

# Το ζήτημα του δογματισμού στο κίνημα της κοινωνικής ανασυγκρότησης

Δημήτρης Νικόλαος Αλεξάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

*d.alexakis@uoc.gr*

## Εισαγωγή

Βασικό σημείο αναφοράς στους πολύμορφους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς αγώνες γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ το πρώτο μισό του 20ού αιώνα υπήρξε το αίτημα της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία με σκοπό το μετασχηματισμό της. Σημαντικοί παιδαγωγοί, όπως ο George Counts, ο Harold Rugg, ο John Dewey, ο John L. Childs και ο William H. Kilpatrick, άσκησαν κριτική στον ακραίο παιδοκεντρισμό της προοδευτικής εκπαίδευσης, η οποία επικέντρωνε την προσοχή της αποκλειστικά στην ψυχολογία του παιδιού, στην ελεύθερη ανάπτυξή του και στην καλλιέργεια των ατομικών του ενδιαφερόντων. Υποστήριξαν ότι τα σχολεία μπορούν και πρέπει να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Kliebard 1995, Γρόλλιος 2011). Βεβαίως, η ιδέα της συσχέτισης της εκπαίδευσης με την κοινωνική μεταρρύθμιση ήταν ήδη παρούσα στο μεταρρυθμιστικό έργο του Horace Mann στο 2ο μισό του 19ου αιώνα, αλλά και στην παιδαγωγική σκέψη του Dewey στις αρχές του 20ού αιώνα (Rury 2009). Ωστόσο, οι οδυνηρές οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης του 1929 οδήγησαν τους παιδαγωγούς να θέσουν το ζήτημα του κοινωνικού μετασχηματισμού με πιο επιτακτικό και ριζοσπαστικό τρόπο, συγκροτώντας το ρεύμα της κοινωνικής ανασυγκρότησης. Υποστήριξαν ότι το σχολείο πρέπει να φέρει στην επιφάνεια και να καταπιαστεί συστηματικά με τα έντονα προβλήματα της βιομηχανικής κοινωνίας, ώστε να καλλιεργήσει στα παιδιά εκείνη την κοινωνική συνείδηση που θα οδηγήσει στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Κομβική στιγμή στην ανάπτυξη του ρεύματος της κοινωνικής ανασυγκρότησης υπήρξε η περίφημη ομιλία του Counts στη 12η ετήσια συνάντηση της Ένωσης για την

Προοδευτική Εκπαίδευση (PEA) με τίτλο *Τολμά η προοδευτική εκπαίδευση να είναι προοδευτική;* (1932a). Στη συγκεκριμένη ομιλία ο Counts, αν και αναγνώρισε τη θετική συμβολή της προοδευτικής εκπαίδευσης, άσκησε έντονη κριτική για την απουσία μιας σαφούς κοινωνικής κατεύθυνσης. Υποστήριξε ότι η προοδευτική εκπαίδευση έχει εγκλωβιστεί στον συναισθηματικό ρομαντισμό μιας φιλελεύθερης αστικής τάξης, η οποία παρά την κοινωνική της ευαισθησία δεν ενδιαφέρεται για μια ριζοσπαστική κοινωνική αλλαγή. Άσκησε κριτική στον καπιταλισμό διότι, πρώτον, είναι σκληρός και απάνθρωπος και ,δεύτερον, αποδεικνύεται αναποτελεσματικός ως προς την οργάνωση της βιομηχανικής παραγωγής. Σε μια εποχή που η επιστήμη και η τεχνολογία έχουν ξεπεράσει τους περιορισμούς της φύσης και είναι δυνατή μια κοινωνία γενικής ευημερίας, ο καπιταλισμός αποδεικνύεται τροχοπέδη. Ο ακραίος ατομικισμός και ο οικονομικός ανταγωνισμός του καπιταλισμού πρέπει να αντικατασταθούν από συνεργατικές δομές μιας κοινωνικοποιημένης οικονομίας.

Η ομιλία του Counts προκάλεσε ιδιαίτερη αίσθηση και συζητήθηκε εκτενώς στην ετήσια συνάντηση, ενώ το προεδρείο του συνεδρίου αποφάσισε τη συγκρότηση μιας επιτροπής με τίτλο Επιτροπή των Κοινωνικών και Οικονομικών Προβλημάτων για να εξετάσει σε βάθος τις προτάσεις και τις θέσεις του Counts. Από την πλευρά του, ο Counts εξέφρασε εκτενέστερα τις απόψεις στο βιβλίο του *Τολμά το σχολείο να χτίσει μια νέα κοινωνική τάξη;* που εκδόθηκε το ίδιο έτος (1932b). Ωστόσο, έναν χρόνο αργότερα, στην επόμενη ετήσια συνάντησή της, η PEA δεν υιοθέτησε τις απόψεις του Counts. Έμεινε προσηλωμένη σε μια μαθητοκεντρική κατεύθυνση και αρνήθηκε να δημοσιεύσει στο περιοδικό της *—Progressive Education—* το πόρισμα της επιτροπής που αναγνώριζε την παιδαγωγική αξία των θέσεων του Counts (Ράσης 2003). Η άρνηση αυτή οδήγησε τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς να εκδώσουν το περιοδικό *Social Frontier*, ώστε να μπορούν να εκφράζουν τις θέσεις τους για το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική ανασυγκρότηση. Έτσι, στα 10 χρόνια της έκδοσής του (1934-1943) το περιοδικό *Social Frontier*, ένα «υβρίδιο πολιτικού ριζοσπαστισμού και προοδευτικής εκπαιδευτικής θεωρίας» (Bowers 1964, 167), συγκέντρωσε γύρω του ριζοσπάστες πολιτικούς στοχαστές και παιδαγωγούς. Ως κύριο όργανο έκφρασης του ρεύματος της κοινωνικής ανασυγκρότησης το περιοδικό αποτέλεσε μία από τις αυθεντικά προοδευτικές φωνές της δεκαετίας του '30 στις ΗΠΑ (Cremin 1968).

Οι παιδαγωγοί της κοινωνικής ανασυγκρότησης είχαν έναν κοινό προσανατολισμό, χωρίς, όμως, να συγκροτούν μια συνεκτική σχολή σκέψης. Ορισμένοι από τους μελετητές του ρεύματος εστιάζουν στα αντιμαχόμενα ρεύματα παιδαγωγικής σκέψης της περιόδου και δίνουν έμφαση στον κοινό προσανατολισμό της κοινωνικής ανασυγκρότησης και την αντιπαράθεσή του με τον παιδοκεντρισμό της PEA (Zeichner

