

RIO DE JANEIRO, 21 DE JANEIRO DE 1960

Nº 91/60

PROF. JOHN S. BRUBACHER
STATE DEPARTMENT OF EDUCATION
FOUR COLLEGE STUDY
501 CRESCENT STREET
NEW HAVEN 15, CONNECTICUT
U.S.A.

DEAR PROFESSOR BRUBACHER :

IT IS A PLEASURE TO ACKNOWLEDGE YOUR LETTER OF JANUARY 4, WITH THE GOOD NEWS THAT YOU ACCEPT OUR INVITATION FOR A SERIES OF LECTURES ON PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THIS COUNTRY. WE ARE ALSO GLAD THAT THE TERMS PROPOSED IN OUR LETTER OF DECEMBER 14, 1959 ARE AGREEABLE WITH YOU.

WE BELIEVE THAT NEXT AUGUST WOULD BE THE BEST TIME FOR YOUR VISIT, SINCE JULY IS VACATION PERIOD IN BRAZIL. THIRTY DAYS WILL BE SUFFICIENT FOR YOU TO DELIVER THE ENTIRE SERIES OF LECTURES, IN RIO AND SÃO PAULO, IN ALTERNATE DAYS.

IT IS PERFECTLY ALL RIGHT THAT YOU DELIVER THE LECTURES IN ENGLISH, PROVIDED THAT YOU SEND US THEIR TEXT BEFORE-HAND, TO BE TRANSLATED, MIMEOGRAPHED AND DISTRIBUTED TO YOUR AUDIENCES. FOR THE SAME PURPOSE, WE WOULD APPRECIATE RECEIVING YOUR CURRICULUM VITAE.

AS WE INTEND THAT A PERIOD OF DEBATES FOLLOW EACH OF YOUR LECTURES, YOU WILL BE ASSISTED BY INTERPRETERS, CHOSEN AMONG OUR OWN PEOPLE.

DUE TO YOUR AUTHORITY IN YOUR SPECIALIZED FIELD, IT IS OUR FIRM BELIEF THAT YOUR LECTURES WILL BE QUITE TIMELY AND USEFUL, SINCE BOTH IN CERTAIN EDUCATIONAL CIRCLES AND THE PUBLIC OPINION IN GENERAL THERE IS GREAT PERPLEXITY AS TO THE REAL MEANING OF THE PHILOSOPHIES OF EDUCATION, AND THEIR IMPLICATIONS REGARDING SCHOOL LIFE.

WE HOPE YOU HAVE ALREADY GOT IN TOUCH WITH THE FULBRIGHT COMMISSION'S CONFERENCE BOARD (1785 MASSACHUSETTS AVE., WASHINGTON D.C.). THE COMMISSION, AS YOU MAY KNOW, WILL COOPERATE WITH US FOR THE PURPOSE OF BRINGING YOU HERE.

HOPING TO HEAR FROM YOU AGAIN SOON, I REMAIN,

SINCERELY YOURS,

ANISIO S. TEIXEIRA
DIRECTOR

/HOS

~~SECRET~~

1-7

Dear Professor Brubacher:

As you certainly have already heard from the Fulbright Commission in Washington, D.C., your travel grant has been approved. Thus, everything is settled as regards your visit to Brazil next August.

We received in due time your letter of February 1, and we thank you for the information about yourself contained in it. Now we expect the titles and outlines of your lectures, to give them due publicity.

Looking forward to your visit and your lectures, I remain,

Sincerely yours,

AST

Consultor: Jayne Abreu
e Periclez

Urgente: Todos o processados tem ficar no Centro. Ao Sr. Periclez e Jayne Abreu se prepara a resposta à carta e utilizar os dados enviados pelo prof Brubacher em 8/3/60

Alves

C. B. P. E.

RIO DE JANEIRO, MARCH 11, 1960

№ 212/60

PROF. J.S. BRUBACHER
THE FOUR-COLLEGE STUDY
501 CRESCENT STREET
NEW HAVEN 15, CONNECTICUT
U.S.A.

DEAR PROFESSOR BRUBACHER:

AS YOU CERTAINLY HAVE ALREADY HEARD FROM THE FULBRIGHT COMMISSION IN WASHINGTON, D.C., YOUR TRAVEL GRANT HAS BEEN APPROVED. THUS, EVERYTHING IS SETTLED AS REGARDS YOUR VISIT TO BRAZIL NEXT AUGUST.

WE RECEIVED IN DUE TIME YOUR LETTER OF FEBRUARY 1, AND WE THANK YOU FOR THE INFORMATION ABOUT YOURSELF CONTAINED IN IT. NOW WE EXPECT THE TITLES AND OUTLINES OF YOUR LECTURES, TO GIVE THEM DUE PUBLICITY.

LOOKING FORWARD TO YOUR VISIT AND YOUR LECTURES, I REMAIN,

SINCERELY YOURS,

ANISIO S. TEIXEIRA
DIRECTOR

/HOS
PROC. 300/60

I. A THEORETICAL EXAMINATION OF INSTRUCTIONAL METHOD

The post-war decade has spawned a great deal of criticism of the professional education of teachers. One of the principal targets of this criticism is the course in methods offered to prospective teachers. The claim is that a disproportionate amount of time is spent on methods. Methods are supposed to be highly empirical and best learned on the job. It is better, therefore, not to consume time in college learning to do what can more effectively be learned outside. In college the candidate for teaching should rather emphasize studies with solid intellectual content.

There are enough half-truths in this criticism to make it quite confusing to the uninitiated. One can agree that methods courses have in fact too often been empirical and that the main emphasis in collegiate studies should be intellectual and still not conclude that methods courses are a waste of time. A preferable solution would seem to be to bring out the intellectual as well as empirical base in these methods courses. Certainly teaching will never become a profession short of giving it a solid theoretical structure. While teaching is undoubtedly an art, we cannot expect high art from the teacher unless he has a broader, that is, a theoretical understanding of what he is doing.

In what follows I propose to take two of the principal methods of instruction which are ordinarily taught quite empirically and show they can't be taught intelligently apart from a thorough theoretical analysis of both. The two methods with which I shall start are associated with two famous names in educational literature, Johann Friederich Herbart and John Dewey.

It is an interesting coincidence that both the great German educator, Herbart, and the great American educator, Dewey, proposed methods of instruction each of which was organized in five steps. If anything, it is probably better known that Herbart organized instruction in five steps than that Dewey did also. For long, indeed, simply to mention "five steps" was to suggest Herbart. In any event both five-step methods have been very effective. They not only have been but they still are although there is some tendency to forget this in the case of Herbart who reached the peak of his influence a half century ago. Although both methods continue in use today their

philosophies have seldom if ever been compared in any depth.

I.

First let us get the two methods clearly before us.

<u>Herbart</u>	<u>Dewey</u>
1. Preparation	1. Activity
2. Presentation	2. Problem
3. Assimilation (comparison)	3. Data
4. Generalization	4. Hypothesis
5. Application	5. Testing

Of course we must do more than just set down the names of the two different series before us. We must know what they mean as well. In this day of more modern methods the Herbartian terms are perhaps less familiar than the Deweyan ones. Let us, therefore, give content to them first. In the step of "preparation" the teacher recalls something which the students already know or with which they are familiar. In the second step the teacher "presents" the new material which is to be learned during the course of the lesson. In the next step he "compares" the new material with the old in such a way that the student is able to assimilate the new in terms of the old. In fact some authors call this third step "assimilation" rather than comparison. The next step is taken up with a number of further instances similar to the one just compared. Their very similarity enables him to "generalize" and state a rule or principle which applies in all like cases. When this is clear to the students the teacher is ready for the last step which consists of adducing more cases and telling the student to make the "application" of the rule or principle himself. The step of application is usually coincident with that of assigning home work.

Perhaps this exposition of the Herbartian method may still seem abstract and theoretical. To clinch the exposition let us give a concrete demonstration of it in arithmetic although other subjects

might do as well. A lesson in subtraction will illustrate the genius of Herbart as well as any. For the step of preparation the teacher may recall for the student such problems as $\begin{array}{r} 29 \\ -18 \end{array}$; $\begin{array}{r} 78 \\ -36 \end{array}$; $\begin{array}{r} 57 \\ -23 \end{array}$; which he has already learned to solve. Indeed if he can't solve any of these the class is not ready for the new material to be presented in the next step. Assuming, however, that no hitch occurs at the first step, the teacher will now go on to present some new problems like $\begin{array}{r} 41 \\ -28 \end{array}$; $\begin{array}{r} 63 \\ -17 \end{array}$; or $\begin{array}{r} 54 \\ -45 \end{array}$. The average student will immediately have difficulty with these new problems because the first digit of the minuend is smaller than the first digit of the subtrahend. In the next step of "comparison," of course, this is one of the first differences to be pointed out. In the problems with which the student is already familiar the first digit of the minuend is larger than the first digit of the subtrahend. But besides this difference there is an important similarity. The whole minuend in both sets of problems is larger than the whole subtrahend. Obviously, therefore, it must be possible to perform the subtraction. But how? Here the teacher suggests that we might enlarge the first digit of the minuend representing units by borrowing ten from the digit representing tens. Thus in the case of $\begin{array}{r} 41 \\ -28 \end{array}$ we might borrow 10 from 40. Does everybody know what it means to borrow? It is not likely that anyone will miss that question. And does everyone know that the 4 in the problem stands for 4 tens? (I know a number of adults to whom that would be a surprise even today; they were taught to borrow 1 from the 4!) The borrowing accomplished we add the 10 to the 1. Of course no one has trouble with such a simple problem in addition. With the sum of 11 from which to subtract our 8 there is no difficulty at all. Note that in this process of assimilation, not a single step is taken which is not already familiar to the student. The student learns the new in terms of the old by literally breaking the new down into what he already knew. The only thing that was really unknown was the order of exposition, the structure of organization. Having reduced the novel to the familiar in this case, the teacher now proceeds to do the same in the remaining cases of $\begin{array}{r} 63 \\ -17 \end{array}$ and $\begin{array}{r} 54 \\ -45 \end{array}$. The rule is the

same in each case so the teacher states it in the form of a "generalization." How well have the children learned the lesson? one knows till the children have been ^{given} a new set of problems to solve on their own. So the teacher says take the first ten problems in the book and see what you can do with them yourselves.

Dewey's five steps, doubtless, are much more familiar and therefore will require less refurbishing. Here the teacher starts with something the child is already engaged in doing, some "on-going activity", as Kilpatrick has put it. Some unforeseen circumstance interrupts the continuity of this activity. The smooth flow of action leading to an end comes to a standstill. Perhaps the end has become unclear or perhaps the means of achieving it have turned ineffective. In any event, a problem has arisen — the second stage in Dewey's method. Having become aware of a problem and defined it, teacher and pupil take the next step of looking about for data or information which may enable them to overcome whatever is baffling the original activity. Using this data or information they formulate, in the fourth step, an hypothesis for the specific solution of the problem. The hypothesis, as every one knows, is an elaboration in imagination of what would happen if a certain course of action were undertaken. The last step, of course, is to act on the hypothesis to test it, that is, to see whether the consequences of acting on it corroborate its anticipated outcomes.

This method is doubtless so familiar that a conventional illustration is probably unnecessary at this point. The method portrayed is obviously the method of the scientific laboratory. It is from there that Dewey has certainly copied it as the method of the classroom as well. But, in employing it in the classroom, he had no idea of restricting it merely to the science lesson. This problem-solving method holds for other areas of life and the curriculum as well, such as politics, economics, and even morals. If an illustration is in order, perhaps it would be well to take it from these social fields.

Thus, take the case of a student who has been doing good

work in school and behaving himself outside it. Subsequently his school work deteriorates and his conduct out of the classroom shows him as something of a nuisance. Here we have the fulfillment of the first two steps in Dewey's method. We have not only developed a problem but perhaps a problem child as well. The next step is to explore with him what has happened to bring about such a change. Here we hunt for data or information which might throw light on the problem. We study his home, his neighborhood, his gang, and the like, searching for clues. We may even have the student take physical and psychological examinations to turn up leads. After making as diligent a search as possible for causes, we try to formulate a solution (hypothesis) for the errant behavior. We try both literally and figuratively for an imaginative solution. Perhaps we try out several in imagination before we hit upon what seems the most likely. Perhaps we conclude that undernourishment has caused the trouble. Consequently we take steps to obtain a better balanced diet for the child and then wait to see whether he recovers his former posture in and out of school. If not, then we must go back and try some other previously rejected hypothesis.

II

With these two methods now clearly before us, let us return to their comparison, especially in terms of their underlying philosophies. At first glance the two methods appear to have much in common. For instance, the second step in both methods — "presentation" and "problem" — seems to perform the same function. It is at this point that the lesson advances beyond what the student already knows. Whether it be called "presentation" or "problem," therefore, seems to matter little. In either case it brings up something the student doesn't know. Again, the Herbartian first step and the Deweyan third seem to perform the same function. Both hark back to what is already known. True, Herbart starts with the past while Dewey reverts to it later, but does this matter? Yet another similarity in the two methods might seem to be the fourth step in the two methods. Herbart calls this "generalization" and Dewey "hypothesis" but in either case the

attempt here is to theorize or conceptualize what is to be learned. Finally, could there be any greater similarity between the two methods than the fifth and last step? Both of these are highly practical. In both Herbartian "application" and Deweyan "testing" there is an attempt to put theory or concept to work. So far these two methods seem so much alike that one is not surprised to learn that so eminent an educator as G. Stanley Hall should have criticized Dewey for lack of originality.

But how discerning was G. Stanley Hall? Let us look at some of the differences between Dewey and Herbart. One difference which immediately greets the eye is the fact that the Herbartian method is more teacher-centered and the Deweyan more pupil-centered. In all five steps of the Herbartian method the teacher takes the initiative. It is the teacher who decides to call attention to what is familiar in the pupil's experience, what is novel, and so on. In the Deweyan method the lesson commences with something the pupil is already doing. It is the pupil's problem, not the teacher's, that is to be solved. Furthermore the pupil is invited to search for data to solve it. When the data is in hand, he is invited to help form an hypothesis. And, of course, it is he who should test it. This emphasis on the pupil does not mean that the teacher is not on hand constantly to guide the pupil any more than that the good Herbartian teacher does not solicit participation on the part of the pupil in making a "comparison" of the new and the old or in formulating the final "generalization". Yet, in spite of this mixture, there is an undoubted difference in emphasis in the two methods.

So far we find some difference between Herbart and Dewey but probably not enough to say G. Stanley Hall was wide the mark. But now we come to a more critical difference. And let's come right to the point about it. Take the fifth step in both the Herbartian and Deweyan methods. At no point, probably, do the two methods appear more alike than in this one which Herbart calls "application" and Dewey "testing." Both these steps seem so eminently practical. But actually their practical import is quite different. Perhaps a single question will bring out the difference. When the Deweyan lesson

reaches the point of "testing" does either the pupil or the teacher know how the test or experiment will turn out? And the answer must be, of course, if the problem is truly problematic, that neither knows how it will eventuate. An hypothesis is a guess how events will come out. But it is no guarantee. Even if the hypothesis is a very sophisticated guess based on a wide accumulation of data, still it is infected with uncertainty. To clear up the uncertainty one must act to see what will happen. This is the real meaning of "learning by doing." Learning must be active, not just for psychological reasons, but for epistemological ones!

Now put this same question in an Herbartian setting. When the Herbartian pupil reaches the last step of "application" does he know how it will turn out? That is, is there any possibility that he will get a result contradictory of the "generalization" on which he is acting? There is not a chance! The only kind of problems the teacher has any business assigning for "application" by the pupils is the kind which illustrates the "generalization" arrived at from the examples used. If any problem assigned, when properly solved, contradicted this "generalization" or involved a different one, the teacher would seriously risk confusing his pupils. Moreover he could expect to have irate parents on his phone in the evening inquiring about the nature of the homework assigned their children. This is not to say that individual pupils may not have difficulty in applying the rule but it is to say that the rule must not vary. The outcome of the lesson must be a foregone conclusion.

Here, then, is a critical difference between the Herbartian and the Deweyan five steps. The outcome of the Herbartian lesson is foreshadowed from the start. The outcome of the Deweyan lesson is in doubt up to the end. This means that not only are the steps of "application" and "testing" different rather than alike but that the preceding steps of "generalization" and "hypothesis" are more unlike than hinted earlier. Earlier it was stated that the fourth step in both methods tried to make a theoretic or conceptual statement of the lesson to be learned. This similarity, however, is more superficial. The role of theory or conceptualization is, as a matter of fact, very

different in the two methods. Herbart's "generalization" is retrospective; it sums up a rule which applies to all cases of a given class. Dewey's "hypothesis," on the other hand, is prospective. Instead of summing up a rule it is in search of one. It draws on the past, to be sure, but as a means of probing the future. Herbart's "generalization" confidently expects to be confirmed in "application" but Dewey's "hypothesis," while it may anticipate a particular outcome, may just as well eventuate to the contrary.

