**Η συμβολή του Dewey**

Η συμβολή του Dewey στον προβληματισμό σχετικά με το σχολείο είναι πολύ σημαντική (Pinar et al., 1995: 104). Η πρακτική φιλοσοφία του Dewey συγκροτεί μια νέα οπτική απέναντι στην εκπαίδευση, τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική (Γρόλλιος, 2011: 23), που έρχεται να απαντήσει στις κοινωνικές πιέσεις για κοινωνική κινητικότητα, επαγγελματική αποκατάσταση και διαχείριση των πρακτικών αναγκών της καθημερινής ζωής μέσω του σχολείου (Schubert et al., 2002: 7).

Με το βιβλίο του *The Curriculum and the Child,* που εξέδωσε το 1902, εγκαινίασε ουσιαστικά τη συζήτηση σχετικά με την διαφορετική εκπαίδευση. Δύο ήταν οι βασικές του θέσεις για την εκπαίδευση:

* Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη φύση και τις ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής.
* Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (δημοκρατική προοπτική της εκπαίδευσης).

Βασικός στόχος για τον Dewey φαίνεται λοιπόν να είναι η σύζευξη της ανάπτυξης του εαυτού και της κοινωνίας σε μια προοπτική δημοκρατικής εξέλιξής της, την οποία στηρίζει η εκπαιδευτική εμπειρία (Pinar, 2004: 17). Έτσι προκύπτει η ανάγκη να μελετηθεί η εκπαίδευση ως γνωστική διαδικασία στο πλαίσιο μιας γενικής θεωρίας της κοινωνίας από τη μια πλευρά και μιας θεωρίας για την ανάγκη του παιδιού από την άλλη (Carr & Kemmis, 1997/1986: 26).

**α. Σχολείο και ζωή: Η αξιοποίηση της εμπειρίας.**

Ο Dewey αντιτιθέμενος τόσο στην ακαδημαϊκή προσέγγιση όσο και σε ένα περιοριστικό μαθητοκεντρισμό, που βασιζόταν αποκλειστικά και μόνο στις ατομικές ανάγκες του παιδιού, εισηγείται την εμπειριοκρατική-βιωματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ζητούμενο σε μια τέτοια προοπτική είναι η αλληλεπίδρασή της με τις ποικίλες ανάγκες του μαθητή (Houssaye, 2000/1995: 164). Σημασία έχει η ίδια η διαδικασία, που ενεργοποιώντας τον μαθητή θα τον υποστηρίξει σε μια πορεία, κατά την οποία η ύλη θα αποτελέσει εφόδιο και υποστήριγμα, για να φέρει σε πέρας μια αποστολή, όχι απαραιτήτως γνωστικού τύπου. Και αυτή η πορεία θα έχει νόημα για τον ίδιο, καθώς θα σχετίζεται με τα πραγματικά ερωτήματα που τον απασχολούν. Γι’ αυτό ο Dewey υποστήριξε την ανάγκη να συσχετισθεί ηδιδακτέα ύλη των μαθημάτων με την εμπειρία των μαθητών (Dewey, 1902: 22). Βασικό πρόταγμα, κατά τον Dewey, είναι η υπέρβαση του δυισμού ανάμεσα στο σχολείο και την καθημερινή ζωή, στην εμπειρική και την ορθολογική γνώση. Για τον Dewey ο δυισμός αυτός είναι υπεύθυνος για πολλά από τα αρνητικά συμπτώματα της εκπαίδευσης. Επισημαίνει χαρακτηριστικά:

«*Από τη σκοπία του παιδιού, η μεγάλη σπατάλη στο σχολείο προέρχεται από την αδυναμία του να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες που αποκτά έξω από το σχολείο* […] *ενώ από την άλλη πλευρά είναι ανίκανο να εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή αυτά που μαθαίνει στο σχολείο. Αυτή είναι η απομόνωση του σχολείου, η απομόνωσή του από τη ζωή*»

(Dewey, 1915, στο Χατζηγεωργίου, 1999: 93).