1993, Kliebard 1995, Γρόλλιος 2011) ενώ άλλοι, εστιάζοντας στο ίδιο το ρεύμα της κοινωνικής ανασυγκρότησης, αναδεικνύουν τις εσωτερικές του διαφοροποιήσεις (Ματσαγγούρας 2019, Murrow 2011). Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι μελετητές συμφωνούν ότι η σημαντικότερη διαμάχη που αναπτύχθηκε στο εσωτερικό του ρεύματος αφορούσε το ζήτημα της πολιτικής κατήχησης στα σχολεία. Η διαμάχη αυτή –με κύριους εκπροσώπους τον Counts και τον Dewey– ανασυγκροτείται συχνά ως μια διαμάχη γύρω από τη δογματική πολιτική κατήχηση του Counts και την καλλιέργεια της ανεξάρτητης, κριτικής σκέψης του Dewey (Zeichner 1993, Ματσαγγούρας 2019) ή την ταξική οπτική του Counts σε αντίθεση με την κοινωνική οπτική του Dewey (Hlebowitsh & Wraga 1995, Murrow 2011). Οι συγκεκριμένοι μελετητές επικρίνουν τη δογματική και περιοριστική θέση του Counts και συντάσσονται με την περισσότερο ανοιχτή, φιλελεύθερη και κριτική στάση του Dewey.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε κριτικά τη θέση που ανέπτυξε ο Dewey στη συγκεκριμένη διαμάχη του με τον Counts. Θα θέσουμε το ερώτημα κατά πόσο η θέση του Dewey αποτελεί μια ικανοποιητική απάντηση στο ζήτημα της δογματικής πολιτικής κατήχησης. Αν και η συνολική εξέταση του έργου του Counts υπερβαίνει τις δυνατότητες της παρούσας εργασίας, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η μελέτη της ευρύτερης διανοητικής του πορείας, όπως και η ένταξη των θέσεών του στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής μάς δίνουν μια πολύ πιο σύνθετη εικόνα για τον Counts από αυτή ενός δογματικού θεωρητικού (Lagemann 1992). Ωστόσο, για λόγους οικονομίας χώρου στην παρούσα εργασία δεχόμαστε ότι ο Counts διατυπώνει μια δογματική θέση υπέρ της πολιτικής κατήχησης των σχολείων και θέτουμε το ερώτημα κατά πόσο ο Dewey προσφέρει μια ικανοποιητική διέξοδο από τον δογματισμό.

Στη συνέχεια, θα ανασυγκροτήσουμε τα βασικά σημεία της διαμάχης Counts - Dewey. Θα αναφέρουμε αφ' ενός τις βασικές θέσεις του Counts και αφ' ετέρου θα αναπτύξουμε την κριτική του Dewey και τη δική του θέση. Κατόπιν θα συσχετίσουμε τις απόψεις του Dewey με άλλα κείμενά του της ίδιας περιόδου γύρω από την πολιτική φιλοσοφία και τη θεωρία της λογικής, ώστε να αντιληφθούμε πληρέστερα τις θεωρητικές συνεπαγωγές της θέσης του. Θα υποστηρίξουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο Dewey αντιλαμβάνεται την αναστοχαστική κριτική σκέψη δεν λαμβάνει υπόψη τη σχέση της επιστήμης με συγκεκριμένες αξίες και διαφέροντα (interests), με αποτέλεσμα να διολισθαίνει στον επιστημονισμό και να αποκλείει την ίδια την επιστήμη από το πεδίο του αναστοχασμού.

## Η διαμάχη για την πολιτική κατήχηση

Στο βιβλίο του Counts *Τολμά το σχολείο να χτίσει μια νέα κοινωνική τάξη*; (1932b) μπορούν να εντοπιστούν τόσο ο κοινός προσανατολισμός των παιδαγωγών της κοινωνικής ανασυγκρότησης όσο και τα ζητήματα που προκάλεσαν έντονες διαφωνίες. Η θέση του ότι για να γίνει η προοδευτική εκπαίδευση αυθεντικά προοδευτική πρέπει «να αντιμετωπίσει με ευθύτητα και θάρρος κάθε κοινωνικό ζήτημα, να καταπιαστεί με όλες τις πτυχές της σκληρής πραγματικότητας της ζωής, να εγκαθιδρύσει μια οργανική σχέση με την κοινότητα» (Counts 1932b, 9) ακολουθούσε εν πολλοίς την κατεύθυνση της σκέψης του Dewey. Ήδη πριν από την οικονομική και κοινωνική κρίση του 1929 ο Dewey υποστήριζε ότι το σχολείο πρέπει να φέρει σταδιακά τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα της αμερικανικής ζωής και τα προβλήματά της, όπως ο ρατσισμός και ο εθνικισμός. Θεωρούσε δε ότι η διδασκαλία της ιστορίας, της γεωγραφίας και των κοινωνικών σπουδών μπορούσαν να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο (Dewey [1923]1983). Επιπλέον, η οργανική σύνδεση σχολείου και κοινότητας αποτελούσε σταθερή θέση του Dewey σε όλη τη διανοητική του πορεία (Dewey 1899, 1916). Ωστόσο, η απόσταση από τον Dewey αρχίζει να μεγαλώνει όταν ο Counts συνεχίζει τον βασικό του ισχυρισμό γράφοντας ότι η αυθεντική προοδευτική εκπαίδευση πρέπει «να αναπτύξει μια ρεαλιστική και ολοκληρωμένη θεωρία ευημερίας, να διαμορφώσει ένα επιτακτικό και προκλητικό όραμα για την ανθρωπότητα και να φοβάται λιγότερο από ό,τι σήμερα τα σκιάχτρα του *δογματισμού* και της *κατήχησης*» (Counts 1932b, 9-10). Ο Dewey ([1923]1983) είχε ήδη ταχθεί ενάντια στη διδασκαλία οποιασδήποτε οικονομικής ή κοινωνικής ιδεολογίας στο σχολείο και προέκρινε την καλλιέργεια της ανεξάρτητης κριτικής σκέψης και της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών και των μαθητριών. Συνόψιζε δε τη σκέψη του στο απόφθεγμα «Να μάθεις να *δρας* μαζί και για τους άλλους, ενώ μαθαίνεις να *σκέφτεσαι* και να κρίνεις για τον εαυτό σου» (Dewey [1931]1985, 98).

Η αφετηρία της διαφοροποίησης των δύο θεωρητικών βρίσκεται στον τρόπο που προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρωταρχικό ενδιαφέρον του Dewey ήταν το κανονιστικό πλαίσιο της λειτουργίας των σχολείων, ενώ ελάχιστα καταπιάστηκε με μια συστηματική μελέτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής του και των κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων που διαμόρφωναν τον σχολικό θεσμό (Aronowitz & Giroux 1986). Αντιθέτως, ο Counts υπήρξε ένας από τους πρωτοπόρους της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και η ερευνητική του δραστηριότητα κατά τη δεκαετία του 1920 επικεντρώθηκε στην αναπαραγωγική

λειτουργία της εκπαίδευσης (Lagemann 1992). Με τις εργασίες του προσπαθούσε να δείξει ότι η εκπαίδευση κατευθύνεται και λειτουργεί υπέρ της ανώτερης μεσαίας τάξης. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητικός πληθυσμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ήταν αντιπροσωπευτικός της αμερικανικής κοινωνίας, αλλά αποτελούνταν κυρίως από μέλη της μεσαίας τάξης. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα δεν λάμβαναν υπόψη τους τις ανάγκες της αμερικανικής κοινωνίας, ενώ υπήρχε μεγάλη απόσταση μεταξύ των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών πρακτικών και υλικών. Τέλος η διοίκηση των σχολείων απαρτιζόταν από άτομα των ανώτερων κοινωνικά και οικονομικά στρωμάτων (Cremin 1968, Kliebard 1995, Γρόλλιος 2011). Συνοπτικά, σε αντίθεση με το κανονιστικό ενδιαφέρον του Dewey, ο Counts επικέντρωνε την προσοχή του περισσότερο σε ζητήματα εξουσίας και πολιτικής στην εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον του Counts για το ζήτημα της εξουσίας στην εκπαίδευση τον οδηγεί να θέσει «το κρίσιμο ζήτημα [...] της φύσης και της έκτασης της επίδρασης που πρέπει να ασκεί το σχολείο στην ανάπτυξη του παιδιού» (Counts 1932b, 10). Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της επιβολής και ότι αυτό το γεγονός είναι αναπόφευκτο. Ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να επιβάλλει στο παιδί τους βασικούς θεσμούς της υπάρχουσας κοινωνίας, όπως η γλώσσα. Μάλιστα, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι αναγκαία τόσο για τη διατήρηση και την εξέλιξη της κοινωνίας όσο και για την ανάπτυξη του ατόμου. Και αυτό διότι το άτομο δεν γεννιέται ούτε ελεύθερο ούτε αγαθό, αλλά κερδίζει την ελευθερία και την ηθική του υπόσταση μέσω της συμμετοχής του στην κοινωνία. Συνεπώς, το ερώτημα δεν είναι αν πρέπει το σχολείο να ασκεί επιρροή πάνω στο παιδί, αλλά τι είδους επιρροή πρέπει να ασκεί (Counts 1932b).

Σύμφωνα με τον Counts, τα σχολεία οφείλουν να συνεχίσουν τη δημοκρατική παράδοση των ΗΠΑ, αλλά σε νέες βάσεις. Η δημοκρατική αυτή παράδοση αντιμάχεται όλες εκείνες τις δυνάμεις που παράγουν κοινωνικές διακρίσεις και προνόμια. Στο παρελθόν οι δημοκρατικοί αγώνες εστίαζαν στην πολιτική σφαίρα επιτυγχάνοντας την ισότητα των ανθρώπων απέναντι στον νόμο. Ωστόσο, στην εποχή της ταχείας ανάπτυξης της επιστήμης, της τεχνολογίας και της βιομηχανικής παραγωγής ο περιορισμός της δημοκρατίας στην πολιτική σφαίρα δεν είναι πλέον δυνατός. Είναι αναγκαία η θεμελίωση της δημοκρατίας σε νέα οικονομικά θεμέλια μέσα από την κοινωνικοποίηση των μέσων παραγωγής, ώστε να υπηρετούν τη γενική ευημερία και όχι το συμφέρον μιας μικρής τάξης. Συνεπώς, το όραμα που πρέπει να υπηρετούν τα σχολεία και με βάση το οποίο να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία προκρίνει τη συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού, την κοινωνικοποιημένη οικονομία

από τον ατομικό καπιταλισμό και την εμπιστοσύνη στον προσεκτικό κοινωνικό σχεδιασμό (Counts 1932b).

Είναι βέβαιο ότι ο Dewey συμφωνούσε σε αρκετά σημεία της πολιτικής ανάλυσης του Counts. Η έμφαση στη δημοκρατική παράδοση των ΗΠΑ και η ανάγκη για επανανοηματοδότησή της υπό τις σύγχρονες συνθήκες της βιομηχανικής παραγωγής, η κριτική στον ακραίο ατομικισμό του σύγχρονου καπιταλισμού και η ανάγκη για κοινωνικό έλεγχο της παραγωγής, όπως και η σημασία της οικονομικής ασφάλειας για την άσκηση μιας πραγματικής ελευθερίας αποτελούν βασικά σημεία της πολιτικής του σκέψης κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου (Dewey [1927]1984, [1935]1987). Ωστόσο, ο Dewey ήταν πολύ πιο διστακτικός να περιγράψει ένα ολοκληρωμένο πολιτικό και κοινωνικό όραμα που έπρεπε να ακολουθήσει η αμερικανική κοινωνία. Παρ' όλο που κατά διαστήματα εκφραζόταν υπέρ συγκεκριμένων κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην ίδια τη διαδικασία του συνεχούς κοινωνικού πειραματισμού (Campbell 1984, Festenstein 1997). Υποστήριζε ότι η υπέρβαση της κρίσης της δημοκρατίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν τα διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά δόγματα αντικατασταθούν από την εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Dewey [1935]1987).

Επιπλέον, ο Dewey ήταν αρνητικός στην επιβολή ενός συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτικού οράματος μέσω των σχολείων. Θεωρούσε ότι η πολιτική κατήχηση δεν συνιστούσε πραγματική εκπαίδευση. «Θα θεωρήσω ότι η κατήχηση σημαίνει τη συστηματική χρήση κάθε πιθανού μέσου για να εντυπωθούν στα μυαλά των παιδιών συγκεκριμένες πολιτικές και οικονομικές απόψεις και να αποκλεισθούν οποιεσδήποτε άλλες [...] εκλαμβάνοντάς την με αυτόν τον τρόπο, η κατήχηση είναι κάτι πολύ διαφορετικό από την εκπαίδευση, διότι η τελευταία, όπως την κατανοώ, εμπεριέχει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διαμόρφωση στάσεων» (Dewey [1937]1987, 415). Βεβαίως, ο Counts έχει απορρίψει μια τέτοια ακραία μορφή κατήχησης. Υποστηρίζει ότι ανήκει στο παρελθόν, σε μια εποχή που τον έλεγχο της εκπαίδευσης είχε η Εκκλησία. Σήμερα μια τέτοιου είδους κατήχηση δεν είναι ούτε δυνατή ούτε επιθυμητή. Σύμφωνα με τον Counts, η εκπαίδευση πρέπει να αποφύγει τα δύο άκρα –της ακραίας κατήχησης και της απόλυτης ελευθερίας στην ανάπτυξη του παιδιού– και να διαμορφώσει με συνειδητό τρόπο τις έξεις που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Counts 1932b).

Ο Dewey απορρίπτει, επίσης, την άποψη του Counts ότι ως διαδικασία κοινωνικοποίησης η εκπαίδευση εμπεριέχει αναπόφευκτα έναν βαθμό κατήχησης γύρω από τις θεμελιώδεις κοινωνικές αξίες και θεσμούς και ως εκ τούτου η κατήχηση πρέπει να χρησιμοποιηθεί για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Ο Dewey δέχεται ως

γεγονός ότι η κατήχηση χρησιμοποιείται στα σχολεία υπέρ του εθνικισμού και του καπιταλισμού. Υποστηρίζει, όμως, ότι αυτό το γεγονός δεν συνεπάγεται ότι η ορθή λειτουργία των σχολείων εμπεριέχει οπωσδήποτε κάποιου είδους κατήχηση. Στην κατήχηση του Counts αντιπροτείνει τη δημοκρατία ως ένα πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dewey [1937]1987). Το δημοκρατικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σημαίνει την υιοθέτηση από τα σχολεία μιας ευρείας και συμπεριληπτικής κοινωνικής οπτικής, η οποία δεν θα αγνοεί τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, θα ενεργοποιεί τη δράση και θα κατευθύνει τον κριτικό αναστοχασμό (Dewey [1936]1987).

Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση έχει τρεις επιλογές. «Μπορεί να συνεχίσει να μένει προσκολλημένη στο παρελθόν. Μπορεί να διαμορφώσει μια ιδεώδη εικόνα για το μέλλον και να προσπαθήσει να διαπαιδαγωγήσει με βάση αυτήν την εικόνα. Ή μπορούμε να προσπαθήσουμε μέσω των σχολείων μας να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά σε βάθος τον κοινωνικό κόσμο στον οποίο ζουν» (Dewey [1934]1986, 159). Ο ίδιος τασσόταν ανεπιφύλακτα υπέρ της τελευταίας επιλογής. Η παραδοσιακή εκπαίδευση μπορούσε, ίσως, να στηρίζεται στη διδασκαλία σταθερών δογμάτων, διότι και η ίδια ήταν προϊόν ενός αγροτικού και εν πολλοίς σταθερού κόσμου. Σε εκείνη την εποχή η δογματική διδασκαλία και η κατήχηση είχαν, ίσως, κάποια σημασία. Ωστόσο, στον σύγχρονο κόσμο, που μεταβάλλεται συνεχώς και με ραγδαίους ρυθμούς, η διδασκαλία οποιουδήποτε ιδεολογικού δόγματος ή κοινωνικού οράματος δεν είναι γόνιμη. Η μόνη επιλογή για την εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις και να μπορέσουν να τις ελέγξουν και να τις κατευθύνουν ανάλογα. «Η εκπαίδευση για μια μεταβαλλόμενη κοινωνική τάξη», γράφει ο Dewey, «πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση των γεγονότων, των μεταβολών που συμβαίνουν και ειδικότερα την κατανόηση των αιτιών που παράγουν αυτές τις μεταβολές» (Dewey [1934]1986, 162). Συνεπώς, η εκπαίδευση πρέπει να περάσει από τη διδασκαλία των σωστών απαντήσεων στην κριτική διερεύνηση των δυνάμεων που διαμορφώνουν το παρόν. Αντί οι μαθητές και οι μαθήτριες να ακούν και να αποδέχονται ως ορθό ό,τι ακούν, πρέπει να καλλιεργηθούν οι έξεις της έρευνας και του ευφυούς σκεπτικισμού (Dewey [1934]1986).

## Η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης στο δημοκρατικό σχολείο

Στη διαμάχη του με τον Counts γύρω από το ζήτημα της πολιτικής κατήχησης στο σχολείο ο Dewey μένει πιστός τόσο στις φαλλιμπουλιστικές αρχές του πραγματισμού όσο και στις ηθικές αρχές της φιλελεύθερης δημοκρατίας για ανεκτικότητα, ελευθερία σκέψης και έκφρασης δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια της σκέψης και όχι στη δογματική διδασκαλία. Επιπλέον, τονίζοντας το δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και εστιάζοντας στην εξέταση των κοινωνικών δυνάμεων που διαμορφώνουν τη σύγχρονη πραγματικότητα επιχειρεί να προσδώσει έναν κοινωνικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση. Όπως σημειώνει ο ίδιος, στόχος της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική συνειδητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, ώστε να επιλύσουν τα κοινωνικά προβλήματα με την πειραματική μέθοδο και όχι με τη βίαιη επανάσταση και τον εμφύλιο πόλεμο (Dewey [1936]1987).

Είναι, όμως, η θέση του Dewey ικανή να καλλιεργήσει την κοινωνική συνειδητοποίηση των παιδιών αποφεύγοντας ταυτόχρονα το δογματισμό; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό οφείλουμε να θέσουμε τα εξής ερωτήματα: Πώς κατανοείται η κριτική σκέψη σύμφωνα με τον Dewey; Ποιες είναι οι κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη σύγχρονη πραγματικότητα και πώς συνδέονται με τη δημοκρατία και την κριτική σκέψη;

Για τον Dewey η κριτική, αναστοχαστική σκέψη συνίσταται στην «ενεργή, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποιθήσης ή προτεινόμενης μορφής γνώσης στο φως των θεμελίων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων που αυτή συνεπάγεται» (Dewey [1933]1986, 118). Η αναστοχαστική σκέψη απελευθερώνει τον άνθρωπο από την ενστικτώδη ή την απλώς μηχανική δραστηριότητα μετατρέποντας την τυφλή και ενστικτώδη πράξη σε ευφυή δράση. Χάρη στην αναστοχαστική σκέψη έχει αυξηθεί η δυνατότητα του ανθρώπου να ελέγχει το περιβάλλον του, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα για συνεχή εμπλουτισμό του νοήματος του ανθρώπινου κόσμου. Παρά τη σημασία της αναστοχαστικής σκέψης, το άτομο καταφεύγει συχνά σε άλλους τρόπους διαμόρφωσης της πεποιθήσής του και ρύθμισης της δραστηριότητάς του. Ακολουθώντας τον John Locke, ο Dewey αναφέρει τέσσερις τέτοιους τρόπους. Πρώτον, το άτομο προτιμά να ακολουθήσει την παράδοση, δηλαδή την καθιερωμένη γνώμη των άλλων αντί να αναστοχαστεί αυθεντικά πάνω στην κατάστασή του. Δεύτερον, το άτομο αφήνει τα πάθη του να κυβερνούν τις πράξεις του αντί της λογικής. Τρίτον, το άτομο χρησιμοποιεί συχνά τη λογική του, αλλά μόνο με

έναν δογματικό τρόπο χωρίς να προσπαθεί να αποκτήσει μια πλήρη εικόνα του προβλήματος που αντιμετωπίζει και των πιθανών λύσεών του. Τέλος, το άτομο ακολουθεί μια αυθεντία, την οποία καλεί να δώσει απαντήσεις στο δικό του πρόβλημα (Dewey [1933]1986). Συνεπώς, η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης στο σχολείο είναι επιτακτική ανάγκη, ενώ η πρόταση του Counts για την πολιτική κατήχηση ακολουθεί δογματικούς, μη αναστοχαστικούς τρόπους σκέψης.

Σύμφωνα με τον Dewey, η αναστοχαστική σκέψη συνδέεται άρρηκτα με την πειραματική μέθοδο. Η ανάπτυξη της πειραματικής μεθόδου κατά την Επιστημονική επανάσταση του 17ου αιώνα αποτέλεσε μια τομή σε σχέση με την έως τότε δογματική σκέψη της παραδοσιακής φιλοσοφίας (Dewey [1920]1982). Η πειραματική μέθοδος δεν αφορά, όμως, αποκλειστικά τις φυσικές επιστήμες. Διέπεται από μια κοινή δομή ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πεδίο στο οποίο ασκείται κάθε φορά. Επιπλέον, η διαδικασία της έρευνας είναι κοινή για κάθε άνθρωπο και για κάθε πεδίο της ανθρώπινης εμπειρίας. Η διαφορά μεταξύ του επιστημονικού και του κοινού νου είναι απλώς διαφορά βαθμού και όχι τρόπου σκέψης και έρευνας, ενώ δεν αναγνωρίζεται μια εγγενής λογική ή θεωρητική διαφορά της πειραματικής έρευνας στις φυσικές και στις κοινωνικές επιστήμες (Dewey [1938]1986). Έτσι, η πειραματική μέθοδος αναγνωρίζεται ως το πρότυπο του αναστοχασμού εν γένει.

Συνεπώς, για να κατανοήσουμε τον τρόπο που ο Dewey αντιλαμβάνεται την έννοια της αναστοχαστικής σκέψης οφείλουμε να στραφούμε στην ανάλυσή του για την ερευνητική διαδικασία και τον τρόπο που αναπτύσσεται η πειραματική μέθοδος στο πλαίσιο της. Σύμφωνα με τον Dewey, έρευνα είναι «ο ελεγχόμενος ή κατευθυνόμενος μετασχηματισμός μιας απροσδιόριστης κατάστασης σε μια που είναι τόσο καθορισμένη ως προς τις συστατικές της διακρίσεις και σχέσεις, ώστε να μετατρέπεται τα στοιχεία της αρχικής κατάστασης σε ένα ενοποιημένο όλο» (Dewey [1938]1986, 108). Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας η λειτουργία της αναστοχαστικής σκέψης έγκειται στο «να μετατρέψει κανείς μια κατάσταση, στην οποία προσδίδεται στην εμπειρία κάποιου είδους ασάφεια, αμφιβολία, διένεξη, διαταραχή, σε μια κατάσταση η οποία είναι σαφής, συνεκτική, διευθετημένη, αρμονική» (Dewey [1933]1986, 195). Αφετηρία, λοιπόν, κάθε αναστοχασμού είναι η ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης, στην οποία οι έξεις που έχει αναπτύξει το άτομο για να κατευθύνουν τη συνήθη του δραστηριότητα δεν λειτουργούν, με αποτέλεσμα να επικρατεί ασάφεια και αβεβαιότητα. Η φυσική τάση του κοινού νου μπροστά στην απροσδιοριστία της προβληματικής κατάστασης είναι να αντιδράσει άμεσα, να κάνει κάτι ώστε να λυθεί το πρόβλημα. Αντιθέτως, ο επιστημονικός νους δεν βιάζεται. Ανακατευθύνει τη δραστηριότητά του στην εξέταση των δεδομένων του προβλήματος,

συσχετίζει αυτά τα δεδομένα με τις ιδέες του και συλλογίζεται νοερά πάνω στις πιθανές λύσεις πριν τις δοκιμάσει στην πράξη. «Η επιστημονική στάση», γράφει ο Dewey, «θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως εκείνη που είναι ικανή να απολαύσει την αμφιβολία. Η επιστημονική μέθοδος είναι, από μια άποψη, μια τεχνική για να γίνει παραγωγική χρήση της αμφιβολίας μέσω της μετατροπής της σε λειτουργίες μιας προσδιορισμένης έρευνας» (Dewey [1929]1984, 185).

Η εκπαίδευση καλείται, λοιπόν, να υπερνικήσει τη φυσική τάση του ανθρώπου να αντιδρά άμεσα και αστόχαστα μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση και να καλλιεργήσει την αναστοχαστική σκέψη των παιδιών ως τον πλέον γόνιμο τρόπο για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων σε κάθε πεδίο της ατομικής και της κοινωνικής ζωής. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού το σχολείο πρέπει να εξασκήσει τα παιδιά στην πειραματική μέθοδο και στις τεχνικές της (συλλογισμός, έλεγχος δεδομένων, έλεγχος υπόθεσης κλπ.). Ωστόσο, η κατανόηση των τεχνικών δεν είναι επαρκής όρος για την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης. Είναι, επίσης, αναγκαία η διαμόρφωση μιας θετικής προδιάθεσης απέναντι στον αναστοχασμό και την έρευνα, δηλαδή η καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων που ευνοούν την αναστοχαστική σκέψη (Dewey [1933]1986). Ο Dewey διακρίνει τρεις τέτοιες στάσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν. Πρώτον, τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν μια ανοιχτόμυαλη στάση (open-mindedness), η οποία κατανοείται αφ' ενός ως απελευθέρωση από προκαταλήψεις και μεροληψίες και αφ' ετέρου ως «επιθυμία να ακούσει κανείς περισσότερες από μια πλευρές, να δώσει προσοχή στα γεγονότα ανεξάρτητα από την πηγή που προέρχονται, να δώσει όλη του την προσοχή σε εναλλακτικές δυνατότητες, να αναγνωρίσει την πιθανότητα του λάθους ακόμα και σε πεποιθήσεις που αποδέχεται» (Dewey [1933]1986, 137). Δεύτερον, τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν ένα ολόψυχο ενδιαφέρον (whole-heartedness) για το αντικείμενο που μελετούν. «Ένας αυθεντικός ενθουσιασμός είναι μια στάση που λειτουργεί ως διανοητική δύναμη» (Dewey [1933]1986, 137). Τέλος, τα παιδιά πρέπει να καλλιεργήσουν μια στάση διανοητικής υπευθυνότητας. Η διανοητική υπευθυνότητα σημαίνει να είναι κανείς έτοιμος να δεχτεί τις λογικές συνέπειες των πεποιθήσεων και των πράξεων του. «Η διανοητική υπευθυνότητα διασφαλίζει την ακεραιότητα, δηλαδή τη συνοχή και την αρμονία στις πεποιθήσεις» (Dewey [1933]1986, 138).

Στη διαμάχη του με τον Counts ο Dewey απέρριπτε την πρόταση για το ρόλο της πολιτικής κατήχησης στο σχολείο και αντιπρότεινε την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης και την υιοθέτηση των δημοκρατικών αξιών ως πλαίσιο για τη λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο η κατανόηση των τεχνικών της πειραματικής μεθόδου και η καλλιέργεια των ανάλογων στάσεων δεν παραπέμπουν ευθέως στις

δημοκρατικές αξίες. Θα ήταν εξίσου εύλογο να σκεφτούμε την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης, όπως την περιγράφει ο Dewey, σε ένα μη δημοκρατικό πλαίσιο. Τόσο η Επιστημονική Επανάσταση του 17ου αιώνα όσο και οι επιστημονικές εξελίξεις των δύο επόμενων αιώνων έγιναν σε μεγάλο βαθμό σε απολυταρχικά καθεστώτα. Επιπλέον, η επιστήμη έχει συχνά υποστηρίξει πολιτικές που ευνοούν το ρατσισμό, τον εθνικισμό ή τον πόλεμο. Αν, όμως, η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης δεν συνδέεται εγγενώς με τη δημοκρατία, τι μας διασφαλίζει ότι και το δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, που προτείνει ο Dewey, δεν είναι ακόμα ένα είδος δογματισμού, το οποίο θα κατηχεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στις δημοκρατικές αξίες; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα πρέπει να στραφούμε στην ανάλυση της πειραματικής κοινωνικής έρευνας και στον τρόπο με τον οποίο αυτή είναι σε θέση να προσανατολίσει την ανθρώπινη πράξη.

## Επιστήμη και διαφέροντα

Ο Dewey υποστηρίζει ότι η βασική συμβολή του σχολείου στην κοινωνική ανασυγκρότηση είναι η κατανόηση των κοινωνικών δυνάμεων που προκαλούν τις ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές και ως εκ τούτου το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προσανατολιστεί σε σπουδές που θα βοηθούν τα παιδιά να εξετάζουν κριτικά και να αναστοχάζονται πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα (Dewey [1934]1986). Συνεπώς, η κοινωνική ανασυγκρότηση μέσω της εκπαίδευσης δεν απαιτεί απλώς την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης, αλλά την αναστοχαστική αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας. Γιατί, όμως, η αναστοχαστική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας είναι ικανή να συμβάλλει στον δημοκρατικό μετασχηματισμό της κοινωνίας; Δεν είναι δυνατόν ο αναστοχασμός πάνω στη σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα να οδηγήσει σε μη δημοκρατικούς ή αντιδημοκρατικούς τρόπους επίλυσης των συγκεκριμένων προβλημάτων; Με άλλα λόγια, υπάρχει μια εγγενής σχέση μεταξύ αναστοχασμού και δημοκρατικών αξιών;

Για να απαντήσουμε αυτά τα ερωτήματα οφείλουμε να θέσουμε το ζήτημα της αντιμετώπισης των ανθρώπινων σκοπών ή, διαφορετικά, των αξιών από τις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με τον Dewey, το ζήτημα των αξιών συνιστά τη θεμελιώδη διαφορά των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών. Παρ' όλο που όλες οι επιστήμες έχουν ένα κοινό πρότυπο ερευνητικής διαδικασίας, οι κοινωνικές επιστήμες οφείλουν να λάβουν υπόψη τους το ζήτημα των αξιών. Διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος –όπως συμβαίνει με τη θετικιστική αξιολογική ουδετερότητα– το πεδίο της έρευνας να

συρρικνωθεί αποκλειστικά στον υπολογισμό των καλύτερων μέσων για την επίτευξη δεδομένων σκοπών. Ο Dewey ισχυρίζεται ότι πειραματική κοινωνική έρευνα είναι σε θέση να προσανατολίσει την ανθρώπινη δράση, διότι συσχετίζει στενά τα μέσα με τους σκοπούς. Οι σκοποί κρίνονται στη βάση των μέσων που έχουμε στη διάθεσή μας για την επίτευξή τους και τα μέσα κρίνονται με βάση την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης (Dewey [1938]1986). Ο πειραματικός αναστοχασμός πάνω στα κοινωνικά ζητήματα κρίνει έναν σκοπό της ανθρώπινης δράσης ως επιθυμητό με βάση τις συνέπειες που μπορούν να παραχθούν αντικειμενικά από την ίδια τη δράση υπό τις υπάρχουσες συνθήκες. Όπως τονίζει ο Dewey, «αυτή η δήλωση δεν σημαίνει αυτό που συνήθως λέγεται, ότι δηλαδή οι σκοποί και οι αξίες διαμορφώνονται έξω από την επιστημονική έρευνα έτσι ώστε η τελευταία περιορίζεται στον προσδιορισμό των καλύτερων μέσων για την πραγμάτωση αυτών των αξιών. Αντιθέτως, σημαίνει ότι οι σκοποί, ως ηθικές αξίες, πρέπει να προσδιορίζονται έγκυρα στη βάση των τάσεων, των εμποδίων και των θετικών δυνατοτήτων που εντοπίζονται στην τρέχουσα κατάσταση από την ελεγχόμενη παρατήρηση» (Dewey [1938]1986, 496-7). Με τον τρόπο αυτό η αναστοχαστική σκέψη πάνω στα κοινωνικά ζητήματα αποφεύγει τόσο τον ιδεαλιστικό ουτοπισμό, ο οποίος θέτει ιδεώδεις σκοπούς πέρα από τις δυνατότητες του παρόντος, όσο και τον χυδαίο ρεαλισμό που δεν μπορεί να στοχαστεί πάνω στον εφικτό μετασχηματισμό του παρόντος (Dewey [1927]1984).

Μάλιστα, για τον Dewey η ελεγχόμενη παρατήρηση της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης του Μεσοπολέμου και η διάγνωση «των τάσεων, των εμποδίων και των θετικών δυνατοτήτων» της βιομηχανικής ανάπτυξης, που γνώρισαν οι ΗΠΑ στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού, μπορεί να μας προσανατολίσει έγκυρα προς μια δημοκρατική κατεύθυνση. Οι κύριες δυνάμεις των ραγδαίων κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών είναι η συνεργατική πειραματική επιστήμη και οι τεχνολογικές εφαρμογές της, ενώ εμπόδιο για την περαιτέρω κοινωνική πρόοδο είναι οι θεσμοί του φιλελεύθερου ατομικισμού οι οποίοι καθιερώθηκαν σε μια προεπιστημονική και προτεχνολογική εποχή. Στην προβιομηχανική εποχή ο ατομικισμός και ο οικονομικός ανταγωνισμός της ελεύθερης αγοράς διασφάλισαν την προστασία του ατόμου από τα απολυταρχικά καθεστώτα, την οικονομική ευημερία και την κοινωνική πρόοδο. Στη σύγχρονη εποχή του βιομηχανικά αναπτυγμένου καπιταλισμού οι θεσμοί του φιλελεύθερου ατομικισμού δεν μπορούν να ελέγξουν τις δυνάμεις που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα, διότι οι δυνάμεις αυτές είναι κατ' ουσίαν συλλογικές και συνεργατικές. Το αποτέλεσμα είναι η οικονομική ανασφάλεια, η κοινωνική αδικία, η έλλειψη ουσιαστικής ελευθερίας, αλλά και η

αποδιοργάνωση της ίδιας της παραγωγικής διαδικασίας (Dewey [1935]1987). Η διέξοδος από την κοινωνική και οικονομική κρίση του Μεσοπολέμου μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την υπέρβαση του φιλελεύθερου ατομικισμού και τη συλλογική, συνεργατική και πειραματική μεταχείριση των κοινωνικών υποθέσεων. Με άλλα λόγια, μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την περαιτέρω εμβάθυνση της δημοκρατίας.

Συμπερασματικά, στη διαμάχη του με τον Counts ο Dewey υποστηρίζει ότι ο ρόλος του σχολείου έγκειται στη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν με ανοιχτό μυαλό, γνήσιο ενδιαφέρον και διανοητική υπευθυνότητα τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Μία τέτοια προσέγγιση θα οδηγήσει τα παιδιά αφ' ενός να κατανοήσουν τη σημασία της δημοκρατικής παράδοσης των ΗΠΑ και αφ' ετέρου να αντιληφθούν ότι η υπέρβαση της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης είναι δυνατή μόνο μέσα από την περαιτέρω εμβάθυνση της δημοκρατίας.

Απέναντι στη θέση του Dewey μπορούν, όμως, να διατυπωθούν δύο σημαντικές αντιρρήσεις. Η πρώτη αφορά την ίδια τη λειτουργία της πειραματικής κοινωνικής επιστήμης και τη σχέση της με τις αξίες. Σύμφωνα με τον Dewey, η πειραματική κοινωνική έρευνα μπορεί να προσανατολίσει την ανθρώπινη δραστηριότητα διότι είναι σε θέση να καταδείξει ποιους σκοπούς οφείλει να επιδιώκει με βάση τις παραγόμενες συνέπειες. Ωστόσο, η ταύτιση των σκοπών με τις συνέπειες που παράγει αντικειμενικά η ανθρώπινη δράση μοιάζει προβληματική. Το ποιες συνέπειες θα κριθούν ως επιθυμητές και ως εκ τούτου θα γίνουν αποδεκτές ως σκοποί προϋποθέτουν την ύπαρξη συγκεκριμένων αξιών. Είναι οι αξίες εκείνες που θα προσδιορίσουν κατά πόσο μια συγκεκριμένη διευθέτηση των κοινωνικών ζητημάτων μπορεί να κριθεί ως επιθυμητή ή μη. Επιπλέον, οι αξίες είναι αναγκαία προϋπόθεση για να προσδιορίσουμε μια κατάσταση ως προβληματική ή για να προσδιορίσουμε τα προβληματικά στοιχεία μιας απροσδιόριστης κατάστασης. Συνοπτικά, τα κοινωνικά προβλήματα σχετίζονται με αξιακά φορτισμένες διαμάχες και αντιμαχόμενα συμφέροντα που διαμορφώνουν με διαφορετικό τρόπο την αντίληψη των ατόμων τόσο για την κοινωνική πραγματικότητα όσο και για τις πιθανές διευθετήσεις των κοινωνικών προβλημάτων. Συνεπώς η πειραματική κοινωνική έρευνα αδυνατεί να αντιληφθεί την εγγενή σύνδεση που έχει η γνώση και η κατανόηση της πραγματικότητας με συγκεκριμένα διαφέροντα και αξίες (Dicker 1971). Αδυνατεί να αντιληφθεί αυτό που ο Juergen Habermas ([1965]1994) ονομάζει γνωστικό διαφέρον. Αν και επιθυμεί να υπερβεί την αξιακή ουδετερότητα του θετικισμού, ο Dewey δεν

καταφέρνει να απαλλαγεί πλήρως από τον επιστημονικό αντικειμενισμό (Habermas 1993).

Ο Dewey αναγνωρίζει την ύπαρξη αντικρουόμενων συμφερόντων. Ισχυρίζεται, όμως, ότι η πειραματική μέθοδος, η οποία ταυτίζεται με τη μέθοδο μιας αυθεντικά δημοκρατικής διαβούλευσης, είναι σε θέση να φέρει αυτές τις διαμάχες στο φως, να τις σταθμίσει και να τις κρίνει από τη σκοπιά του γενικού συμφέροντος. «Η μέθοδος της δημοκρατίας –στο βαθμό που είναι η μέθοδος της οργανωμένης διάνοιας– είναι να φανερώνει ανοιχτά αυτές τις συγκρούσεις, ώστε να εξετάζονται και να εκτιμούνται οι συγκεκριμένες απαιτήσεις τους, ώστε να μπορούν να συζητιούνται και να κρίνονται στο φως ευρύτερων συμφερόντων από όσα εκπροσωπούνται ξεχωριστά από τον κάθε φορέα τους» (Dewey [1935]1987, 56). Ωστόσο, οι κοινωνικές διαμάχες δεν συντελούνται σε μια ιδεώδη δημόσια σφαίρα, στην οποία όλοι και όλες έχουν ισότιμη δυνατότητα πληροφόρησης και έκφρασης και στην οποία επικρατεί το βέλτιστο επιχείρημα. Αντιθέτως, διεξάγονται σε ένα κόσμο έντονων ανισοτήτων, ιεραρχίας και σχέσεων εξουσίας. Επιπλέον, η πεποίθηση ότι η επιστήμη είναι σε θέση να κινηθεί πάνω και πέρα από τα επιμέρους συμφέροντα παραβλέπει το γεγονός ότι και η ίδια εμπλέκεται σε συγκεκριμένα γνωστικά διαφέροντα.

Η δεύτερη αντίρρηση στη θέση του Dewey αφορά τη σημασία της επιστήμης και της τεχνολογίας στην κοινωνική πρόοδο. Εκλαμβάνοντας την επιστημονική μέθοδο των πειραματικών επιστημών ως το πρότυπο του αναστοχασμού εν γένει και την επιστήμη και τις τεχνολογικές της εφαρμογές ως την κύρια δύναμη της κοινωνικής προόδου, ο Dewey εγγράφεται στην ευρύτερη παράδοση του Διαφωτισμού, η οποία συναρτά την κοινωνική πρόοδο με την ανάπτυξη της ορθολογικότητας. Επιπλέον, συσχετίζοντας τον πειραματικό αναστοχασμό με τη διαδικασία της δημοκρατικής διαβούλευσης ο Dewey θεωρεί ότι «το ρεύμα [της ιστορίας] έχει τεθεί σταθερά σε μια κατεύθυνση· προς τις δημοκρατικές μορφές» (Dewey [1927]1984, 327). Αδυνατεί, έτσι, να αντιληφθεί την επιστήμη ως ένα ιστορικό και κοινωνικό προϊόν και ως εκ τούτου να αναστοχαστεί πάνω στις ιστορικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της ίδιας της επιστήμης και των μεθόδων της. Ωστόσο η σύγχρονη ιστορική εμπειρία δεν μας επιτρέπει να αποσυνδέσουμε την επιστήμη από την κοινωνία. Έχει καταστεί εμφανές ότι η επιστήμη δεν κατ' ανάγκη δύναμη κοινωνικής και πολιτισμικής προόδου. Προϊόντα της επιστημονικής ορθολογικότητας δεν είναι μόνο η ανάπτυξη της ιατρικής και των επικοινωνιών, αλλά και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, η πυρηνική βόμβα και η οικολογική υποβάθμιση. Όπως σημειώνει ο Max Horkheimer, «οι φάμπρικες του θανάτου στην Ευρώπη ρίχνουν εξίσου σημαντικό φως στις σχέσεις μεταξύ επιστήμης

και πολιτιστικής προόδου όσο και η κατασκευή καλτών από αέρα» (Horkheimer [1947]1987, 95).

Συμπερασματικά, η θέση του Dewey γύρω από τη φύση και τη λειτουργία της αναστοχαστικής σκέψης, αν και επιχειρεί να υπερβεί τη θετικιστική αξιολογική ουδετερότητα, δεν καταφέρνει να αποφύγει τον επιστημονισμό. Δεν αντιλαμβάνεται την εγγενή σύνδεση γνώσης και συγκεκριμένων διαφερόντων και ως εκ τούτου τις ιστορικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της ίδιας της επιστήμης. Με τον τρόπο αυτό η ντιουσιανή σκέψη δεν καταφέρνει να αναστοχαστεί πάνω στην ίδια την επιστήμη. Για τον Dewey ο ανοιχτός, φαλλιμπιστικός χαρακτήρας της επιστημονικής έρευνας αποτελεί τη βασικότερη απάντηση στο δογματισμό. Ωστόσο, ο επιστημονισμός του πραγματισμού αναπαράγει το δογματισμό με μια διαφορετική μορφή. Επιπλέον, η στενή συσχέτιση επιστημονικής μεθόδου, κοινωνικής προόδου και αυθεντικής δημοκρατίας δεν επιτρέπει στον Dewey να αναστοχαστεί πάνω στη δυναμική και πολλές φορές συγκρουσιακή σχέση μεταξύ δημοκρατίας και επιστήμης. Έτσι, στη ντιουσιανή σκέψη ο επιστημονισμός συμπληρώνεται από μια δογματική αντίληψη για την αρμονική σχέση επιστήμης και δημοκρατίας.

## Επίλογος

Η διαμάχη των Counts και Dewey γύρω από τη θέση της πολιτικής κατήχησης στα σχολεία με σκοπό την κοινωνική ανασυγκρότηση θέτει στο επίκεντρο ένα από τα σημαντικότερα θέματα της κριτικά προσανατολισμένης παιδαγωγικής: την υπέρβαση του δογματισμού και την καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης των παιδιών. Για τον λόγο αυτό το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη διαμάχη δεν είναι απλώς ιστορικό. Δεν αφορά αποκλειστικά την ανάλυση ενός επεισοδίου της ιστορίας της προοδευτικής εκπαίδευσης. Περιστρέφεται ουσιωδώς γύρω από ζητήματα που απασχολούν έντονα τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη. Ως εκ τούτου, η ανάλυση των θέσεων των δύο στοχαστών φιλοδοξεί να συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδιεξόδων του παρόντος.

Ο Counts άσκησε σφοδρή κριτική στην προοδευτική εκπαίδευση της εποχής του και υποστήριξε ότι αν η εκπαίδευση θέλει να είναι πραγματικά προοδευτική, πρέπει να έχει έναν σαφή κοινωνικό προσανατολισμό. Επιπλέον, υποστήριξε ότι στο βαθμό που η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης του παιδιού, η πολιτική κατήχηση αποτελεί συγκροτητικό της στοιχείο. Συνεπώς, δεν πρέπει να απορρίπτουμε συλλήβδην την πολιτική κατήχηση, αλλά να την ανακατευθύνουμε προς

μια ριζοσπαστική κατεύθυνση, ώστε να καταστεί εφικτός ο ριζικός μετασχηματισμός της κοινωνίας. Εύλογα, ο Dewey στέκεται επιφυλακτικά απέναντι στις θέσεις του Counts και τους καταλογίζει δογματισμό. Για τον Dewey αυθεντική δημοκρατική κοινότητα είναι εκείνη που δεν θέτει κανέναν φραγμό στην αμοιβαία συνεργασία και τη μετάδοση της εμπειρίας μεταξύ των ατόμων και των ομάδων (Dewey [1916]1980). Αντιθέτως, ο δογματισμός περιορίζει τη λογική ανάλυση και τον αναστοχασμό σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Δεν αρνείται τη σημασία της λογικής και ως εκ τούτου δεν ταυτίζεται με τον ανορθολογισμό. Αλλά διαμορφώνει έναν προστατευμένο χώρο για κάποια ιδέα, αξία ή ον που μένει πάντα απροσπéλαστος από τη λογική (Dewey [1933]1986). Συνεπώς, η δογματική κοινωνικοποίηση της παραδοσιακής εκπαίδευσης δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ευγενέστερους σκοπούς. Οι κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες που εκφράζονται ελεύθερα, συνεργάζονται ισότιμα και αποφασίζουν συνεργατικά αποτελούν βασικό στοιχείο της δημοκρατίας, το οποίο δεν μπορεί να προκύψει μέσα από μη κριτικές, δογματικές παιδαγωγικές διαδικασίες.

Απέναντι στις θέσεις του Counts ο Dewey προτάσσει την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης και την κριτική εξέταση των σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων εντός ενός δημοκρατικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου. Εκλαμβάνει την επιστήμη και τις τεχνολογικές της εφαρμογές ως τις κινητήριες δυνάμεις των ραγδαίων κοινωνικών αλλαγών των τελευταίων αιώνων και θεωρεί ότι η εφαρμογή της συνεργατικής, πειραματικής μεθόδου στις κοινωνικές υποθέσεις είναι επαρκής όρος για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και την περαιτέρω διεύρυνση της δημοκρατίας. Ωστόσο, η ανάλυση της ντιουιανής θέσης μέσα από τα πολιτικά και γνωσιοθεωρητικά του κείμενα την περίοδο του Μεσοπολέμου δείχνει ότι και στη δική του σκέψη παραμένει ένας χώρος απροσπéλαστος από τον αναστοχασμό· ο χώρος της επιστήμης. Ο πραγματισμός του Dewey εκλαμβάνει τη μέθοδο των πειραματικών επιστημών ως το πρότυπο του αναστοχασμού εν γένει και αδυνατεί να αναστοχαστεί πάνω στις ιστορικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της ίδιας της επιστήμης. Ο επιστημονισμός του πραγματισμού εμποδίζει τον Dewey να αντιληφθεί πρώτον ότι οι αξιακά φορτισμένες κοινωνικές διαμάχες σχετίζονται με συγκεκριμένα ιστορικά και γνωστικά διαφέροντα και δεν μπορούν να επιλυθούν από την επιστήμη και δεύτερον ότι η επιστημονική ορθολογικότητα μπορεί να οδηγήσει εξίσου στον περιορισμό της δημοκρατίας και στην εγκαθίδρυση ενός μη δημοκρατικού ή αντιδημοκρατικού καθεστώτος.

Καταληκτικά, στη διαμάχη του με τον Counts ο Dewey έχει δίκιο όταν επισημαίνει ότι μόνο ο δρόμος της κριτικής παραμένει ανοιχτός. Ωστόσο, μια σύγχρονη κριτική παιδαγωγική δεν μπορεί να ταυτίζει τον δρόμο της κριτικής αποκλειστικά με εκείνον

της πειραματικής μεθόδου, αλλά οφείλει να προχωρήσει τον αναστοχασμό της πάνω στην ίδια την επιστήμη, τις μεθόδους της και τα αποτελέσματά της.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aronowitz, S., Giroux, H.** (1986), *Education under Siege*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bowers, C.A.** (1964), "The Social Frontier Journal. A Historical Sketch", *History of Education Quarterly* 4(3): 167-180.
- Counts, G.** (1932a), "Dare Progressive education to be Progressive?", *Progressive Education* 9(4): 257-263.
- Counts, G.** (1932b), *Dare Schools build a New Social Order?* New York: The John Day Company.
- Campbell, J.** (1984), "Dewey's Method of Social Reconstruction", *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 20(4): 363-393.
- Cremin, L.A.** (1968), *Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*. New York: Alfred A. Knopf.
- Γρόλλιος, Γ.** (2011), *Αναλυτικό Πρόγραμμα και προσοδευτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Dewey, J.** (1916), "Democracy and Education", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dewey, J.** (1920), "Reconstruction in Philosophy", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 12. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 77-201.
- Dewey, J.** (1923), "The Schools as a means of Developing a Social Consciousness and Social Ideals in Children", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 15. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 150-157.
- Dewey, J.** (1927), "The Public and its Problems", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 2. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 235-371.
- Dewey, J.** (1929), "The Quest for Certainty", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 4. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dewey, J.** (1931), "American Education Past and Future", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 6. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 90-97.
- Dewey, J.** (1933), "How we Think", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 8. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 105-351.
- Dewey, J.** (1934), "Education for a Changing Social Order", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 9. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 158-168.
- Dewey, J.** (1935), "Liberalism and Social Action", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 11. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 1-66.

- Dewey, J.** (1936), "Class Struggle and Democratic Way", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 11. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 382-386.
- Dewey, J.** (1937), "Education and Social Change", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 11. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 408-417.
- Dewey, J.** (1938), "Logic: The Theory of Inquiry", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 12. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dicker, G.** (1971), "John Dewey: Instrumentalism in Social Action", *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 7(4), 221-232.
- Festenstein, M.** (1997), *Pragmatism and Political Theory, From Dewey to Rorty*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J.** (1993), «Θετικισμός, πραγματισμός, ιστορισμός», στο Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Κείμενα επιστημολογίας*, τόμ. 1. Αθήνα: Νήσος, 480-483.
- Habermas, J.** (1994), «Γνώση και διαφέρον», στο Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Κείμενα επιστημολογίας των Κοινωνικών επιστημών*, τόμ. 3. Αθήνα: Νήσος, 351-370.
- Hlebowitsh, P.S., Wraga, W.G.** (1995), "Social Class Analysis in the Early Progressive Tradition", *Curriculum Inquiry* 25(1): 7-21.
- Horkheimer, M.** (1987), *Η έκλειψη του λόγου*. Αθήνα: Κριτική.
- Kliebard, H.** (1995), *The Political Struggle of American Curriculum*. Boston: Routledge.
- Lagemann, E.C.** (1992), "Prophecy or Profession? George Counts and the Social Study of Education", *American Journal of Education* 100(2): 137-165.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2019), *Από την τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Murrow, S.** (2011), "Depicting Teachers' Roles in Social reconstruction in the Social Frontier, 1934-1943", *Educational Theory* 61(3): 311-333.
- Ράσης, Σ.** (2003), «Η κρίση της προοδευτικής εκπαίδευσης και η εμφάνιση της ανασυγκροτικής φιλοσοφίας της παιδείας», *Η παιδεία στην αυγή του 21ού αιώνα*. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου.
- Rury, L.J.** (2009), *Education and Social Change. Contours in the History of American Schooling*. New York: Routledge.
- Zeichner, K.** (1993), "Traditions of Practice in U.S. Preservice Programs", *Teaching and Teachers Education* 9(1): 1-13.