This difference in the role of conceptualization in the two lesson plans points still further back to a fundamental difference closer to the beginning of the lesson. Apparently, instead of being justified in finding a point in common between Herbart's second step of "presentation" and Dewey's second step of the "problem," we are driven to the opposite conclusion. What Herbart "presents" as novel to the learner is quite different from what Dewey includes in his "problem." In the Herbartian lesson what is novel in the second step is novel only to the pupil. The teacher knows the answer or solution in advance. When the teacher is preparing his lesson plan the day or night before he already knows what generalization or solution he is going to draw the next day. The five steps are just a convenient method of drawing aside the veil of ignorance beclouding the pupil's mind. Teaching, is, as someone has said, a liquidation of ignorance. No wonder the Herbartian method is regarded as teacher-centered.

The situation is quite otherwise in Dewey's "problem" method. There what is novel in the "problem" is novel not only to the pupil but more or less novel to the teacher as well. Since neither one knows the answer in advance the teaching-learning process becomes a joint inquiry into the unknown. More than that, what is novel or unknown is more than just a state of mind. There is psychological confusion, to be sure, but this confusion is a product of the fact that the external environment itself is indeterminate! To clear up this confusion, therefore, one must make the physical environment more determinate. One must force the environment to disclose its meaning. This one does by altering its physical circumstances in some way or other to see what happens. As the consequences of acting become clear, the situation becomes more

determinate, more meaningful.

Here we must pause for an objection. This objection may be put in the form of a question. While the Herbartian may teach with his finger in the back of the book where the answers are, or at least used to be, is one to infer that the Deweyan teacher never takes up problems the answers to which he already knows? If this is the case, how are physics and chemistry to be taught? The answer is somewhat complicated. Suppose the lesson is on gravity. The teacher holds a piece of chalk in his hand. Will it fall to the floor if he releases his grip on it? Presumably, the objector may say, the teacher should know the answer to this question before he releases his grip. But does he? It all depends on what you mean by "knowing." Precisely what is it the teacher may be said to know? He knows that whenever this or a similar situation has come up in the past the released object has fallen to the ground. Indeed, the odds overwhelmingly favor it. But does he know that this particular dropping of the chalk will follow the rule? However heavy the probabilities the situation is indeterminate until he drops the object this particular time. To threaten to drop it puts the whole law of gravity in jeopardy. Perhaps the jeopardy is not very great in view of the established probabilities but nonetheless it makes a difference in the spirit of the teaching. In the Herbartian lesson dropping the chalk can only illustrate the "generalization" or law. In the Deweyan lesson it actually tests, if only for the n^{th} time, the validity of the law. The Herbartian lesson is "cut and dried" but the Deweyan one has a spark of adventure.

There is a corollary in all this for the role of the curriculum in method. Dewey is very meticulous in reserving the word knowledge for the case where the results are in from having acted on some principle or hypothesis. Prior to action the data out of which the hypothesis was formed is no more than so much information. Data may be knowledge about some prior happening but it is not knowledge in the situation at hand till acted on again. Knowledge, thus, does not ante-date learning. Rather is it the outcome of learning. The

curriculum becomes knowledge in the course of acting on it but prior to that it is just information.

Herbart makes no such distinction between knowledge and information as does Dewey. On the contrary his steps deal with knowledge from beginning to end. He starts in his step of "preparation" with what the student already knows, proceeds in the step of "presentation" to what the teacher knows but the student doesn't, then shows in the step of comparison how the teacher's knowledge can be assimilated by the student, and finally gives him some practice in further assimilation. Throughout, Herbart's method does nothing to transform the curriculum; it merely conveys it. It is psychological rather than epistemological.

This last comparison brings up one final step which has escaped analysis so far. This is the Herbartian third step of "comparison." It raises a question which in former times was momentous indeed. Herbart proceeded on the assumption that one learns the new in terms of the old. But just how does the assimilation take place? Herbart and Dewey have quite different answers. Before examining and comparing them, however, let us get a running start from history.

The problem is a very old one. It finds disjunctive statement as early as the Hellenic philosophers. For our purposes it may be stated by claiming it is futile to go to school. Why? Because either one knows or he doesn't know. If he already knows it is obviously a waste of time to go to school to repeat what he has already learned. If he doesn't know, it is still futile to go to school because even if he came upon what he was seeking there, he would not recognize it.

This predicament made quite an impression on Plato. As far as he could see, it was utterly impossible for anything new to enter the mind. He did not, however, allow this situation to overwhelm him. On careful reflection he proposed the theory that learning the new is fundamentally a case of remembering. Ideas were innate before birth but were somehow dimmed by taking residence in the human house of clay. The teacher's method was a device to stir

the learner to recognize that of which he had formerly been cognizant. The Socratic method was admirably designed to do just this. The questions Socrates put his audience were to awaken slumbering thoughts, not to kindle the creative imagination, as used today. Indeed, when asked his vocation Socrates replied he was a kind of mid-wife. His questions were in the nature of intellectual forceps to reach into the womb of thought and bring forth from there what had been present from all eternity. For Plato, then, there is no problem of learning the new in terms of the old for everything is old.

Subsequently during the middle ages and after, a different theory came to prevail. This theory drew heavily on Aristotelian notions. According to it the teaching-learning process came to center on cognition rather than recognition. People supporting this theory were confident it was possible for something new to enter the mind from outside. They held it was not only possible to know something new but to know that one knows it. The theory is well stated in the famous Latin dictum -- nihil in intellectu quod non prius in sensu, there is nothing in the intellect which is not first in the senses. Instead of starting with innate ideas one starts with sense impressions. The senses serve as the portholes of the human vessel through which flow impressions from the outer world. The dialectic of reducing these novel impressions to ordered knowledge consists in prescinding the accidental from the essential. Thus in learning about dogs for the first time the teacher helps the learner note that there are many different kinds of dogs. Some are large and some are small; some brown, some black; some pug-nosed, some aquiline; some long-haired; some short; some friendly and some fierce, and so on. But these are all accidental differences. Whichever of these characteristics a dog possesses it always has four legs, claws in its feet, a bark, and the like. From this analysis it is possible to form an intellectual concept or definition of a dog. The formal nature of rational mind is able to discern and grasp the formal entity of dogness. There is a one for one identity of relation here. This formal identity is the factor which enables the learner to have confidence

not only that he can learn something new but that he can be confident that what he has learned is exactly what he was looking for.

This is the time honored method of going from the concrete to the abstract. Essentially it is the one which Pestalozzi employed in his famous object instruction. The principal abuse of this method is that teachers think they can expedite it by a deceptive short-cut. Once a conceptualization or definition is formulated they seem to think it possible to ask the learner to memorize it directly without resorting to sense impressions in the first instance. This is a deceptive over-simplification. The learner may succeed in parroting the abstraction but have only the vaguest idea of the concrete reality from which it is abstracted. Carried too far this kind of teaching and learning becomes verbal and bookish. This was the fault of the Schoolmen of the Middle Ages and ultimately of the humanists of the Renaissance. Comenius' use of pictures and Pestalozzi's employment of objects were necessary correctives to restore the importance of the senses but even Pestalozzianism ultimately suffered from a modicum of formalism.

Herbart recognized the importance of founding concepts securely on sense observation. What he tried to do was to go on from there. He tried to formulate a method whereby new concepts could be learned in terms of empirically grounded old ones. As already noted, he starts off in his step of "preparation" with something known, some concept already formed. If the student doesn't have an empirical basis for it, then Herbart would have to stop and conduct a Pestalozzian lesson first. But assume now that the student's concept is well grounded. Just how does assimilation of new concepts by old ones take place? They occur by showing that there is nothing in the new which cannot be dissected into something old. The logic of exposition is just a matter of proper classification. Assimilation is literally a matter of classifying the parts of a problem in familiar categories. When done properly, the novel vanishes into the familiar.

Go back to the lesson in subtraction. Notice how finely graded each step is. Each step forward so overlaps steps previously taken that the forward progress, though a fact, is almost imperceptible

not only that he can learn something new but that he can be confident that what he has learned is exactly what he was looking for.

This is the time honored method of going from the concrete to the abstract. Essentially it is the one which Pestalozzi employed in his famous object instruction. The principal abuse of this method is that teachers think they can expedite it by a deceptive short-cut. Once a conceptualization or definition is formulated they seem to think it possible to ask the learner to memorize it directly without resorting to sense impressions in the first instance. This is a deceptive over-simplification. The learner may succeed in parroting the abstraction but have only the vaguest idea of the concrete reality from which it is abstracted. Carried too far this kind of teaching and learning becomes verbal and bookish. This was the fault of the Schoolmen of the Middle Ages and ultimately of the humanists of the Renaissance. Comenius' use of pictures and Pestalozzi's employment of objects were necessary correctives to restore the importance of the senses but even Pestalozzianism ultimately suffered from a modicum of formalism.

Herbart recognized the importance of founding concepts securely on sense observation. What he tried to do was to go on from there. He tried to formulate a method whereby new concepts could be learned in terms of empirically grounded old ones. As already noted, he starts off in his step of "preparation" with something known, some concept already formed. If the student doesn't have an empirical basis for it, then Herbart would have to stop and conduct a Pestalozzian lesson first. But assume now that the student's concept is well grounded. Just how does assimilation of new concepts by old ones take place? They occur by showing that there is nothing in the new which cannot be dissected into something old. The logic of exposition is just a matter of proper classification. Assimilation is literally a matter of classifying the parts of a problem in familiar categories. When done properly, the novel vanishes into the familiar.

Go back to the lesson in subtraction. Notice how finely graded each step is. Each step forward so overlaps steps previously taken that the forward progress, though a fact, is almost imperceptible

This is the theory on which recent "teaching machines" are constructed. Their success turns largely on the "programming" that is fed into them. Successful programming depends on an Herbartian step of assimilation broken down into such overlapping sub-steps that learning is simplified to a point where teaching can be mechanized. Indeed, to lend the prestige of time to the "technology of teaching" its sponsors point out that Herbartian programming has long antedated the teaching machine, indeed Herbart himself. The classic instance of "programmatically" instruction is the geometry lesson ascribed to Socrates in Plato's Meno. You will remember there how Socrates by carefully graded questions drew the Pythagorean theorem out of an untutored street urchin to the surprise of Meno and, we may surmise, of the urchin himself. Teaching thus appears to be just a matter of asking the right questions. With a Socrates to attend to the "programming" the "teaching machine" should have at least a limited success.

Learning in Dewey's case is more complex. Instead of being a matter of analysis and classification it involves what he calls the "reconstruction" of experience. Herbartian assimilation no doubt involves some reconstruction. But the reconstruction which Dewey has in mind is more radical. In procuring "data" Dewey is undoubtedly probing the familiar for a clue. But he hardly expects to solve his problem simply by classifying his data. If the problem contains any novelty, that is, if the situation itself is indeterminate, a solution will depend on an invention. The student will have to take the accumulated data of prior experience with its gaps and flaws and in imagination reorganize it as well as he can to elucidate the unique situation confronting him. As he proceeds to act on his hypothesis further unsuspected indeterminate factors may turn up. The "feed-back" of this information may demand alteration of the original hypothesis and redirection of effort. It is the formulation of hypotheses and their subsequent alteration and redirection which Dewey calls the "reconstruction" of experience. Indeed in one place he even defines education as the continual reconstruction of experience.

Obviously Dewey on the one hand and Herbart, Pestalozzi, and

Aristotle on the other have very different philosophies of education undergirding their methods. The difference in their philosophies takes its origin in different views as to the nature of the world and different views as to how the world may be known. In the one view the world is a closed system. It may be infinite in extent but it is nevertheless already complete. In it there is no genuine novelty, certainly not in the mind of God. If anything could be novel to Him, He would no longer be God for He must be perfect in all His attributes. God, thus, cannot learn. Learning is for finite imperfect persons like ourselves. The novelty which confronts the learner, therefore, is just his ignorance of the actual state of affairs. Consequently to learn is simply to pull aside the veil of ignorance.

In the other view of the world the world is open-ended. Or, as William James called it, a world with the "lid off". In such a world there is possibility of genuine novelty. The world is not complete but, as Dewey described it, "indeterminate." Moreover, novelty or indeterminacy is not just a reflection of human ignorance. Rather is it rooted in the very nature of the universe itself. Evolution is not just an unfolding of what was already enfolded or involved from the beginning of time. Rather do genuine emergents appear. If this seems to contradict the axiom ex nihilo nihil fit and make the effect greater than the cause, well, such an axiom holds only in an already completed universe. This second view of the world takes off from a different premise; it assumes that the way the world looks from the human angle is the right one. It sees no way to transcend this human limitation.

Herbart, Pestalozzi, and Aristotle seem to have designed their educational systems for the former type of world. Thus Aristotle's method tries to help the pupil learn the nature of things, their essences. Learning is a kind of discovery. It tries to discover truth; it tries to take the cover of ignorance off it and disclose it in its naked reality. Conceptualization, definition, and classification are the final steps in this process. Pestalozzi's emphasis on object instruction and Herbart's on ideas support the same result. The assumption of all three of these educators is that the world can be known as it actually is. If there is any doubt or confusion as to its nature, it lies in the mind of the learner. Pestalozzi's object

instruction aims to clarify the child's mind by making sure he has clear sense impressions. Aristotelian analysis aims to aid clarification by lopping off the accidentals of sense impression, leading to clearly formed concepts. Herbart's five steps insure logical progression from concept to concept, idea to idea.

Dewey's problem method is not directed at discovery of the nature of things. His concern rather is with how do things ^{react} when acted on in certain ways. Rather than compare his ideas of the world with the nature of the world as it is, he is interested in what effect ideas will have on the world when acted on. His method seeks to predict events and thus control outcomes. Instead of grasping reality in its protean actuality he is willing to settle for an efficient control over it.

III

Although the Herbartian and Deweyan five steps rest on quite different philosophical considerations, the question may finally arise, are the methods incompatible with each other? Must one be an Herbartian or a Deweyite? Or, on the other hand, would it be possible to use one method on one occasion and the other on another? While it may not be possible to reconcile the philosophical differences of the two methods it does seem possible for the same teacher to use both methods anyhow.

The Herbartian method seems to be an excellent method where the teacher is interested in putting the validated experience of the race at the disposal of its younger members in the quickest time possible with a minimum of floundering about. Here we act on the surmise that there is much to be learned and relatively little time to learn any significant portion of it by rediscovery. Not only that but we see little likelihood that reenactment of the original conditions will produce any valuable addition to the sum total of knowledge. Under such circumstances we are content to let the experience of the young be deductive proof of the things taught instead of an inductive discovery. The Herbartian method is also

peculiarly effective where logical relations are to be brought out as in the arithmetic lesson in subtraction demonstrated earlier.

The Deweyan method seems peculiarly appropriate where the experience of the race is not well validated, where on the contrary there is general doubt as to outcomes. This would seem to hold for matters of fact as well as matters of value. The method is also valuable sometimes where the object of the lesson is no more than the rediscovery of something already known. Here emphasis can be put on the method and motivation of learning as well as the content learned. It would be a mistake, however, to regard the Deweyan method as more appropriate to vocational than non-vocational subjects, as some have.

Let us take concrete instances of how these two methods may even complement each other. Suppose a lesson in physics and suppose the instructor is using the Deweyan method. When student and instructor reach the stage of hypothesis and testing it appears that some mathematical technique must be mastered before going further. At this point the instructor might very well drop the Deweyan approach and switch over to an Herbartian lesson in mathematics. With this accomplished he could then go back and resume the Deweyan lesson where the excursion into mathematics interrupted it. Similarly, one might interrupt an Herbartian lesson to carry out an experiment. Such a case has already been hinted. If an Herbartian instructor found at the step of "preparation" that the student was without concepts well grounded in fact, he might very well proceed to correct the deficiency with a concrete factual demonstration. Finally it is quite possible that in a class in theoretical physics that the instructor might proceed logically in Herbartian fashion from theory to theory for considerable stretches of time, only occasionally pausing to perform some critical experiment.

A final question now arises. Would a teacher employing both Herbartian and Deweyan methods at appropriate times be philosophically inconsistent with himself? I suppose one must say "Yes" if one carries the differences of the two methods to their logical extremity. But must one go this far? Perhaps not. Happily there seems to be an area where mutual "coexistence" is possible in philosophy as it is in politics. The real mistake is not in using the two methods as complementary or supplementary to each other but using the one method

when we should be using the other. For example, if the subject of instruction has long been regarded a controversial issue by competent minds, it is quite improper to use a method like the Herbartian which implies from the very start that the answer is known. And vice versa, it would be resented if the Dewey method were used to teach religion where hypotheses are not usually held subject to empirical testing.

In the final analysis what we are calling attention to is the fact that the choice of a method of instruction is a very complex affair. Courses in pedagogy, however much they may have suffered from being too empirical in the past, need suffer so no longer. There is a substantial intellectual content necessary to their mature understanding. To fail to introduce the future teacher to this theoretical structure shortchanges not only him but the whole younger generation.