Έτσι στη βάση αυτής της λογικής ο Dewey αντιτίθεται στην κυρίαρχη αντίληψη ότι η εκπαίδευση έπρεπε να εισαγάγει το παιδί σε έναν κόσμο οργανωμένο στη βάση της μιας και μόνης αιώνιας και αναλλοίωτης γνώσης, που αντανακλά τα δεδομένα της αδιαμφισβήτητης πραγματικότητας. Οι ατομικές προδιαθέσεις, όπως και τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, που σχετίζονται με τις εμπειρίες του, υπάρχουσες και διαμορφούμενες, δεν μπορούσαν ούτε να αγνοηθούν, ούτε να συγκαλυφθούν.

Στη βάση άλλωστε αυτής της εμπειρίας, που σταδιακά επεκτείνεται με νέα ερεθίσματα, αναπτύσσεται και ο στοχασμός, που για τον Dewey δεν αποτελεί παρά επεξεργασία της εμπειρίας σε συνεχή αλληλεπίδραση με την πράξη. «*Η σκέψη*», επισημαίνει ο Dewey «*είναι μια διαδικασία* [...], *είναι μια μέθοδος αναδιαμόρφωσης της εμπειρίας*» (Dewey, 1986/1938: 141), είναι μια μέθοδος στοχασμού σχετικά με την εμπειρία και ο μόνος οδηγός για περαιτέρω δράση. Γι’ αυτό τα σχολεία πρέπει να γίνουν οι χώροι, όπου οι ήδη υπάρχουσες εμπειρίες αναλύονται και μετασχηματίζονται μέσω της σκέψης, η οποία με τη σειρά της μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσεται και προάγεται (Doll, 1993: 142).

Επισημαίνει σχετικά ο ίδιος:

«*Αν μια εμπειρία κινητοποιήσει την περιέργεια, ενδυναμώσει την πρωτοβουλία και δημιουργεί επιθυμίες και σκοπούς που είναι τόσο έντονοι, ώστε να κάνουν το άτομο να ξεπερνά τις δυσκολίες του μέλλοντος* […] *γίνεται μια κινητήρια δύναμη*»

(Dewey, 1938, στο Χατζηγεωργίου, 1999: 70).

Επομένως, για να αποκτήσει κανείς τη δυνατότητα να σκέπτεται αποδοτικά, πρέπει να έχει στη διάθεσή του ή να αποκτήσει εμπειρίες, που θα του δώσουν τα εφόδια να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη δράση, τα υλικά δηλαδή που θα αξιοποιήσει ως πηγή για να προσεγγίσει το πρόβλημα. Πηγές αυτών των εφοδίων δεν είναι μόνο οι εμπειρίες του μαθητή από το παρελθόν του, αλλά και η παρατήρηση καταστάσεων του παρόντος και οι εμπειρίες των άλλων μαζί με τους οποίους δρα στην προοπτική της προσέγγισης του προβλήματος. Και η προοπτική της διεύρυνσης των εμπειριών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα κομβικό σημείο στην εκπαιδευτική πρόταση που εισηγείται ο Dewey. Αναφέρει σχετικά:

«*Θα ήταν ολέθριο να άφηνε η παιδαγωγική να πιστέψει ο κόσμος πως το παιδί σε μια ορισμένη ηλικία έχει ορισμένες ορμές και ενδιαφέροντα, που πρέπει να καλλιεργηθούν απαράλλαχτα όπως είναι. Γιατί τα ενδιαφέροντα των παιδιών δεν είναι κάτι τελειωτικό, δεν έφτασαν σε πληρότητα, παρά μας δείχνουν τι στάση μπορεί να πάρει το παιδί κάθε φορά σε ό,τι θα του παρουσιάσει η πείρα του. Μοιάζουν με μοχλό και η αξία τους είναι, σαν του μοχλού, προωθητική. […] Όποιος λογαριάζει την όποια ικανότητα είτε του ενηλίκου είτε του παιδιού σαν να ήταν κάτι στατικό και ακίνητο, δεν μπορεί παρά να διαστρεβλώσει τη διαπαιδαγώγησή της. Γιατί η αληθινή της σημασία είναι ίσα ίσα η προωθητική της λειτουργία, ο δυναμικός της ρόλος*».

