

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 10 (2025)



Η πράξη στη μάθηση

Δημήτρης Αλεξάκης

doi: [10.12681/keimena-paideias.40969](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.40969)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αλεξάκης Δ. (2025). Η πράξη στη μάθηση: Επανεξετάζοντας την κληρονομία του John Dewey. *Κείμενα Παιδείας*, (10), 3-14. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.40969>

Η πράξη στη μάθηση Επανεξετάζοντας την κληρονομιά του John Dewey

Αλεξιάκης Δημήτρης
Δρ. Φιλοσοφίας,
ΕΔΙΠ, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
d.alexakis@uoc.gr

Περίληψη:

Η παρούσα εργασία επανεξετάζει τη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη του John Dewey εστιάζοντας στη σύνδεση της πράξης με τη μάθηση. Υποστηρίζει ότι στο Εργαστηριακό Σχολείο ο Dewey δίνει έμφαση στην κατασκευαστική εργασία τοποθετώντας στο κέντρο του αναλυτικού προγράμματος συγκεκριμένες ενασχολήσεις. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες του παιδιού, όπως η επικοινωνία και η πειραματική διερεύνηση, αναπτύσσονται μέσα από τις κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων. Ωστόσο, μετά την επικοινωνιακή του στροφή το 1916 ο Dewey δέχεται ότι η επικοινωνία ως ο ιδιαίτερος τρόπος της ανθρώπινης αλληλόδρασης διαμορφώνει το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσονται τόσο η εργασία όσο και έρευνα. Συνεπώς, μπορούμε στοχαστούμε τόσο πάνω στη σύνδεση επικοινωνίας και μάθησης ανεξάρτητα από την κατασκευαστική εργασία όσο και πάνω στη σύνδεση της μάθησης με διαφορετικές μορφές εργασίας. Ωστόσο η απομάκρυνση του Dewey από τον παιδαγωγικό πειραματισμό δεν του επέτρεψε να δώσει μια παιδαγωγικά συγκεκριμένη μορφή στην έννοια της επικοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: John Dewey, Εργαστηριακό Σχολείο, ενασχολήσεις, κατασκευή, επικοινωνία

Abstract:

This paper analyzes critically John Dewey's philosophical and pedagogical thought focusing on the interrelation between praxis and learning. In Laboratory School Dewey gives emphasis to the constructive working putting at the core of curriculum certain occupations. The rest of child's activities, such as communication and experimental inquiry, grow out from the constructive activities of occupations. However, after his communicative turn in 1916 Dewey supports that communication, as the peculiar way of human interaction, forms the sociocultural environment where both working and inquiring can take place. Thus, we are able to think the interrelation between communicative activities and learning apart from constructive working and also the interrelation of learning with different sort of working. However, Dewey's distance from actual pedagogical experimentation didn't allow him to elaborate how this new understanding of communication can be integrated to the pedagogical process.

Keywords: John Dewey, Laboratory School, occupations, construction, communication

Εισαγωγή

Στην ιστορία της φιλοσοφίας η κοπερνίκεια στροφή έχει συνδεθεί με το έργο του Im. Kant, ο οποίος εκτόπισε από το κέντρο του φιλοσοφικού προβληματισμού το αντικείμενο για να

τοποθετήσει το γνωρίζον υποκείμενο (Kant, 1977). Συνδέοντας τη φιλοσοφική σκέψη με τον παιδαγωγικό πειραματισμό ο Dewey κάνει επίσης λόγο για κοπερνίκεια στροφή στην προσπάθειά του να εκτοπίσει από το επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας το αντικείμενο προς εκμάθηση για να τοποθετήσει το παιδί και τις δραστηριότητές του. Για τον Dewey όλη η εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται γύρω από τις δραστηριότητες του παιδιού. Δεν πρέπει να τις αγνοεί ή να τις καταπιέζει αλλά ούτε και να τις κολακεύει. Πρέπει να τους δώσει κατεύθυνση, ώστε να αναπτυχθούν προς μια γόνιμη οδό που θα οδηγήσει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Dewey, 1899a).

Η ντιουιανή κοπερνίκεια στροφή συμπεκνώνεται συχνά στη φράση 'learning by doing'. Τι, όμως, πράττουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή; Ποιες είναι εκείνες οι δραστηριότητες των παιδιών που η εκπαίδευση πρέπει να λάβει υπόψη της και να αξιοποιήσει παιδαγωγικά; Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα επανεξετάζοντας τη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη του ίδιου του Dewey. Η εστίαση στο ντιουιανό έργο δεν είναι τυχαία. Στο έργο του Dewey βρίσκουμε μια καθαρή αποκρυστάλλωση της νεωτερικής παιδαγωγικής της εργασίας, η οποία θέτει στο επίκεντρο τη σύνδεση της εργασίας ως κατασκευής με τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα μπορούμε να εντοπίσουμε τις θεωρητικές δυνατότητες κριτικής και υπέρβασης αυτής της παιδαγωγικής μέσα από την ανάπτυξη της έννοιας της επικοινωνίας. Σκοπός της εργασίας είναι η διαύγηση εκείνων των στοιχείων της παιδαγωγικής και φιλοσοφικής σκέψης του Dewey που παραμένουν γόνιμα στη σύγχρονη εκπαιδευτική μας κατάσταση, αλλά και των περιορισμών που φέρει το έργο του.