II. DARWINIAN EVOLUTION AND DEWEYAN EDUCATION

It has often been noted that Dewey's birth year happens to coincide with the year in which Darwin first published his Origin of Species. How appropriate, the thought usually runs, that Dewey, who was destined to create such a revolution in men's thinking about education, should be born in the very year that Darwin published a book that was to shake the very foundations of the life and behavioral sciences, to say nothing of religion as well! As a matter of fact the coincidence extends very much further than the coincidence of dates. It extends to a coincidence of thought as well. When one looks for the source of Dewey's intellectual inspiration one ordinarily turns to William James or perhaps to an earlier inspiration, Charles Peirce. There can be no doubt that Dewey is indebted to both of these men but he is, in a sense, fully as indebted to Charles Darwin. Over and over again the course of Dewey's educational thought takes an evolutionary turn. Indeed, without the evolutionary hypothesis to incorporate into his thinking, Dewey's educational theory would be markedly different today from what it is. Let us examine this coincidence or indebtedness of thought at some length.

I.

Perhaps the impact which evolution has had on education will be most obvious by reference to the popular movement known as "progressive education." Ordinarily unthinking people have thought of "progressive education" as the latest fashion in education. Since these fashions may turn out to be mere "fads" or "frills" this conception of progress in education is not very penetrating. To catch the deeper meaning of the term we must inquire more closely what is meant by the word "progress." Both evolution and progress overlap in meaning; both suggest that the world is on the move. But they are not synonymous.. Perhaps progress goes beyond evolution to suggest movement in a direction increasingly favorable to man. Probably neither evolution nor progress is inevitable. If they were, progress might be guaranteed in advance and "progressive education" might carry

the child upward and onward as surely as placing his foot on an escalator. Granting that the world is on the move most people now think that movement may be retrogressive as well as progressive. But if that is the case, how can we tell whether some proposed change in education is going to advance or retard us? With the asking of this question "progressive education" becomes a recondite problem.

At this point it will be well to indicate that there are two notions about the character of progress. In one notion progress is developmental; it moves to realize some final goal. The closer the educator comes to this goal the surer he is that his educational policies and practices are making progress. This final goal is not only ultimate but immutable as well. Indeed, unless it is changeless, how can the educator assure himself that any action he takes is progressive or retrogressive? If the goal be variable, first this then that, first here then there, it will be impossible to calculate whether any educational program is getting closer or farther away from its objective. Progress, thus must be a fixed or closed-end affair.

According to another notion, progress has no ultimate nor immutable goal. Its goals are more or less proximate. Progress rather is something that must be determined as the educator goes along from project to project. It is determined retail rather than wholesale. There is no such thing as computing overall net progress. At no time can the educator comfortably compute his distance from some final goal. The pursuit of progressive education is always fraught with contingency and accompanied by sidelong anxiety. From this view, then, progress must be a flexible or open-end affair.

Which of these two ways is preferable in thinking about progressive education? Indeed is it just a matter of "preference" how we shall regard progress? Or is there evidence we can point to which fairly conclusively settles the matter for us? Evidently Dewey thought there was. This evidence Dewey found in Darwin's theory of evolution. If the theory of evolution is sound then progress must be

an open rather than closed end affair. The best place to examine Dewey's evidence for this conclusion is to be found in his essay The Influence of Darwin on Philosophy.¹

To trace this "influence" Dewey dips deep into the history of philosophy. Here we find that, in raising the question of the nature of progress on which "progressive education" is based, we have raised one of the perennial problems of philosophy, the role of change itself.

The ancients were much perturbed by the changing state of affairs which beset them on all sides. In their "quest for certainty" (incidentally, the title of one of Dewey's later books) the ancients found security in the unchanging, insecurity in the changing. Consequently they tried to peer behind and beyond contemporary change to see if they could detect elements which were changeless. So confident was Plato of doing this that he was inclined to treat change as unreal, as a mere shadow or appearance of an underlying reality which was immutable.

Aristotle, Plato's pupil, was more realistic. Being more of a scientist, and a botanist particularly, he had no doubts about the reality of the changes which he perceived in living things. Yet at the same time he was much impressed with those aspects of living things which did not change. How to reconcile change with the changeless? Aristotle was the first to achieve a notable synthesis here. Take the acorn, as he did, for example. There can be no doubt that the acorn changes as it germinates into a sapling and later matures into a full grown oak tree which drops another generation of acorns to the ground. What does not change, however, is the cycle of acorn-sapling-oak. There is change from beginning to end of this cycle of growth but the cycle itself does not change! Acorns inevitably develop into oaks; they never develop into maples.

This Aristotelian synthesis of change and the changeless dominated men's minds for over two thousand years, in fact down to

¹ John Dewey, The Influence of Darwin on Philosophy (New York; Henry Holt and Company, 1910).

the eve of Darwin's publication of the Origin of Species. If we were not to go beyond this eve we would have here in Aristotle an excellent theoretical justification of the developmental or closed-end theory of progressive education. There clearly is progress in the sense of development and that progress is the more obvious because moving toward a clearly fixed end. Indeed it must have been on the basis of some such theory as this that Froebel constructed his Kindergarten. The very name of his school reveals that he thought of the school as analogous to a garden and children as analogous to growing plants. If children were to be free in the Kindergarten, as Froebel urged they should, it was so they might develop or fulfill their cycle of growth, so that they might progress from infancy to the final goal of adulthood as the acorn to the oak. It would be a cosmic miscarriage if parents or teachers were to interpose their conventional educational dictates so as to interfere with this outcome. It is necessary to introduce Froebel at this point because there are many who think that one of the roots of progressive education runs back to him and his kindergarten. This may be true but the claim suffers in part because Froebel died in 1852, just seven years before Darwin's epoch making publication. Consequently it is more likely that Froebel was a proponent of the developmental, the closed rather than the open-end theory of progress.

Of course we cannot stop with educational theory as it stood at Froebel's death and on the eve of the publication of the Origin of Species. We must go on, with Dewey's analysis of The Influence of Darwin on Philosophy. As Dewey points out there, the character or form of the acorn which guides it unflinchingly to its final end of becoming an oak Aristotle expressed by the Greek word eidos. This the Scholastics of the middle ages translated by the Latin species. Hence Darwin's use of this word. Down to the time of this great Englishman people had thought of eidos or species as stemming from an original act of creation by the Creator himself. Indeed each species was the result of a separate act of creation. Now along came Darwin to claim a different origin for species. They were the result of natural evolution rather than primordial fiat. This claim was obviously very upsetting to the millenia old Aristotelian synthesis of change and the

unchanging. If Darwin was right, not only was there change from beginning to end of a cycle such as the acorn-oak, but there might be change in the cycle, that is, in the aidos or species, as well! What had hitherto been regarded as immutable, the species, was mutable too! If that was the case the long standing basis for security, the age old anchor of certainty, was gone. Change instead of being unreal or of playing a subordinate role to the unchanging now emerged as the basic and primary reality.

But granted all this, toward what goal was evolution developing? Nothing for certain. Has evolution been progressive? There is no telling for sure. Species seem to come and go. Perhaps one can calculate the rise and decline of a single species but whether the rise and decline of many species adds up on balance to over-all progress seems beyond calculation. Progress, if indebted to Darwin, thus, must be open-ended, creative. In any event Dewey clearly accepted the Darwinian influence on philosophy. With evolution as the lever to his fulcrum Dewey shifted the philosophy of education just as surely as other followers of Darwin shifted the bases of geology, sociology, and other disciplines. Tremors of the quake felt in 1859 have thus reached out in many directions.

II

It remains to show some specific instances where Dewey incorporated Darwinian theory into "progressive education."

1. We may commence with the aim of education. Take the case of a teacher who makes careful preparation for his next day's class. Of course the first thing he must do is determine his aim. Having done this he then mobilizes curriculum materials and organizes them so as to achieve his objectives. What are the chances that at the end of the day he will come out exactly where he expects to? As any classroom teacher knows, the chances are very slim. There always is some incident to prevent the class from doing what is projected. Perhaps a fire engine clangs by; perhaps the day is excessively warm; perhaps the teacher is not at his physical or psychological best; perhaps he has not mastered some technique of explanation or definition;

perhaps any number of things but any one capable of upsetting the teacher's aim. Instead of hitting the bull's eye, he hits an outer ring of the educational target. Instead of achieving his educational objective he falls short or alights beside the point. When he sits down after the day's work to evaluate his efforts and to plan plan for the next day, what should he conclude?

Much depends on how he looks at the total situation, how he relates the day's work to his more remote objectives. If he regards them as ultimate and unalterable then he must look on any deviation of his as an error, an error either due to circumstances beyond his control or due to his own lack of foresight and skill. In either event the mandate for the next day must be to correct the deviation by getting back "on the beam," as an aviator would say, because the beam is the guaranteed direction into port. If, on the other hand, the teacher has no ultimate ends, only more or less proximate ones, he has an option as to his conclusion. On the one hand he might reach much the same conclusion as the teacher with fixed ends. He might conclude that the ends set for the day, though tentative in the long run, were still good in spite of a failure to achieve them fully. In that event he would try to get back on the beam leading to yesterday's aim. On the other hand he could come to quite a different conclusion. In comparing the outcome of the lesson with his original objective he might conclude that his failure to achieve that objective was a blessing in disguise because the actual way the lesson turned out was better than he had planned. It was not just that he found a better method of achieving an ultimate end but that he found a better proximate end! Yet, having no ultimate, invariable ends by which to judge, how can he tell that the unexpected result of his lesson, the new proximate end, was preferable to the one he planned? This is a critical question.

As an open-end progressive what answer has Dewey for this question arising out of a very practical classroom situation? His answer is one on which his critics have pounced enthusiastically. If education has any over-all direction, Dewey says, it is growth. His

critics, however, find this only half an answer. Growth, to be sure, they say, but how is one to tell whether growth is taking the right direction? To this Dewey replies that the end of growth can only be more growth. His critics find this reply either a tautology or non-sense. And of course it is tautology or nonsense, if you are a closed-end progressive. But if you are an open-end one, it makes eminent sense. If species originate through natural selection, as Darwin says they do, what is the direction of that selection? As already stated, there is no telling for sure. If one looks for a trend in the aeons of evolution a tentative direction might be inferred, namely, a trend toward greater diversity of species with increased power of adaptation to permit survival. Granted that this inference leaves much unexplained, it at least has the modesty to conform to what is patent to all. Proceeding on this modest analogy we can see more clearly why Dewey claims that the end of education is growth and the end of growth, more growth. The more education **develops** our capacities in depth and breadth the more fit we are for adapting ourselves to come what may in our environment.

Go back now to the teacher trying without aid of fixed goals to decide whether he is better off where the class actually arrived or where he would have been had he **achieved** his original objective. Without benefit of ultimate objectives he must **evaluate** his proximate objectives by the evidence of present growth on the part of his pupils and their potentialities for further growth in the future. Whatever judgment he makes, obviously it will hardly afford the cozy security of a decision based on immutable ultimate goals. On the contrary, it will be tentative and subject to reexamination at the end of the next school day. But this is the basic difference between the closed-end and open-end progressive. This is the educational difference which Dewey has pointed out between the Aristotelian and Darwinian views of the world.

2. A second illustration of Dewey's invocation of evolution lies in his definition of education as the constant reconstruction of experience. On its face this statement seems innocuous enough.

Obviously it conforms to common experience. Every time one learns something does he not have to alter in some way what he already knew? Does he not add to or subtract from his previous store of knowledge or perhaps rearrange and reorganize it? So plausible has this process seemed that it has been reduced to the Darwinian cliché of education as "life adjustment." Yet plausible as this phrase may seem it has drawn heavy fire from Dewey's critics. They will have none of it. To conceive of education as "life adjustment" they think thoroughly pernicious. There are two reasons for this opposition, one more superficial, the other more radical.

The mere superficial objection to a "life adjustment" curriculum in the schools is usually directed toward a tendency to make too specific adjustments. Thus courses have been provided in some schools which deal with adolescent dating problems or how to drive a car. And what is wrong with teaching children to make such specific adjustments in the lives they lead when these are problems every adolescent faces? In brief, they are anti-intellectual. Once taught they have a minimum spread or transfer to other aspects of life. Moreover, they could be learned out of school. School should be a place for learning what cannot be so easily learned outside. What formal school is most fitted to give is intellectual training. By intellectual training is meant theoretical training. The great advantage of theoretical training is that it enables one to look beyond the immediate state of affairs. The word theory, as a matter of fact, comes from an old Greek stem which is found also in our word theatre. It means to get a "view" of things. The more circumstances one takes into account through intellectual imagination preceding action the wiser he is likely to be. Adolescent dating patterns or driver education do not allow for such scope as, say, history or physics. On this score there can be no argument.

But note, the objection to "life adjustment" education is not to "life adjustment" as a theory but to its practice. The critics

who prefer a curriculum with greater intellectual content, such as afforded by history and physics, are merely saying that a theoretical education has greater potentialities for "life adjustment" than more narrowly practical courses. Probably both kinds of courses are needed in the schools but there can be little doubt which kind leads to greater growth in the long run, the more widespread "life-adjustment." On this conclusion Dewey himself would be in agreement for he himself is on record as saying that theory in the end is of the most practical importance.

The more radical objection to the "life adjustment" theory of education takes issue with its instrumentalism. Some critics fear life-adjustment education would be degrading because it would subordinate the individual to his environment. This could have unfortunate results as where the chief object on the environmental horizon is the state. Life adjustment here could well shape the citizen as a means to the state as an end, hence "train" the individual rather than "educate" him. On the contrary, critics of this view prefer to regard the individual as an educational end in himself. In similar vein other critics, while admitting that on occasion education must be a means to an end, as in earning a living, claim it fulfills its highest function when it is sought as a good in itself. Liberal studies thus are superior to vocational or professional ones because they are intrinsically valuable. Their value does not change with the use to which they are put, but on the contrary has a changeless, permanent quality. In taking a stand for changeless, permanent values the critics of the "life adjustment" theory of education definitely array themselves against the Darwinian ingredient of Dewey's educational philosophy. Since the Darwinian theory of evolution is such a formidable component of contemporary culture, assuming to oppose it takes some courage to say nothing of some sophistication.

Not all critics who radically reject the "life adjustment" theory of education fully realize what is theoretically involved in rooting it out of contemporary education. The two men who have most

clearly understood the argument are Robert M. Hutchins and Mortimer J. Adler. They have taken the position that the aims of education are not a function of the changing environment but of human nature which is the same for all men everywhere and always. It would not matter to them whether a man lived in America or Europe, in the twentieth century or the thirteenth, nevertheless his education should be the same. In making this broad claim they would not be unmindful of individual differences of psychological or sociological origin. They would not overlook for instance, differences of sex or local custom but these they would regard as accidental differences. While it would be unrealistic not to pay some attention to these differences Hutchins and Adler would concentrate their chief attention on those characteristics of man to be found in every human being. Most notable among these characteristics, of course, is rationality, intellect, mind. This is not accidental but essential to his nature. Without it he is not man. If all men, whether oriental or occidental, whether modern or ancient, have the same rational nature, then, the purpose of education, whether in an oriental or occidental culture, whether in a modern or ancient setting, must be the same -- the development of man's rational potentialities.

But is human nature essentially the same in every land and every century? To say that it is, is to say that there has been no change in man's eidos, his species. When such a change becomes evident, say Hutchins and Adler, will be time enough to change the ultimate aim of his education.² But when and if such a change occurs, man will no longer be man because he will no longer conform to the species, man. The proper inference from Hutchins' and Adler's writings seems to be, not that species do not change, but rather

² Robert M. Hutchins, "The Philosophy of Education," in R. N. Montgomery, editor, The William Rainer Harper Memorial Conference (Chicago: University of Chicago Press, 1938); Mortimer J. Adler, "The Crisis in Contemporary Education," The Social Frontier, 5:141-144, February 1939.

that, till there is clear evidence of change in homo sapiens, let the aims of education be formed by the kind of species man clearly is and has been now and for ages past.

Obviously, to orient or conform the aims of education to man's essential nature will stand in sharp contrast to the theory of "life adjustment." Hutchins and Adler and their many sympathizers would have education develop the potentialities of man's own inner nature in whatever clime or climate he is born. Dewey and his followers see education more as a transaction, an adjustment and readjustment if you will, between the individual and his physical and social environment. Contrasting the two points of view Mark Van Doren says the latter teaches man to "become" while the former teaches him to "be."³ Both kinds of education are "progressive", if you choose, but the one again is developmental in a closed-end and the other creative in an open-end system, the one more Aristotelian and the other more Darwinian in character.

3. The influence of Darwin on Dewey's philosophy of education as the framework of "progressive education" extends far beyond the over-all consideration of aims. If educational aims are to be conceived in an open-end universe, the question next arises what method of instruction is appropriate to achieve such ends? If there are no ultimate or final ends it is clear at once that all ends are more or less proximate and as such are themselves problematical. In an open-end world that is constantly evolving it is problematic what will turn up next. Consequently ends must be held tentatively to see how actions based on them turn out, to see whether these actions corroborate anticipations or deviate from them. Educational ends, thus, are not just ends pure and simple, but paradoxically, means as well, that is, means for probing the future.