(Dewey, 1926: 132-135)

**β.** **Η δημοκρατική προοπτική του σχολείου**

Στην προοπτική της άρσης των ποικίλων δυισμών (θεωρία vs πράξη, άτομο vs κοινωνία) ο Dewey υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην αρμονική ανάπτυξη ατομικού (αυτονομία της σκέψης και της βούλησης) και συλλογικού υποκειμένου (αρμονική συμβίωση). Στόχος λοιπόν δεν μπορούσε να είναι μόνο η φυσική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και η ανασυγκρότηση της κοινωνίας με μια δημοκρατική προοπτική. Γι’ αυτό το ΑΠ, συμβάλλοντας στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, θα έπρεπε να στοχεύει στην ατομική αυτοπραγμάτωση μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Στο βιβλίο του *The School and the Society* (1899) είχε ήδη υποστηρίξει ότι η εκπαίδευση πρέπει να συνδεθεί με την κοινωνία και συγκεκριμένα ότι οι μαθητές πρέπει να συζητούν, να σχεδιάζουν και να επιχειρούν κοινωνική αλλαγή. Διαφορετικά, κατά τον Dewey, παράγουμε εγωκεντρικά παιδιά. Στο βιβλίο του *Democracy and Education* (1916) πρότεινε ένα σχολείο-κοινότητα με δημοκρατικές και συνεργατικές δραστηριότητες που θα σχετίζονται με τις εμπειρίες όλων των μαθητών, οι οποίες μέσα σε ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο θα είναι εμπειρίες ενεργητικές, δυναμικές και παραγωγικές. Γιατί μέσα από τη διαμόρφωση των κοινών εμπειριών και τη συνεχή αλληλεπίδραση πίστευε ότι διαμορφώνεται το δημοκρατικό ήθος. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«*Η δημοκρατία είναι κάτι περισσότερο από μια μορφή διακυβέρνησης. Είναι πρωταρχικά μια μορφή συμβίωσης, μια μορφή κοινής εμπειρίας που στηρίζεται στην επικοινωνία. Το εύρος των ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα, όπου η δράση κάθε ατόμου γίνεται σημείο αναφοράς για τη δράση των άλλων ατόμων και όπου η δράση των άλλων αττόμων λαμβάνεται υπόψη ώστε να αποκτά νόημα και κατεύθυνση η δράση του κάθε ατόμου, είναι ισοδύναμο με το γκρέμισμα εκείνων των φραγμών της κοινωνικής τάξης, της φυλής και της εθνικότητας, οι οποίοι εμπόδισαν τους ανθρώπους να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα των δραστηριοτήτων τους*»

(Dewey, 1916, στο Χατζηγεωργίου, 1999: 60).

Η εκπαίδευση αποσκοπούσε να καλλιεργήσει στους μαθητές εκείνα τα στοιχεία που θα τους καταστήσουν πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία. Οπότε και η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εμπλέκει τους μαθητές στη διερεύνηση προβλημάτων της κοινοτικής ζωής με την προοπτική να συμμετάσχουν στην ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Houssaye, 2000/1995: 165). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το σχολείο γίνεται συνειδητά φορέας για την καθοδήγηση προς την κοινωνική αλλαγή (Skilbeck, 1970: 30-31).

Γι’ αυτό, στην προοπτική της δημιουργίας πολιτών με δημοκρατικό ήθος, η δημοκρατική κοινότητα του σχολείου μπορεί να είναι διαφορετική από την ευρύτερη κοινότητα, εάν η τελευταία δεν βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές.

