρίστηκε από την έμφαση στην επιστημονική έρευνα ως απάντηση στα προβλήματα του σφοδρού ανταγωνισμού των Η.Π.Α. με τη Σοβιετική Ένωση στο τέλος της δεκαετίας του 1950, εντυπωσιάστηκε από αυτές τις απόψεις και ξεκίνησε η διαμόρφωση μιας νέας ιστορίας της εκπαίδευσης, η οποία έγινε γνωστή ως αναθεωρητική. Σημαντικότερος εκπρόσωπος αυτής της νέας προσέγγισης, η οποία θεμελιώθηκε στην προσέγγιση του Bailyn, ήταν ο Cremin. Όμως, στη δεκαετία του 1960, η αναβίωση της αριστερής σκέψης και ο πολιτικός ριζοσπαστισμός που συνδεόταν, από τη μια μεριά, με τα κινήματα των πολιτικών δικαιωμάτων και της εναντίωσης στον πόλεμο του Βιετνάμ, και, από την άλλη, με νέες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία, στη φιλοσοφία, στην οικονομία και στην ιστορία, ευνόησαν τη διάσπαση της ανα-

θεωρητικής προσέγγισης σε δύο αντιθετικές ιδεολογικές τάσεις, τη φιλελεύθερη και τη ριζοσπαστική.

Στο πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν, όπου ξεχώριζε ο ιστορικός Williams Appleton Williams, νέοι ιστορικοί αμφισβήτησαν και αναθεώρησαν πολύχρονες ερμηνείες της αμερικανικής ιστορίας, ιδιαίτερα της λεγόμενης προοδευτικής περιόδου η οποία, μέχρι τότε, παρουσιαζόταν εξωραϊσμένη. Εστίασαν την προσοχή τους στην εμφάνιση και στην καθιέρωση απόψεων που στήριζαν και νομιμοποιούσαν την κοινωνική οργάνωση, στους μηχανισμούς τους οποίους χρησιμοποιούσαν οι οικονομικές και πολιτικές ελίτ, στη δημιουργία και εξέλιξη του φιλελεύθερου εταιρικού κράτους και στον ευρέως διαδεδομένο μύθο της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας όλων των Αμερικανών. Τα χνάρια τους ακολούθησαν και οι ριζοσπάστες αναθεωρητές ιστορικοί της εκπαίδευσης, υποβάλλοντας σε κριτική τους φιλελεύθερους αναθεωρητές, οι οποίοι είχαν αρχίσει να εμφανίζουν σημάδια αναδίπλωσης και υπαναχώρησης από τις αρχικές τους θέσεις, υποστήριζαν τις μεθόδους και τις πρακτικές της αμερικανικής εκδοχής του κράτους πρόνοιας και πρότειναν, ως λύση στα πιεστικά κοινωνικοπολιτικά προβλήματα, το διάλογο των ενδιαφερόμενων μερών, με τους ειδικούς στο ρόλο των συντονιστών του.

Στην αυστηρή κριτική της φιλελεύθερης ιστοριογραφίας του Cremin και της εξάρτησής της, πλέον, από οικονομικά και πολιτικά κέντρα εξουσίας, πρωταγωνίστησε ο Clarence Kariel, ο οποίος, μαζί με τους Paul Violas, Joel Spring και David Tyack, τεκμηρίωσαν με συστηματικές εργασίες όψεις της αμερικανικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που έμεναν για πολλά χρόνια στο σκοτάδι και απέδειξαν ότι στην καμπή του αιώνα η δημόσια εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε από μεσαία και ανώτερα στρώματα ως όργανο ελέγχου των κατώτερων. Οι ριζοσπάστες αναθεωρητές ιστορικοί της εκπαί-

δευσης μελέτησαν την εκπαίδευση σε συνάρτηση με τις ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές αλλαγές των αρχών του 20^{ου} αιώνα και υπέβαλαν σε κριτική το πραγματιστικό και τεχνοκρατικό πνεύμα της εποχής, το οποίο συνδεόταν με το πολύμορφο μεταρρυθμιστικό κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Γι' αυτήν την τελευταία, μάλιστα, κριτική τους προς διακεκριμένες προσωπικότητες της πνευματικής ζωής των Η.Π.Α. του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα, μεθοδεύτηκε η αμφισβήτηση της επιστημονικής επάρκειας των ριζοσπαστών αναθεωρητών ιστορικών μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970, κυρίως από την Diane Ravitch⁹.

Το ότι επέλεξα να χρησιμοποιήσω στα τρία κεφάλαια της παρούσας εργασίας μελέτες που αναφέρονται στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης οι οποίες γράφτηκαν από διαφορετικές σκοπιές στο πλαίσιο των διαμαχών για την αμερικανική ιστοριογραφία της εκπαίδευσης, παραπέμποντας όπου ήταν δυνατό σε περισσότερες από μία, για λόγους διασταύρωσης και σύνθεσης στοιχείων, δεν συνεπάγεται την αναζήτηση κάποιας μέσης οδού. Όπως θα γίνει φανερό στη συνέχεια, είναι σαφής η προτίμησή μου προς διαπιστώσεις μελετών που γράφτηκαν από ριζοσπάστες αναθεωρητές ιστορικούς της εκπαίδευσης, διότι α) αναλύουν με κριτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο εύρος πηγών, βασικά χαρακτηριστικά των απόψεων των παιδαγωγών και άλλων κοινωνικών επιστημόνων οι οποίοι έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση των διαφορετικών οπτικών για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης και β) όπως εύστοχα αναφέρεται στην ανασκόπηση των διαμαχών στην αμερικανική ιστοριογραφία της

⁹ Βλπ Ράσις, 2006, σ.15-51. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ravitch διετέλεσε αργότερα σύμβουλος της κυβέρνησης του George Bush για ζητήματα εκπαίδευσης.

εκπαίδευσης, την οποία παρέθεσα προηγουμένως, συνδέουν αυτό το πολύμορφο κίνημα με τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές μεταβολές.

Βέβαια, εκτός από τις μελέτες των ριζοσπαστών αναθεωρητών ιστορικών της εκπαίδευσης, στην αμερικανική βιβλιογραφία εμφανίστηκαν και άλλες μελέτες που, με διαφορετικούς τρόπους, αποστασιοποιούνται από τη φιλελεύθερη απολογητική προσέγγιση την οποία καθιέρωσε ο Cremin. Οι Samuel Bowles και Herbert Gintis στο πολυσυζητημένο βιβλίο τους *Η Σχολική Εκπαίδευση στην Καπιταλιστική Αμερική*, συγκρίνοντας τις ιδέες του Dewey με τη διαμόρφωση των λειτουργιών της αμερικανικής εκπαίδευσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ιστορία της τελευταίας στον 20^ο αιώνα δεν είναι η ιστορία του προοδευτισμού, αλλά της επιβολής στα σχολεία των επιχειρηματικών αξιών και των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες αντανακλούν την πυραμίδα της εξουσίας και των προνομίων του καπιταλιστικού συστήματος¹⁰. Στην προσέγγιση αυτή άσκησε κριτική ο Karier, τονίζοντας ότι στο πλαίσιο της λανθασμένα παρουσιάζονται οι ιδέες του Dewey ως εξισωτικές¹¹. Όμως, ακόμη και αν αγνοήσουμε την κριτική αυτή, η εργασία των Bowles και Gintis δεν αναδεικνύει και, επομένως, δεν αναλύει τις διαφορετικές απόψεις που αναπτύχθηκαν στο εσωτερικό της προοδευτικής εκπαίδευσης, καθώς και τη σχέση τους με το ζήτημα του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος. Το συγκεκριμένο μειονέκτημα της ανάλυσης των Bowles και Gintis σχετίζεται με τη βασική θεωρητική αρχή της ανάλυσής τους, σύμφωνα με την οποία στον καπιταλισμό η εκπαίδευση επιτελεί τις λειτουργίες της αναπαραγωγής του αναγκαίου εργατικού δυναμικού για τη συσσώρευση του

¹⁰ Βλπ Bowles & Gintis, 1976, p.21-22, 26, 42-44.

¹¹ Βλπ Karier, 1976.

κεφαλαίου και της αναπαραγωγής εκείνων των στάσεων και αξιών που είναι απαραίτητες για τη συντήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων, χάρη στην αντιστοιχία, από τη μια μεριά, των αξιών και ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν τους χώρους εργασίας με, από την άλλη, τις κοινωνικές σχέσεις της σχολικής τάξης. Παρά το ότι το βιβλίο *Η Σχολική Εκπαίδευση στην Καπιταλιστική Αμερική* ήταν σημαντικό για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής θεωρίας, δίνοντας μια πρωτότυπη απάντηση στο ερώτημα του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των παραγωγικών και κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, είναι βέβαιο ότι στο πλαίσιο του υποβαθμίστηκε η σημασία του ερωτήματος τι διδάσκεται στα σχολεία, ερώτημα το οποίο ευθέως παραπέμπει στο ζήτημα του αναλυτικού προγράμματος. Για τους Bowles και Gintis το αναλυτικό πρόγραμμα (άρα και οι διαφορετικές οπτικές για το σχεδιασμό του) δεν έχει ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη των βασικών λειτουργιών του σχολείου –εκείνο που για τους ίδιους έχει μεγάλη σημασία είναι το λεγόμενο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο θεωρούν ότι διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων στις σχολικές τάξεις.

Μερικά χρόνια αργότερα, ο Gilbert Gonzalez προσπάθησε να συσχετίσει την προοδευτική εκπαίδευση με τον μονοπωλιακό καπιταλισμό: το προοδευτικό κίνημα ήταν μια πολιτική και ιδεολογική μεταρρύθμιση η οποία απέρρευε από την ανάπτυξη του μονοπωλιακού καπιταλισμού, η ιδεολογική και πολιτική αντανάκλαση της καπιταλιστικής οικονομίας στο μονοπωλιακό της στάδιο. Θεμελιώδης σκοπός του προοδευτισμού ήταν η καθιέρωση μιας αρμονικής, σταθερής, «οργανικής» κοινωνίας, και μέσα για την επίτευξη αυτού του σκοπού αποτέλεσαν τα τεστ ευφυΐας και η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Τη σχέση ανάμεσα στο μονοπωλιακό καπιταλισμό και στην προοδευτική εκπαίδευση αγνόησε, σύμφωνα με

τον Gonzalez, όχι μόνο η φιλελεύθερη, αλλά και η ριζοσπαστική αναθεωρητική ιστοριογραφία, παρά το ότι στοιχεία της κριτικής της τελευταίας ήταν ορθά και χρήσιμα στο πλαίσιο μιας διαφορετικής ανάλυσης, όπως η δική του, την οποία θεωρεί μαρξιστική. Από την άλλη μεριά, οι Bowles και Gintis, που μπορούν κατά τον Gonzalez να χαρακτηριστούν, επίσης, Μαρξιστές, επιβεβαίωσαν την ύπαρξη της άμεσης σχέσης ανάμεσα στα σχολεία και στην οικονομία και έδειξαν ότι οι ρίζες της καταπίεσης και της ανισότητας βρίσκονται στη δομή και στη λειτουργία της καπιταλιστικής οικονομίας, αλλά δεν κατανόησαν την ουσία της προοδευτικής εκπαιδευτικής σκέψης και θεώρησαν το συνολικό θεωρητικό πλαίσιο του Dewey ορθό. Τελικά, από τη μια μεριά, οι ριζοσπάστες αναθεωρητές στηλίτευσαν την προοδευτική εκπαίδευση, αλλά δεν τη συνέδεσαν με την καπιταλιστική οικονομία, ενώ, από την άλλη μεριά, οι Μαρξιστές συνέδεσαν τον καπιταλισμό με την εκπαίδευση, αλλά δεν συνέδεσαν τον προοδευτισμό με την οικονομία¹². Η προσέγγιση του Gonzalez, όπως και εκείνη των Bowles και Gintis, δεν αναδεικνύει και, επομένως, δεν αναλύει τις διαφορετικές απόψεις που αναπτύχθηκαν στο εσωτερικό της προοδευτικής εκπαίδευσης, καθώς και τη σχέση τους με το ζήτημα του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος. Ο συγγραφέας ταυτίζει ένα πολύμορφο κίνημα με τις απόψεις του Dewey, όπως και οι Bowles και Gintis, με τη διαφορά ότι τις αποτιμά με εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτούς, αλλά η ταύτιση δεν τεκμηριώνεται, θεωρείται ουσιαστικά δεδομένη. Ο Gonzalez, χωρίς να αναλύσει και να εξετάσει τις άλλες απόψεις που εμφανίστηκαν στο πλαίσιο της προοδευτικής εκπαίδευσης, συμπεραίνει ότι σκοπός της προοδευτικής εκπαίδευσης εν γένει ήταν η οργανική κοινωνία. Όμως, όπως θα φανεί στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, το ότι ο

¹² Βλπ Gonzalez, 1982, p.28-36, 139-149.

Dewey υποστήριζε μια κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση που προσέβλεπε σε μια κοινωνία της οικονομικής σταθερότητας και ευημερίας όπου οι κοινωνικοπολιτικές συγκρούσεις δεν θα είχαν θέση, μια οργανική κοινωνία, δεν σημαίνει ότι τασσόταν υπέρ της επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία συνδεόταν άμεσα με τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Ούτε, βέβαια, όλες οι οπτικές για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος πρέσβευαν το είδος της κοινωνικής μεταρρύθμισης που πρότεινε ο Dewey και ούτε όλοι οι προοδευτικοί παιδαγωγοί συμφωνούσαν με τα τεστ ευφυΐας.

Μια άλλη προσέγγιση που αποστασιοποιείται, τουλάχιστον όσον αφορά τους διακηρυγμένους σκοπούς της, από τη λογική της φιλελεύθερης απολογητικής προσέγγισης, την οποία καθιέρωσε ο Cremin, διατυπώθηκε από εκπροσώπους εκείνου του ρεύματος θεωρητικής σκέψης και πρακτικής στις Η.Π.Α. το οποίο έγινε γνωστό ως κριτική παιδαγωγική. Πιο συγκεκριμένα, όπως έχουμε αναφέρει αλλού, οι Henry Giroux και Stanley Aronowitz έστρεψαν την προσοχή τους, κυρίως στη δεκαετία του 1980, στην παράδοση της προοδευτικής εκπαίδευσης με σκοπό να την αξιοποιήσουν ως στοιχείο θεωρητικής συγκρότησης της κριτικής παιδαγωγικής. Κατά τη γνώμη τους, ήταν αναγκαία μια επανεκτίμηση του φιλελεύθερου εκπαιδευτικού ανθρωπισμού, στον πυρήνα του οποίου βρισκόταν η προοδευτική εκπαίδευση. Η τελευταία, στην εκδοχή των ιδεών των πρωτοπόρων θεωρητικών της όπως ο Dewey, περιείχε μια γλώσσα δυνατότητας για παρέμβαση στη σύγχρονη εκπαίδευση, επειδή προσέγγιζε τη σχέση ανάμεσα στην εξουσία και στη γνώση με ένα θετικό και, ταυτόχρονα, κριτικό τρόπο, προωθούσε την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, δεν υποτιμούσε την αξία της θεωρητικής γνώσης έναντι της πρακτικής και οδηγούσε τα σχολεία να επινοήσουν αναλυτικά προγράμματα που θα προσανατολιζόνταν στην κριτική σκέψη. Βέβαια, ο Dewey μπορούσε να κατηγορηθεί γιατί

απέφυγε να προχωρήσει σε μια κοινωνική και πολιτική ανάλυση σχετικά με το τι, στην πραγματικότητα, ήταν τα σχολεία. Όμως, πάντα κατά τους Aronowitz και Giroux, η εκπαιδευτική σκέψη του Dewey βρισκόταν κοντά στις καλύτερες πλευρές της μαρξιστικής και ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής θεωρίας, όπως τα γραπτά για την εκπαίδευση του Antonio Gramsci και η παιδαγωγική του Paulo Freire. Μάλιστα, ο Giroux προσπάθησε να αναδείξει και να αξιοποιήσει τις απόψεις των George Counts, Harold Rugg, Theodore Brameld και άλλων, οι οποίοι είναι γνωστοί ως εκπρόσωποι του κοινωνικού ανασυγκροτισμού, δηλαδή της πιο ριζοσπαστικής πτέρυγας του κινήματος της αμερικάνικης προοδευτικής εκπαίδευσης¹³. Όμως, το εγχείρημα της χρήσης της παράδοσης της προοδευτικής εκπαίδευσης για τη συγκρότηση της κριτικής παιδαγωγικής δεν θεμελιώθηκε σε μια συστηματική ιστορική αποτίμηση της παράδοσης του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης. Οι εκπρόσωποι της κριτικής παιδαγωγικής δεν αναφέρονται συστηματικά στο χαρακτήρα της γνώσης που ο Dewey επιθυμούσε να οικειοποιηθούν όλοι οι άνθρωποι, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μια ημιτελή εικόνα της ιδεολογίας του, η οποία, ασφαλώς, έπαιξε κρίσιμο ρόλο για το είδος των αναλυτικών προγραμμάτων που ήθελε τα σχολεία να κατασκευάσουν. Έτσι, συνθέτουν μια εξωραϊσμένη εικόνα των απόψεων του Dewey, οι οποίες εμφανίζονται περίπου ως ανεξάρτητες από τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές συγκρούσεις στην αμερικανική κοινωνία της εποχής του και από τη διαμόρφωση των αντίστοιχων συσχετισμών δύναμης. Επιπλέον, ένα άλλο σημαντικό μειονέκτημα της προσέγγισης των εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής είναι το ότι δεν αναλύουν επαρκώς τις διαφορές ανάμεσα στον Dewey και στους οπαδούς της

¹³ Βλπ Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ.22-25.

κοινωνικής ανασυγκρότησης, με αποτέλεσμα οι απόψεις τους να παρουσιάζονται σχεδόν ως ταυτόσημες¹⁴. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι Aronowitz και Giroux, όπως και οι Bowles και Gintis, απέφυγαν να τοποθετηθούν με ευθύ τρόπο απέναντι στις εργασίες των ριζοσπαστών αναθεωρητών ιστορικών για την παράδοση της προοδευτικής εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι αυτές οι εργασίες, καθώς και η επίθεση που δέχθηκαν από την Diane Ravitch, κάθε άλλο παρά ήταν άγνωστες στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Η κριτική μου στις προσεγγίσεις των Bowles και Gintis και του Gonzalez για ταύτιση της προοδευτικής εκπαίδευσης με τις απόψεις του Dewey και η κριτική μου στην προσέγγιση των Giroux και Aronowitz για μη επαρκή παρουσίαση των διαφορών ανάμεσα στον Dewey και στους εκπροσώπους της κοινωνικής ανασυγκρότησης, μπορούν να συνοψιστούν σε μια γενική κριτική αυτών των προσεγγίσεων για υποτίμηση, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, της ποικιλομορφίας του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης. Αυτή η γενική κριτική στηρίζεται στο ότι θεωρώ ορθό το συμπέρασμα του Herbert Kliebard στη μελέτη του *Ο Αγώνας για το Αμερικανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα* ότι η προοδευτική εκπαίδευση: α) δεν μπορεί να προσδιοριστεί με βάση σταθερά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, β) οι μεταρρυθμιστικές ομάδες της μπορούν να προσδιοριστούν με βάση αναγνωρίσιμες και σταθερές ιδεολογικές θέσεις και γ) για την προώθηση κάθε μεταρρύθμισης μπορούσε να διαμορφωθεί μια συμμαχία μεταξύ αυτών των ομάδων. Έτσι, η προοδευτική εκπαίδευση προσδιορίζεται ως αντίδραση εναντίον των παραδοσιακών δομών και πρακτικών, αλλά και, ταυτόχρονα, ως ανάδυση πολλαπλών ιδεολογικών θέσεων και μεταρρυθμιστικών προγραμ-

¹⁴ Βλπ Giroux, 1988, p.8-10, 80-86.

μάτων¹⁵. Στην παρούσα εργασία, όπως θα φανεί στα συμπεράσματά της, αυτός ο προσδιορισμός της προοδευτικής εκπαίδευσης συμπληρώνεται με ένα ακόμα στοιχείο, το διαχωρισμό όλων των οπτικών της για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος από ιδέες και πρακτικές που αποσκοπούν στη ριζική αλλαγή των παραγωγικών και κοινωνικών σχέσεων. Επίσης, στις τρεις οπτικές του μαθητοκεντρισμού, της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής ανασυγκρότησης για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, που αντιστοιχούν στις τρεις ομάδες οι οποίες, όπως γράφει ο Kliebard, παρατάσσονταν απέναντι στους υποστηρικτές της παράδοσης για να αλλάξουν το αναλυτικό πρόγραμμα (υποστηρικτές της μελέτης του παιδιού, της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, της κοινωνικής αναμόρφωσης)¹⁶, στην παρούσα εργασία προστίθεται η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική οπτική του Dewey. Η προσθήκη αυτής της οπτικής συνδέεται με το ότι ο Kliebard αναφέρεται σε ομάδες που αγωνίζονταν με σκοπό να κυριαρχήσουν οι απόψεις τους για το αναλυτικό πρόγραμμα στην αμερικανική εκπαίδευση, ενώ η παρούσα εργασία αναφέρεται σε οπτικές για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος –ο Dewey πρότεινε μια οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος διευθύνοντας το Εργαστηριακό Σχολείο του Σικάγο, αλλά γύρω από αυτή την οπτική δεν διαμορφώθηκε κάποια ομάδα, όπως έγινε με τις άλλες τρεις.

Με βάση τα προηγούμενα, θεωρώ ότι γίνεται φανερό γιατί στην παρούσα εργασία στηρίζομαι σε μεγάλο βαθμό, από τη μια μεριά, σε διαπιστώσεις μελετών που γράφτηκαν από ριζοσπάστες αναθεωρητές ιστορικούς της εκπαίδευσης και, από την άλλη με-

¹⁵ Βλπ Kliebard, 1999, p.246-247.

¹⁶ Στο ίδιο, p.23-25.

ριά, στον προσδιορισμό του κινήματος της προσδευτικής εκπαίδευσης του Kliebard, ο οποίος αναδεικνύει την ποικιλομορφία της. Επίσης, είναι αναγκαίο να αναφέρω ότι η κατανόηση του χαρακτήρα των οπτικών για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος μέσω της σύνδεσης των θέσεων για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και των πολιτικών θέσεων στις οποίες θεμελιώνονται, με τις μεταβολές των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συσχετισμών δύναμης, παραπέμπει σε μια μεθοδολογική αρχή που έχω χρησιμοποιήσει σε προηγούμενη εργασία. Στην ίδια εργασία παραπέμπω, για τον προσδιορισμό του όρου αναλυτικό πρόγραμμα, ο οποίος αναφέρεται σε δύο δομικά στοιχεία, στους σκοπούς και στο περιεχόμενο, γιατί οι σκοποί και το περιεχόμενο είναι τα απαραίτητα δομικά στοιχεία τα οποία κάθε πρόγραμμα δεν μπορεί παρά να διαθέτει, αφού οποιαδήποτε μορφή παιδαγωγικής πρακτικής, ως κοινωνικοπολιτική πρακτική α) χαρακτηρίζεται από την ένταξή της σε κάποια κοινωνικοπολιτική στρατηγική την οποία ενσαρκώνουν οι σκοποί και β) αναφέρεται σε κάποιο περιεχόμενο που μεσολαβεί ανάμεσα στα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσεγγίζεται από αυτά, το οποίο, ανεξάρτητα από την ουσία, τη μορφή και τον τρόπο οργάνωσής του, είναι απαραίτητο για τη διεξαγωγή της προσπάθειας πραγμάτωσης των σκοπών. Άλλα μέρη των παιδαγωγικών πρακτικών (μέθοδοι, μορφές και μέσα διδασκαλίας, διαδικασίες και μορφές αξιολόγησης) μπορούν να μελετηθούν χωριστά από το αναλυτικό πρόγραμμα, παρά το γεγονός ότι συνδέονται μαζί του, χωρίς, όμως, αυτό να συνεπάγεται ότι είναι αναγκαίο το αναλυτικό πρόγραμμα να τα εμπεριέχει ως δομικά στοιχεία του. Όσον αφορά τον όρο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, αυτός αναφέρεται σε θέσεις που αφορούν τη διαδικασία, δηλαδή τη διαδοχή των φάσεων του σχεδιασμού και τα υποκείμενα που την προσδιο-

ρίζουν, καθώς και τα απαραίτητα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τους σκοπούς και το περιεχόμενο. Πρόκειται, βέβαια, για ένα σύνολο θέσεων οι οποίες συνυφαίνονται μεταξύ τους και δεν είναι ιδεολογικοπολιτικά ουδέτερες. Ο όρος οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος σημαίνει ένα συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο βλέπουμε το αναλυτικό πρόγραμμα, ένα συγκεκριμένο τρόπο θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής αντιμετώπισης του ζητήματος του σχεδιασμού του. Ακόμη, θεωρώ αναγκαίο να αποσαφηνίσω ότι και στην παρούσα εργασία ο ίδιος όρος έχει δεοντολογικό και όχι περιγραφικό χαρακτήρα, αφού αναφέρεται σε θέσεις για το πώς πρέπει να σχεδιάζεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα¹⁷.

Χρησιμοποιώ, επίσης, τη μεθοδολογική αρχή της περιοδολόγησης. Χωρίζω σε τρεις περιόδους το χρονικό διάστημα από τη γέννηση μέχρι την παρακμή του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης και τα κεφάλαια της εργασίας αντιστοιχούν σε αυτές: α) από την επίχρυση στην προοδευτική εποχή (1875-1918), β) από τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο στη μεγάλη ύφεση (1918-1941) και γ) από το Δεύτερο Παγκόσμιο στον Ψυχρό Πόλεμο (1941-1957). Τα κριτήρια με βάση τα οποία διακρίνω τις περιόδους είναι πρωταρχικά κοινωνικοπολιτικά, αν εξαιρεθούν τα ακραία όριά τους (1875 και 1957), τα οποία σηματοδοτούν τη διαδρομή της προοδευτικής εκπαίδευσης ως πολύμορφου κινήματος. Η εξέταση της καθημίας οπτικής τοποθετείται στο κεφάλαιο που αντιστοιχεί στην περίοδο στην οποία διατυπώθηκε με συγκροτημένο τρόπο. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, αυτή η τοποθέτηση είναι σε ένα βαθμό σχηματική, εφόσον οι προϋποθέσεις συγκρότησης ορισμένων οπτικών δημιουργήθηκαν σε προηγούμενη περίοδο και η εξέταση

¹⁷ Βλπ Γρόλλιος, 2005α, σ.21-26.

του μεγέθους της επιρροής της καθεμίας αφορά επόμενη ή επόμενες περιόδους, με δεδομένο ότι η τελευταία κατά χρονολογική σειρά εμφάνισης, η οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης, διατυπώνεται στη δεύτερη περίοδο.

Η επιλογή της συγγραφής μιας εργασίας με βασικό αντικείμενο τις διαφορετικές οπτικές για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του κινήματος της αμερικανικής προοδευτικής εκπαίδευσης στο τέλος του 19^{ου} και στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, δεν συνδέεται αποκλειστικά με την έλλειψη μιας ανάλογης μελέτης στην ελληνική βιβλιογραφία. Συνδέεται, επίσης, με τη διαμόρφωση των όρων της συζήτησης για τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα, οι οποίοι προσδιορίζονται σε σημαντικό βαθμό από τις σχετικές πρωτοβουλίες της πολιτικής εξουσίας. Τα αναλυτικά προγράμματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που κατοχυρώθηκαν νομοθετικά και εφαρμόστηκαν στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας στη χώρα μας ονομάστηκαν διαθεματικά. Στο πλαίσιό τους καθιερώθηκε η χρήση της μεθόδου *project*. Για την προώθησή τους χρησιμοποιήθηκε μια ρητορική η οποία υποβάλλει σε κριτική την υπάρχουσα εκπαίδευση και επαγγέλλεται ένα μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό σχολείο. Πριν λίγους μήνες, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων εξήγγειλε τη συγγραφή νέων προγραμμάτων, τα οποία εντάσσει στο εγχείρημα της δημιουργίας ενός Νέου Σχολείου, χρησιμοποιώντας το σύνθημα «Πρώτα ο Μαθητής». Στις προδιαγραφές αυτών των νέων προγραμμάτων διακηρύσσεται ότι η αρχή της διαθεματικότητας θα αξιοποιηθεί εκ νέου για τη συγγραφή τους και ότι η μέθοδος *project* θα συνεχίσει να χρησιμοποιείται.

Η ιδέα της ενοποίησης του προγράμματος και η θεμελίωσή του σε θέματα, καθώς και η μέθοδος *project* παραπέμπουν σε ιδέες

και σε προτάσεις για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες διατυπώθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης¹⁸. Επομένως, η κατανόηση των οπτικών αυτού του κινήματος για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος είναι χρήσιμη και για την κατανόηση του χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαίδευση. Μάλιστα, αν συνυπολογίσουμε ότι στο πλαίσιο του ίδιου ευρύτατου και πολύμορφου κινήματος διατυπώθηκε, για πρώτη φορά, η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, στο έδαφος της οποίας θεμελιώθηκε το μοντέλο του Ralph Tyler που παρείχε τις βασικές υποθέσεις για το σχεδιασμό των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων από τη δεκαετία του 1980 και μετά¹⁹, η κατανόηση των οπτικών του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος αποκτά ιδιαίτερη αξία.

Η αξία αυτής της κατανόησης έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν περισσότερες δυνατότητες για να διακρίνουν πιο καθαρά μια οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η οποία επιδιώκει την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της υπάρχουσας καπιταλιστικής κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης, από μια άλλη που έχει φιλελεύθερο μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα, όπως η οπτική του Dewey, στην οποία στηρίχτηκε ο William Kilpatrick για να προτείνει το *project* ως πυρήνα ενός νέου αναλυτικού προγράμματος ή ο Thomas Hopkins για να υποστηρίξει την ενοποίηση του αναλυτικού προγράμματος στη βάση της μελέτης προβλημάτων και όχι στη βάση χωριστών μαθημάτων. Επίσης, θα είναι πιο δύσκολο να εντυπωσιάζονται από τη μαθητοκεντρική ρητορική

¹⁸ Βλπ Γρόλλιος & Λιάμπας, 2001, Γρόλλιος, 2003.

¹⁹ Βλπ Γρόλλιος, 2005α, σ.34-38.

που, μέσω αφηρημένων διατυπώσεων και συνθημάτων, χρησιμεύει στην ιδεολογική νομιμοποίηση τέτοιου είδους προγραμμάτων, συγκαλύπτοντας τους κοινωνικοπολιτικούς τους σκοπούς. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι ότι θα μπορούν να συζητήσουν με βάση καλύτερους όρους για το εάν και πώς θα αξιοποιήσουν στοιχεία μεταρρυθμιστικών οπτικών οι οποίες διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης στις καθημερινές τους διδακτικές πρακτικές, καθώς και το εάν και πώς τέτοιου είδους οπτικές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη συγκρότηση μιας εναλλακτικής ριζοσπαστικής απάντησης στο ζήτημα του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος. Είναι, όμως, βέβαιο ότι κυρίως για τη διεξαγωγή του δεύτερου σκέλους μιας τέτοιας συζήτησης είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν παλιότερες, αλλά και να γραφούν νέες θεωρητικές εργασίες, τα αντικείμενα των οποίων δεν πρέπει να περιοριστούν στο πλαίσιο της προοδευτικής εκπαίδευσης.