This role of aims as tentative means for exploring the future naturally points to the problem solving method in the classroom. The lesson should take its origin at some point where the

³Mark Van Doren, Liberal Education (New York: Henry Holt and Company, 1943), p.

smooth interaction between the pupil and his environment has been interrupted. How to overcome the interruption, what adjustment of the individual to his environment or of the environment to him is necessary to restore the former smooth interaction, poses the problem. It is not so important here to go into the steps of the problem solving method (which Dewey has done at some length in his famous book, How We Think⁴) as to point out that its logic is the method of inquiry. Inquiry starts with an indeterminate situation. By that Dewey means that the uncertainty as to the outcome is not just a product of confusion in the pupil's or teacher's mind but is indigenous to the environmental situation itself! Such a conclusion surely follows if Darwin is right and we live in an open-end universe where species are still evolving.

It is necessary to make this point about the problem solving method because in a certain sense children were confronted with problems in school long before Darwin published his famous thesis. Indeed many teachers since then and even today claim to use the problem method when, as a matter of fact, they mean something quite different from what Dewey had in mind. The principal difference between them and Dewey is that they claim to use the problem method when the answer, so to speak, is in the back of the book. The only thing that is indeterminate in this case is the state of the student's mind. There is nothing such in the situation itself. Consequently it is very doubtful that Dewey would even call this a use of the problem solving method. Where the answer is either figuratively or literally in the back of the book we have the closed-end conception of the world again.

4. The contrast between these two methods has a further implication. The two methods lead to different conceptions of the role which intelligence plays in education. If we follow Dewey's conception of problem solving in an evolving world intelligence becomes an instrument for man's making adaptations to his environment.

⁴ John Dewey, How We Think (Boston, D.C. Heath & Co., 1910)

Indeed some go so far as to say that perhaps the human mind evolved as a means of biological survival. Time was, they imagine, when organisms had to make mutations of physical structure to meet abrupt changes in the environment or be so maladjusted to their environment as to perish. The evolution of the human brain, however, enabled man to survive by ingenious adjustments far short of physical mutation. Whatever the precise course of evolution of the human cerebral cortex may have been, the educational implication is clear. Students should use their heads to solve problems.

If we string along with Dewey's critics we find they too expect the student to use his head but for quite a different purpose. He will solve problems, to be sure, but to develop intellectual excellence. "In the beginning was the word" (logos) says the first verse of the Gospel according to St. John. Reason or rationality, therefore, is no late comer on the world scene, as implied by Darwin. Rather is it primordial. It did not make its debut to solve problems; it has been inherent in the world from the very beginning. Its intrinsic role, therefore, is the more penetrating one of knowing the world in its naked Protean reality.

Since the student is an instance of the species, homo sapiens, it should be the function of education to develop his sapient nature to the fullest extent. It should bring out what he potentially "is." Intellectual excellence, thus, is the end of education not a means to "life adjustment." It is worthwhile in itself. The intellectual excellence found in the well trained mind should not be confused with the formal discipline formerly associated with training the faculties (although that confusion has undoubtedly reigned in the past.) The well trained mind takes pride in intellectual content as well as formal excellence.

5. All of which brings us to the threshold of the curriculum. In constructing a curriculum we generally ask two philosophical questions, whether the subject matter we are selecting is good and whether it is true. These two dimensions, the axiological and the epistemological, may be treated as one for present purposes. From

both dimensions the measure of our success in choosing subject matter will be its adaptation to the ends in view. If it helps us achieve our ends it is good; if acting on it corroborates the expectations of our hypothesis, it is true. In either case the test is pragmatic. This is the rationale of the life adjustment curriculum. The Darwinian ring of Dewey's pragmatism again can hardly be mistaken.

There are many, however, who accept the Darwinian hypothesis in biology and yet refuse to allow it to color their philosophical conceptions of the good and the true. They accept change as a basis of scientific theory in such studies as biology and geology but not in the philosophy of truth and value. They teach it as a theory in science but refuse to employ it as a theory of curriculum selection and construction. Consequently a dualism seems to be emerging between science and philosophy. Some people try to be Darwinian in science and Aristotelian in philosophy at one and the same time. Obviously this is bound to place considerable strain on logical consistency.

Dualism has protruded itself into education at many more points than just that of science and philosophy. If one were to do no more than cite the titles of some of Dewey's principal works, he would establish that fact. Thus Dewey has written on The Child and the Curriculum, School and Society, Interest and Effort, Experience and Education, to mention some of the best known. Other dualisms appear as chapter titles in his Democracy and Education -- play and work, labor and leisure, naturalism and humanism. All these dualisms, antitheses, or "separations" as Dewey calls them in one place, culminate in the major one between knowing and doing, theory and practice, mind and body. Dewey is fond of stating educational problems in this fashion, not because he is a devotee of dualism, but because he has ^{real} hopes of overcoming dualism. While Hegel tried to reduce thesis and antithesis to synthesis, Dewey tried to reduce dualisms by a theory of continuity. For this strand of continuity he leaned heavily again on Darwin's theory of evolution. Before Darwin's time species had been distinct or disjoined from each other. The publication of his book showed how species originate

in previous species. Making capital of this analogy Dewey tried to reduce the foregoing educational dualisms by showing that the opposed terms are related by being different points on a single continuum.

As an illustration of the way in which Dewey overcomes these dualisms, antitheses, "separations," note his handling of the first one mentioned, child and curriculum.

What then is the problem? It is just to rid of the prejudicial notion that there is some gap in kind (as distinct from degree) between the child's experience and the various forms of subject matter that make up the course of study

Abandon the notion of subject matter as something fixed and ready-made in itself, outside the child's experience; cease thinking of the child's experience as also something hard and fast; see it as something fluent, embryonic, vital; and we realize that the child and the curriculum are simply two limits which define a single process. Just as two points define a straight line, so the present standpoint of the child and the facts and truths of studies define instruction. It is continuous reconstruction, moving from the child's experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies. ⁵

6. Before concluding we should note that the evolutionary hypothesis has a social as well as an individual dimension. In mentioning Froebel earlier as a reputed forbear of "progressive education" we noted how he insisted on an atmosphere of freedom for his Kindergarten. For him, however, this freedom was necessary so that the child might achieve self-realization quite as any other plant in a garden would try to grow to its indigenous maturity. Just as the gardener would try to free the plant from pests and competing weeds so the teacher must protect the child against obstacles to the self-fulfillment of his destiny. Obviously such a conception of freedom is rather individualistic.

⁵John Dewey, The Child and the Curriculum (Chicago, The University of Chicago Press, c 1902), p.15-16.

If one takes a Darwinian view, freedom has quite a different significance. Freedom then becomes a function of individual differences. It is through variety that species evolve. Offspring are always different from parents. Some of these differences are adapted to survive; others are not. A progressive society, similarly, prizes variety in its population for it is through deviation from the norm that social progress occurs. It is not surprising, consequently, that it has been a cardinal point of doctrine with progressive educators to give front rank attention to individual differences in children. These differences are not only precious on their own account but for their contribution to the social store of wisdom.

It is presumably for similar reasons among others that Dewey preferred democracy as the social frame of reference in which education should take place. He justified the democratic philosophy of education on deeper grounds than that, where the ruled are at one and the same time rulers, popular education is a necessity. Democracy he saw as more than just a form of government. It was to him as well a way of life, a way of life whose worth he judged by the number and variety of interests shared by its members. The more numerous and varied the points of contact between them the greater the variety of stimuli to which they had to respond or adjust, also the richer the variety in the cultural store from which adaptation might be wrought. Hence the great premium on freedom in action to adjust to come what may. Social survival and social progress depend on it.

If democracy suffers any ills the proper cure for them is, as Dewey says, more **democracy**. This conclusion sounds strangely familiar to his statement that the end of growth is more growth. As Dewey's statement on growth shows a commitment to an open-end view of the world, so too does his statement about democracy. If there is any better system than a democratic system of education, it should be discovered through increasing even further the number and variety of shared interests. By making available to each the thought and experience of others we not only mature individual capacity but fertilize the capacity of each for creative thought. Thus a society whose channels for communication are choked with racial, religious,

or political prejudices is likely to be overwhelmed by changes whose significance cannot be quickly translated. A society, on the other hand, which is full of channels for the unimpeded mobilization and distribution of changes occurring in thought and action anywhere is more likely to adapt and survive.

III

Leaning on Darwin Dewey seems to have built up a strong case for the indefinite reign of "progressive education." One might, indeed, ask the question is there ever likely to be a time when "progressive education" no longer might be progressive? Certainly if the Darwinian hypothesis were to be disproved or supplanted educators would very seriously have to reconsider Dewey's philosophy of education. Yet, in spite of the fact there seems to be no immediate or even remote threat to Darwin's theory of evolution, "progressive education" as a movement seems to have suffered eclipse since the end of the World War. Perhaps this is because much of its practice has been incorporated into conventional systems of education. More likely it is because its open-end theory of progress never eliminates a certain anxiety about the future. The period of the "cold war" has been one in which people have wanted security and release from anxiety. It is to be expected, however, that, come the day when the "cold war" ceases, the progressive theory of education based on Dewey and Darwin will spring into prominence again.

III. TEN MISUNDERSTANDINGS OF DEWEY'S EDUCATIONAL PHILOSOPHY

No one needs to be reminded of the sharp and voluminous criticism to which American education has been subjected during the postwar and overlapping cold war periods. Some of this criticism grows out of forthright difference of opinion. As such it is welcome as part of the democratic process of improving the schools. But some of the criticism results from misunderstanding. Here, though critics successfully burn up opposing straw men, the resulting smoke obscures rather than illuminates issues.

In this latter category probably no one has been more misunderstood than John Dewey. We need have little concern that Dewey's professional peers will be misled by current misunderstandings in the press and periodical literature. But we should take very seriously misunderstandings lying in the lay mind, for it is defenseless against public critics who themselves unwittingly misunderstand Dewey. In view of the way in which pedagogical battle lines have been tightened by the anxieties of the cold war, misapprehensions in the lay mind may be quite ominous. Particularly is this true if, as Adler and Mayer state in their recent The Revolution in Education, the choice between educational philosophies in our schools is not a pedagogical but a political question.¹ Consequently I shall seize this moment to try to set the record straight on what seem to me ten of the more prominent misunderstandings of Dewey's position.

The first three misconceptions I want to consider are very closely related. In fact, they are facets of a common complaint, that "progressive education" is too "child centered." Prior to the progressive era, education was adult centered. The main aim of education was to prepare for adulthood. Childhood was a period to be hurried over as rapidly and with as few accidents as possible. The curriculum was selected with adult ends in view. And why not? When

¹ Mortimer J. Adler and Milton Mayer, The Revolution in Education, ch. 20.

King Agesilaus of ancient Greece was asked what boys should learn in school, he replied, what they were going to do as men. What could be more sensible in a world where the conventional image of the child was formed by viewing an adult through the wrong end of a telescope?

The breakup of the adult monopoly on education began in the eighteenth century with the advent of Rousseau, picked up momentum in the nineteenth century under men like Pestalozzi and Froebel, and reached flood tide in the twentieth in the "progressive education" movement. While formerly children were to be seen and not heard, in the course of the past 150 years they have increasingly come to be heard as well. Their aims are now considered as well as those of adults. Their interests are consulted in making up the curriculum. Adults now hasten to recognize demands which the variety of children's abilities, disclosed by modern psychological research, make on the educational process. Freedom rather than uniformity is the order of the day.

The transition from an adult-centered to a child-centered education has not occurred easily and without social trauma. There are many who, reviewing the results of the progressive era, look back with nostalgia to the era preceding. They see three related defects in this child-centered school. One is a tendency to soft pedagogy which, for another, makes progressive education excessively permissive, which, for a third, results in an unwarranted relaxation of discipline. Each of these shortcomings is laid at Dewey's door. Let us commence with the first of these three.

1. Dewey is guilty of "soft pedagogy." He makes a fetish of interest. No doubt instruction is more stimulating when it is interesting, but Dewey goes overboard on interest. If material is not naturally interesting, he sugar-coats it. To cater to the child's interests to this extent is to be overly sentimental about his education. The adult, whether teacher or parent, if he follows Dewey, abdicates his claim to greater experience. While no doubt something is to be gained from sowing the seeds of spontaneity and voluntarism in the

kindergarten and grades beyond, Dewey has reaped an educational whirlwind. Because the child is too immature for many years to really know what he wants, he is likely, thrown on his own slender resources, to grasp for the ephemeral, even the whimsical. He chooses among his desires, overlooking or unaware of the subtle distinction between what is desired and what is desirable. As a result, the impact of Dewey on child rearing has been to raise up a generation of children who range from lax and easygoing to cantankerous and ill-mannered.

It may surprise some, but Dewey is as opposed to this distorted notion of interest as are his critics. He is as opposed as any to the notion that the curriculum must be constantly sugar-coated. The trouble with this conception of interest, says Dewey, is that it is first exaggerated and then isolated. Listen to his own words:

Interest is taken to mean merely the effect of an object upon personal advantage or disadvantage, success or failure. Separated from any objective development of affairs, these are reduced to mere personal states of pleasure and pain. Educationally, it then follows that to attach importance to interest means to attach some feature of seductiveness to material otherwise indifferent; to secure attention and effort by offering a bribe of pleasure. This procedure is properly stigmatized as "soft" pedagogy; as a "soup-kitchen" theory of education. ²

Furthermore, Dewey repudiates setting the child up as sole arbitrator of what is interesting.

When children are asked in an overt way what they want or what they would like to do, they are usually forced into a purely artificial state and the result is the deliberate creation of an undesirable habit. It is the business of the educator to study the tendencies of the young so as to be more consciously aware than are the children themselves what the latter need and want

² John Dewey, Democracy and Education, p. 148.

The pupil also makes an arbitrary imposition on himself when, in response to an inquiry as to what he would like, he, because of ignorance of underlying and enduring tendencies and interest, snatches at some accidental affair. ³

2. Dewey is excessively permissive. This complaint is obviously a first cousin to the previous one on "soft pedagogy." If the teacher or parent is soft on indulging the child's likes and inclinations, it is an easy step to letting him do what he wants to do and not requiring him to do that for which he has a distaste. In addition, if teachers or parents have a mystic reverence for the inner development of the child, they may feel that it is an unwarranted interference with the mysterious workings of nature to direct him against her promptings. On the contrary, he must be free to express his personality. How else can he be creative? This cult of freedom has often made progressive education the butt of humor. Perhaps the most repeated story is that of the pupil who asked paradoxically, "Must I do what I want to do today?"

If only Dewey's critics would read him carefully, they would see that he would never allow himself to be maneuvered into the position of being asked this silly question. Aware of the discredit some of his followers were bringing on progressive education, Dewey wrote:

There is a present tendency in so-called advanced schools of educational thought . . . to say, in effect, let us surround pupils with certain materials, tools, appliances, etc., and then let pupils respond to these things according to their own desires. Above all let us not suggest any end or plan to the students; let us not suggest to them what they shall do, for that is an unwarranted trespass upon their sacred intellectual individuality since the essence of such individuality is to set up ends and aims.

³John Dewey, "Democracy and Education" ("Comment and Criticisms by Some Educational Leaders in Our Universities, III"), in The Activity Movement, p. 85, Thirty-third yearbook of the National Society for the Study of Education.

Now such a method is really stupid.⁴

Why is it stupid? Because, as Dewey adds:

Without some guidance from experience these [pupils'] reactions are almost sure to be casual, sporadic and ultimately fatiguing, accompanied by nervous strain. Since the teacher has presumably a greater background of experience, there is the same presumption of the right of a teacher to make suggestions as to what to do, as there is on the part of the head carpenter to suggest to apprentices something of what they are to do.⁵

It is a mistake to think that there is only a limited amount of freedom and therefore the more the pupils have the less the teacher has. This leads to a purely negative view of freedom. As Dewey says in another place:

Freedom of outward action is a means to freedom of judgment and of power to carry deliberately chosen ends into execution

There can be no greater mistake, . . . , than to treat such freedom as an end in itself. It then tends to be destructive of the shared cooperative activities which are the normal source of order. But, on the other hand, it turns freedom which should be positive into something negative. For freedom from restriction, the negative side, is to be prized only as a means to a freedom which is power: power to frame purposes, to judge wisely, to evaluate desires by the consequences which will result from acting upon them; power to select and order means to carry chosen ends into operation.⁶

To clear Dewey's professional skirts of the indictment of excessive permissiveness does not mean that there is not a clear strain of this kind of thinking in progressive education. If the

⁴ John Dewey, Art and Education, p. 37.

⁵ Loc. cit.

⁶ John Dewey, Experience and Education, p. 76.

critics of American education in general and of progressive education in particular want to fasten this indictment on the proper parties, they must look elsewhere. I would suggest that the most immediate progenitors of the notion are certain educators who were early influenced by psychoanalysis. Noting the neuroses which were likely to develop where social conventions crossed strong native drives, these educators tried to prevent their occurring by playing down inhibitory conduct.