Στο *Σχολείο και Κοινωνία* ο Dewey αναγνωρίζει τέσσερα ένστικτα του παιδιού: το κοινωνικό, το κατασκευαστικό, το ερευνητικό και το εκφραστικό. Κάθε ένα από αυτά τα ένστικτα βρίσκει έκφραση σε διαφορετικές πλευρές της δραστηριότητας των παιδιών. Το κοινωνικό ένστικτο σχετίζεται με την επικοινωνία με τους άλλους, το κατασκευαστικό ένστικτο βρίσκει έκφραση πρώτα στο παιχνίδι και αργότερα στην εργασία, το ερευνητικό ένστικτο σχετίζεται με τον πειραματισμό και, τέλος, το εκφραστικό ένστικτο σχετίζεται με την καλλιτεχνική έκφραση. Επιπλέον, ο Dewey διακρίνει το κοινωνικό και το κατασκευαστικό ένστικτο ως τα πρωταρχικά ή τα πιο θεμελιώδη ένστικτα διότι από αυτά αναπτύσσονται σταδιακά τα άλλα δύο (Dewey, 1899a). Συνοπτικά, σύμφωνα με τον Dewey, η δραστηριότητα των παιδιών περιλαμβάνει παιχνίδι, εργασία, επικοινωνία, πειραματισμό και καλλιτεχνική έκφραση. Συνεπώς το βασικό παιδαγωγικό ερώτημα αφορά το πώς η παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να οργανώσει και να κατευθύνει κατάλληλα αυτές τις δραστηριότητες, ώστε να υποστηρίξει την ανάπτυξη των παιδιών.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε ξεχωριστά τις δύο βασικές πτυχές της δραστηριότητας των παιδιών· την εργασία ως κατασκευή και την επικοινωνία. Αρχικά, θα εστιάσουμε στις κατασκευαστικές δραστηριότητες. Ο Dewey θέτει αυτή την πτυχή της δραστηριότητας των παιδιών στο επίκεντρο του αναλυτικού προγράμματος του Εργαστηριακού Σχολείου οργανώνοντας τη παιδαγωγική διαδικασία γύρω από συγκεκριμένες ενασχολήσεις. Έτσι, η κατασκευαστική δραστηριότητα επηρεάζει κάθε πτυχή της σχολικής καθημερινότητας. Στη συνέχεια θα καταπιαστούμε με την έννοια της επικοινωνίας. Στο Εργαστηριακό Σχολείο ο Dewey ασκεί κριτική στη μηχανιστική διδασκαλία αφηρημένων γλωσσικών συμβόλων και συνδέει τη διδασκαλία της γλώσσας με τις ευκαιρίες επικοινωνίας που προσφέρουν οι ενασχολήσεις. Στην πορεία της φιλοσοφικής του ανάπτυξης ο Dewey

επεξεργάζεται περαιτέρω την έννοια της επικοινωνίας αναδεικνύοντας τις οντολογικές, κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές της διαστάσεις. Στη νέα αυτή επεξεργασία η επικοινωνία αποτελεί τον ιδιαίτερο τρόπο της ανθρώπινης αλληλόδρασης και ως τέτοια διαμορφώνει έναν ορίζοντα νοημάτων εντός του οποίου μπορούν να αναδυθούν τόσο η εργασία όσο και η έρευνα. Ωστόσο, η απομάκρυνση του Dewey από τον ενεργό παιδαγωγικό πειραματισμό μετά τον τερματισμό της λειτουργίας του Εργαστηριακού Σχολείου δεν του επέτρεψε να επεξεργαστεί τις παιδαγωγικές συνέπειες της νέας αυτής κατανόησης της επικοινωνίας.

Η πράξη ως κατασκευαστική εργασία

Για τον Dewey το σημαντικότερο παιδαγωγικό πρόβλημα είναι ο συντονισμός των ψυχολογικών παραγόντων της παιδαγωγικής διαδικασίας που αναφέρονται στο παιδί και τις δυνάμεις του και των κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου το παιδί ζει και χρησιμοποιεί αυτές τις δυνάμεις (Dewey, 1895, 1897). Ο συντονισμός των δύο πλευρών της παιδαγωγικής διαδικασίας θα επιτρέψει την υπέρβαση της αντίθεσης μεταξύ της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η οποία δίνει μονόπλευρα έμφαση στην ανάγκη προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις της κοινωνίας, και στον παιδοκεντρισμό ο οποίος υπογραμμίζει τις έμφυτες δυνάμεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Για τον Dewey το αφετηριακό σημείο της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να είναι η ψυχολογική πλευρά, δηλαδή τα ένστικτα και οι δυνάμεις του παιδιού, ενώ ο σκοπός της είναι το παιδί να αναλάβει τον έλεγχο του εαυτού του αναπτύσσοντας όλες τις ικανότητές του (Dewey, 1897). Ωστόσο τα παιδιά, όπως κάθε άνθρωπος, “δεν είναι απομονωμένα μη-κοινωνικά άτομα, άλλα είναι άνθρωποι μόνο στις εγγενείς σχέσεις τους με τους ανθρώπους” (Dewey, 1888: 231). Συνεπώς οι δυνάμεις του παιδιού μπορούν να ερμηνευθούν μόνο υπό το πρίσμα του κοινωνικού πλαισίου της εκάστοτε εποχής. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε αφενός να κατανοήσουμε πώς μεταφράζονται κοινωνικά οι δυνάμεις του παιδιού και αφετέρου να τις καθοδηγήσουμε προς κοινωνικά επωφελείς σκοπούς (Dewey 1897). Ο επιτυχής συντονισμός των ψυχολογικών και των κοινωνικών παραγόντων σημαίνει ότι το παιδί θα μπορεί να εκφράζει τον εαυτό του ελεύθερα επιτελώντας ταυτόχρονα κοινωνικά επωφελείς σκοπούς (Dewey, 1895).

Επιπλέον, υπό την επίδραση του Ερβαρτιανισμού η προοδευτική εκπαίδευση στις ΗΠΑ στα τέλη του 19ου αιώνα αναζητούσε μια ενοποιητική βάση της παιδαγωγικής διαδικασίας (Dunkel, 1970, Kliebard, 1995). Σε αντίθεση με τους Αμερικάνους Ερβαρτιανούς ο Dewey υποστήριζε ότι κανένα επιμέρους γνωστικό αντικείμενο, όπως η ιστορία, οι φυσικές επιστήμες ή η λογοτεχνία, δεν μπορεί να επιτελέσει αυτόν τον ρόλο. Η ενοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω των κοινωνικών δραστηριοτήτων του παιδιού, οι οποίες είναι σε θέση αφενός να ενοποιήσουν τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία και αφετέρου να εξηγήσουν τόσο το υλικό τους όσο και τα αποτελέσματά τους (Dewey, 1895, 1897). Μάλιστα, αυτές οι δραστηριότητες είναι πρωτίστως κατασκευαστικές. Σύμφωνα με τον Dewey, “η μόνη επαρκής βάση συσχέτισης (correlation) [ενν. της παιδαγωγικής διαδικασίας], είτε από κοινωνικής είτε από ψυχολογικής πλευράς, είναι οι δραστηριότητες πρωταρχικής έκφρασης του ίδιου του παιδιού, δηλαδή οι κατασκευαστικές του δυνάμεις” (Dewey, 1895: 230).