«*Όταν εισάγουμε το παιδί ως μέλος σε μια τέτοια κοινότητα μπολιάζοντάς το με το πνεύμα της προσφοράς και εξοπλίζοντάς το με τα εργαλεία της αποτελεσματικής αυτο-κατεύθυνσης θα έχουμε τη βαθύτερη και την καλύτερη εγγύηση μιας αξιόλογης και αρμονικής ευρύτερης κοινωνίας*»

(Dewey, 1959, στο Pinar et al., 1995: 106).

Η εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν πρέπει να οργανώνεται στη βάση των κοινών εμπειριών της ομάδας των μαθητών που δρουν σε μια τάξη. Γιατί οι κοινές εμπειρίες όχι μόνο αποτελούν τη βάση του στοχασμού αλλά δημιουργούν και μια μετασχηματιστική δυναμική, καθώς οι μαθητές εργαζόμενοι ομαδικά, για να διαμορφώσουν έναν κοινό στόχο, τον οποίο και θα προσπαθήσουν να επιτύχουν, μοιράζονται ιδέες και σκέψεις τους. Σε αυτή την προπτική της συλλογικής δράσης και του συλλογικού στοχασμού, οι τάξεις γίνονται κοινότητες, όπου οι υπάρχουσες εμπειρίες μπορούν να αναλυθούν και να μετασχηματισθούν. Και όλα αυτά όχι σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπου το σωστό αντιπαρατίθεται με το λάθος, αλλά σε ένα χώρο όπου μέσα από τη συνεργασία μαθητές και εκπαιδευτικοί αναζητούν εναλλακτικές δράσεις, αποτιμούν αποτελέσματα και οδηγούνται σε νέες υποθέσεις (Doll, 1993: 142). Το ΑΠ λοιπόν θα πρέπει, σύμφωνα με τον Dewey, όχι μόνο να μην καθορίζει με απόλυτους σχεδιασμούς τη δράση, αλλά και να διαμορφώνει ένα ανοικτό πλαίσιο, στο οποίο θα έχουν θέση συλλογικές διαδικασίες. Σε αυτή την προοπτική τα σχολεία πρέπει να επινοήσουν ΑΠ, που αφενός θα αναγνωρίζουν την κοινωνική ευθύνη της εκπαίδευσης και αφετέρου θα προσανατολίζουν στην κριτική σκέψη.

Στο πλαίσιο μάλιστα αυτής της δημοκρατικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο J. Dewey απορρίπτει τo αριστοκρατικό-πλατωνικό εκπαιδευτικό ιδεώδες, σύμφωνα με το οποίο μόνον οι λίγοι και οι εκλεκτοί έχουν δικαίωμα στη μάθηση, και καταθέτει την αντίληψη ότι όλοι ανεξαιρέτως μπορούν και πρέπει να έχουν πρόσβαση στη γνώση (Χατζηγεωργίου, 1999: 16-17).

**Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου του Σικάγου**

Η μαθητοκεντρική οπτική, όπως είναι φυσικό, επηρέασε σημαντικά και την εκπαιδευτική πρακτική, την οποία δοκίμασε στην πράξη, στο Πειραματικό Σχολείο που ο ίδιος ίδρυσε στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου το 1896, το οποίο λειτούργησε έως το 1903. Στο Πειραματικό αυτό Σχολείο, το οποίο στη συγκεκριμένη συγκυρία ήταν η απάντηση του Dewey σε αυτά που ο ίδιος ονόμαζε «αφύσικα σχολεία» (Benson et al, 27), ο πραγματιστής φιλόσοφος και παιδαγωγός θέλησε να δοκιμάσει ένα εναλλακτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, που θα αναπτυσσόταν με μια διερευνητική προοπτική.