But psychoanalysis merely reinforced rather than initiated the trend toward excessive permissiveness in the school. Before the full impact of psychoanalysis was felt in educational circles, G. Stanley Hall was lending weight to permissiveness with his doctrine of catharsis. Sympathetic to the culture-epoch theory of social development, he held that the child necessarily had to complete each epoch. If he did not complete one, such as the first one of savagery, the failure might return to plague him at some future day. Thus, parent or teacher should permit the child to act in an unmannerly or boorish way during his early years -- those corresponding to savagery -- so as to get this kind of behavior out of his system. Obviously such a consciously designed purge or catharsis definitely encourages the sort of permissiveness its critics deplore.

Preceding Hall, of course, was Froebel, and before him Rousseau. Both of these innovators had a romantic reverence for the inner nature of the child. This nature, they believed, unfolded according to its own laws. This view enjoined the pedagogic rule of permitting nature to have its way. In the face of such profound forces, who were parents or teachers to interpose their artificial restraints? No wonder Froebel picked the garden as his educational analogy. In the Kindergarten children were like plants, with teachers and parents merely gardeners. All that the gardener can do is to create conditions where the potentialities of the plant are free to develop. So, too, parents and teachers will do well to get out of the way so that child nature can take its course.

If contemporary and progressive education are to be

indicted as too permissive, here then are the culprits who should be the defendants; certainly not Dewey.

3. Dewey has weakened discipline. No adult will be caught off guard in learning that the aftermath of a "soft pedagogy" and a too permissive education is the breakdown of discipline. The hedonism of permitting the child to do what he wants to do incapacitates him for studying the more solid subjects in the curriculum. Instead of persisting along lines that exact his perseverance, he inclines to give up in the face of obstacles and to try something easier. It requires effort to "go against the grain." No doubt, as Dewey says, interest will augment effort; but what is needed here, his critics say, is willingness to do what one ought to do without interest if need be. Pleasant as it is to act under no greater duress than that of interest, it is unrealistic to expect life outside of school to create no greater strains. No one knows how much juvenile delinquency is due to the flabby lack of discipline in the schools, but neither is one likely to exonerate the Dewey-influenced schools on this score.

Again we must point out that Dewey was not unaware of the value of "hard" pedagogy. He would have been as dismayed as anyone at the movie Blackboard Jungle. Yet he would no more approve discipline -- cracking down on the "hoods" -- as an end in itself than he did freedom as an end in itself.

I am aware of the importance attaching to inhibition but mere inhibition is valueless. The only restraint, the only holding in, that is of any worth is that which comes through holding powers concentrated on some positive end. An end cannot be attained excepting as instincts and impulses are kept from discharging at random and from running off on side tracks. In keeping powers at work upon their relevant ends, there is sufficient opportunity for genuine inhibition. 7

⁷John Dewey, Moral Principles in Education, 1909, p. 53.

A half dozen years later Dewey restated this position in what seems to me a classic for brevity and precision.

A person who is trained to consider his actions, to undertake them deliberately, is in so far forth disciplined. Add to this ability a power to endure in an intelligently chosen course in face of distraction, confusion, and difficulty, and you have the essence of discipline. ⁸

It is doubtful whether any of Dewey's critics can quarrel with that.

Yet what Dewey describes here is supremely difficult to attain. What he is really driving at is voluntary self-discipline. It is relatively easy for the teacher to impose an external discipline on his students. But to get them internally to impose this discipline upon themselves is a much more awesome matter. The adult generation has been very timid, even fearsome, throughout the history of education in letting the mantle of self-discipline settle on the shoulders of the young. No matter how well it is adjusted, it keeps constantly slipping off with discouraging degrees of moral calamity. At no time in the history of education, however, has there been such a widespread attempt to replace external with internal discipline as in the "progressive education" of the twentieth century. If the moral lapses of the young have been more frequent, it is understandable. Yet the critics of Dewey have unfortunately been more frightened by these lapses than they have been inspired by the loftiness of his moral aspiration.

4. Dewey's influence on education is anti-intellectual.

This criticism of Dewey I find more difficult to understand than almost any other. How can the author of How We Think be called an anti-intellectual? It seems as if there must be a contradiction in terms here. If there is not a contradiction, then there must be some subtle distinction as to who is and who is not an intellectual. As

⁸ John Dewey, Democracy and Education, p. 151.

nearly as I can make out, the intellectuals who reject Dewey as anti-intellectual do so because they disagree with him on the role of intelligence. Dewey holds that the role of intelligence is instrumental in the solution of problems and that knowledge only arises in the course of experimental investigation. His critics, on the contrary, hold that some knowledge -- and very significant knowledge at that -- is possible apart from experimental investigation, and furthermore that intelligence and its product, knowledge, are ends in and of themselves. The trouble with Dewey, they say, is that he is sentimental and utilitarian about the role of education. He subordinates intelligence to "life adjustment." Rather than have education aim to perfect imperfect men, he employs intelligence to make imperfect men more comfortable.

The basic misunderstanding here is not whether Dewey is an instrumentalist, which of course he is, but whether being so makes him anti-intellectual in his impact on American education. Obviously the critics who dub Dewey anti-intellectual really mean that he is "anti" their particular brand of intellectualism. Unfortunately, however, Dewey's critics have succeeded in conveying the impression that Dewey is not just "anti" a particular view of intellectualism but is "anti" intellectualism in general. This creates a gross misconception. As a matter of fact, there is ample room for honest difference of opinion on what is and what is not intellectual. This issue is itself an intellectual problem of no mean proportions. Consequently neither side is really justified in appropriating the title "intellectual" exclusively to itself, leaving the other side to the unflattering and really misleading title of "anti-intellectual."

Furthermore, committed as Dewey is to an instrumental theory of knowledge, he is by no means to be outdone by his critics on the matter of making intellectual pursuits an end in themselves. If he does not pursue knowledge as an end in itself, he does conceive the possibility of making investigation itself an end.

So far as this latter interest -- the interest in discovery or in finding out what happens under given circumstances -- gains in importance, there develops a third type of interest -- the distinctively intellectual interest. Our wording should be carefully noted. The intellectual interest is not a new thing. . . . it is possible for this intellectual interest to be subordinate, to be subsidiary, to the accomplishment of a process. But it is also possible for it to become a dominating interest, so that instead of thinking things out and discovering them for the sake of the successful achievement of an activity, we institute the activity for the sake of finding out something. Then the distinctively intellectual, or theoretical, interest shows itself. 9

5. Dewey's pragmatism stresses vocational education unduly.

However Dewey manages to put an intellectual face on his instrumentalism, nonetheless his critics claim that his instrumentalism (pragmatism, or experimentalism), left unguarded, has an inescapable gravitational pull toward vocational education at the expense of general or liberal education. Vocational education is nothing if not practical. So, too, instrumentalism is nothing if not pragmatic. From this affinity many of Dewey's critics leap to the conclusion that pragmatism is uniquely suited to be the philosophy of vocational education. But, suited to vocational education, it is inso facto unsuited to undergird the more general phases of education, especially liberal education.

As a matter of fact, this is a very narrow view of the pragmatic philosophy of education. Of course, pragmatism is practical, but in a broad before a narrow sense. Pragmatism grew out of an inquiry on how to clarify ideas. Charles Pierce's famous proposal was to test ideas by their consequences in action. This proposal was not made for the market place but for ideas wherever met. It was a great misfortune that William James accidentally used the language of the market place when he employed the metaphor of "cash value" to describe

⁹ John Dewey, Interest and Effort in Education, pp. 81-82.

the pragmatic test. It is a colorful and dramatic phrase but conveys quite too narrow a conception. Dewey never bound himself by it. It made no difference to him whether studies were pursued liberally or vocationally; the test of their truth or value was the same, their consequences in action. His philosophy of education favored neither work-a-day nor leisure-time pursuits. Indeed, he strove for a synthesis rather than an antithesis of these two elements, as witness the following:

If we analyzed more carefully the respective meanings of culture and utility, we might find it easier to construct a course of study which should be useful and liberal at the same time. Only superstition makes us believe that the two are necessarily hostile so that a subject is illiberal because it is useful and cultural because it is useless. ... It was natural for Plato to deprecate the learning of geometry and arithmetic for practical ends, because as a matter of fact the practical uses to which they were put were few, lacking in content and mostly mercenary in quality. But as their social uses have increased and enlarged, their liberalizing or "intellectual" value and their practical value approach the same limit. 10

6. Dewey exaggerates the uniqueness of his "activity program."

Among the first to accuse Dewey of lack of originality was G. Stanley Hall. Dewey, he implied, incorporated the activity notion from his predecessors such as Froebel and Rousseau. Both of these men emphasized the importance of physical activity in the learning of children. Other critics have tried to deflate Dewey's emphasis on activity by asking whether the child must be physically active in order to learn. Will not mental activity, they query, as where a child is seated quietly reading a book, suffice to fulfill the requirement of activity? Is not Dewey elaborating the obvious, for, to put it ungrammatically, everyone knows the teacher cannot "learn" the pupil. Learning, as St. Thomas Aquinas asserted, is something the pupil must do for himself. Stated

¹⁰ John Dewey, Democracy and Education, pp. 302-303.

this way, the activity concept of learning is as old as Aristotle. In writing his famous book on psychology, the latter described the "psyche" in dynamic terms. Consequently, it was an easy jump for him to conclude that the way to learn to do anything is to try to do it.

On this point of activity, all too many of Dewey's followers as well as his critics misunderstand him. Dewey's predecessors advocated an activity theory of learning, usually on either metaphysical or psychological grounds. They argued from either the metaphysical nature of man or from his psychological motivation. Probably Dewey would have gone along with the conclusions if not the premises of his predecessors. But he also went beyond them. He rested his activity program on epistemological grounds as well. It has just been said, for instance, that the pragmatic test of ideas is their consequence in action. A further importance of the activity program in the schools, therefore, is to provide just this opportunity for testing. Indeed, the pupil learns as he tests!

There is no such thing as genuine knowledge and fruitful understanding (Dewey trenchantly wrote) except as the offspring of doing. The analysis and rearrangement of facts which is indispensable to the growth of knowledge and power of explanation and right classification cannot be attained purely mentally -- just inside the head. Men have to do something to the things when they wish to find out something; they have to alter conditions. This is the lesson of the laboratory method, and the lesson all education has to learn. 11

But, critics persist, must a person engage in physical activity every time he learns? Can he never learn vicariously? Must the doctor ~~suffer~~ from disease in order to diagnose it? Must youth engage in sin to learn its wages? The common sense answer is, of course, one can learn vicariously. But, he must remember, it is only vicarious learning that he has learned. Only the stupid need more

11

Ibid., pp. 321-322.

than vicarious learning to realize it is not necessary to contract disease to diagnose it. Would that the same could be said of vicarious learning about vice! A word to the wise should be sufficient, but too often it is not. Why is this? I submit that it is because the "word" or idea is not entirely clear till acted on. This may be the "hard way" to learn, but too often it is the only true way.

Still persisting with this argument, some critics assert further that it is a waste of time to learn well-recognized truths in any other than vicarious fashion. Why put to the test the already known, they say? Dewey's problem method is excellent where outcomes are uncertain, but repetitious and time-consuming where the outcome is foregone. Now it may be conceded at once that there is a large measure of truth in this contention. But there is also a subtle measure of salt that must be taken to season it. Outcomes may be foregone to the adult but not to the child. Should we on this account deprive him of the fresh wonder and surprise at the consequences which eventuate when he acts on some idea or hypothesis the first time?

Moreover — and here is the subtle point on which misunderstanding may arise — just where does the mystery of the problem lie? Psychologically in the child's mind? If so, then the only need for "learning by doing," as in the laboratory or the shop, is to demonstrate or illustrate the already known. But this is not Dewey's view. The mystery of the problem lies in the fact that the actual physical situation itself is indeterminate! One must act on the physical situation and watch what eventuates. Even if it has been acted on again and again with a given result, stated in the child's textbook, the next instance of "learning by doing" does not so much "illustrate" that results as it tests the probability of its recurring under novel circumstances of time and place!

Some critics still are not satisfied. They still think that learning can take place without physical activity. For example, they are likely to ask, in which physical activity did Einstein engage when he learned that $E = MC^2$? Here Dewey states his position very

carefully.

Those who are at the stage of learning.... a problem or idea preliminary to more carefully thought-out activity, may need little perceptible overt activity. But the whole cycle of self-activity demands an opportunity for investigation and experimentation, for trying out one's ideas upon things, discovering what can be done with materials and appliances. ¹²

The period of "little perceptible overt activity" may be short or very long as a matter of fact. Einstein was a long time coming to his now famous equation. Yet, even after he had stated it, the world could not be certain of its truth till someone did in actual fact smash an atom.

7. Dewey's theory of education is aimless. The origin of this misunderstanding is easy to trace. Dewey says in so many words that "education has no aims." ¹³ This naturally sounds ridiculous. A chink like this in Dewey's armor would certainly warrant the earlier indictment that his influence is anti-intellectual. But there is a very simple error here. The quotation is out of context. The full context of this quotation is as follows:

And it is well to remind ourselves that education as such has no aims. Only persons, parents, and teachers, etc., have aims, not an abstract idea like education. And consequently their purposes are indefinitely varied, differing with different children, changing as children grow and with the growth of experience on the part of the one who teaches. Even the most valid aims which can be put in words will, as words, do more harm than good unless one recognizes that they are not aims, but rather suggestions to educators as to how to observe, how to look ahead, and how to choose in liberating and directing the energies of the concrete situations in which they find themselves. ¹⁴

¹²Ibid., p. 353.

¹³Ibid., p. 125.

¹⁴Ibid., p. 125.

Dewey is really dealing with an important distinction here. Far from neglecting or eliminating aims in education, he is trying to make them more effective. Just as the student must do his own learning, since no one else can do it for him, so too Dewey is implying that the student must do his own purposing. The aims of education are not to be assigned or imposed externally but, rather, formulated internally. Otherwise, though the aims may give direction, they may prove abortive for failure to enlist the student's enthusiasm arising from his sense of their relevancy. It is imperative that autonomy rather than autocracy rule in framing and selecting aims. "The net conclusion," to which Dewey comes from the foregoing, "is that acting with an aim is all one with acting intelligently."¹⁵ This statement should emphatically lay at rest that Dewey's stand on aims contributes to any general anti-intellectualism.

8. "Growth" as the aim of education is meaningless or, at best, confusing. Here we jump from critics who misunderstand Dewey's education as aimless to those who, recognizing that Dewey has aims, regard his principal aim of "growth" as meaningless or worse. Even here they do not so much find fault with growth as they do with Dewey's yardstick of growth. Needless to say, they want their children to grow, but how are they to know whether children are growing in the right direction? Dewey's most often quoted answer to this question is very exasperating to his critics.

Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education.¹⁶

To the critics this statement is either tautologous or meaningless. Unless there is some stable norm whereby growth can be

¹⁵ Ibid., p. 120.

¹⁶ Ibid., p. 62.

measured, they fear our educational standards become no better than a vacillating weathercock.

To try to clarify misunderstanding here, we may start with the assumption that it is natural for human energies to seek opportunity to assert themselves. Moreover, it gives a sense of well-being when these energies achieve release. Indeed, we might go so far as to say that the more fully they achieve release the better, except that they are not always in harmony with each other, some being more inordinate than others. To bring about orderly growth it is necessary to take a long-range rather than a short-range view of their development. Cancer, for instance, grows rapidly at first but later strangles growth altogether. So, too, of educational habits. If on balance the long-term effect is to release human capacities, the growth is good; if to stunt or throttle them, the growth or lack of it is bad.

But such a yardstick is still too fluctuating for many critics. They must have something permanent and enduring. Indeed, given a fixed goal for growth to approximate, they are even willing to call themselves progressives, in that they are getting closer ^{and closer} to some final end. Dewey's view of growth and progress is much more radical than that. As if sympathetically anticipating the view of his critics, he himself puts some very pointed questions:

Does not, however, the conception of growth imply something final and remote toward which growth is directed? Must not we conceive of growth as approximation to a faraway goal? ... This question raises some of the deepest issues of philosophy. Is the universe static or dynamic? Is rest superior to movement as a sign of true reality? Is change merely a falling away from or an approach to something fixed, changeless? Is evolution a positive thing, a reflex power; or is it negative, due to defect and the effort to pass beyond it? 17

¹⁷ John Dewey, Ideals, Aims, and Methods in Education, pp.7-9.

His answer to these questions is clear and unmistakable. Yet, while it will clear him of the accusation of meaningless statement, it still may not reconcile him to his critics. His main point is that:

The conception of growth as merely a means of reaching something which is superior to growth and beyond it, is a survival of theories of the universe as being essentially static. These theories have been expelled by the progress of science from our notions of nature. Motion, change, process, are fundamental. In the last half century these same ideas have ^{been} successfully applied to the life and structure of living things, plants and animals. The moral sciences, to which education belongs, have become the last refuge of ideas which have lost their intellectual repute elsewhere. The scientific presumption is working against them everywhere.¹⁸

9. Dewey's educational philosophy is irreligious. Usually no one claims that Dewey is anti-religious in his educational views. It is just that he almost completely neglects ^{religion} in his educational writings that irks his critics. The same cannot be said for morality. On this phase of education Dewey has been quite articulate. But even here there is complaint that he does not undergird it with religious sanctions. For him moral education does not rest on divine ordinance. In fact, one looks in vain for absolutes of any sort in Dewey's educational philosophy. Even truth, goodness, and beauty in the curriculum are not final attributes of an all-encompassing divine mind in which pupils and teachers move and have their being. The net effect is all very secular. Is it any wonder, his critics cry out, that modern youth is irreverent and sacrilegious?