Για να επιλύσει και τα δύο παραπάνω ζητήματα ο Dewey επιλέγει να αρθρώσει το αναλυτικό πρόγραμμα του Εργαστηριακού Σχολείου γύρω από ορισμένες ενασχολήσεις (occupations), όπως η μαγειρική, η υφαντουργία και η ξυλουργική. Οι κατασκευαστικές αυτές

δραστηριότητες αναπαράγουν μια μορφή εργασίας που συναντούν τα παιδιά στην κοινωνική τους ζωή (Dewey, 1899a), αλλά δεν στοχεύουν σε μια στενά εννοούμενη επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών. Αντιθέτως, σκοπός είναι να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει την αναστοχαστική σκέψη και να κατακτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των διαφόρων επιστημονικών περιοχών (Dewey, 1916). Συνοπτικά, στην προσπάθειά του να επιλύσει τα δύο βασικά προβλήματα της παιδαγωγικής ο Dewey θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας την εργασία ως κατασκευή.

Εστιάζοντας στην ψυχολογική πλευρά των ενασχολήσεων ο Dewey υποστηρίζει ότι οι κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση του εαυτού (self-expression) (Dewey, 1895), διότι περιλαμβάνουν τόσο το παιχνίδι όσο και την εργασία. (Dewey, 1916). Για τον Dewey το παιχνίδι δεν είναι κάτι αντιθετικό ως προς την εργασία. Και οι δύο δραστηριότητες περιλαμβάνουν από τη μία ελεύθερα επιλεγμένους σκοπούς και από την άλλη πλήρη αφοσίωση των ενεργειών του ατόμου για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Η διαφορά τους αφορά την αμεσότητα της σύνδεσης των μέσων με τους σκοπούς. Στο παιχνίδι ο σκοπός είναι η ίδια η δραστηριότητα και η συνέχισή της. Αντίθετα, στην εργασία ο σκοπός αφορά την παραγωγή συγκεκριμένων αλλαγών στο αντικείμενο. Αυτό δεν σημαίνει ότι στην εργασία η δραστηριότητα υπάγεται στην επιδίωξη ενός εξωτερικού αποτελέσματος. Δραστηριότητα και αποτέλεσμα συνδέονται οργανικά (Dewey, 1916). Είναι οι κυρίαρχες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που εμφανίζουν την εργασία και το παιχνίδι ως αντιθετικά. Η εργασία μετατρέπεται σε μόχθο, δηλαδή σε πλήρη αφοσίωση της ενέργειας σε έναν εξωτερικό σκοπό που δεν έχει επιλεγθεί ελεύθερα από το άτομο. Ως αποτέλεσμα η δραστηριότητα γίνεται όλο και περισσότερο μηχανιστική. Αντίστοιχα, το παιχνίδι μετατρέπεται σε άσκοπη διασκέδαση, σε μια διαρκής απαίτηση για διέγερση και εκτόνωση (Dewey, 1895, 1916). Απελευθερωμένες από τις συνθήκες αυτές οι ενασχολήσεις του Εργαστηριακού Σχολείου, όσο απλές και αν είναι, εμφανίζονται στα παιδιά ως αυθεντική εργασία, ενώ διατηρούν τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους. Στο πλαίσιο του σχολείου τα παιδιά περνούν σταδιακά από το παιχνίδι στην εργασία. Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Dewey, οι ενασχολήσεις είναι οι μόνες που μπορούν να διασφαλίσουν το ενδιαφέρον του παιδιού για το σχολείο, αλλά και να διατηρήσουν την πειθαρχία (Dewey, 1896).

Η ντιουιανή σύνδεση της μάθησης με την εργασία έχει τις ρίζες της στην εγελιανή σκέψη. Στη *Φαινομενολογία του Πνεύματος* (1977) η εργασία είναι μια ουσιαώδης πτυχή της διαδικασίας ανάπτυξης της αυτοσυνείδησης του Πνεύματος. Μέσω της εργασίας τα περιεχόμενα της συνείδησης αντικειμενοποιούνται λαμβάνοντας συγκεκριμένη μορφή, ενώ το προϊόν της εργασίας, δηλαδή τα αντικειμενοποιημένα περιεχόμενα της συνείδησης, ασκούν επίδραση πάνω στην ίδια τη συνείδηση. Έτσι, η εργασία εμφανίζεται ως ενεργοποίηση των γνωστικών ικανοτήτων του υποκειμένου σε μια διαδικασία αυτό-ανάπτυξης. Συνεπώς, ο Hegel δεν κατανοεί την εργασία αποκλειστικά ως μια μηχανιστική, κοπιώδης και δίχως νόημα δραστηριότητα. Αλλά καταδεικνύει τη δυνατότητα η εργασία να είναι μια γεμάτη νόημα και αυτορρυθμιζόμενη δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη του υποκειμένου (Honneth, 1982). Για την πραγμάτωση αυτής της δυνατότητας η εργασία πρέπει να αποτελεί μια ενότητα της βούλησης με το προϊόν. Με άλλα λόγια, στην αληθινή εργασία το υποκείμενο επιλέγει ελεύθερα τον σκοπό της εργασίας του (Hegel, 1977). Την περίοδο της λειτουργίας του Εργαστηριακού Σχολείου, η οποία συμπίπτει εν πολλοίς με τον σταδιακό απεγκλωβισμό του από τον ιδεαλισμό του βρετανικού νέο-εγελιανισμού, ο Dewey διατηρεί την εγελιανή σύνδεση

μεταξύ εργασίας και ανάπτυξης του υποκειμένου ερμηνεύοντας την με τα εργαλεία της λειτουργιστικής ψυχολογίας του William James. Η εργασία δεν σχετίζεται πλέον με την ανάπτυξη του Πνεύματος. Προσφέρει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη της εμπειρίας του παιδιού τόσο μέσα από τη διεύρυνση των γνώσεων του όσο και μέσα από την καλλιέργεια μιας αναστοχαστικής στάσης απέναντι στον κόσμο. Για να είναι, όμως, η εργασία πραγματικά εκπαιδευτική, δηλαδή να προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης, θα πρέπει να είναι αληθινή εργασία. Θα πρέπει να υπάρχει μια οργανική σύνδεση μεταξύ ενός ελεύθερα επιλεγμένου σκοπού και της συγκέντρωσης των δυνάμεων του παιδιού σε μια δραστηριότητα.

Από την κοινωνική πλευρά της παιδαγωγικής διαδικασίας οι κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων έχουν δύο πλεονεκτήματα. Πρώτον, αποτελούν διαδικασίες με τις οποίες η κοινωνία προσπαθεί να διασφαλίσει την ικανοποίηση βασικών αναγκών, όπως το φαγητό, η στέγη και η ένδυση. Μέσα από αυτές το παιδί έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει συνειδητά στην κοινωνική κληρονομιά του ανθρώπινου γένους, η οποία περιλαμβάνει τις ανάγκες της κοινοτικής ζωής, τις διαδικασίες με τις οποίες οι άνθρωποι προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν και τα επιτεύγματα της κοινωνικής προόδου (Dewey, 1897, 1899a). Δεύτερον, οι κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων απαιτούν συνεχή συνεργασία μεταξύ των παιδιών και με τον τρόπο αυτό προσφέρουν πληθώρα ευκαιριών στα παιδιά να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Dewey, 1895). Όπως παρατηρεί ο Dewey, όταν οι κατασκευαστικές δραστηριότητες βρίσκονται στο επίκεντρο του αναλυτικού προγράμματος υπάρχει μια εντελώς διαφορετική ατμόσφαιρα στο σχολείο. Επικρατεί ένα πνεύμα συνεργασίας και ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών, προτάσεων και αποτελεσμάτων. Μέσω των ενασχολήσεων το σχολείο μετασχηματίζεται σε μια ζωντανή συνεργατική κοινότητα, στην οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν το δικό τους μερίδιο (Dewey, 1899a). Συνοπτικά, από κοινωνικής πλευράς οι ενασχολήσεις προσφέρουν τη δυνατότητα στο παιδί να έρθει σε επαφή με την κοινωνική κληρονομιά αλλά και να ενταχθεί σε συνεργατικές κοινωνικές σχέσεις, εντός των οποίων μπορεί να επικοινωνήσει ελεύθερα. Έτσι, οι ενασχολήσεις διαμορφώνουν το κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και της δεύτερης βασικής πτυχής της δραστηριότητας του παιδιού, της επικοινωνίας.

Η κατασκευαστική εργασία των ενασχολήσεων οδηγεί επίσης στην ανάπτυξη του ενστίκτου της έρευνας και του πειραματισμού. Ο Dewey παρατηρεί ότι “[γ]ια τα μικρά παιδιά δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής επιστήμης και της εργασίας που γίνεται στο ξυλουργείο ... Τα παιδιά απλώς αγαπούν να κάνουν πράγματα και να παρακολουθούν τι θα γίνει μετά” (Dewey, 1899a: 29). Ωστόσο, μπορούμε να αξιοποιήσουμε παιδαγωγικά το υλικό, τις δυσκολίες και τα προβλήματα της κατασκευαστικής εργασίας για να κατακτηθούν οι επιστημονικές γνώσεις και να καλλιεργηθεί η επιστημονική στάση των παιδιών. Η σύνδεση της εργασίας με την επιστήμη δεν αποτελεί για τον Dewey απλώς ένα παιδαγωγικό τέχνασμα, αλλά έχει στέρεα ιστορικά και επιστημολογικά θεμέλια. Πρώτον, η εργασία αναγνωρίζεται ως ένας από τους παράγοντες ανάπτυξης της έλλογης σκέψης στον άνθρωπο (Dewey, 1932). Η επιστήμη δεν αναπτύχθηκε ιστορικά ως μια αυτόνομη δραστηριότητα αναζήτησης της αντικειμενικής αλήθειας, αλλά ως μια προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι πιεστικές, βιοτικές ανάγκες του ανθρώπου (Dewey, 1936). Δεύτερον, στην πραγματιστική κατανόηση της πειραματικής επιστήμης η έρευνα κατανοείται ως ένα ιδιαίτερο είδος κατασκευής (Hickmann, 1992), ως η αναστοχαστική ανακατασκευή μιας προβληματικής κατάστασης μέσω του υπαρκτικού της μετασχηματισμού (Dewey, 1938a). Συνεπώς, μέσω των ενασχολήσεων τα

παιδιά έχουν την ευκαιρία να περάσουν από την κατασκευαστική εργασία στην ανακατασκευαστική έρευνα.

Η άρθρωση του αναλυτικού προγράμματος του Εργαστηριακού Σχολείου γύρω από τις ενασχολήσεις επηρεάζει σχεδόν κάθε πτυχής της σχολικής καθημερινότητας. Πρώτον, ο σχολικός εξοπλισμός πρέπει να αλλάξει, ώστε να διευκολυνθεί η εργασία των παιδιών. Η τάξη του παραδοσιακού σχολείου έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε καταδικάζει το παιδί στην παθητικότητα. Η μόνη δραστηριότητα που επιτρέπεται είναι να δέχεται ακούγοντας ή διαβάζοντας ένα έτοιμο υλικό. Οι ενασχολήσεις απαιτούν περισσότερο χώρο, ώστε το παιδί να μπορεί να κινηθεί και να εργαστεί ελεύθερα (Dewey, 1899a). Συνεπώς, απαιτείται ένας πιο ευέλικτος εξοπλισμός, ο οποίος θα μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Δεύτερον, το σχολικό κτίριο δεν αποτελεί πλέον ένα άθροισμα από διδακτήρια. Περιλαμβάνει εργαστήρια, βιβλιοθήκη, κήπο κ.α. όπου τα παιδιά μπορούν να εργαστούν και να ερευνήσουν (Dewey, 1899a, Mayhew & Edwards, 1965).

Συνοπτικά, ο Dewey συσχετίζει τη μάθηση με την πράξη θέτοντας στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας την εργασία ως κατασκευή. Έρχεται έτσι σε ρήξη με μια ολόκληρη παιδαγωγική παράδοση η οποία διέκρινε με σαφήνεια την εργασία από την επιστήμη και τη θεωρητική γνώση και συσχέτιζε τη μάθηση αποκλειστικά με τη δεύτερη. Για τον Dewey η διάκριση αυτή αποτελεί αντανάκλαση της ταξικής διαίρεσης της κοινωνίας, όπου οι μάζες είναι αναγκασμένες στη μηχανιστική εργασία, ενώ οι ανώτερες τάξεις είναι απαλλαγμένες από την αναγκαιότητα του βιοπορισμού (Dewey, 1916). Η παιδαγωγική ρήξη που πραγματοποιεί ο Dewey εγγράφεται στον ιστορικό ορίζοντα της νεωτερικότητας, εντός του οποίου αφαιρέθηκαν από την εργασία όλες οι αρνητικές συνυποδηλώσεις που είχε κληρονομήσει από την αρχαία και τη χριστιανική παράδοση και αντιστράφηκε η ιεραρχία μεταξύ ποιήσεως και πράξης (Offe, 1993). Ταυτόχρονα, η ντιουιανή παιδαγωγική της εργασίας φέρει τους περιορισμούς της νεωτερικότητας. Βρίσκεται εγκλωβισμένη σε μια πατριαρχική σύλληψη του κόσμου η οποία υποβιβάζει τη οικιακή εργασία των γυναικών γύρω από τη φροντίδα του σπιτιού, των παιδιών, των ηλικιωμένων κ.α. (Reskin & Padavic, 1994). Ως αποτέλεσμα κατανοεί την εργασία αποκλειστικά ως κατασκευή αδυνατώντας να επεξεργαστεί μια παιδαγωγική, όπου τα παιδιά θα αναπτύσσονται και θα μαθαίνουν τον κόσμο γύρω τους όχι μόνο κατασκευάζοντας αλλά και φροντίζοντας.

Η πράξη ως επικοινωνία

Το δεύτερο θεμελιώδες ένστικτο του παιδιού, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, είναι το κοινωνικό. Το κοινωνικό ένστικτο βρίσκει την έκφραση του στην επικοινωνία. Για τον Dewey η καρδιά της γλώσσας δεν είναι η έκφραση της ατομικής σκέψης, αλλά η επικοινωνία ως μέσο ανταλλαγής εμπειριών (Dewey, 1899a). Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας οδήγησε τον Dewey να ασκήσει δριμεία κριτική στη φετιχιστική εμμονή της παραδοσιακής εκπαίδευσης να διδάσκει ως αυτοτελές αντικείμενο τη γραφή και την ανάγνωση τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Υποστήριξε ότι αυτή η μέθοδος δεν προσφέρει κανένα κίνητρο στα παιδιά να επικοινωνήσουν με αποτέλεσμα να μαθαίνουν μηχανιστικά και παθητικά ορισμένα αφηρημένα γλωσσικά σύμβολα (Dewey, 1898). Ο ίδιος προέκρινε στο Εργαστηριακό Σχολείο τη συσχέτιση της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής με την εργασία των ενασχολήσεων και τον επιστημονικό πειραματισμό. Αυτές οι δραστηριότητες προσφέρουν στο παιδί πληθώρα ευκαιριών για γλωσσική επικοινωνία προτείνοντας μια ιδέα,

ανταλλάσσοντας απόψεις ή μοιραζόμενο τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών του. Έτσι, το παιδί συνειδητοποιεί σταδιακά την αναγκαιότητα να χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα και αποκτά κίνητρο για μάθει να διαβάζει και να γράφει, ενώ η εκμάθηση γίνεται λιγότερο μηχανιστική και περισσότερο ευφυής (Dewey, 1898, 1899a).

Στις *Διαλέξεις για τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης* (1899) ο Dewey προσδιορίζει την επικοινωνία ψυχολογικά ως ένα έμμεσο ερέθισμα και ως τέτοιο ακολουθεί τις ίδιες ψυχολογικές αρχές με τα υπόλοιπα είδη ερεθισμάτων. Η διαφορά της επικοινωνίας με τα υπόλοιπα ερεθίσματα είναι ότι υπάρχει μια πιο χαλαρή συσχέτιση μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Στην επικοινωνία δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε την αντίδραση του άλλου. Είναι στην ελευθερία του άλλου το πώς θα ερμηνεύσει το ερέθισμα και το πώς θα αντιδράσει σε αυτό. Ως έμμεσο ερέθισμα η επικοινωνία μπορεί να άρει όλους τους περιορισμούς της άμεσης εμπειρίας του παιδιού και με τον τρόπο αυτό να διευρύνει επ' άπειρον τον κόσμο του. Ωστόσο η πλήρης αποσύνδεση της επικοινωνίας από την άμεση εμπειρία του παιδιού καταλήγει σε μια άδεια γλωσσική φόρμα. Ο Dewey επισημαίνει ότι “δεν υπάρχει πραγματική επικοινωνία αν δεν υπάρχει ένα υπόβαθρο εμπειρίας και έξεων” (Dewey, 1899b: 56).

Ως εκ τούτου, το πρόβλημα της εκπαίδευσης συνίσταται “στην ισορροπία μεταξύ των άμεσων ερεθισμάτων που λαμβάνει το παιδί μέσω της επαφής με τις δικές του δυνάμεις και της επέκτασης και ερμηνείας αυτών των δυνάμεων μέσω των ιδεών και των εμπειριών άλλων” (Dewey, 1899b: 57). Το πρόβλημα μπορεί να επιλυθεί αν αποφύγουμε τον διδακτικό βερμπαλισμό της παραδοσιακής εκπαίδευσης και συσχετίσουμε την επικοινωνία με τις άμεσες εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά στις κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων και στην προσπάθειά τους να ανακατασκευάσουν πειραματικά τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Συνεπώς, στο Εργαστηριακό Σχολείο η κατασκευαστική εργασία των ενασχολήσεων είναι πρωταρχικής σημασίας, επειδή εμπλουτίζει την άμεση εμπειρία των παιδιών και προσφέρει ευκαιρίες για μια ενεργή και ευφυή εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ως μέσο ανταλλαγής εμπειριών η επικοινωνία έρχεται μόνο μετά την άμεση εμπειρία της κατασκευαστικής εργασίας για να μοιραστούν τα παιδιά ιδέες, αποτελέσματα και παρατηρήσεις.

Αρκετά χρόνια μετά τον τερματισμό του παιδαγωγικού του πειραματισμού ο Dewey πραγματοποιεί στα έργα του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (1916) και *Εμπειρία και Φύση* (1925) μια επικοινωνιακή στροφή αναπτύσσοντας μια οντολογική και κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση της επικοινωνίας και θέτοντας την στο επίκεντρο της φιλοσοφικής του σκέψης (Biesta, 2006). Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey αναπτύσσει μια φιλοσοφική ανθρωπολογία σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία είναι ο ιδιαίτερος τρόπος της ανθρώπινης αλληλόδρασης, η οποία απελευθερώνει τον άνθρωπο από την πίεση των φυσικών συμβάντων και τον καθιστά ικανό “να ζήσει σε έναν κόσμο πραγμάτων που έχουν νόημα” (Dewey, 1925: 159). “Όταν η επικοινωνία λαμβάνει χώρα”, σημειώνει ο Dewey, “τα συμβάντα μετατρέπονται σε αντικείμενα, σε πράγματα με νόημα” (Dewey, 1925: 132). Και το νόημα έχει για τον Dewey μια πρακτική διάσταση. Οι σημασίες είναι “κανόνες για να χρησιμοποιούμε και να ερμηνεύουμε πράγματα” (Dewey, 1925: 147). Συνεπώς, η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο, όπως όλα τα άλλα. Είναι το “εργαλείο των εργαλείων, είναι η στοργική μητέρα όλων των σημασιών. Και αυτό διότι οι άλλες εργαλειακότητες και παράγοντες ... μπορούν να προέλθουν και να αναπτυχθούν μόνο μέσα στις κοινωνικές ομάδες που η γλώσσα καθιστά

δυνατές” (Dewey, 1925: 146). Για τον λόγο αυτό, “όλη η ανθρώπινη εμπειρία”, για τον Dewey, “είναι κοινωνική, δηλαδή περιέχει επαφή και επικοινωνία” (Dewey, 1938b: 21).

Επιπλέον, ο Dewey απορρίπτει την κατανόηση της γλώσσας ως μηχανισμού έκφρασης των ατομικών ιδεών και σκέψεων. Υποστηρίζει ότι η καρδιά της γλώσσας είναι η επικοινωνία και ότι η τελευταία πρέπει να κατανοηθεί με πρακτικούς όρους “ως η εγκαθίδρυση της συνεργασίας σε μια δραστηριότητα στην οποία υπάρχουν συμμετέχοντες και στην οποία η δραστηριότητα του κάθε συμμετέχοντα τροποποιείται και ρυθμίζεται από τη συνεργασία” (Dewey, 1925: 141). Ως συνεργατική δραστηριότητα η επικοινωνία είναι αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη του νου και της συνείδησης. Ο Dewey ορίζει τον νου ως το πεδίο των λειτουργικών σημασιών. Ο νους “δηλώνει ολόκληρο το σύστημα των σημασιών που είναι ενσωματωμένες στις λειτουργίες της οργανικής ζωής” (Dewey, 1925: 230). Ως εκ τούτου δεν υπάρχουν ατομικοί νόες, αλλά μόνο άτομα με νου. Η συνείδηση αποτελεί, σύμφωνα με τον Dewey, μια στιγμή αυτού του συστήματος σημασιών. “Δηλώνει την επίγνωση ή την αντίληψη των σημασιών. Είναι η αντίληψη των πραγματικών συμβάντων ... στο νόημά τους” (Dewey, 1925: 230). Στη φάση της συνείδησης ο νους ως σύστημα σημασιών υπόκειται μια ανακατεύθυνση, μια αλλαγή. Συνοπτικά, για τον Dewey ο νους και η συνείδηση δεν αποτελούν μέρος του φυσικού εξοπλισμού του ανθρώπου, που τον καθιστά ικανό να επικοινωνεί. Αντιθέτως, είναι μέσω του ιδιαίτερου τρόπου της ανθρώπινης αλληλόδρασης, της επικοινωνίας, που ο νους και η συνείδηση αναδύονται.

Από την σύντομη ανάλυση της έννοιας της επικοινωνίας που επιχειρήσαμε παραπάνω είναι εμφανές ότι μετά την επικοινωνιακή στροφή ο Dewey δέχεται ότι η συνεργατική δραστηριότητα της επικοινωνίας συγκροτεί τον κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο άνθρωπος βρίσκει τον εαυτό του (Crick, 2004). Το νόημα, ο νους και η συνείδηση δεν αναδύονται μέσα από τη δραστηριότητα ενός μονολογικού υποκειμένου αλλά διωποκειμενικά. Έτσι, η ψυχολογική προσέγγιση της επικοινωνίας του νεαρού Dewey εμπλουτίζεται στο ώριμο έργο του με μια κοινωνικοπολιτισμική διάσταση. Η γλώσσα δεν κατανοείται πλέον απλώς ως ένα ιδιαίτερο είδος ερεθίσματος, ούτε ως ένα εργαλείο που επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών, αλλά ως το εργαλείο των εργαλείων, ως εκείνο το εργαλείο που καθιστά όλα τα υπόλοιπα εργαλεία δυνατά. Συνεπώς, η εργαλειακότητα της επικοινωνίας, που σχετίζεται με την ανάπτυξη του νοήματος, προηγείται της εργαλειακότητας της κατασκευαστικής εργασίας. Η επικοινωνία είναι εκείνη που συγκροτεί το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν η κατασκευαστική εργασία και η πειραματική έρευνα.

Η νέα επεξεργασία της επικοινωνίας από τον Dewey έχει σημαντικές συνέπειες στη σύνδεση της πράξης με τη μάθηση. Η ψυχολογική ανάλυση της επικοινωνίας θέτει ως παιδαγωγικό σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί με ακρίβεια και σαφήνεια. Η συσχέτιση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων με τις κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων είναι παιδαγωγικά σημαντική διότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού με τρόπο δημιουργικό και ευφυή. Ζητείται δε η ισορροπία μεταξύ της άμεσης εμπειρίας που λαμβάνει το παιδί από τις κατασκευαστικές δραστηριότητες και τις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Η κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση της επικοινωνίας παραπέμπει σε μια διαφορετική συσχέτιση των επικοινωνιακών και των κατασκευαστικών δραστηριοτήτων. Η εμπειρία της εργασίας δεν θεωρείται πλέον άμεση, αλλά είναι πάντα επικοινωνιακά διαμεσολαβημένη. Με άλλα λόγια, οι κατασκευαστικές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα εντός ενός ορίζοντα νοημάτων που έχουν αναδυθεί μέσα

από την επικοινωνία. Συνεπώς, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες διεισδύουν σε κάθε πτυχή της παιδαγωγικής διαδικασίας. Δεν αφορούν αποκλειστικά την ανταλλαγή των εμπειριών κατά τη διάρκεια των ενασχολήσεων. Θέτουν τα κυρίαρχα νόηματα τόσο για το τι συνιστά εργασία όσο και για το τι συνιστά αξιολογή, γεμάτη νόημα εργασία. Με παρόμοιο τρόπο επηρεάζεται και η σχέση επικοινωνίας και πειραματικής έρευνας. Την περίοδο του Εργαστηριακού Σχολείου παρόλο που ο Dewey σημείωνε ότι “το ένστικτο της διερεύνησης αναπτύσσεται από τον συνδυασμό του κατασκευαστικού και του διαλογικού ενστίκτου” (Dewey, 1899a: 29), δεν είναι σαφές ποια είναι η συνεισφορά του δεύτερου. Φαίνεται να περιορίζεται στην ανταλλαγή ιδεών για την επίλυση ενός προβλήματος ή την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων κάποιου πειραματισμού. Η κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση της επικοινωνίας διευρύνει τη σημασία των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Είναι πλέον αναγκαίες για τον προσδιορισμό μιας κατάστασης ως προβληματικής, αλλά και για τον προσδιορισμό του τι συνιστά ικανοποιητική επίλυση του προβλήματος.

Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική μας φαντασία θα μπορούσε να επινοήσει δραστηριότητες επικοινωνίας οι οποίες λειτουργούν αυτόνομα ως προς την εργασία και την πειραματική έρευνα. Σε αυτές τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν και να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους γύρω από τις κυρίαρχες σημασίες του κοινωνικού τους κόσμου. Το μοίρασμα και η επεξεργασία αυτών των εμπειριών δεν θα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις ανάγκες της εργασίας των ενασχολήσεων ή της πειραματικής επίλυσης μιας προβληματικής κατάστασης. Θα εστιάζει στις κυρίαρχες σημασίες που τις καθοδηγούν. Έτσι, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες ανοίγουν τη δυνατότητα του κριτικού αναστοχασμού των παιδιών πάνω στο ίδιο το νόημα της κοινωνικής τους εμπειρίας. Δυστυχώς, η απομάκρυνση του Dewey από τον παιδαγωγικό πειραματισμό μετά το τέλος της λειτουργίας του Εργαστηριακού Σχολείου το 1904 δεν του επέτρεψε να καταστήσει την νέα επεξεργασία της έννοιας της επικοινωνίας παιδαγωγικά συγκεκριμένη. Για τον λόγο αυτό δεν μπορούμε να εντοπίσουμε στο έργο του συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να εντάξουμε τις δραστηριότητες επικοινωνίας στην παιδαγωγική διαδικασία. Πώς θα επηρέαζαν, άραγε, τη δόμηση του σχολικού χώρου, την εκπαιδευτική τεχνολογία, την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος ή τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών; Κανένα από αυτά τα ερωτήματα δεν διερευνώνται από τον ίδιο τον Dewey.

Επανεξετάζοντας την κληρονομιά του Dewey

Η κοπερνίκεια στροφή του Dewey με την οποία εκδίωξε από το κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας το γνωστικό αντικείμενο και τοποθέτησε στη θέση του το παιδί, τις δραστηριότητές του και τον κόσμο της εμπειρίας του αποτέλεσε, ίσως, τη σημαντικότερη τομή στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης. Διαφορετικές παραδόσεις της παιδαγωγικής του 20ού αιώνα - από τον παιδοκεντρισμό του μεσοπολέμου και την κριτική παιδαγωγική μέχρι τον κονστρουκτιβισμό - βασίζονται σε αυτή την κοπερνίκεια αντιστροφή του Dewey, όσο διαφορετικά και αν κατανοούν την εμπειρία του παιδιού, τη σημασία του γνωστικού αντικείμενου και τη μεταξύ του συσχέτιση. Στον παιδαγωγικό του πειραματισμό στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο ο Dewey έκανε συγκεκριμένη την κοπερνίκεια στροφή θέτοντας στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας την κατασκευαστική εργασία των ενασχολήσεων. Το παιδί κατασκευάζει αντικείμενα στο ξυλουργείο, στο υφαντουργείο ή στην κουζίνα και κατασκευάζοντας αντικείμενα διευρύνει αναστοχαστικά την εμπειρία του και αναπτύσσεται

διανοητικά μεταβαίνοντας σταδιακά από την κατασκευή της εργασίας στην πειραματική ανακατασκευή των προβληματικών καταστάσεων. Ευθυγραμμιζόμενος με τον προσανατολισμό των νεωτερικών κοινωνιών κατανόησε την εργασία ως τη βασικότερη πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία επιτρέπει τον έλεγχο της φύσης με αποτέλεσμα να διευρύνονται τα όρια της πραγματικής ελευθερίας του ανθρώπου. Επιπλέον, αξιοποιώντας την εγελιανή σκέψη και τη λειτουργιστική ψυχολογία συνέδεσε την εργασία με τη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη του ατόμου. Η εργασία δεν κατανοείται ως σκέτος καταναγκασμός ούτε καταδικάζει τον άνθρωπο στον αέναα επαναλαμβανόμενο μόχθο. Ο καταναγκασμός δεν αφορά την εργασία, αλλά το σύστημα οργάνωσης της εργασίας, το οποίο είναι ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένο. Συνεπώς, το σχολείο απαλλάσσοντας την εργασία από τον καταναγκασμό επιτρέπει τη σύνδεσή της με τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Dewey, 1916).

Κατά την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής η σύνδεση της κατασκευαστικής εργασίας με τη μάθηση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα γόνιμη. Σύγχρονες μέθοδοι όπως το STEM βρίσκουν το θεωρητικό τους ρίζωμα στη ντιουιανή σκέψη (Glancy & Moore, 2013, Anderson & Li 2020). Επιπλέον, η σύνδεση εργασίας και μάθησης μέσω των ενασχολήσεων καταδεικνύει αφενός τη δυνατότητα μιας δημιουργικής ενσωμάτωσης στη παιδαγωγική διαδικασία των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, όπως τα video games και η επαυξημένη πραγματικότητα (Waddington, 2015) και αφετέρου υπογραμμίζει τη σημασία της διαμόρφωσης ενός συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Hickman, 2016, Defalco, 2010, Cunnigham, 2009). Ταυτόχρονα, η κατανόηση της εργασίας αποκλειστικά ως κατασκευή μοιάζει περιορισμένη. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική κατάσταση στην οποία η παιδαγωγική διαδικασία λαμβάνει χώρα σε συνθήκες κλιματικής κρίσης θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε την εργασία όχι μόνο ως κατασκευή, αλλά και ως φροντίδα, ως εργασία που δεν έχει σκοπό μόνο να παράγει τον κόσμο γύρω μας, αλλά να τον φροντίσει, να συμβάλλει στη διατήρηση, στη συνέχιση ή στην αποκατάσταση του κόσμου εντός του οποίου ζούμε (Tronto, 1993).

Επιπλέον, η κατανόηση της επικοινωνίας στο ώριμο έργο του Dewey ως η ιδιαίτερη μορφή της ανθρώπινης αλληλόδρασης, η οποία καθιστά δυνατή την ανάδυση του νοήματος και του νου, καταφέρνει να εμπλουτίσει τον εργασιοκεντρικό χαρακτήρα του Εργαστηριακού Σχολείου και να καταδείξει την προτεραιότητα της επικοινωνίας. Τόσο η εργασία των ενασχολήσεων όσο και η πειραματική έρευνα διαμορφώνονται και λειτουργούν μόνο εντός του νοηματικού ορίζοντα που αναδύεται χάρη στην επικοινωνία και εντός της επικοινωνίας. Συνεπώς, οι δραστηριότητες επικοινωνίας, οι οποίες μας επιτρέπουν να αναστοχαστούμε κριτικά στα κυρίαρχα νοήματα της ίδιας μας της εμπειρίας, αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Παρόλο που ο Dewey δεν έδωσε ποτέ στην έννοια της επικοινωνίας μια παιδαγωγικά συγκεκριμένη μορφή, αν στραφούμε στην πολύμορφη παράδοση της δημοκρατικής εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να βρούμε διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους παιδαγωγοί έχουν επιχειρήσει να ενσωματώσουν την επικοινωνία στην παιδαγωγική διαδικασία. Η φιλοσοφία για και με παιδιά (Lipman, 2004, Laverty, 2016), τα μαθητικά συμβούλια της παιδαγωγικής Freinet και της θεσμικής παιδαγωγικής (Λάχλου, κ.α. 2017), η διαμόρφωση ερευνητικών κοινοτήτων, όπου οι μαθητές συζητούν ζητήματα της κοινωνικής τους εμπειρίας (Ishor, 1992, Stitzlein, 2020,) είναι μόνο λίγες περιπτώσεις από μια πλούσια βεντάλια διαφορετικών πρακτικών ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων επικοινωνίας στην δημοκρατική εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση η ντιουιανή σκέψη μάς επιτρέπει να

κατανοήσουμε τη σημασία της επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία και ως εκ τούτου η παιδαγωγική της αξιοποίηση δεν εξαντλείται σε ορισμένες παιδαγωγικές τεχνικές, αλλά αφορά κάθε πτυχή της σχολικής καθημερινότητας.

Εν κατακλείδι, στον παιδαγωγικό πειραματισμό του Dewey στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο στην αυγή του 20ού αιώνα βρίσκουμε μια αρχετυπική παιδαγωγική της εργασίας, η οποία αναδεικνύει όλες τις παιδαγωγικές δυνατότητες που φέρει η σύνδεση της κατασκευαστικής εργασίας που έχει απαλλαχθεί από τον καταναγκασμό με τη μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου. Ταυτόχρονα, στο ώριμο έργο του Dewey μπορούμε να εντοπίσουμε τους περιορισμούς αυτής της παιδαγωγικής, αλλά και γόνιμες ενδείξεις για μια πιο πλούσια σύνδεση της μάθησης με την πράξη, η οποία θα εκκινεί από την επικοινωνία και θα περιλαμβάνει την εργασία ως κατασκευή και ως φροντίδα, την έρευνα, το παιχνίδι και την καλλιτεχνική έκφραση.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. & Y. Li (Επιμ.) (2020). *Integrated Approaches to STEM Education. An International Perspective*. Cham: Spring.
- Biesta, G.G. (2006). "Of all affairs, communication is the most wonderful": The Communicative Turn in Dewey's Democracy and Education. Στο D.T. Hansen (Επιμ.), *John Dewey and Our Educational Prospect*. New York: State University on New York Press, 23-68.
- Crick, N. (2004). John Dewey's Aesthetics of communication. *Southern Communication Journal*, 69 (4): 303 – 319. <https://doi.org/10.1080/10417940409373302>
- Cunningham, C.A. (2009). Transforming Schooling through Technology: Twenty-First-Century Approaches to Participatory Learning. *Education and Culture*, 25 (2): 46-61. <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol25/iss2/art6>
- Defalco, A. (2010). An Analysis of John Dewey's Notion of Occupations: Still Pedagogically valuable?. *Education and Culture*, 26 (1): 82-99. <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol26/iss1/art7>
- Dewey, J. (1888). The Ethics of Democracy. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 1. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1895). Plan of Organization of the University Primary School. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1896). Interest in relation to Training of the Will. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1897). My Pedagogic Creed. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1898). The Primary-Education Fetich. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1899a). The School and Society. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 1. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1899b). *Lectures in Philosophy of Education*. New York: Random House.
- (1916). Democracy and Education. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 9. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.

- (1925). *Experience and Nature*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 1. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
 - (1932). *Ethics*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 7. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
 - (1936). *The Dewey School: Introduction*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
 - (1938a). *Logic: Theory of Inquiry*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 12. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
 - (1938b). *Experience and Education*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 13. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dunkel, H.B. (1970). *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*. Chicago: University Chicago Press.
- Glancy, A.W. & T.J. Moore, (2013). Theoretical Foundations for Effective STEM Learning Environments. School of Engineering Education Working Papers. Paper 1. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=enewp>
- Hegel, G.W.F. (μτφ. A.V. Miller) (1977). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Clarendon Press.
- Hickman, L. (1992). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press.
- (2016). Educational Occupations and Classroom Technology. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*. 8(1). <https://doi.org/10.4000/ejrap.446>
- Honneth, A. (1982). Work and Instrumental Action. *New German Critique*, 26: 31-54. <https://doi.org/10.2307/488024>
- Kliebard, H.M. (1995). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York: Routledge.
- Laverty, M. (2016). Thinking my way back to you: John Dewey on the communication and the formation of concepts. *Education Philosophy and Theory*, 48 (10): 1029-1045. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1185001>
- Mayhew, K.C. & A.C. Edwards (1965). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896 – 1903*. New York: Atherton Press.
- Reskin, B. & I. Padavic (1994). *Women and Men at Work*. California: Pine Forge Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stitzlein, S. (2020). *Learning How to Hope. Reviving Democracy through our Schools and Civil Society*. New York: Oxford University Press.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Waddington, D.I. (2015). *Dewey and Video Games: From Education through Occupations to Education through Simulations*. *Educational Theory*, 65(1): 1-20. <https://doi.org/10.1111/edth.12092>
- Kant, Im. (μτφ. Αν. Γιανναράς) (1977). *Κριτική του Καθαρού Λόγου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λάγλου, Κ., Χ. Μπαλτάς & Δ. Καρακατσάνη, Δ. (2017) *Célestin Freinet: Θεσμική και κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων.
- Lipman, M. (μτφ. Γ. Σαλαμάς) (2004). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Offe, C. (επιμ. Γ. Τουτζιαράκης) (1993) *Κοινωνία της εργασίας*. Αθήνα: νήσος.