Το εγχείρημα έτσι αυτό είχε διπλή λειτουργία:

* Να δημιουργήσει μια ενεργό και υποστηρικτική κοινότητα μάθησης, όπου μπορούσαν να καλυφθούν οι κοινωνικές και διανοητικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.
* Να προκύψουν πορίσματα για τη μάθηση, τη διδασκαλία, τα γνωστικά αντικείμενα και τον τρόπο οργάνωσής τους και τη διοίκηση, μέσα από πειραματισμούς, που θα επέτρεπαν να δοκιμασθεί η θεωρία στην πράξη, ώστε να διαμορφωθεί το πλαίσιο μιας νέας εκπαιδευτικής πρότασης.

(Jacobs, 2010: 291)

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία στην οποία βασίστηκε η ανάπτυξη του ΑΠ στο Πειραματικό σχολείο του Σικάγου ήταν ότι κανένας κλάδος ή διδακτικό αντικείμενο δεν αποτελείται από ένα σώμα δεδομένων αλλά αποτελεί μια μορφή ζωντανής προσωπικής εμπειρίας, η οποία αναμορφώνεται και επεκτείνεται με τη δράση (Tanner, 1991: 103). Έτσι στο πλαίσιο της εμπειριοκρατικής εκπαίδευσης το Πειραματικό Σχολείο μετατράπηκε σε έναν οικείο χώρο, στον οποίο το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνετίθετο από δραστηριότητες που είχαν νόημα για τους μαθητές, καθώς σχετίζονταν με τις εμπειρίες τους. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν τρεις σημαντικές λειτουργίες (Tanner, 1991: 105):

* Βοηθούσαν τους μαθητές να έλθουν σε επαφή με μια σειρά στοιχείων και αρχών σχετικών με το σώμα της συστηματικής γνώσης σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, μέσα από τη διαδικασία του μαγειρέματος ο μαθητής ερχόταν σε επαφή με στοιχεία χημείας, αριθμητικής, βοτανολογίας, ζωολογίας, πολιτισμού και χειροτεχνίας, ενώ με το ράψιμο μπορούσε να αντλήσει στοιχεία για την ιστορία των ανακαλύψεων, για τη γεωγραφία (τόποι παραγωγής και εμπορικοί δρόμοι διανομής των υλικών), αλλά και για τα φυτά, πώς δηλαδή καλλιεργούνται και αναπτύσσονται το βαμβάκι και το λινάρι….
* Αποτελούσαν το μέσο για τη σύνθεση του Αναλυτικού Προγράμματος, ενδυναμώνοντας έτσι τη θέση του μαθητή και αναγνωρίζοντας έναν πιο ενεργητικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξή του.
* Αποτελούσαν το μέσον για την αξιοποίηση και παράλληλα την ανάπτυξη των έμφυτων προδιαθέσεων των μαθητών (κοινωνική προδιάθεση, δημιουργική προδιάθεση, προδιάθεση για πειραματισμό και ανακάλυψη, προδιάθεση της έκφρασης). Οι δραστηριότητες δηλαδή και τα προβλήματα που ετίθεντο οργανώνονταν και παρουσιάζονταν με τρόπο που ενεργοποιούσε την τάση των μαθητών για έρευνα και τους βοηθούσε να εκφρασθούν, να επικοινωνήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους.

Για τον Dewey άλλωστε αυτές οι δραστηριότητες αποτελούσαν μεθόδους ζωής και τρόπους μάθησης, τα οποία έβλεπε αλληλένδετα και αλληλεξαρτώμενα, για να έχει νόημα η εκπαιδευτική διαδικασία. Διευκρίνιζε ότι:

«*Θα πρέπει, λόγω της κοινωνικής τους σημασίας, να εκλαμβάνουμε* [αυτές τις δραστηριότητες] *ως διαδικασίες χάρη στις οποίες η κοινωνία συνεχίζει να υπάρχει, ως παράγοντες που κάνουν το παιδί να καταλαβαίνει κάποιες στοιχειώδεις ανάγκες της κοινοτικής ζωής, ως τρόπους με τους οποίους διασφαλίζονται αυτές οι ανάγκες με την οξυδέρκεια και την εφευρετικότητα του ανθρώπου. Εν ολίγοις ως εργαλεία, τα οποία θα καταστήσουν το ίδιο το σχολείο μια μορφή της ζωντανής γεμάτης ενέργεια κοινοτικής ζωής, αντί για ένα ξεχωριστό τόπο μάθησης*» (Dewey 1926, στο Houssaye, 2000/1995: 166)

Βασικοί στόχοι ήταν αφενός να κατακτήσουν μέσα από τη δράση και τον στοχασμό σχετικά με αυτή βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και αφετέρου να αναπτύξουν την κοινωνική και την κοινοτική ζωή. Οι μαθητές δηλαδή εμπλέκονταν σε δραστηριότητες με στόχο να αναπτυχθούν σε ατομικό επίπεδο διανοητικά και παράλληλα να καλλιεργήσουν συνεργατικές κοινωνικές σχέσεις (Pinar et al., 1995: 107-108). Όπως ο ίδιος θα επισημάνει αργότερα σε έναν απολογισμό για τη λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου, «*όποιες και αν ήταν οι αποτυχίες, το σχολείο παρέμεινε επικεντρωμένο στην κοινότητα. Η διαδικασία της διανοητικής ανάπτυξης γινόταν αντιληπτή ως μια κατεξοχήν κοινωνική διαδικασία, ως μια διαδικασία συμμετοχής*» (Houssaye, 2000/1995: 163).

Ενδεικτικά είναι τα όσα επισημαίνει η Josephine Crane, μαθήτρια του Πειραματικού σχολείου:

«*Αρχικά σχετικά με τις Επιστήμες, δεν έχει σημασία πόσο νέοι ήμασταν για να καταλάβουμε μας δινόταν η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε τα μάτια μας, να παρατηρήσουμε φυσικά γεγονότα από πιο κοντά. Οι σύγχρονες συνήθειες μας απομάκρυναν πολύ από το να ικανοποιήσουμε την παιδική μας περιέργεια. Ως εκ τούτου η επιστήμη μας βοήθησε όχι μόνο να καταλάβουμε καλύτερα τη ζωή, αλλά και να μάθουμε να βλέπουμε, εκπαίδευσε τα μάτια μας να παρατηρούν και έτσι να χρησιμοποιήσουμε και να αναπτύξουμε το μυαλό μας.*

*Δεύτερον οι δραστηριότητες, η ξυλουργική, το μαγείρεμα, η ύφανση, το ράψιμο, οι τέχνες εκπαίδευσαν τα χέρια μας και τα δάκτυλά μας να είναι ωφέλιμα.* […] *Ο κόσμος με ρωτάει πού έμαθα να χρησιμοποιώ τα χέρια μου και να κάνω καινούρια πράγματα με αυτά. Τους απαντώ ότι αυτό γίνεται γιατί εκπαιδεύτηκα να χρησιμοποιώ μαζί τα χέρια μου και το μυαλό μου. Εκπαιδεύτηκα να παρατηρώ και μου δινόταν ταυτόχρονα η ευκαιρία να χρησιμοποιήσω ό,τι παρατηρούσα σε αυτό που έκανα.*

*Τρίτον η κατασκευή μικρών σπιτιών μας βοήθησε να καταλάβουμε τι πραγματικά ήταν η αρχιτεκτονική. Πήγαμε πολύ πιο μακριά από ότι με τα βιβλία.*

*Τέταρτον εκπαιδεύτηκα στην υπευθυνότητα. Όταν ήμουν πολύ νέα, μου ζητήθηκε να διδάξω για δυο μήνες τέχνη σε μια μικρότερη τάξη. Η εμπειρία του να μάθω πώς αναλαμβάνεις μια τέτοια ευθύνη ήταν πολύ καλή*»

(Mayhew & Edwards, 2009/1965: 406).

**Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του πειραματικού Σχολείου**

Στη λειτουργία του Πειραματικού σχολείου υπήρξαν δύο φάσεις. Κατά την πρώτη (1896-1898), την πειραματική, ο Dewey και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να μεταφέρουν στην πράξη όλες τις θεωρητικές συλλήψεις τους και να ελέγξουν τις υποθέσεις τους σχετικά με τις έμφυτες προδιαθέσεις, την πρακτική προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων μέσα από την εμπειρία, όπως αναπτύσσεται ως επιστημονική μέθοδος (Mayhew & Edwards, 2009/1965: 39). Κατά τη δεύτερη φάση (1898-1903) επέκτειναν όσες πρακτικές κατά την πειραματική φάση φάνηκαν πιο λειτουργικές, εμβαθύνοντας, επαναπροσδιορίζοντας στόχους και αναμορφώνοντας το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τρία ήταν τα στάδια ανάπτυξης του ΑΠ (Mayhew & Edwards 2009/1965: 63-64).

Κατά το πρώτο στάδιο (μαθητές ηλικίας 4 έως 8 χρόνων) υπάρχει άμεση σύνδεση της ζωής στο σχολείο με την καθημερινή ζωή των μαθητών, στην οικογένεια ή τη γειτονιά. Οι μαθητές ασχολούνται με κοινωνικές μορφές δράσης, χωρίς διανοητική μορφοποίηση ή συνειδητό στοχασμό. Σταδιακά αυξάνεται η συνθετότητα της δουλειάς και οι ευθύνες που αναλαμβάνει ο μαθητής.

Κατά το δεύτερο στάδιο (μαθητές ηλικίας 8 έως 10 χρόνων) δίνεται έμφαση στις ικανότητες της ανάγνωσης, της γραφής και του λογαριασμού, οι οποίες βέβαια δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες δράσεις αλλά στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, που οι μαθητές έχουν να φέρουν σε πέρας. Ενδεικτικά τα όσα αναφέρει ο Paul McClintodk, μαθητής του Περιαματικού σχολείου: «*Δεν θυμάμαι οποιαδήποτε διαδικασία σπουδής ή μάθησης. Δεν θυμάμαι να μαθαίνω ανάγνωση αλλά μπορώ να διαβάσω*» (Mayhew & Edwards, 2009/1965: 39). Σταδιακά επίσης αρχίζουν να διερευνούν τους τρόπους και τις μεθόδους με τις οποίες κάποιος εργάζεται για να φθάσει σε ένα αποτέλεσμα.

Στην τρίτη περίοδο, που διαρκεί έως την ηλικία των 13 χρόνων «*οι δεξιότητες που έχουν κατακτηθεί αξιοποιούνται για τη διερεύνηση συγκεκριμένων προβλημάτων και για τον στοχασμό σχετικά με αυτά, διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην αναγνώριση της σημασίας και της αναγκαιότητας των γενικεύσεων*» (Mayhew & Edwards, 2009/1965: 64). Σε αυτή τη φάση, που ουσιαστικά σημασιοδοτεί και την έναρξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρείται η άμεση σύνδεση με τα συγκεκριμένα γνωστικά πεδία και αρχίζει και η διαφοροποίηση της μελέτης των τομέων της γνώσης και των επιστημονικών κλάδων.

Ακολουθώντας αυτή την πορεία ο μαθητής αποκτά σταδιακά δεξιότητες και υποδομή, ώστε να μπορεί να οδηγηθεί στη συνέχεια στην ειδίκευση χωρίς να χάνει την ολότητα. Και όλα αυτά βέβαια μέσα από έναν πολύ ενεργητικό ρόλο τόσο στη διαδικασία όσο και στον καθορισμό του αποτελέσματος..

**Το ανοικτό πλαίσιο ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος**

Με βάση τη σύνθεση της θεωρίας του για το Αναλυτικό Πρόγραμμα με την πράξη, όπως αυτή αναπτύχθηκε στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου του Σικάγου, o Dewey είναι ουσιαστικά ο πρώτος που εισηγείται ένα ανοικτό Αναλυτικό Πρόγραμμα, που θα αναμορφώνεται όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ίδιος επισημαίνει χαρακτηριστικά:

«*Θα ήθελα να τονίσω ότι όχι μόνο η παιδαγωγική γραμμή του σχολείου, αλλά και η διοίκηση, η επιλογή της διδακτέας ύλης και η προετοιμασία του μαθήματος, καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας, έχουν ανατεθεί σχεδόν εξ ολοκλήρου στους δασκάλους του σχολείου. Κι ακόμη ότι υπήρξε μια βαθμιαία εξέλιξη των παιδαγωγικών αρχών και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Δεν έμειναν αμετακίνητες. Οι δάσκαλοι ξεκίνησαν με ερωτηματικά και όχι με καθορισμένους κανόνες. Κι αν λύθηκαν πολλά προβλήματα, τις λύσεις τις πρότειναν οι δάσκαλοι*» (Dewey, 1982/1899: 86-87).

Κριτήριο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αναπτυσσόταν και αναμορφωνόταν συνεχώς στο πλαίσιο μιας διαρκούς, κυκλικής διαμορφωτικής αξιολόγησης, ήταν οι εμπειρίες των μαθητών, οι υπάρχουσες, όπως στοχαστικά μετασχηματίζονταν, και οι σταδιακά διαμορφούμενες. Ενδεικτικά αυτού του μαθητοκεντρικού προσανατολισμού ανάπτυξης του ΑΠ είναι τα ακόλουθα ερωτήματα που διατύπωσαν οι δάσκαλοι:

* *Τι μπορεί να γίνει και πώς μπορεί να γίνει, για να έρθει το σχολείο πιο κοντά στο σπίτι, στη γειτονιά και να πάψει να είναι ένα μέρος, όπου το παιδί έρχεται μόνο για να μάθει ορισμένα μαθήματα; Τι πρέπει να γίνει για να γκρεμιστούν τα τείχη ανάμεσα στη σχολική και την καθημερινή ζωή;*
* *Τι μπορεί να γίνει για την εισαγωγή στην Ιστορία […] διδακτέας ύλης που να έχει μια θετική αξία, ένα ουσιαστικό περιεχόμενο για τη ζωή του παιδιού;*
* *Πώς μπορεί η μόρφωση σ’ αυτό το τυπικό, στο συμβολικό της μέρος, όπως είναι η απόκτηση της ικανότητας για ευφυή χειρισμό της ανάγνωσης, της γραφής, της μέτρησης, να παρέχεται μέσα από την καθημερινή εμπειρία και την απασχόληση, ως πλαίσιο, και σε απόλυτη συσχέτιση με άλλα μαθήματα τα οποία έχουν πιο ουσιαστικό περιεχόμενο;* (Dewey, 1982/1899: 88-89).

Βασική του αρχή ήταν ότι όλα τα σχολεία πρέπει να επινοήσουν ΑΠ, που να εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες με νόημα και να βασίζονται και παράλληλα να προωθούν την κριτική σκέψη. Και σε αυτό το πλαίσιο στήριζε και την αντίληψή του για μια ανοικτή μετασχηματιστική διαδικασία, κατά την οποία «*οι σκοποί προκύπτουν από τη δράση και λειτουργούν μέσα σε αυτή* [...] *είναι τα κομβικά σημεία μέσα στη δραστηριότητα και όχι πριν από αυτή*» (Dewey, 1988/1922: 223). Με αυτό τον τρόπο εστίαζε τόσο στη διαδικασία όσο και στον μετασχηματισμό, στην ασταθή και διαρκώς μεταλλασσόμενη πραγματικότητα, ακόμη και στην πολυπρισματική προσέγγιση της εμπειρίας.