With due deference to the American spirit of toleration, it seems unfair to call Dewey irreligious. On the contrary, it seems to me that Dewey would regard himself as a religious man. This much is

¹⁸ loc. cit.

clear from his little volume, A Common Faith.¹⁹ After saying that, however, one cannot deny that his was an uncommon or unconventional religion. What he is suggesting in A Common Faith is the basis of a religion which might by-pass our sectarianism and be common to us all. Thus, he wants children reared in a school where all learning, secular and sacred, scientific and religious, must pass through "the same assay room" of truth. Unless all learning can do this, there is something self-contradictory about it and about the private denominational school which perpetuate the contradiction. On the other hand:

Our schools (he eloquently and devotedly said of the public ones) in bringing together those of different nationalities, languages, traditions, and creeds, in assimilating them together upon the basis of what is common and public in endeavor and achievement, are performing an infinitely significant religious work. They are promoting the social unity out of which in the end genuine religious unity must grow.²⁰

10. Dewey's education is tinged with social radicalism. This is a charge Dewey suffered rather late in his educational career. In fact, it was not hurled at him till the decade of the 1930's. That decade, it will be remembered, was a period of great social unrest due to widespread economic depression. Many thought that existing conditions were unsettled enough without having them unsettled further by professors like Dewey who had said even earlier that if schools bore a proper relation to the formation of political policy they might become "dangerous outposts"²¹ of civilization. In an era when fascism and communism were boldly putting forward new remedies for the cure of political and economic ills, some critics believed Dewey was

¹⁹ John Dewey, A Common Faith.

²⁰ John Dewey, "Religion in Our Schools," Hibbert Journal 6:806-807, July, 1908.

²¹ John Dewey, "Education as Politics," New Republic 32: 141, October, 1922.

trying to lead teachers over to the side of the workers in their struggle to reconstruct a social order dominated by propertied classes, classes whose powers and privileges would be threatened by the reconstruction required. Activities such as these, many social stalwarts thought, were subverting the schools in a dangerously revolutionary manner. If not a Red himself, Dewey taught a doctrine which likely bred Reds.

Revolutionaries generally have pat solutions for the ills which afflict society. The communists have one such in their insistence on violent revolution through class struggle as a condition precedent to rectifying social injustices. But notice how Dewey repudiates the role of social radical here:

From the standpoint of those who put their faith in the idea that a violent revolution is the solution, and that subsequent dictatorship by a class is the best or only means to effect the transformation, it is quite possible that this is enough, that anything else would tend to hinder the day of reconstruction. But I have difficulty in imagining any educator taking this point of view unless he has abandoned in advance all faith in education.²²

Dewey's Democracy and Education is a classic statement of this faith in education. No careful readers of this book will think its author a revolutionary unless through it for the first time they see the tremendous social yeast the use of intelligence entails. Dewey's critics are making little mistake in noting that his conception of democracy involves schools which draw their vitality in large part from their location on the "social frontier." What kind of schools will these be?

Clearly they [the teachers] will have to cultivate the habit of suspended judgment, of scepticism, a desire for evidence, of appeal to observation rather than sentiment, discussion

²² John Dewey, "Class Struggle and the Democratic Way," The Social Frontier, 2:241-242, May, 1936.

rather than bias, inquiry rather than conventional idealizations. When this happens schools will be the dangerous outposts of a humane civilization. But they will also begin to be supremely interesting places. For it will then have come about that education and politics are one and the same thing because politics will have to be in fact what it now pretends to be, the intelligent management of social affairs.²³

Is this revolutionary doctrine? Only if the confidence which Plato, Abelard, Milton, and Jefferson also placed in intelligence is revolutionary. Intelligence is our only resource! No matter how obscure the future, we must have confidence, as Plato said, to follow the argument whithersoever it may lead. For who, as Milton said centuries later, ever knew truth to be the loser in an open encounter with error?

I have now discussed ten of the more prominent misunderstandings of Dewey's educational philosophy. There may, of course, be more. But why are there so many at all? Principally, they seem to grow out of making Dewey and "progressive education" synonymous terms. Although this is a mistake, it is easy to see how the error came about. Originally the Progressive Education Association was founded by people who were unanimous only in a desire to get away from the formalism of nineteenth-century education and to experiment with new types of schooling. Indeed, a number of the founders had already started "new" schools of their own. Dewey's experimental school at the University of Chicago was only one such among others. For all their emphasis on interest and greater freedom for individual differences, most of these new departures were based on diverse principles — some philosophical, some psychological, some purely romantic. Yet there can be little **doubt** that Dewey soon became the outstanding spokesman and theoretician in the Association. That he

²³ John Dewey, "Education and Politics," New Republic 32:141, October, 1922.

did, however, does not mean that he spoke officially for the whole organization. Indiscriminate critics have not taken occasion to find this out nor to make it clear in their attacks. They just aim at the most prominent target on the educational landscape. As a result Dewey has been tagged with criticisms of progressive education which others in the movement deserve far more than he.

The only antidote for these misunderstandings is a close reading and study of what Dewey has actually said. This I fear many critics have failed to do. The few who have are very wary in attacking Dewey frontally for the shortcomings in contemporary American education. They are much more likely to blame his errant and uncritical followers. Consequently, it behooves his protagonists as well as his antagonists to go and read carefully. If they would claim to cast out educational devils in Dewey's name, let them first be sure they are not taking his name in vain.

did, however, does not mean that he spoke officially for the whole organization. Indiscriminate critics have not taken occasion to find this out nor to make it clear in their attacks. They just aim at the most prominent target on the educational landscape. As a result Dewey has been tagged with criticisms of progressive education which others in the movement deserve far more than he.

The only antidote for these misunderstandings is a close reading and study of what Dewey has actually said. This I fear many critics have failed to do. The few who have are very wary in attacking Dewey frontally for the shortcomings in contemporary American education. They are much more likely to blame his errant and uncritical followers. Consequently, it behooves his protagonists as well as his antagonists to go and read carefully. If they would claim to cast out educational devils in Dewey's name, let them first be sure they are not taking his name in vain.

IV. POLITICAL BASIS OF EDUCATION

An individual, Rousseau once said, is like the numerator of a fraction; his worth expands or contracts with the kind of state which undergirds him as a denominator. This relation is quite clear in arithmetic which Rousseau was using as an analogy. Take the number 5; the weight to be attached to it is much greater if it is the numerator of a fraction whose denominator is 10 than it is as the numerator of a fraction whose denominator is 100. Analogously, therefore, in the case of the social fraction a given individual's importance will vary sharply according to whether he is the citizen of a democratic or communistic state. If this relation holds true in politics it further holds true in education as well. The education of the individual cannot be considered apart from the social matrix in which he lives. A philosophy of education, consequently, has an inevitable political dimension. The way the individual is reared must be relative to the kind of political state in which he lives.

I

Most individuals of the twentieth century have been numerators of fractions whose social denominators were either autocracies or democracies. In current autocracies such as Russian communism or former autocracies like Italian fascism or German national socialism the attitude of the state toward the individual is different from what it is in western democracies such as England, France, or the United States. In the former there is a tendency to look upon the state as an end and on the individual as a means. In the latter this tendency is reversed and the individual is viewed as the end and the state as a means. In the former, again, the individual achieves fulfillment by subordinating himself to the larger, more enduring, and less selfish ends of the state. In the latter, once more, the state makes itself the servant of the individual in the realization of his ends. Obviously the education of the individual as

numerator of an autocratic denominator will vary considerably from that of an individual as numerator of a democratic denominator.

Which kind of social fraction is preferable in constructing a philosophy of education? In the case of both social denominators the individual becomes much more of a person than he would have been had he not been the citizen of any state at all, the member of any social group. Hence we have a choice, not between good and bad politics on which to base our educational philosophy, but between two good ones. And so the question persists, which is the better? It is doubtful that any clearly demonstrable answer can be given to this question. Much depends on one's view of the nature of man. We who are inheritors of the Hellenic-Christian tradition lay great store by the notion that man is a rational animal, that is, that he is capable of rational choice and judgment. If this principle be accepted, then the philosophical yardstick by which we measure the educational potentialities of various forms of political organization must be the degree to which they recognize and incorporate this fact of human nature. Immanuel Kant stated the ethical criterion very well when he enjoined us to treat the individual always as an end and never as a means merely.

But now more specifically what does it mean "to treat the individual always as an end and never as a means merely"? Perhaps we can understand **this imperative best** by starting with treatment of the individual as a means. I will take a non-educational illustration for the moment. If, after completing this paper, I had occasion to go to the station quickly, I might call a taxi. Obviously, I would be using the taxi driver as a means and the taxi driver would be using me as a means. I would use him as a means to get to the station; he would use me as a means to his livelihood. Because both parties to the transaction are treating the other as means, it looks definitely as if calling a taxi was a thoroughly iniquitous, thoroughly evil, transaction.

We must remember, however, that Kant enjoins that we should treat the individual always as an end, and never as a means merely. Now in what respect might I be treating a taxi driver as an end? I

would say it would be treating him as an end to allow him to decide how to get to the station, when to speed up, when to slow down, when to turn right, when to turn left. These are all decisions he should make. By the same token he must treat me as an end by permitting me to decide where to go, whether to go the station or the airport or back to the hotel. To distill this practice in the form of a precept we may now say that the Kantian dictum — to treat the individual always as an end — means to treat him as a rational person, as a person capable of choosing, discriminating, and judging. Consequently, applying our criterion to the forms of political states we must prefer that state which more fully shapes itself by this injunction and hold in less esteem that state which less fully takes account of our human nature and therefore demeans our human dignity and worth as persons. On this basis there can be little doubt for us of the western world that a democratic state will be preferable as the basis for a political philosophy of education.

II

Let us now spell out the educational consequences of this choice. A democratic philosophy of education has at least three dimensions. The three invoked here are the clichés made popular at the time of the French Revolution. They are summed up in the three inspiring words which spurred and guided that great social upheaval — fraternité, égalité, and liberté.

Of the three let us first take fraternité. There is inherent in this dimension the fact that the members of society are held together by a common bond. We share common loyalties. We are agreed to treat each other mutually as ends. We agree above all, therefore, to share with each other the role of decision-making. Herein does human nature come to its fullest flower. Sharing, however, is not just of opportunities for decision but also of the resources necessary to make decisions. And when decisions have been made we are further bound together in bonds of brotherhood to share their outcomes in

both victory and defeat. Indeed these bonds should be the stronger because of the responsibilities and obligations involved.

Look now at fraternité in terms of the distribution of political power as it affects education. Traditionally and classically there are three ways in which power may be distributed in our society. In the first place, one man may hold all the power. This is the form of monarchies and dictatorships. In the second place just a few people may hold political power. This we think of as aristocracy or possibly oligarchy. In the last place, we think of power as being widely held by all the people and it is this kind of power which we are most concerned with in our discussion of the democratic philosophy of education. In the case of monarchy or dictatorship, of course, it is only necessary to give a really good education to the king or the dictator because he holds all the power, makes all the significant decisions. Similarly, in the case of aristocracy, the few are the ones who make decisions, and therefore are the only ones who need first rate education. But if we have a democracy where all the people participate in making decisions, all share power, then all must have a good education.

It is John Dewey, possibly, who has stated this aspect of the democratic philosophy of education better than anyone else. He starts with a conception of society which he defines, as many sociologists do, as made up of people who share common purposes and are cooperating toward common ends. From this definition of society, as sharing purposes, Dewey jumps to a statement of value and claims that the good society is the one in which the largest number of purposes are being shared. That classroom or family is best, for instance, where its members learn most because a maximum of ideas and purposes are shared in common. Besides, the more the classroom shares with the whole school, the more the family shares with the neighborhood, the better the larger society. In this way Dewey erects the degree of sharing into a criterion. He calls democratic the society which tries to maximize the sharing of purposes, the sharing of decisions.

Now, this conception of maximizing the sharing of purposes or decisions is something which should not be restricted just to the political state. We very often think of democracy as a political concept, but Dewey says it applies to all forms of associated living, to the family, to business, to the church, and to the school. In other words, each one of these social agencies would be democratic in proportion to the decisions it shares. Take the family as an illustration. The traditional family has been, you might say, a monarchy in which the father has been the king and has made all the decisions, not only for the children but for the wife as well. In some places there is a Dual Monarchy in which father and mother make decisions. But increasingly, if we are to have democratic families, we must share with children the process of learning how to make decisions. I don't mean that they should be the final court of appeal, because we can only share the function of making decisions with them to the extent of their maturity, training, and ability. The democratic imperative certainly demands initiation as early as possible not only in learning to make such decisions but in taking increasing responsibility for making them as they go along.

I think this same process is taking place in business to a large extent. Time was when business was run very autocratically, and one man or perhaps just a few men at the head of the business made all the principal decisions. In most of the countries of the world now, however, where there are strong labor movements, labor must more and more be invited to share responsibility in making decisions. Some labor leaders are more interested in sharing decisions than others, but at any rate this is the direction in which events are moving.

The same process is occurring in religious life. Priests are no longer the only ones to make important decisions as far as religious and ethical life is concerned. In my community, in New England in the United States, we have a Protestant sect called the Congregational Church. The theory of congregationalism is that ecclesiastical power lies in the body of the church, that is, the

parishioners have a large measure of actual control over the policies of their church. This is clearly democracy in religion.

There are a number of educational illustrations of fraternité. If you believe in this conception of fraternité or sharing, as Dewey calls it, then it seems that co-education is clearly indicated. That men and women live together demands they learn how to share decisions together. Co-education is the proper road to this democratic result. Again, take the problem of "desegregation" in my country about which you must have read something or other. If you believe in sharing, or possibly sharing between groups, then there is no longer any reason for keeping Negroes and white people separate. They should go to the same school. Now, of course, we have desegregation in the northern and western states. It is principally in the South, where the largest concentration of Negro population exists, that desegregation has not come about. To the extent they refuse to have negroes and white people go to the same school they are contravening the conception of fraternité. In so far forth they are undemocratic.

The same problem is at issue between public and private schools. Now I have no doubt that in my country we have considerable democracy within private schools like such famous establishments as Andover and Exeter. But the place where these private schools are open to criticism is the sharing between them and public groups. They satisfy one half of Dewey's criterion but not the other; they share well enough each within itself, but not outside with other groups. If we are to have a satisfactory democracy, it would seem that we ought to have a single school system which everybody attends, where all the social classes come together. The idea of having a system where the upper classes, and socially select people go to one system and all the rest of the people to go another, must necessarily be undemocratic.

Let me mention one more illustration. This is the problem of educational administration. Here we have had instances of

superintendents or principals of schools acting rather autocratically in making educational policy. They make policy and then hand it down to the teachers, and teachers hand it down to the students. But if our conception of fraternité is sound, it would seem that the formation of policy ought to be something which principals and superintendents share with their faculties. Faculties, I am sure, can't emphasize this point too strongly, that decision-making should be shared. This does not mean that principals and superintendents need to share every decision, but just as said about the family a moment ago, they should share with the faculty in proportion to their ability and experience. Democracy can only grow in stature as the administration shares with the faculty and the faculty shares with the students an ever-widening circle of responsibilities.

So far we have been discussing the educational consequences of fraternité as the sharing of political power. We would be deceiving ourselves if we did not realize that there is an economic dimension to fraternité as well. We have already noted the importance of sharing the role of decision-making and beyond that the resources necessary for making these decisions. On the one hand these resources are the intellectual heritage of the race. Without access to this heritage in the curriculum our decisions must be superficial and short-sighted indeed. Consequently there must be no barriers to the unimpeded flow of information. Nor must information pass through a sieve with a screen of race, religion, or social class. On the other hand these resources are economic. Students must have the economic means, not only to go to school, but to stay there as long as their ambition and talent show they can profit by the experience. It is easy enough to subscribe to the unlimited sharing of intellectual resources but are we ready to share our wealth as freely as our ideas? Unfortunately democracies tend to be more generous with spiritual than material resources. But if we believe in fraternité we must be as openhanded with the one as with the other.

Perhaps the differential in our generosity is owing to the fact that the very idea of "share the wealth" sounds socialistic or even communistic. We must not allow ourselves to be confused here by

labels. To escape the confusion we must keep our fundamental ethic clearly in mind. That ethic, let it be remembered, is to treat the individual always as an end and never as a means merely. If we are to treat the educand as an end, if we are to educate him to be a rational person capable of making choices, then we must make available the resources necessary thereto. Material resources, therefore, are a necessary means to an end. The institutions by which property is produced and owned must be a means and not an end. As Jesus himself said, man is not made for the sabbath but the sabbath for man. Hence if private wealth is charged with the obligation to develop talent in whatever socio-economic class it is found, we need have no fear of the result by whatever label it goes. Indeed, we might go so far as to claim that in this respect perhaps socialism and communism are democratic.

III

We now come to égalité as the second dimension of a democratic philosophy of education. If it be granted that fraternal solicitude demands sharing cultural and financial resources we may now inquire, should we share them equally? You will remember that Rousseau, who was one of the pre-revolutionary writers, wrote a very famous essay on the origin of inequality among men. He concluded that men were politically unequal because they had had unequal opportunities for education. Consequently many of the social evils from which Frenchmen suffered Rousseau ascribed to inequalities of education. To correct these evils revolutionaries recommended a type of education which would emphasize equalitarianism. This was fairly easy to do in terms of the psychology of the day. The psychologist, with whom Rousseau was most familiar, was John Locke. You will remember John Locke's psychology was based upon the famous Latin phrase, tabula rasa (blank tablet). Logically, if everybody's mind is a blank tablet at birth, everybody must be equal. This socio-psychological fact can be stated in almost logico-mathematical terms. If the mind of citizen A is equal to zero and the mind of

citizen B is also equal to zero, then citizen A is equal to citizen B because, logico-mathematically, things equal to the same thing are equal to each other. The proof seems formidable.

One of the principal bills proposed at the time of the French Revolution for the education of French children was that of Le Pelletier de Saint Fargeau. He tried to incorporate into statutory form the equalitarian conception of education. His bill provided that all French children go to the same school, wear the same clothes, eat the same food, and, of course, study the same curriculum. The Revolution took quite a different turn before this bill of Le Pelletier de Saint Fargeau was actually enacted. Nevertheless it shows, you might say, the high water mark of the conception of democratic education as an equalitarian education. Many people even today are still unwilling to relinquish this slogan of égalité, especially in countries where social upheavals are afoot, witness Russia.

In the twentieth century the study of psychology has quite clearly shown that as an actual matter of fact people are not equal, that they are very definitely unequal, and that people have different as well as unequal abilities. If so, the splendid old battlecry of égalité must be reconsidered as the basis of democratic education at the present time. Agreeing that we must not, probably cannot, give all individuals the same or identical education, some have suggested a modification of the doctrine of equalitarianism. Instead of attempting to insure each pupil an education up to the same level, it has become popular to insure him only an equality of opportunity to develop his unique abilities, the level of educational outcome being left to vary in quality and quantity with the differences in ability and motivation among students.

Yet, if you will stop to consider for a moment, you will see that even equality of opportunity is not a valid way to save the concept of equality because, if people have unequal abilities, they should have unequal opportunities. Or, stated differently, if a young boy or girl has unusual ability, he ought to have unusual opportunity. It would be as unjust, if I might borrow from Plato's Republic, to

give a child with exceptional ability a modest opportunity, as it would be unjust to give a child of very little ability an opportunity way beyond his ability. As a result, at least as I see it, the psychology of individual differences has not only undermined Rousseau's conception of equalitarian education, but has even undermined the conception of equality of opportunity as well.

Such a thought is very difficult for many democratic societies to accept. It is very difficult to accept in my own country because we have been brought up on the statement in our Declaration of Independence, that "All men are created equal." This declaration was a product of the eighteenth century revolutionary thought and is very difficult to modify in our culture. Nevertheless we must learn to talk in the future, not about equality, but rather about justice.

Let me give a concrete illustration of what I have in mind. Some years ago, one of our American cities had, by some accident, I don't remember just what it was, built a school building in which the rooms were larger than they should have been. As a result the number of pupils assigned to each room was quite beyond the capacity of a single teacher to handle. To relieve her, some one conceived the notion of having two teachers in each room and of dividing the class into two sections, one for the children who were making normal progress and another for the children who were falling behind. One teacher took the children who were making good progress and the other teacher took the children who were making poor progress. Supposing now that one of these two teachers is considerably better than the other. I have often asked the students of education in my country, to which section would they give the superior teacher? Would they give the superior teacher to the superior students or to the inferior students? At least 75 to 85 per cent of the time, American students say they would give the better teacher to the poor group. They still seem to have the equalitarian idea that democracy must try to level up the poor and level down the good. Old notions die hard. For myself I much prefer the Platonic conception of justice to that of equalitarianism because justice can make allowances for differences which equalitarianism cannot.

IV

Having examined the famous slogan of égalité, let us transfer attention next to the slogan liberté. The importance of liberty rests on the fact that the child is not only an individual but a unique individual. The conception of liberty, as I see it, rests definitely upon individual differences. If everyone of us here were exactly alike, and if there were no differences between us, there would be no occasion for freedom. The reason we want to be free is because each one of us is different. We want to exercise the unique individuality which is ours. We must perforce be free. Both nature and justice demand it.

Let us note several different circumstances and several different effects of this demand for freedom, this demand to be our unique selves. One kind is freedom under the law. That is, by obeying the law the individual has a larger measure of freedom than he would have outside the law. It is very important for the student to subject his judgment to the law, not only to the law of the court, but to the moral law, to the law of science and the like. Compare the Christian dictum: "You shall know the truth and the truth shall make you free." In other words, if you conform to the truth and its laws, you have the best chance of becoming free.

It is probably in some such sense as this that autocratic states like communistic and fascistic ones claim to be free and that their educational systems are pointed toward freedom for the individual. Viewed from the conventional libertarian angle of democracy the high degree of regimentation characteristic of authoritarian regimes appears at first glance to subordinate the individual to the ends of the state. From the angle of the communist or fascist, however, a closer examination discloses that regulation is not an end in itself but a means to improve the quality of living of the whole group. If the quality of group living can be raised, then the life of each individual in the group is raised too. If the individual's education seems regimented, it is to broaden, not to narrow, the good life

for him. It is only in the short run that a regimented education seems to subordinate him as a means for in the long run regimentation is a means to an end. Consequently training to obey the law is training for freedom.

If there is a flaw in the authoritarian philosophy of education, it lies in the locus of decision-making. Granted that a regimented education aims to make a happier individual, who decides whether it does? Does regimentation improve the opportunity of the mass of individuals to judge their condition or is regimentation the decision of a ruling faction for the ruled? What freedom, in other words, has each individual to disagree with the aims and means of regimentation? Here is a second conception of freedom, freedom to dissent from the law. Unless there is freedom to dissent there will be no progress in the law. Historically this is true of the moral and statutory law. And it is also well known that unless the scientist is free to experiment in his laboratory, no one would find out wherein scientific law can be amended. The scientific laws can be improved or restated so that they will more nearly define the truth. So, in addition to the freedom under the law, the student must also be encouraged to learn how to differ from the law, under proper safeguards, of course. Differing from the law must not be capricious but carefully considered according to accepted rules. For instance, before a student deviates from a scientific or social law he should be thoroughly acquainted with what that law is. We cannot allow him to "kick over the traces," to use a ~~horse-and-buggy~~ idiom, unless he knows the function of the traces which he is kicking over. Freedom or liberty is not complete absence of control although young people too often think so. They like to rebel, to depart from the customary and conventional, but they must also learn to harness their individualities to derive maximum benefit from them.

Perhaps I should say one third thing with regard to liberté. Liberté can be further subdivided into civil liberty and academic freedom. Both these freedoms are very much of the second kind of freedom just discussed, the freedom of the individual to

deviate from the customary. Civil liberty concerns the freedom of the individual to express his opinion about the way in which the body politic is being managed and that without fear of fine or imprisonment. Academic freedom permits the professor to say anything novel within his field of specialization without fear of economic reprisal. These freedoms are not, as it seems to me, ends in themselves although many people think they are. I rather submit that these freedoms are significant more as means than as ends. They are not so much a personal privilege as a social means of enlightening public policy. We want the citizen to enjoy civil liberty and the professor academic freedom so that we may have a better understanding of the direction in which social progress should move.

V

We come now to one final aspect of politics as a dimension of educational philosophy, especially of a democratic educational philosophy. It is the role of liberal education. Obviously the idea of liberal education is not unconnected with the notion of liberté. Both have the same Latin root, liber, meaning "free," and both refer to the same political condition of man. Negatively it is interesting and relevant to note that Plato defined a slave as one who has his ends set for him by another. Unmistakably, therefore, a slave is one who is treated, not as an end, but as a means. Positively what we seek in liberal education, then, is the kind of education suitable for those who set their own ends, that is, for those who are free, who enjoy liberté. Such an education, however, should qualify one for the exercise, not only of liberté, but of égalité and fraternité as well. It is the general education which all freemen should have.

It has been conventional in the United States to regard liberal education as post-secondary and in many countries outside the United States to regard it as upper class secondary education.

Regarded in this fashion liberal education has been the prerogative of a comparatively small percentage of the population even in the United States where relatively larger numbers attend higher institutions of learning than elsewhere. If liberal education and liberté are first cousins and if there is to be an égalité or fraternité in sharing liberal education this restrictive view of liberal education seems somewhat contradictory.

In part any such contradiction is the result of an **anachronism**. When liberal education first began to take shape in Greco-Roman times only a small part of the population enjoyed the status of freemen, the rest being slaves. Consequently liberal education began with an aristocratic clientele and has persisted with one ever since. It has done this in the very face of profound social changes, particularly changes within the past two hundred years. At the end of the eighteenth century, notably, occurred the American and French Revolutions which were predicated on the principle that all men, not just the upper crust, are free. If all men are free, then all should have a liberal education and not just the upper 10, 20, or 30 per cent. Obviously, to perpetuate an aristocratic liberal education in a democratic century is, as already stated, an anachronism.

As a matter of fact the situation is not only anachronistic; it is critical as well. What to do? To send as many of our youth to college as now attend secondary school in the United States — let alone sending the near 100 per cent who attend elementary school — some think would be a crushing burden for our economy. Perhaps so. But then the same fear gripped our forefathers when the universal elementary school was first proposed in the nineteenth century and again later on in the twentieth century when secondary education "for all American youth" was put forward. As a matter of history we boldly ran both of these risks and neither one broke our economic back. Indeed the economy is now not only gradually getting its back under this new load but its productivity is increasingly dependent on the higher education of more and more of its workers and consumers.

The prospect of liberal education for all may seem all the more within reach if we are willing to regard liberal education as the province of the secondary school as well as the college. As a matter of fact continental European educational systems have long located it there. Of course the continental secondary school carries the student two years beyond the American, that is, to the beginning of junior year in the American college. We have almost exactly the same situation in the United States where the junior college is regarded more akin to the secondary school than to the senior or upper division of the college as in the 6-4-4- and 6-3-5 organization of the educational ladder.

Yet, in spite of these possibilities, the anachronism persists. In fact some people prefer the anachronism and even seek to justify its paradox. Nor is the situation confined to education. Although our Declaration of Independence, for instance, is dedicated to the proposition of human freedom, it took another military convulsion, the Civil War, to free the slaves. Even today in the middle of the twentieth century there are sincere people who would claim full civil liberties for themselves but deny them fully to others, those others being negroes! So too there are today people who still think liberal education is for the few rather than the many. It is their contention that liberal education is highly intellectual and therefore to be enjoyed only by the capable, the higher I.Q.'s. If they were to be accused of being undemocratic on this account, they would undoubtedly vigorously repudiate the charge. Liberal education they do not see as an area for application of the doctrine of egalitarianism. Quite the contrary the capable must be free to exercise their superior talents.

VI

This impasse points up one final comparison of fraternité, égalité, and liberté. The three clichés or concepts are not always altogether consistent with each other. Take égalité and liberté, you cannot have them both. As I have tried to say, the only reason for

liberty is because people are different. Yet, if they are different they can't be equal. In other words, the conception of equality and liberty are not entirely consistent with each other. That is one type of inconsistency. Another type seems to me to lie between liberté and fraternité. I have just said that, if we believe in fraternity, we should have a system of schools where everybody goes to public school. Then there would be no private schools at all, where people could get off by themselves to practice some esoteric culture of their own. That kind of society, however, would be quite opposed to freedom because freedom implies that if people want to have a unique school of their own, they ought to be at liberty to do so. In my country, for instance, we don't have religion taught in the public schools. Many people are Catholics, however, and want to have schools where religion can be taught. Freedom demands that they be able to have private schools. So you see that liberty demands we have private schools and fraternity seems to demand that everyone go to public schools. Clearly there is a certain inconsistency between liberty and fraternity and as I have already said between liberty and equality.

Now, in the democratic philosophy of education, what should we do with such inconsistencies and contradictions as these? I have no solution for these contradictions except to say, if you will permit me to speak paradoxically, that the genius of the democratic system is that it is inconsistent! A chief reason why we admire it is because we can seemingly have our cake and eat it too. In other words at the same time we can have fraternity here and liberty there. Or at the same time some of us can have liberty while others have equality. So, the democratic philosophy of education means many things, some of them contradictory, but the very fact that this philosophy is never monolithic is one of the virtues which perhaps makes it the very best of all philosophies of education!

V. A PHILOSOPHY OF EDUCATION FOR "ONE WORLD"

Let me introduce the discussion of "a philosophy of education for one world" by quoting the following statement which seems especially appropriate to the occasion:

There is needed in this century an immediate remedy for the frenzy which has seized many men and is driving them in their madness to their mutual destruction. For we witness throughout the world disastrous and destructive flames of discords and wars devastating kingdoms and peoples with such persistence that all men seem to have conspired for their mutual ruin which will end only with the destruction of themselves and the universe. Nothing is, therefore, more necessary for the stability of the world, if it is not to perish completely, than some universal rededication of minds. Universal harmony and peace must be secured for the whole human race. By peace and harmony, however, I mean not that external peace between rulers and peoples among themselves, but an internal peace of minds inspired by a system of ideas and feelings. ¹

Where might you be likely to hear a statement like that? In the halls of the United Nations in New York? And who might be likely to have made such remarks? Any one of a dozen statesmen? And how recently might he have made them? You will be surprised, I am sure, to learn that probably none of the answers you have formulated in your minds is the correct one. Although this declaration seems to echo the fear of atomic or thermonuclear war it refers, as a matter of fact, to the distraught world of three hundred years ago! And the author of the statement was, not a diplomat, but an educator! Indeed, the author of that statement is none other than Jan Kamensky, better known to you by his Latin name, Johannes Amos Comenius.

That an educator made this declaration seems to me of the utmost significance. Far ahead of his time Comenius plumbed the real

¹

Quoted in I.L. Kandel, "John Amos Comenius, Citizen of the world", School and Society, 55:404, April, 1942.

depths of the meaning of peace. Peace is not basically a matter of negotiating an international agreement not to experiment with nuclear bombs, nor just a matter of a wider agreement to reduce armaments, nor just a matter of making a settlement of outstanding issues at "summit" meetings. Fundamentally, as Comenius implied, peace is an educational problem; it depends on a "universal rededication of minds," on an "internal peace of minds inspired by a system of ideas and feelings." It is this point of Comenius' which was so well caught by the preamble to the Charter of UNESCO when it stated that "since wars begin in the minds of men it is in the minds of men that the defenses of peace must be constructed." Further, coinciding with Comenius, the preamble goes on to say a few lines later "that a peace based exclusively upon the political and economic arrangements of governments would not be a peace which could secure the unanimous, lasting, and sincere support of the peoples of the world, and that the peace must therefore be founded, if it is not to fail, upon the intellectual and moral solidarity of mankind."

I

What are the chances that UNESCO can be successful in realizing its objective, its legacy from Comenius? Lofty as its aim may be, it seems to me that UNESCO suffers from an inherent structural weakness. Aristotle said that a society is entitled to an education in harmony with the spirit of its constitution. That is, if the government is constituted of an aristocracy, its education should be aristocratic. And, if the government is democratic, then the schools should be democratic. With this sound observation in mind we might ask the question: is UNESCO in harmony with the Charter of the UN? Bent on eradicating war from the hearts and minds of men UNESCO seems to be closely geared to the purposes of the United Nations. If these hearts and minds were not prejudiced by century long habits of hate and strife the task which UNESCO has set itself might be within reasonable reach. But confirmed in bad habits as human hearts and minds are, the task is bound to be a long and

difficult one.

The weakness of UNESCO at the present time in overcoming these habits is the weakness of the UN itself. The weakness of the United Nations lies in the fact that its authority derives from member sovereign states rather than from the people of these states. In this respect it suffers from the same infirmity that the United States suffered under the old Articles of Confederation just prior to the adoption of the present Constitution. A sovereign state need not subordinate its self-interest to the common will unless it wishes to. As the United Nations is built on a recognition of national sovereignty so UNESCO is built on the cornerstone of cultural autonomy. UNESCO may not interfere with the educational institutions of its member ^(nations) unless invited. In recognizing many different nationalistic, religious, and political philosophies of education, therefore, it provides an education in harmony with the United Nations, a proper Aristotelian relationship.

Yet valuable and indispensable as the recognition of these diversities is, can we ever hope to have "One World" unless UNESCO also develops an educational philosophy of cultural unity, of intellectual and moral solidarity? Obviously not. But where shall we find a basis for this solidarity? Certainly, not where traditional and conventional educational philosophies find theirs, in religion and politics. The objection to a religious base for such an educational philosophy is not so much that there are too many religions such as Buddhism, Christianity, and Islam or that these religions lack a theory of wholeness but that they are separated by unbridgeable metaphysical and theological differences. The objection to a political base such as democracy, fascism, or communism is little different for, though they claim to embrace all men, they reflect differences about the nature of man and social ethics which are no less intransigent than religious ones.

In yearning for the peaceful fruits of "intellectual and moral solidarity" no one should be misled into thinking that solidarity or unity means uniformity. A world in which all nations were uniform or in which all individuals within nations were

regimented to a stereotype would be a very dull world indeed. Individual differences among both people and nations is an ineradicable psychological and sociological fact. Moreover these differences, even though they lead to disagreements, are not only unavoidable but they are positively desirable. Only by encouraging people to cultivate their uniquely different points of view is it possible to have social progress. If no one deviated from the norm or the conventional, society would stagnate in the status quo. Of course there will be disagreement, even bitter disagreement, whether any given variation is better than what has been customary but this is a price we must pay if we want to continue to progress. What we must learn — and it is a learning problem — is how to maintain social equilibrium while our individualities cause us to lurch in this direction and that in quest of a more pervasive and more refined equilibrium.

We protect that equilibrium by guarding against not difference or even disagreement but against disagreements which become deadlocked. When conflicting interests deadlock there is risk that communication will break down, that we will no longer understand each other, let alone even listen to each other. Such a deadlock is very frustrating. But worse, as the social psychologist points out, frustration leads to aggression. This is the great danger of the current "cold war." By referring to the "western" powers and the "eastern" powers, by separating them through an iron or bamboo curtain, there is imminent danger that instead of "One World" we will have two worlds. If difference and disagreement are to be profitable — let alone amicable — that is, if they are to issue in progress, we must avoid deadlocks at all costs.

Granted, you may say, but suppose the parties to the disagreement cannot find a common denominator for their differences. Nevertheless I say they will and inevitably must agree on some common denominator. There are, indeed, three possible levels on one of which agreement may occur. The first and highest is an agreement on principle rationally arrived at. Here by mutual and voluntary

assent we accept a common frame of reference inside which to adjudicate our differences. The second level is an agreement to disagree. Here we do not settle the point at issue but we do amicably agree to respect the other's right to disagree with us. We settle on a kind of ideological "coexistence". At the third and lowest level is the common denominator of physical coercion. At this level one can almost always force the breaking of any deadlock. Yet, though it is a solvent for most deadlocks, force is the lowest level of agreement because it settles disagreements not on their merits but according to irrelevant considerations of the physical prowess of the parties concerned.

II

The enforcement of peace at the level of physical might is not without occurrence in the past. Perhaps the most outstanding achievement of such a "solidarity" in antiquity was the Roman Empire. Its stability was so pervasive for so long that it became known as the Pax Romana (the Roman peace). With the breakup of the Roman Empire the Pax Romana dissolved. With the advent of Christianity a number of attempts were made to restore the ancient dominion under the guise of the Holy Roman Empire. In the long run, however, these attempts failed. The rise of nationalism and the conflict of national interests have constantly **disturbed modern peace.**

Cosmopolitan minded people tried to transcend nationalism at the end of the **eighteenth** century but without success. In more modern times Communists have called upon the workers of the world to unite despite national boundaries. When the trumpets of **war** sounded in 1914 national loyalties **swept class loyalties** aside. Even if class loyalties had been paramount it is at least doubtful that the outlook for peace would have been enhanced. In place of national animosities Communism preaches class antagonisms which have been no less bloody. Some religions like the Roman Catholic have tried to transcend these national rivalries by gathering all nations into its

catholic embrace. Yet the idea of "One World" in which all men are brothers has eluded them. Not a few have even thought that the idea of "One World" lies beyond the reach of man. Thus the great English poet Rudyard Kipling sang "East is East and West is West and never the twain shall meet." Yet less than fifty years after the poet's death the East and West were locked in embrace — probably never to part again.

There is also evidence in the past of endeavor to build unity and peace on the rational level. The last widespread agreement, at least in the Western world, was the thirteenth century synthesis of the Holy Roman Empire. At that time and place people subscribed to a common denominator of values and convictions which enabled a large part of the world to live in some measure of religious, political, and economic harmony. This synthesis was not the achievement of a single century, the thirteenth, but was long centuries abuilding. It was barely achieved, however, before it began to disintegrate. Particularly the growth of nationalism with its emphasis on different vernacular languages conspired to disintegrate the Holy Roman Empire. So too did the growth of democracy with its emphasis on the worth of the individual and the industrial revolution with its emphasis on competitive profits.

While nationalism, democracy, and industrialism undoubtedly were disintegrating forces it would be a mistake to regard them as unmitigated forces of destruction. No doubt they did contribute to the destruction of the old order but they also contributed to the construction of a new order, the modern one. Great as the thirteenth century synthesis had been, it lacked elasticity. It stood still while new forces were on the march. Instead of regarding the individualism of nationalism, democracy, and industrialism as an opportunity to amend and enlarge the synthesis, individualism was seen as an unfortunate nominalism. As a result the social yeast of these forces broke the bonds of the synthesis and expanded vigorously in the many directions which have produced the progress of the modern world.

The expansive individualism of nationalism, democracy and industrialism, however, seems to have overreached itself in the

twentieth century. The individualism of industrialism has led to wasteful competition. The individualism of democracy has led too often to irresponsible freedom. And, worst of all, the individualism of nationalism has twice led to shattering and devastating world wars. Progressive as these unbridled forces were from the fourteenth to the nineteenth centuries it seems that they must be reined in during the twentieth if the progress of the earlier centuries is to be conserved. It seems, indeed, that we stand in need today of a new synthesis, one that will combine and harmonize the divergent forces of the twentieth century the way the thirteenth century served its own day and age. Only now we seek a synthesis which will unite, not just a small part of the Western world, but the whole world, East and West combined!

Happily evidences of such a trend are arising on every hand. I have time to mention only a few. Time was when events could happen in one part of the world which were not only unknown in other parts but had no effect on them as well. The worlds of Marco Polo and Kublai Khan were virtually unknown and unaffected by each other till the Polo brothers established communication between them. Today the airplane and radio have overcome such cultural isolation. The idea of several worlds within one world is now obsolete. Consequently when someone - I believe it was Wendell Willkie - coined the phrase "One World" it immediately sprang into popularity. On the one hand, its popularity sprang from the fact it was so obvious. On the other, it expressed a profound hope that in unity there might be peace.

In politics nations are learning to cooperate in larger and larger social constellations. There are regional associations of powers like NATO, the Colombo powers, and the British Commonwealth of Nations. But most significant of all, of course, is the world organization of powers in the United Nations. In the much more difficult area of economics we see forming today the unprecedented European Market. Fully as significant of the climate of opinion is the pattern of thinking among intellectuals. Einstein tried to embrace gravity, light, and electricity in a single formula. Psychologists are interpreting their data in terms of field theory.

An American philosopher, F.S.C. Northrop, has written a book entitled The Meeting of East and West. And the distinguished South African statesman and thinker, Jan Christiaan Smuts, has developed a philosophy of "Holism."

Educators, too, have not been unaffected by this new tendency toward inclusiveness of outlook and integration of diverse factors for a cardinal principle of modern education has been the education of the "whole" child. A large part of this "whole," of course, has been the social. Indeed the child becomes the kind of adult he does largely as a result of the social matrix in which he is raised. The "wholeness" of his education, therefore, is in part a reflection of the "wholeness" of his society. Important as it is, consequently, to recognize the fundamental unity of the child to be educated, the question arises whether we sufficiently recognize the educational need for unity of the social environment, not only at the family and neighborhood level, nor even at the national level, but most importantly at the world level.

III

All of the foregoing is hopeful but, I submit, it lacks coordination which might be had from underlying intellectual principle. We need some common denominator by which the world's differences are comparable. Stated differently, if we must disagree, let us learn to disagree profitably. But how can we learn to disagree profitably? I submit the paradox that in order to disagree successfully we must first of all learn to agree! But agree on what? We must basically agree on how to arbitrate our disagreements. We must establish a common universe of discourse; we must find a common denominator of values or convictions by which the numerators of our differences are comparable. The only way that litigants in court can successfully disagree before the judge is to accept the jurisdiction of his court and the system of law which he adjudicates. By accepting a common body of law according to which their dispute can be settled,

they accept a common denominator by which the relative merits of their numerators can be compared.

The place to look for an educational philosophy which will be a "one world" common denominator is not in the stars, lofty as that aim may be, but in the practical affairs of men. Striving to negotiate agreement in some practical area may yield only limited unity but that unity will engender more confidence for one world than the construction of logical formulas which fail to win inclusive allegiance. Two such areas occur to me, the one scientific and the other pragmatic.

The area today where we actually have the greatest common denominator of human agreement is science. When there is confusion as to a matter of fact, there is well nigh universal agreement what to do. It matters not at all whether the disputants are Chinese or Australian, communist or democrat, Hindu or Buddhist, the procedure is the same. One of the great advantages of science is the consensus of opinion toward which it strives. One dimension of science which contributes to consensus is reliability. It is not enough to test an hypothesis once. It must be tested again and again to see whether the same result occurs. A second dimension is objectivity. It is not enough that the same person tests an hypothesis over and over again. Other investigators must test it similarly too. Both these requirements conduce to a public quality of science and scientific method. Results are laid out for all to see. A consensus of competent judges is sought. Indeed, to the degree they fail to arrive at a consensus to that degree conclusions must be tentative, judgment suspended.

Let us take a negative illustration of what we are speaking. Some communists are convinced that communism is inevitable and not only that but that it is scientifically inevitable. On what does such a conviction rest? It rests on two analogies. It rests historically on an analogy to the culture epoch theory which Johann Friederich Herbart popularized among educators. According to this theory the human race has passed through certain epochs. In the

first epoch man was a savage. In the second he was a nomad. In the next he became agrarian. The following epoch was commercial and the last or current one is industrial. If the teacher wants to know how to select curriculum materials from the social heritage for the various grades let him pay attention to these epochs. If any one here wants to know how the Indians and Eskimos got into the curriculum of the lower grades, well, here is the answer. The device of culture epochs rests on a scientific as well as an historical analogy. Thus a study of embryology seems to indicate that the human foetus in its nine month period of gestation recapitulates its previous physiological evolution. At one time in the nine month period of gestation it has gill slits like a fish, at another a tail like a monkey. The coincidence of recapitulation in both pre- and post-natal life for many confirmed the validity of the culture epoch theory.

As Karl Marx came to maturity in a period when the culture epoch theory was popular it is not surprising to find that orthodox communism has a set of epochs of its own. Accordingly, the earliest form of society was one of primitive communism. This gave way to one of slavery which in the course of time was superseded by serfdom. Only short centuries ago serfdom was supplanted by capitalism which today is losing its footing to a more perfect communism. In any event the progression from epoch to epoch is inevitable. But is it scientifically inevitable? Is there consensus among competent judges — political scientists, economists, sociologists, anthropologists, even philosophers — on this point? Far from it! These men are not even in agreement about culture epochs as an educational or embryological theory, let alone as a theory of political economy! So far are they from consensus that it seems very questionable, indeed, to even use the word "scientific" in this connection. Certainly there is no occasion here for being emphatic in one's convictions.

But even if it is seen that "one world" can only be built in the atmosphere of cautious public consensus, why is it that there is little inclination and small backing for science as the basis for a "one world" educational philosophy? No doubt it is because some will

immediately claim that science may be a common denominator for determining disputed questions of fact but not of values and that the obstacles to "One World" are more often disagreements about values than about facts. No doubt this is a time honored objection but let us see if we cannot whittle some of it away. In the first place facts and values cannot be kept in logic tight compartments. History attests to many instances where scientific facts have altered existing values or created new ones. Thus in our own discipline of education the data of psychology and sociology have had social consequences which have caused educators to quite alter the values which they have traditionally placed on child behavior. For instance, the well-established inclination of the adolescent to achieve independence, formerly viewed as insubordination and calling on the parent to "break the child's will," now receives encouragement under sympathetic guidance.

There seems no denying this point in historical retrospect. But, in the second place, can science help us choose values prospectively? It is a frequent platitude that science can determine what "is" but not what "ought" to be. Again let us see whether we can whittle anything off this objection. Suppose an educator is confronted with a choice between two possible educational programs, each based on a different educational value. Could he not at least employ the services of the scientist, or his cousin the pragmatist, to find out what as a matter of fact would be the actual consequences of acting first on one value then on the other? In other words, values are facts and, to the extent that they are, they should be capable of being reduced to a common denominator of scientific handling.

In the third place, now suppose the facts about the proposed values are all in, can science determine which set the educator "ought" to choose? Much turns on what is meant by the word "ought". A semantic analysis of this imperative can reduce it to the indicative statement "I like this value and I wish you would too." Still there is no compunction in this statement. There is compunction only if there is a "community of persuasion," only if the person addressed accepts the point of view, the set of values, the authority of the person endorsing

them. But again, can science give the sanction which pushes one over the cliff of indecision into the depth of conviction? Certainly not in the sense that some value is so incontestably established that the individual will is overwhelmed into obeying it. But then, is there any theory of values which provides such an overwhelming sanction? Perhaps you may think religiously backed values — values which are ordained by God — have such a sanction. Yet even in this case man's will has not always been vanquished. Adam disobeyed God's explicit commandment not to eat of the tree of knowledge. It may have been unreasonable and the consequences dire, but he did, and some of the sons of Adam are still doing it. Actually the role of science is not very different from religion at this point. As already stated, science can amass facts about values. Not always but sometimes these facts point inescapably in one direction. If they do, the individual is just as palpably unreasonable to fly in the face of them as Adam was to fly in the face of God in the Garden of Eden. However incomprehensible their conduct there always seem to be rebels who refuse to obey values in whosoever name they are sanctioned, God or science.

IV

Next to science the area in which we have the greatest common denominator of agreement is a pragmatic one. Thus there are numerous educational practices on which we agree although, when we verbalize the reasons for the practice (when we theorize) we may seem to be poles apart. In the interests of establishing a "one world" mentality perhaps it would be well if we would **emphasize** these agreements and **minimize** the disagreements. That we can act in concert is perhaps **pragmatically** more important than that we verbalize our **concerted action** for **disconcerted** reasons. Thus we let a witness give testimony in the courtroom so long as he agrees to tell the truth, the whole truth, and nothing but the truth. Whether he swears to the truth or affirms it, whether he finds the motive for telling the truth in his Christian, Moslem, or Buddhist faith are

disagreements which are pragmatically immaterial.

Let us try to document this conclusion educationally. Take first the area of educational values just under consideration and let us begin by summarizing the argument so far — scientific facts can affect our values; we can compare values by determining which as a matter of fact is the better instrument for achieving a given end; and science can even attach a modicum of sanction to some values by collecting overwhelming evidence in their favor. All this is quite pragmatic. Interestingly enough most non-pragmatic philosophies would go at least this far. The differences between the pragmatic and non-pragmatic educational philosophies is that the latter believe that there are other values in addition to the instrumental, indeed that some values are not instrumental at all but intrinsic. Instead of being means they are ends in themselves. Herein lies the often stated difference between liberal and vocational education. Thus there is no quarrel that the study of science, history, language, and the like may have instrumental value to the student. The quarrel rather is whether they have value over and beyond the instrumental. This gets us into metaphysical argument whether values have an objective status or are subjective in character. That is, do values exist independently of a valuer or must they be valued to be valuable? As this argument is bottomless, should we let it obscure the area of agreement? Certainly not if we are in earnest in seeking what warrant exists for "intellectual and moral solidarity."

Second, take the area of instructional method. There is supposed to be a rather sharp difference between methods like the Herbartian five steps and those patterned after the five steps of the Dewey problem method. The Herbartian steps seem to be teacher-centered and to proceed deductively. The Deweyan steps seem to be more pupil-centered and to proceed more inductively. As a matter of fact there is no real need for choosing between these two methods and classifying oneself as an Herbartian or a Deweyite. As anyone knows who has studied the processes of thought, thinking proceeds both inductively and deductively. As induction and deduction, therefore, are complementary to each other we may conclude that the

well equipped teacher will use both Herbartian and Deweyan methods of instruction. With such basis for agreement, let him who will explore the philosophical pitfalls which besiege the differences between these methods.

Thus the basic difference between these two methods is epistemological; that is, they differ as to the nature of truth. In the Herbartian pattern the teacher knows the truth in advance of the lesson. Any novelty that the pupil experiences in learning is just the liquidation of his ignorance. In the Deweyan pattern, on the other hand, the truth is genuinely problematical. It is not even altogether known in advance to the teacher. In learning to solve the problem the pupil must invent the hypothesis which dispels it. Is novelty a figment of the human mind or a contingency inherent in the universe? Again argument on this point is bottomless. While I would advise the teacher to understand it I would be wary about letting it becloud the area of agreement established for "one world" cooperation.

Third, look at the circumstance of individual differences. Psychologists have firmly established their existence today. Hence it is a rare school which does not make provision for them in the curriculum. Yet in spite of such widespread agreement it is easy to kick up a philosophical squabble about their significance. Should one take a metaphysical view of these differences that they are just "accidentals" and therefore should be subordinated to what is invariantly "essential" in human nature? Or should one view individual differences as biological (or sociological) variants paving the way to evolution and perhaps even progress? