

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 7 (2024)



Η ελευθερία στην παιδαγωγική σκέψη του John Dewey

Δημήτρης Αλεξάκης

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αλεξάκης Δ. (2024). Η ελευθερία στην παιδαγωγική σκέψη του John Dewey. *Κείμενα Παιδείας*, (7), 53–65. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/35360>

Η ελευθερία στην παιδαγωγική σκέψη του John Dewey

Αλεξιάκης Δημήτρης

Δρ. Φιλοσοφίας,

ΕΔΙΠ, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

d.alexakis@uoc.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύουμε την ντιουιανή κατανόηση της ελευθερίας στο δημοκρατικό σχολείο αναδεικνύοντας τόσο τα γόνιμα στοιχεία όσο και τα όρια της. Αρχικά εστιάζουμε στην κριτική του Dewey στον αφηρημένο χαρακτήρα της ελευθερίας της βούλησης που υιοθετούν οι παιδοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στην προσπάθεια του Dewey να διαμορφώσει μια νέα κατανόηση της ελευθερίας, η οποία θα αναδεικνύει τον αντικειμενικό της χαρακτήρα συνδέοντάς την με τον πειραματικό αναστοχασμό και την ανάπτυξη του ατόμου, ενώ εξετάζουμε πως η προοδευτική αγωγή οφείλει να υιοθετήσει τη συγκεκριμένη αντίληψη περί ελευθερίας. Επίσης, επιμένουμε στη σύνδεση της ελευθερίας με τη δημοκρατική κοινότητα στην πολιτική και την παιδαγωγική σκέψη του Dewey, ώστε να αναδείξουμε αφενός την απόσταση του Dewey από τον ατομοκεντρικό φιλελευθερισμό και αφετέρου την αδυναμία του να συνδέσει τη δημοκρατική εκπαίδευση με την κατανόηση της ελευθερίας ως απελευθέρωση από τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες.

Λέξεις κλειδιά: John Dewey, ελευθερία, πειραματισμός, ανάπτυξη, δημοκρατική εκπαίδευση

Abstract

In this paper I examine Dewey's understanding of freedom in democratic education highlighting its fertile elements as well as its restrictions. At first I focus on Dewey's critic to the abstract character of freedom of will which is adopted by child-centered pedagogy. Then I analyze his attempt to formulate a new understanding of freedom which points out its objective character by relating freedom with experimental thinking and growth of the self, while I examine how progressive education should adopt this notion of freedom. Moreover I focus on the association of freedom with democratic community in Dewey's political and pedagogical thought in order to demonstrate on one hand Dewey's differentiation from individualistic liberalism and on the other hand his failure to relate democratic education with the notion of freedom as liberation of oppressive social conditions.

Key words: John Dewey, freedom, experimentalism, growth, democratic education

Η παιδαγωγική σκέψη του 20^{ου} αιώνα άσκησε έντονη κριτική στη πειθαρχική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και διατύπωσε το αίτημα μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης η οποία θα σέβεται και θα καλλιεργεί την ελευθερία του παιδιού. Ωστόσο απουσιάζει από την παιδαγωγική σκέψη μια συστηματική επεξεργασία της ίδιας της έννοιας της ελευθερίας. Στην παρούσα εργασία

θα εξετάσουμε την κατανόηση της έννοιας της ελευθερίας από τον John Dewey και τον τρόπο που αυτή εντάσσεται στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο Dewey υπήρξε ηγετική φυσιογνωμία του κινήματος της προοδευτικής αγωγής και εργάστηκε συστηματικά πάνω στα ζητήματα της δημοκρατίας και της σχέσης της με την εκπαίδευση. Αν και το έργο του έχει δεχτεί ισχυρή κριτική σχετικά με τη δικαιολόγηση της δημοκρατίας (Campbell 1995, Thayer 1968) θεωρούμε ότι μας προσφέρει γόνιμα στοιχεία για την πραγμάτευση της ελευθερίας. Αρχικά, θα συσχετίσουμε την ελευθερία με τη βούληση και τον λόγο εστιάζοντας στην κριτική του Dewey στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την ελευθερία σε σχέση με την ανάπτυξη του εαυτού και την κοινότητα επιμένοντας στην κριτική του Dewey στον φιλελεύθερο ατομικισμό. Θα ισχυριστούμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της φιλοσοφικής του πορείας ο Dewey επιχειρεί να προσδώσει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο στην ελευθερία συσχετίζοντάς την με τους υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς. Στο πρώιμο έργο του η προσπάθεια αυτή συντελείται κυρίως στο πεδίο της ηθικής φιλοσοφίας, ενώ στο ώριμο έργο του συντελείται κυρίως στο πεδίο της πολιτικής φιλοσοφίας. Ωστόσο η μετατόπιση αυτή – από την ηθική στην πολιτική – δεν αποτυπώνεται στην παιδαγωγική του σκέψη. Το αποτέλεσμα είναι η δημοκρατική εκπαίδευση να συσχετίζει την ελευθερία με την ανάπτυξη του εαυτού και την απελευθέρωση από την παράδοση και τα ένστικτα χωρίς, όμως, να την συνδέει με την απελευθέρωση από τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες.

Η πραγμάτευση του θέματος μάς αναγκάζει να λάβουμε υπόψη τον ολιστικό χαρακτήρα της ντιουιανής σκέψης εξετάζοντας τα διαφορετικά πεδία του έργου του στην αλληλοσυσχέτισή τους. Ως εκ τούτου, η έννοια της ελευθερίας στην παιδαγωγική του σκέψη δεν μπορεί να εξετασθεί ξεχωριστά από την ηθική θεωρία, τη θεωρία δημοκρατίας ή την πειραματική γνωσιοθεωρία. Επιπλέον, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τη διαφορετική πορεία ανάπτυξης που γνώρισαν τα ποικίλα πεδία με τα οποία καταπιέστηκε ο Dewey. Ο παιδαγωγικός πειραματισμός του Dewey διήρκησε από το 1896 έως το 1904, ενώ τα σημαντικότερα έργα του γύρω από την εκπαίδευση δημοσιεύτηκαν έως τα μέσα της δεκαετίας του 1910. Η ανάπτυξη της φιλοσοφικής του σκέψης ακολούθησε διαφορετική πορεία. Το διάστημα που λειτουργεί το Εργαστηριακό Σχολείο ο Dewey απεγκλωβίζεται αργά και σταδιακά από τον βρετανικό νέο-εγελιανισμό αναπτύσσοντας μία προσωπική ερμηνεία της εγελιανής φιλοσοφίας με έμφαση στις πρακτικές συνεπαγωγές της (Good 2006), ενώ το 1903 δημοσιεύει την πρώτη διατύπωση της πραγματιστικής του προοπτικής με τον τόμο *Studies in Logical Theory*. Η ντιουιανή φιλοσοφική σκέψη συνεχίζει να αναπτύσσεται και να μας προσφέρει σημαντικά κείμενα κατά τις δεκαετίες του 1920 και του 1930, ενώ η πολιτική σκέψη του Dewey ριζοσπαστικοποιείται κατά τον μεσοπόλεμο. Η έκδοση του *Experience and Nature*, το 1925, σηματοδοτεί την ανάπτυξη μιας νατουραλιστικής μεταφυσικής, ενώ το *Art as Experience*, το 1934, αποτελεί την πρώτη συστηματική ενασχόληση του Dewey με ζητήματα της αισθητικής φιλοσοφίας.

Η έννοια της ελευθερίας θα γνωρίσει, επίσης, μια νέα ανάπτυξη στο ντιουιανό corpus μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Ο Dewey επιχειρεί να διαμορφώσει μία φιλοσοφική θεώρηση, η οποία θα αναδεικνύει τον αντικειμενικό χαρακτήρα της ελευθερίας. Ορισμένα στοιχεία της νέο-εγελιανής κατανόησης της ελευθερίας του νεαρού Dewey παραμένουν, αλλά ενσωματώνονται πλέον στη νατουραλιστική προοπτική του πειραματισμού και της θεωρίας της δημοκρατίας. Επομένως, η εξέταση της έννοιας της ελευθερίας εντός του δημοκρατικού σχολείου του Dewey οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης της σκέψης του, να αντιπαραθέτει και να γονιμοποιεί τις παιδαγωγικές του θέσεις με τις μεταγενέστερες θεωρητικές του επεξεργασίες. Από αυτήν την άποψη η εργασία μας διαφοροποιείται από εκείνη του David Waddington (2010), ο

οποίος εξετάσει την έννοια της ελευθερίας αποκλειστικά στην παιδαγωγική σκέψη του νεαρού Dewey εστιάζοντας στις εγγελιανές επιρροές του.

Ελευθερία, βούληση και πειραματισμός

Ο Dewey απορρίπτει με σφοδρότητα την ομοιομορφία και την εξωτερική πειθαρχία του παραδοσιακού σχολείου. Υποστηρίζει πως η σταθερή διάταξη των αιθουσών, η ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας και η στρατιωτική πειθαρχία περιόριζαν τη διανοητική και ηθική ελευθερία των παιδιών και για αυτό πρέπει να καταργηθούν (Dewey 1938, Dewey 1980). Η κριτική του συντάσσεται με εκείνη του παιδοκεντρισμού, ο οποίος διαμαρτυρόμενος ενάντια στην τυποποίηση του μαζικού σχολείου ανέδειξε την ελευθερία και την αυθορμησία του παιδιού ως το πρώτο άρθρο πίστης της νέας παιδαγωγικής (Rugg & Shumaker 1969) και προσπάθησε να οργανώσει το σχολικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να έχει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας δράσης βάσει των δικών του επιθυμιών.

Ταυτόχρονα, ο Dewey ασκεί κριτική στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις οι οποίες εμπνεόμενες από τον μποέμικο ατομικισμό της δεκαετίας του 1920 ταυτίζουν την ελευθερία με την ελευθερία των κινήσεων ή, διαφορετικά, την εξωτερική ελευθερία και ανάγουν αυτό το είδος της ελευθερίας σε αυτοσκοπό επιτρέποντας ένα παιδαγωγικό κλίμα ελευθεριότητας (Cremien 1968). Για τον Dewey, η εξωτερική ελευθερία αποτελεί μόνο ένα μέσο για την κατάκτηση μίας περιεκτικότερης ορθολογικής ή διανοητικής ελευθερίας, η οποία κατανοείται ως δύναμη (Dewey 1930, Dewey 1938, Dewey 1980). Πώς, όμως, πρέπει να κατανοηθεί αυτή η ελευθερία ως δύναμη; Για να απαντήσουμε το ερώτημα αυτό οφείλουμε να στρέψουμε την προσοχή μας στη θεωρητική επεξεργασία του Dewey γύρω από την έννοια της ελευθερίας.

Αναφερόμενος στην εξωτερική ελευθερία των παιδιών στο σχολείο, ο Dewey μεταφέρει στο πεδίο της εκπαίδευσης την κριτική του στάση απέναντι στην ελευθερία της βούλησης, σύμφωνα με την οποία η ελευθερία συνίσταται στην απουσία εξωτερικών καταναγκασμών, στην ελεύθερη επιλογή του ατόμου. Η ελευθερία της βούλησης υπήρξε σημαντικό θεωρητικό εργαλείο του κλασικού φιλελευθερισμού στον αγώνα του ενάντια στην καταπίεση των απολυταρχικών καθεστώτων και της εκκλησίας. Από την πλευρά του, ο Dewey αν και δέχεται πως η δυνατότητα διαφορετικών επιλογών αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο οποιασδήποτε κατανόησης της ελευθερίας και αναγκαία προϋπόθεση για την ηθική υπευθυνότητα του ατόμου, υποστηρίζει πως η κατανόηση της ελευθερίας απλώς ως δυνατότητα να δρα κανείς σύμφωνα με τις επιλογές του προσδίδει στην ελευθερία έναν αφηρημένο χαρακτήρα. Η βούληση κατανοείται ως μια δύναμη πέρα και έξω από τον κόσμο, η οποία μπορεί να επιλέγει ανεξάρτητα από αυτόν, με αποτέλεσμα να εγκαθιδρύεται ένας αυστηρός διαχωρισμός μεταξύ βούλησης και κόσμου. Με τον τρόπο αυτό η ελευθερία της βούλησης αγνοεί τις πραγματικές συνθήκες υπό τις οποίες η ίδια η ελευθερία ασκείται αναφορικά τόσο με το δρον υποκείμενο όσο και με τον κόσμο μέσα στον οποίο το υποκείμενο δρα (Dewey 1928).

Αναφορικά με τον δρώντα, η ελευθερία της βούλησης παραβλέπει το γεγονός πως η ίδια η βούληση μπορεί να μην είναι ελεύθερη, αλλά να έχει διαμορφωθεί από προγενέστερες αιτίες. Ο Dewey επιμένει στον καθορισμό της βούλησης από αυθαίρετες ιδιορρυθμίες και ένστικτα. Υποστηρίζει πως στην περίπτωση αυτή το άτομο βρίσκεται στο έλεος των παρορμήσεών του χωρίς έλεγχο της συμπεριφοράς του, με αποτέλεσμα να βιώνει μόνο μια ψευδαίσθηση ελευθερίας (Dewey 1938, Dewey 1980). Επιπλέον, το άτομο κάνει μια επιλογή χωρίς κάποιον ιδιαίτερο λόγο αφαιρώντας από αυτήν οποιαδήποτε έννοια ηθικής υπευθυνότητας (Dewey 1891). Η βούληση

μπορεί να καθορίζεται, επίσης, από την παράδοση ή τις παραδεδομένες κοινωνικές θεσμίσεις. Αν παρατηρήσουμε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών εύκολα θα διαπιστώσουμε πως οι επιλογές τους ευθυγραμμίζονται συνήθως με τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα γύρω από το φύλο.

Αναφορικά με τον κόσμο μέσα στο οποίο δρα το υποκείμενο, η ελευθερία της βούλησης παραβλέπει το γεγονός πως ακόμα και μία ελεύθερη βούληση, το περιεχόμενο της οποίας είναι αυθεντικό, παραμένει δίχως νόημα αν δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στον κόσμο, εντός του οποίου το άτομο ζει. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν αποκλείεται να υπάρχει κάποιου είδους αρμονία μεταξύ της ανθρώπινης βούλησης και του κόσμου, ώστε οι βουλευσιακές προθέσεις να υποστηρίζονται από την αντικειμενική πραγματικότητα του κόσμου. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούμε να ισχυριστούμε πως ο άνθρωπος κατέχει κάποιου είδους φυσική ελευθερία. Ωστόσο, η φυσική αυτή ελευθερία είναι προϊόν τύχης και ως τέτοια είναι ιδιαίτερα εύθραυστη (Dewey 1922). Επιπλέον, η παιδαγωγική πρακτική η οποία προσπαθεί να διασφαλίσει για το παιδί την εναρμόνιση της βούλησής του με το περιβάλλον προσαρμόζοντας το δεύτερο στην πρώτη και με τον τρόπο να εξασφαλίζει τη φυσική του ελευθερία το μόνο που καταφέρνει είναι να κακομάθει το παιδί (Dewey 1928).

Ο Dewey απορρίπτει μια προκαθορισμένη αρμονία ανθρώπινης βούλησης και φύσης ως μεταφυσική. Υποστηρίζει πως «[α]υτό που θέλουμε είναι δυνατότητες ανοιχτές στον κόσμο όχι στη βούληση» (Dewey 1922, 214) και προτείνει να προσανατολιστούμε προς μια φιλοσοφία της πράξης, η οποία θα οικοδομήσει τις επιστημονικές και κοινωνικές συνθήκες για την πραγμάτωση της ελευθερίας μέσα στον κόσμο, δηλαδή τις συνθήκες εναρμόνισης βούλησης και κόσμου. Ακολουθώντας την εγγεγραμμένη φιλοσοφική παράδοση «*ταυτίζει την ελευθερία με την ενεργή δύναμη στην πράξη*» (Dewey 1928, 101). Επιδιώκει δε τη διατύπωση «*μίας φιλοσοφίας, η οποία αναγνωρίζει τον αντικειμενικό χαρακτήρα της ελευθερίας και την εξάρτησή της από τη συμφωνία του περιβάλλοντος με τις ανθρώπινες ανάγκες, μια συμφωνία που μπορεί να αποκτηθεί μόνο με εμβριθή σκέψη και αμείωτη προσπάθεια. Και αυτό διότι η ελευθερία ως γεγονός εξαρτάται από τις συνθήκες της εργασίας, οι οποίες υποστηρίζονται κοινωνικά και επιστημονικά*» (Dewey 1922, 210).

Σε αυτήν την προοπτική η αυθεντική ελευθερία είναι η διανοητική ελευθερία, η καλλιεργημένη δύναμη του σκέπτεσθαι. Η ελευθερία δεν αναφέρεται σε μία αδιάκοπη, αυθόρμητη δραστηριότητα. Επιτυγχάνεται χάρη στην υπέρβαση των δυσκολιών που συναντά η δραστηριότητα του ατόμου μέσω του αναστοχασμού (Dewey 1933). Για τον Dewey, το κλειδί για την ελευθερία στην πράξη βρίσκεται στην ευφυΐα, στον πειραματικό αναστοχασμό (Dewey 1922). Η επιστήμη απελευθερώνει το ανθρώπινο πνεύμα από τις έξεις και την παράδοση καθιστώντας δυνατή τη διαμόρφωση και την πραγμάτωση νέων σκοπών. Η λειτουργική συσχέτιση μέσων και σκοπών κατά τον πειραματικό αναστοχασμό μάς ενημερώνει αφενός για τις πραγματικές δυνατότητες δράσης που διανοίγονται μπροστά μας και αφετέρου μας προσφέρει τα μέσα για να πραγματώσουμε την τελική μας επιλογή μέσα στον κόσμο. «*[Ο] δρόμος για την ελευθερία*», γράφει ο Dewey, «*μπορεί να βρεθεί σε αυτήν τη γνώση των γεγονότων, τα οποία μας επιτρέπουν να τα χρησιμοποιήσουμε σε σύνδεση με τις επιθυμίες και τους στόχους μας*» (Dewey 1922, 209).

Συνεπώς, η καλλιέργεια του πειραματικού αναστοχασμού οφείλει να κατέχει σημαίνουσα θέση στη δημοκρατική εκπαίδευση. Για τον Dewey, το πειραματικό σκέπτεσθαι δεν είναι μια ειδική, απομονωμένη φυσική τάση που θα προκύψει ξαφνικά κατά την ενηλικίωση. Απαιτείται η συνεχής εξάσκησή του από την πρώτη παιδική ηλικία (Dewey, 1933). Κατανοώντας δε το σκέπτεσθαι ως ένα ειδικό τρόπο της εμπειρίας, ο οποίος μας επιτρέπει να ανασυγκροτούμε την εμπειρία μας και να κατευθύνουμε τη δραστηριότητά μας, υποστηρίζει πως η καλλιέργειά του μπορεί να επιτευχθεί

μέσα από την επίλυση αυθεντικά προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν από τη δραστηριότητα και τα όρια της εμπειρίας του παιδιού. Η πειραματική αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οδηγεί στην αναστοχαστική ανασυγκρότηση της εμπειρίας και ως εκ τούτου στην ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, το δημοκρατικό σχολείο δεν δίνει έμφαση στη διδασκαλία των πορισμάτων των διαφόρων επιστημών, αλλά στην καλλιέργεια της επιστημονικής πειραματικής σκέψης, στον *«επιστημονικό τρόπο μεταχείρισης του οικείου υλικού της καθημερινής εμπειρίας»* (Dewey 1916, 228 και Dewey 2016, 358). Στο Εργαστηριακό Σχολείο το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ήταν οργανωμένο στη βάση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία αντιστοιχούν σε εξειδικευμένους επιστημονικούς τομείς, αλλά στη βάση ορισμένων ενασχολήσεων (occupations), οι οποίες αντιστοιχούν στην εμπειρία των παιδιών στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξής τους. Οι Katherine Camp Mayhew και Anna Camp Edwards, που υπήρξαν για χρόνια δασκάλες στο Εργαστηριακό Σχολείο, παρατηρούν πως η επιστήμη και οι μέθοδοί της επιτελούν μια σημαντική λειτουργία στο σχολικό πρόγραμμα. Διασφαλίζουν την ελευθερία από τη ρουτίνα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές διανοίγοντας μέσω του πειραματισμού συνεχώς νέα πεδία για τη σκέψη και τη δράση (Mayhew & Edwards 1965).

Ελευθερία, ανάπτυξη και κοινότητα

Παραπάνω διαπιστώσαμε την αναγκαιότητα του πειραματικού αναστοχασμού για την πραγμάτωση της ελεύθερης βούλησης μέσα στον κόσμο. Ταυτόχρονα, ο πειραματικός αναστοχασμός συνδέει την ορθολογική ελευθερία με την ανάπτυξη του εαυτού, με τη διεύρυνση του νοήματος των πράξεων του ατόμου. Ο Dewey υποστηρίζει πως η ευφυΐα διαμορφώνει ένα συνεχώς διευρυνόμενο σπινάλι αύξησης τόσο του εύρους όσο και της ορθολογικότητας των ατομικών επιλογών (Dewey 1928). Συνεπώς, η ελευθερία κατανοείται ως *«εκείνη η δύναμη ποικιλόμορφης και ευέλικτης ανάπτυξης, μεταβολής της προδιάθεσης και του χαρακτήρα, που αναδύεται από την ευφυή επιλογή»* (Dewey 1928, 111). Για τον Dewey, *«[ε]ίμαστε ελεύθεροι όχι εξαιτίας αυτού που είμαστε στατικά, αλλά στον βαθμό που διαφοροποιούμαστε από αυτό που ήμασταν»* (Dewey 1928, 108).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης η ελευθερία συνδέεται με την ανάπτυξη εξίσου στενά. Η φυσική ελευθερία του παιδιού, η ελευθερία δηλαδή των κινήσεων και της έκφρασης του, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξή του (Dewey 1938, Dewey 1980). Επιπλέον, ως μια συνεχής ανασυγκρότηση της εμπειρίας η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται πραγματικά παιδευτική μόνο στον βαθμό που συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου. Ο συσχετισμός των τριών εννοιών – εκπαίδευση, ανάπτυξη, ελευθερία - καθιστά φανερό πως η εκπαίδευση σημαίνει ταυτόχρονα απελευθέρωση. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία απελευθερωνόμαστε από αυτό που ήδη είμαστε – την παράδοση, τα ένστικτα, τα περιορισμένα όρια της εμπειρίας, τις τυφλές και τυχαίες πράξεις – και με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνουμε την αύξηση του εαυτού και του νοήματος των πράξεών μας. Στο *Εμπειρία και Εκπαίδευση* ο Dewey σημειώνει πως *«το νόημα της [ελευθερίας] βρίσκεται στη συνέχεια της αναπτυσσόμενης εμπειρίας»* (Dewey 1938, 25 και Dewey 1980, 31).

Ως εδώ έχουμε συσχετίσει την ανάπτυξη αποκλειστικά με τον πειραματικό αναστοχασμό. Για τον Dewey, όμως, η ανάπτυξη δεν αφορά ένα απομονωμένο υποκείμενο που αντιμετωπίζει πειραματικά το φυσικό του περιβάλλον. Η ανάπτυξη του ατόμου μπορεί να επιτευχθεί μόνο εντός και χάρη στην κοινότητα. Η σύνδεση της ελευθερίας με την ανάπτυξη και την κοινότητα

καταδεικνύει τη διαφοροποίηση του Dewey από την ατομοκεντρική αφετηρία του φιλελευθερισμού. Αν και χαρακτηρίζεται συχνά ως φιλελεύθερος (Macpherson 1990, Anderson 1990), ο Dewey απορρίπτει τη βασική θέση του φιλελευθερισμού πως η ελευθερία ριζώνει στη φυσική, προ-κοινωνική κατάσταση του ανθρώπου. Αντιθέτως, υποστηρίζει πως «[η] ελευθερία είναι ανάπτυξη, επίτευγμα, όχι μια πρωταρχική κατοχή» (Dewey 1928, 103). Η ελευθερία δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου όντος, αλλά πρέπει να κατακτηθεί μέσα από την ανάπτυξη της ορθολογικότητας και τη συμμετοχή του ατόμου στους κοινωνικούς θεσμούς. Επίσης, απορρίπτει τον ισχυρό δυισμό, που εγκαθιδρύει ο φιλελευθερισμός, μεταξύ ενός ορθολογικού και ελεύθερου προ-κοινωνικού ατόμου και της κοινωνίας, οι θεσμοί της οποίας εκλαμβάνονται εργαλειακά για τη διασφάλιση της ατομικής ελευθερίας και της ασφάλειας. Έλκεται από την εγγελιανή σκέψη η οποία ασκεί κριτική σε κάθε «αφηρημένη ατομικιστική φιλοσοφία ... καταδεικνύοντας τη σπουδαιότητα του “αντικειμενικού πνεύματος” – της γλώσσας, της κυβέρνησης, της τέχνης, της θρησκείας – στη διαμόρφωση του ατομικού νου» (Dewey 1916, 64 και Dewey 2016, 116).

Αν και η κριτική του Dewey απέναντι στον φιλελεύθερο ατομικισμό υπήρξε συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της φιλοσοφικής του ανάπτυξης, παρατηρούμε σημαντικές μετατοπίσεις από το πρώιμο στο ώριμο έργο του. Κατά την πρώιμη περίοδο ο νεαρός Dewey υπό την επίδραση του νέο-εγγελιανού ιδεαλισμού δέχεται μια οργανισμική προσέγγιση της κοινωνίας. Αντίθετα, μετά την ανάπτυξη του πειραματισμού και της θεωρίας της δημοκρατίας ο Dewey ακολουθεί μια περισσότερο κριτική κατεύθυνση συνδέοντας την ελευθερία με την απελευθέρωση από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες. Στην παρούσα εργασία θα επιμείνουμε σε αυτήν τη μετατόπιση των θέσεων του Dewey θεωρώντας πως είναι ουσιώδης για την κατανόηση της ελευθερίας τόσο στην πολιτική όσο και στην εκπαιδευτική σφαίρα.

Ο νεαρός Dewey υποστηρίζει πως η θεωρία του κοινωνικού οργανισμού έχει επικρατήσει και βασιζόμενος σε αυτήν δέχεται πως «οι άνθρωποι δεν είναι απομονωμένα μη-κοινωνικά άτομα, αλλά είναι άνθρωποι μόνο στις εγγενείς σχέσεις τους με τους ανθρώπους» (Dewey 1888, 231), ενώ «[η] κοινωνία είναι ένας αριθμός ατόμων που σχηματίζουν μια ένωση, επειδή εργάζονται σε κοινές γραμμές, υπό ένα κοινό πνεύμα και με αναφορά σε κοινούς σκοπούς» (Dewey 1899, 10). Στην ηθική θεωρία της αυτοπραγμάτωσης, που αναπτύσσει την ίδια περίοδο, η οργανική σχέση ατόμου και κοινωνίας κατέχει κομβική θέση. Ο Dewey υποστηρίζει πως το αγαθό συνίσταται στη συνεχή ανάπτυξη του εαυτού. Μόνο σε αυτήν την ανάπτυξη μπορεί ο εαυτός να επιτύχει την πραγμάτωση ή την ικανοποίησή του. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει δύο πλευρές του εαυτού· την υποκειμενική, η οποία αναφέρεται στην ατομική ιδιαιτερότητα, στις επιθυμίες και στις προδιαθέσεις του ατόμου και την αντικειμενική, η οποία αναφέρεται στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς και ορίζει την ύπαρξη ενός αντικειμενικού ηθικού κόσμου, ο οποίος κυριαρχεί πάνω στα άτομα. Η πραγμάτωση του εαυτού αφορά αναγκαία και τις δύο πλευρές του. Λαμβάνοντας υπόψη και τις δύο πλευρές του εαυτού η ηθική ζωή κατανοείται ως «ανάπτυξη του ατόμου εν ελευθερία καθώς βρίσκει και συμμορφώνεται με τον νόμο της κοινωνικής του θέσης» (Dewey 1891, 239).

Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο η ελευθερία κατανοείται ως ηθική ικανότητα του ατόμου. Είναι η ικανότητά του να συλλαμβάνει έναν σκοπό και να καθοδηγεί την πράξη του σύμφωνα με αυτόν. Ωστόσο, η ικανότητα αυτή παραμένει αφηρημένη ή απλώς αρνητική, αν δεν σχετίζεται με τον ηθικό σκοπό της αυτό-πραγμάτωσης. «Μόνο ο αγαθός άνθρωπος, μόνο ο άνθρωπος που πραγματώνει αληθινά την ατομικότητά του, είναι ελεύθερος με τη θετική σημασία αυτής της λέξης» (Dewey 1891, 343-344). Η θετική ελευθερία δεν αντιπαρατίθεται με το καθήκον. Ελευθερία και

καθήκον αντιστοιχούν στις δύο διαφορετικές πλευρές της ολότητας του εαυτού. Το καθήκον αναδύεται μέσα από το είναι των υπαρκτών κοινωνικών σχέσεων, μέσα στις οποίες το άτομο βρίσκει τον εαυτό του, ενώ η ελευθερία αποκτά ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο εντός αυτών των κοινωνικών σχέσεων. «*Σημαίνει τη συνολική συνεργατική και οργανωμένη δράση ενός θεσμού στη διασφάλιση για το άτομο κάποιας δύναμης αυτό-έκφρασης*» (Dewey 1891, 394). Ως τέτοια, η ελευθερία αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο ταυτιζόμενη με «*τα διασφαλισμένα δικαιώματα ή με την ικανότητα δράσης*» (Dewey 1891, 349) που έχει το άτομο ως μέλος μιας κοινότητας.

Η αντίληψη του σχολείου ως εμβρυακής κοινότητας επαναλαμβάνει την οργανισμική προσέγγιση του Dewey στο πεδίο της εκπαίδευσης. Για τον Dewey το σχολείο είναι μια «*ενότητα εργασίας και σκέψης*» (Dewey 1897, 88). Υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να παραβλέψει ούτε τον κοινωνικό χαρακτήρα των ατόμων, ούτε την ατομική ιδιαιτερότητα, ενώ το πρόβλημα της ελευθερίας και της πειθαρχίας μπορεί να λυθεί μόνο με αναφορά στην οργανική κοινότητα του σχολείου. Ισχυρίζεται «*πως η πειθαρχία στο σχολείο πρέπει να προέρχεται από τη ζωή του σχολείου ως ολότητα και όχι άμεσα από τον δάσκαλο*» (Dewey 1897, 88).

Από τη σκοπιά του παιδιού, η ελευθερία σχετίζεται με το ενδιαφέρον που βρίσκει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως μια δραστηριότητα που έχει νόημα για το ίδιο το παιδί και συμβάλει ταυτόχρονα στην περαιτέρω ανάπτυξή του το ενδιαφέρον πραγματώνει την ελευθερία του και επιλύει τα προβλήματα της σχολικής πειθαρχίας. Ο Dewey υποστηρίζει πως το ενδιαφέρον σημαίνει την ενότητα του εαυτού με ένα αντικείμενο μέσω της δράσης (Dewey 1891). Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία «*το αυθεντικό ενδιαφέρον είναι ... η ταύτιση του εαυτού με κάποιο αντικείμενο ή ιδέα μέσω της δράσης, εξαιτίας της αναγκαιότητας αυτού του αντικειμένου ή αυτής της ιδέας για τη διατήρηση της αυτό-έκφρασης*» (Dewey 1896, 121). Το ενδιαφέρον εκφράζει, έτσι, και τις δύο πλευρές του εαυτού – την υποκειμενική και την αντικειμενική – και τις ανάγει σε στοιχεία της δραστηριότητάς του. Σε αυτή την ενότητα του εαυτού στη δραστηριότητα εδράζεται η ελευθερία του υποκειμένου (Dewey 1891), η οποία συγχρόνως ταυτίζεται με την εσωτερική πειθαρχία και τον αυτοέλεγχο (Tanner 1997, Semel & Sadovnik 1999).

Ωστόσο, η οργανισμική προσέγγιση, όπως ανασυγκροτήθηκε παραπάνω, δεν καταδεικνύει τους λόγους για τους οποίους η πραγμάτωση της ελευθερίας είναι δυνατή εντός των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών. Ο Dewey αναφέρει την οικογένεια, την αστική κοινωνία και την πολιτική κοινότητα ως βασικούς θεσμούς, αλλά δεν αναλύει γιατί οι συγκεκριμένοι κοινωνικοί θεσμοί είναι ικανοί να συμβάλουν στην πραγμάτωση της ελευθερίας. Για να κατανοήσουμε τη θέση του Dewey πρέπει να στραφούμε στα πρώιμα πολιτικά του κείμενα. Ο νεαρός Dewey δέχεται μια ιδεαλιστική θεώρηση της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία η ιστορία είναι η πορεία προοδευτικής ανάπτυξης της ατομικότητας. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι είναι σε θέση να πραγματώνουν την ατομικότητά τους, ενώ οι σκοποί της κοινότητας εκλεπτύνονται και γίνονται πιο πνευματικοί. Η εγκαθίδρυση και η διεύρυνση της δημοκρατίας αποτελεί μια σημαντική όψη της προοδευτικής πορείας της ιστορίας, εφόσον είναι εκείνο το πολίτευμα που επιτρέπει την πραγμάτωση της ατομικότητας. Έτσι, για τον Dewey «*[η] σύγχρονη ζωή σημαίνει δημοκρατία*» (Dewey 1903, 229), ενώ οι ενεργές δυνάμεις της ιστορίας – η αυτονομία και η υπευθυνότητα – συντάσσονται με τη δημοκρατία.

Συνοπτικά, ο νεαρός Dewey διαπνέεται από μια βαθιά εμπιστοσύνη τόσο στους υπάρχοντες δημοκρατικούς θεσμούς όσο και στη μελλοντική τους ανάπτυξη και χάρη σε αυτή την εμπιστοσύνη αντιλαμβάνεται την ελευθερία ως πραγμάτωση του εαυτού εντός της ήδη ιστορικά διαμορφωμένης κοινωνικής οργάνωσης. Έτσι, ο νεαρός Dewey αδυνατεί να εξετάσει κριτικά τις επικρατούσες

κοινωνικές συνθήκες και τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν στο άτομο για την πραγμάτωση της ελευθερίας του. Στο πεδίο της εκπαίδευσης η δημοκρατική οργάνωση του σχολείου σημαίνει την εμπέδωση του ευρύτερου δημοκρατικού πνεύματος που διέπει την κοινωνία και την ιστορία, ενώ η ελευθερία του παιδιού μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη συμμετοχή εντός της δημοκρατικά οργανωμένης σχολικής κοινότητας. Η συμμετοχή του παιδιού στη δημοκρατική σχολική κοινότητα θα του επιτρέψει να πραγματοποιήσει την ελευθερία του και να αναπτύξει την ατομικότητά του.

Η εγκατάλειψη του νέο-εγελιανισμού και η ανάπτυξη του πειραματισμού θα οδηγήσουν τον Dewey στην εγκατάλειψη της οργανισμικής προσέγγισης. Στο *Δημοκρατία και εκπαίδευση* θα ασκήσει κριτική στις θεωρίες του κοινωνικού οργανισμού διότι τείνουν να δώσουν «*μια φιλοσοφική επικύρωση στις ταξικές διαφοροποιήσεις της κοινωνικής οργάνωσης*» (Dewey 1916, 65 και Dewey 2016, 118). Ταυτόχρονα, η βαθιά κρίση του αστικού πολιτισμού με τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, το οικονομικό κραχ του '29 και την άνοδο του φασισμού κλονίζουν την πίστη του στον δημοκρατικό χαρακτήρα της νεωτερικότητας. Διαπιστώνει όλο και εντονότερα την έκλειψη της δημοκρατίας (Dewey 1940) και προσπαθεί να διατυπώσει μια ριζοσπαστική θεωρία δημοκρατίας με άξονα την έννοια της επικοινωνίας. Σε αντίθεση με τον κλασικό φιλελευθερισμό υποστηρίζει ότι η δημοκρατία δεν εξαντλείται στην πολιτική σφαίρα και στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας. Η δημοκρατία είναι ένα κοινωνικό ιδεώδες, το οποίο αφορά κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής· την οικονομία, το σχολείο, την οικογένεια. «*Είναι πρωτίστως ένας τρόπος του κοινωνικού βίου, μιας εμπειρίας που μεταδίδεται από κοινού*» (Dewey 1916, 93 και Dewey 2016, 158).

Σε αυτήν την προοπτική ο Dewey απορρίπτει τις βασικές θέσεις του φιλελευθερισμού τόσο για τη λογική και ηθική προτεραιότητα του ατόμου έναντι της κοινωνίας όσο και για την αρνητική κατανόηση της ελευθερίας ως απουσίας εξωτερικών καταναγκασμών. Υποστηρίζει πως υπάρχει μια λειτουργική συσχέτιση ατόμου και κοινωνίας. Επηρεασμένος από το έργο του George Herbert Mead αναπτύσσει μία νατουραλιστική θεωρία διυποκειμενικής συγκρότησης του εαυτού, σύμφωνα με την οποία «*η ατομικότητα δεν δίδεται πρωταρχικά, αλλά δημιουργείται κάτω από τις επιδράσεις της από κοινού ζωής*» (Dewey 1920, 193), χάρη στον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ανθρώπινης αλληλόδρασης, την επικοινωνία. Επιπλέον, ο Dewey υποστηρίζει πως η ίδια «*η νοητική και ηθική δομή των ατόμων, το πρότυπο των επιθυμιών και των προθέσεων τους μεταβάλλονται με κάθε σπουδαία μεταβολή της κοινωνικής θέσμησης*» (Dewey 1929, 80). Αντίστοιχα, οι κοινωνικοί θεσμοί δεν εκλαμβάνονται εργαλειακά. Είναι αναγκαίοι όροι για την ανάδυση και τη μορφοποίηση της υποκειμενικότητας του ατόμου (Dewey 1920).

Συνεπώς, ως ενεργή δύναμη στην πράξη η ελευθερία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή με αναφορά σε ορισμένα προ-κοινωνικά φυσικά δικαιώματα του ατόμου, ούτε η πραγμάτωσή της στον σύγχρονο κόσμο μπορεί να περιοριστεί στο σεβασμό και στη διασφάλιση της ιδιωτικής σφαίρας της ατομικής ιδιαιτερότητας από το κράτος. Η αρνητική ελευθερία του φιλελευθερισμού αν και αναγκαίος δεν είναι επαρκής όρος για την πραγμάτωση της ελευθερίας. Η αντικειμενική θεώρηση της ελευθερίας μας υποχρεώνει να δεχτούμε πως η πραγμάτωση της ελευθερίας εξαρτάται από τη διαμόρφωση των κατάλληλων κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες θα συμβάλουν στην καλλιέργεια των αντίστοιχων έξεων συμπεριφοράς (Dewey 1939). «*[Κ]ανένας άνθρωπος και κανένας νους*», σημειώνει ο Dewey, «*δεν απελευθερώθηκε ποτέ επειδή αφέθηκε μόνος του ... Η θετική ελευθερία δεν είναι μία κατάσταση, αλλά πράξη που εμπεριέχει μεθόδους και εργαλεία για τον έλεγχο των συνθηκών*» (Dewey 1927, 340). Επομένως, το ζητούμενο για τη δημοκρατία είναι να βρεθεί εκείνη η μορφή κοινωνικής οργάνωσης «*στην οποία οι δυνάμεις του ατόμου δεν πρέπει απλώς να*

απελευθερωθούν από τους εξωτερικούς, μηχανικούς καταναγκασμούς, αλλά πρέπει να τραφούν, να υποστηριχθούν και κατευθυνθούν» (Dewey 1935a, 25 και Dewey 2019, 146).

Με βάση, όμως, ποιο κριτήριο θα κρίνεται η καταλληλότητα των κοινωνικών συνθηκών; Μετά την εγκατάλειψη του ιδεαλισμού ο Dewey απαντάει στο παραπάνω ερώτημα προσφεύγοντας σε μια νατουραλιστική φιλοσοφική ανθρωπολογία, η οποία θέτει στο επίκεντρο τον ιδιαίτερο τρόπο της ανθρώπινης αλληλόδρασης, την επικοινωνία. Για τον Dewey η δημοκρατία είναι εκείνο το ιδεώδες που εμπεριέχει και αναπτύσσει περαιτέρω τα βασικά χαρακτηριστικά του αυθεντικού κοινωνικού βίου. Ο αυθεντικός κοινωνικός βίος διέπεται από την ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ των μελών του, ώστε να καθίσταται η εμπειρία κοινό κτήμα όλων, από την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών στις αποφάσεις και στις εργασίες της κοινότητας και από την κοινωνική συνεργασία των μελών για την επίτευξη κοινών σκοπών. Μόνο εκείνη η κοινωνική, οικονομική και πολιτική οργάνωση που ανταποκρίνεται στα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να συμβάλει στην πραγμάτωση της ελευθερίας του ατόμου.

Στην ώριμη περίοδο της φιλοσοφικής του ανάπτυξης ο Dewey συνεχίζει λοιπόν να αναζητά το συγκεκριμένο περιεχόμενο της ελευθερίας συσχετίζοντας την με τους υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς. Για τον Dewey η ελευθερία δεν είναι μια αφηρημένη αρχή χωρίς ιστορικό και κοινωνικό προσδιορισμό. Είναι δύναμη που επενεργεί σε συγκεκριμένες συνθήκες. Συνεπώς, *«[α]ν θέλει κάποιος να γνωρίσει ποια είναι η κατάσταση της ελευθερίας σε μια δεδομένη περίοδο, πρέπει να εξετάσει τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι»* (Dewey 1935b, 360). Ταυτόχρονα, ο Dewey αναπτύσσει μια κριτική στάση απέναντι στους κυρίαρχους κοινωνικούς θεσμούς και συνδέει την πραγμάτωση της ελευθερίας με τον αγώνα για απελευθέρωση. *«Η συγκεκριμένη κάθε φορά ελευθερία»*, γράφει ο Dewey, *«δηλώνει την απελευθέρωση από την επίδραση συγκεκριμένων καταπιεστικών δυνάμεων. Απελευθέρωση από κάποιο στοιχείο που παλαιότερα εκλαμβάνονταν ως ένα φυσιολογικό μέρος της ανθρώπινης ζωής, αλλά τώρα βιώνεται ως καταναγκασμός»* (Dewey 1935a, 35 και Dewey 2019, 165). Άλλοτε ήταν η απελευθέρωση των σκλάβων, άλλοτε των κολίγων και άλλοτε η απελευθέρωση από τους δεσποτικούς κυβερνήτες. *«Σήμερα, [η συγκεκριμένη ελευθερία] δηλώνει την απελευθέρωση από την υλική ανασφάλεια και από τους εξωτερικούς καταναγκασμούς και τις καταπιέσεις που εμποδίζουν πολλαπλώς τη συμμετοχή στις τεράστιες πολιτισμικές πηγές»* (Dewey 1935a, 36 και Dewey 2019, 165-166). Συνοπτικά, στο ώριμο πολιτικό του έργο ο Dewey υποστηρίζει πως στον βαθμό που η δημοκρατία δεν έχει επιτευχθεί η ελευθερία συγκεκριμενοποιείται ως απελευθέρωση από τα εμπόδια που φράζουν την ανθρώπινη επικοινωνία, την ισότιμη συμμετοχή και την κοινωνική συνεργασία (Honneth 2018). Η συγκεκριμένη ελευθερία δεν συναρθρώνεται πλέον αποκλειστικά με τον πειραματικό αναστοχασμό και τη συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινότητα, αλλά και με τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες για την απελευθέρωση από τα εμπόδια που φράζουν την πραγμάτωση της ελευθερίας και τη διεύρυνση της δημοκρατίας.

Ωστόσο, η παραπάνω μετατόπιση του Dewey στο πεδίο της πολιτικής φιλοσοφίας δεν φαίνεται να συνεπάγεται μια νέα επεξεργασία των παιδαγωγικών του ιδεών. Στα παιδαγωγικά κείμενα που έγραψε ο Dewey μετά το τέλος του πρώτου παγκοσμίου πολέμου επαναλαμβάνει τις θέσεις που ανέπτυξε μεταξύ 1897 και 1916. Η συγκεκριμένη ελευθερία του παιδιού στο σχολείο συνδέεται με την καλλιέργεια του πειραματικού αναστοχασμού και τη βίωση της δημοκρατίας εντός του σχολείου χωρίς, όμως, η δημοκρατική αγωγή να συνδέεται με την κριτική των κοινωνικών συνθηκών ανελευθερίας που επικρατούν εκτός σχολείου.

Στον έντονο διάλογο που αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1930 αναφορικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική ανασυγκρότηση η νέα κατανόηση της ελευθερίας ως απελευθέρωσης από τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες απουσιάζει. Θεωρώντας την εκπαίδευση έναν αναγκαίο, αλλά ανεπαρκή όρο για την κοινωνική ανασυγκρότηση ο Dewey προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν στα παιδιά τις επιστημονικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές δυνάμεις που προκαλούν τις κοινωνικές αλλαγές, ώστε να καταστήσουν το σχολείο σύμμαχό τους. Διευκρινίζει, δε, ότι δεν προτείνει τα σχολεία να συμμετέχουν στην πολιτική και οικονομική αρένα επιλέγοντας πλευρά. Αυτό θα συνιστούσε πολιτική κατήχηση. Θα οδηγούσε στον δογματισμό, στη χρήση ενός αντιδημοκρατικού μέσου το οποίο έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τον ίδιο τον επιδιωκόμενο σκοπό της δημοκρατικής εκπαίδευσης: τη δημοκρατία. Αντιθέτως, ο Dewey προτείνει την επικέντρωση της δημοκρατικής εκπαίδευσης στις κοινωνικές δυνάμεις και στην κίνησή τους. Αυτές συνίστανται στον πειραματικό σκέπτεσθαι, όπως αναπτύχθηκε από τη σύγχρονη φυσική επιστήμη, και τη δημοκρατική παράδοση των ΗΠΑ (Dewey 1937). Σε αυτήν την προοπτική η ελευθερία συνεχίζει να συνδέεται με την ανάπτυξη του ατόμου εντός της δημοκρατικά οργανωμένης σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια του πειραματικού σκέπτεσθαι, ενώ απορρίπτεται η συμπερίληψη στο αναλυτικό πρόγραμμα της γνώσης εκείνων των συνθηκών που εμποδίζουν την πραγμάτωση της ελευθερίας, διότι κάτι τέτοιο θα σήμαινε τη διολίσθηση στον πολιτικό δογματισμό.

Θεωρούμε ότι συσχετίζοντας την ελευθερία με την καλλιέργεια του πειραματικού αναστοχασμού και του δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος εντός της σχολικής κοινότητας η ντιουιανή παιδαγωγική σκέψη βρίσκεται σε αμηχανία. Από τη μία ζητά τη λειτουργία του σχολείου ως μίας εμβρυακής δημοκρατικής κοινότητας, εντός της οποίας η πραγμάτωση της ελευθερίας και η ανάπτυξη του εαυτού θα είναι δυνατή για όλα τα παιδιά, αλλά από την άλλη αδυνατεί να συσχετίσει αυτήν την κοινότητα με τις μη-δημοκρατικές ή μετά-δημοκρατικές κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν έξω από το σχολείο. Αναπόδραστα, όμως, οι μη-δημοκρατικές κοινωνικές συνθήκες διαμορφώνουν την εμπειρία του παιδιού. Το παιδί που μεγαλώνει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον διαποτισμένο από τον ατομικό ανταγωνισμό, την κοινωνική ιεραρχία, τον ρατσισμό και τον σεξισμό θα φέρει αυτήν την εμπειρία εντός της σχολικής κοινότητας. Ο κριτικός αναστοχασμός πάνω στις παραπάνω πολιτισμικές πρακτικές είναι αναγκαίο στοιχείο της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Πώς, όμως, μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συμπερίληψη των κοινωνικών συνθηκών που τις γεννούν; Αν η δημοκρατική εκπαίδευση αγνοήσει τις μη-δημοκρατικές κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν εκτός σχολείου και περιοριστεί στην πειραματική και αναστοχαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναδύονται από τις ενασχολήσεις της σχολικής κοινότητας, προκύπτουν ασυνέχειες μεταξύ του σχολείου και της εμπειρίας των παιδιών. Το θεμελιώδες αίτημα του ίδιου του Dewey για τη συνέχεια της εμπειρίας του παιδιού εντός και εκτός του σχολείου φαίνεται να παραβιάζεται.

Η ασυνέχεια αυτή μπορεί να αποτυπωθεί καλύτερα εξετάζοντας τη λειτουργία του Εργαστηριακού Σχολείου. Βασική θέση του παιδαγωγικού πειραματισμού ήταν ότι «ο πυρήνας της σχολικής δραστηριότητας έπρεπε να θεμελιωθεί στις ενασχολήσεις, παρά σε αυτό που ονομάζουμε συμβατικά σπουδές», γιατί «η ανθρώπινη ευφυΐα αναπτύχθηκε σε σχέση με τις ανάγκες και τις ευκαιρίες δράσης» (Dewey 1936, 193). Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ήταν δομημένο γύρω από τις προσπάθειες του ανθρώπου να ικανοποιήσει τις βασικές βιολογικές του ανάγκες, σχετικά με την τροφή, τη στέγη και την ένδυση. Ωστόσο η αποκλειστική συσχέτιση των ενασχολήσεων με την ανθρώπινη ευφυΐα είχε ως αποτέλεσμα την ανάδυση προβληματικών

καταστάσεων αποκλειστικά τεχνικής υφής. Οι κοινωνικές διαστάσεις των βιοτικών προβλημάτων μένουν στο περιθώριο, με αποτέλεσμα να μένουν αδιερεύνητες εκείνες οι πτυχές της κοινωνικής ζωής που παράγουν ανισότητα, καταπίεση και εκμετάλλευση και τις οποίες έχει βιώσει το παιδί εκτός σχολείου.

Συμπερασματικά, η πολιτική ριζοσπαστικοποίηση του Dewey κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου και η ανάπτυξη μιας θεωρίας περί δημοκρατίας δεν αποτυπώνεται στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey εξακολουθεί να βασίζεται σε μια ηθική θεωρία της ανάπτυξης του εαυτού εντός της κοινότητας. Ο Biesta (2019) έχει, βεβαίως, δίκιο όταν παρατηρεί ότι τόσο η πολιτική όσο και η παιδαγωγική σκέψη του Dewey βασίζονται στην ηθική του θεωρία. Ωστόσο, η ανάπτυξη της πολιτικής του σκέψης προσθέτει νέα στοιχεία. Στο ζήτημα της ελευθερίας, ο ώριμος ο Dewey στέκεται πιο κριτικά απέναντι στους υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς και ζητά την πραγμάτωση της ελευθερίας μέσα από την αλλαγή συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών. Τα νέα αυτά στοιχεία, όμως, δεν γονιμοποιούν την παιδαγωγική του σκέψη σε μια περαιτέρω ανάπτυξη.

Συνοπτικά, συνδέοντας την ελευθερία με τον πειραματικό αναστοχασμό και την ανάπτυξη του ατόμου ο Dewey μάς προσφέρει μια πλουσιότερη κατανόηση της ελευθερίας από εκείνης της ελευθερίας της βούλησης και της φιλελεύθερης αρνητικής ελευθερίας. Η σκέψη του μπορεί, έτσι, να αποτελέσει ένα χρήσιμο όχημα για την κριτική αποδόμηση των παιδοκεντρικών αντιλήψεων, οι οποίες αναδύονται συνεχώς ως μια αντίδραση στο σχολείο της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική του σκέψη αδυνατεί να ενσωματώσει την κατανόηση της συγκεκριμένης ελευθερίας ως απελευθέρωσης από ιστορικά δεδομένες κοινωνικές συνθήκες, όπως διατυπώθηκε στην πολιτική του σκέψη. Το αποτέλεσμα είναι να απουσιάζουν από την παιδαγωγική σκέψη του Dewey βασικές κριτικές αιχμές της πολιτικής του σκέψης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, Ch.W. (1990). *Pragmatic Liberalism*. Chicago: The University Chicago Press.
- Biesta, G. (2019). *Obstinate Education. Reconnecting School and Society*. Boston: Brill Sense
- Cremin, L.A. (1968). *The Transformation of the School*. New York: Alfred A. Knopf .
- Campbell, J. (1995), *Understanding John Dewey*. Chicago: Open Court.
- Dewey, J. (1888). The Ethics of Democracy. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 1 (227-249). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1891). Outlines of a Critical Theory of Ethics. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 3 (239-388). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1896). Interest in Relation to Training of the Will. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5 (111-150). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1897). My Pedagogical Creed. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5 (84-95). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1899). The School and Society. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 1 (1-109). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1903). Democracy in Education. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 3 (229-239). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1916). Democracy and Education. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 9. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.

- . (1920). *Reconstruction in Philosophy*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 12 (77-201). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1922). *Human Nature and Conduct*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 14. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1927) *The Public and its Problems*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 2. (235-372). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1928). *Philosophies of Freedom*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 3. (92-114). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1929). *Individualism, Old and New*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, . τόμ 5. (41-43). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1930). *How much Freedom in New Schools?.* Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 5. (319-325). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1933). *How we think*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 8. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1935a). *Liberalism and Social Action*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. (1-65). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1935b). *Liberty and Social Control*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. (360-363). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1936). *The Dewey Schools: Statements*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. (193-201). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1937). *Education and Social Change*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. (408-417). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1938). *Experience and Education*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 13. (1-62). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1939). *Freedom and Culture*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 13. (63-188). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Μετάφραση Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.
- . (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Μετάφραση Φ. Τερζάκης. Αθήνα: Ηριδανός
- . (2019). *Φιλελευθερισμός και κοινωνική δράση*. Μετάφραση Μ. Τσεβρένη. Αθήνα: Πόλις
- Good, J.A. (2006). *A Search for Unity in Diversity. The "Permanent Hegelian Deposit" in the Philosophy of John Dewey*. Oxford: Lexington Books.
- Honneth, A. (2018). *Η ιδέα του σοσιαλισμού*. Μετάφραση Μ. Τοπάλη. Αθήνα: Πόλις.
- Rugg, H. & Shumaker, An. (1969). *The Child-centered School*. New York: Arno Press & The New York Times.
- Macpherson, C.B. (1990). *Η ιστορική πορεία της φιλελεύθερης δημοκρατίας*. Μετάφραση Ελ. Κασίμη. Αθήνα: Γνώση.
- Mayhew, K.C. & Edwards, An.C. (1965). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. New York: Atherton Press.
- Semel, S.F. & Sadovnik, A.R. (1999). *"Schools of Tomorrow", Schools for Today. What happened to Progressive Education*. New York: Peter Lang.
- Tanner, L. (1997). *Dewey's Laboratory School. Lessons for Today*. New York: Teachers College Press.
- Thayer, H.S. (1968). *Meaning and Action. A critical history of Pragmatism*. New York: The Bobbs-Merrill Company.

Waddington, D.I. (2010) “Uncovering Hegelian Connections: A New Look at Dewey’s Early Educational Ideas”, στο *Education and Culture*, 26 (1), 2010, σσ. 67-81.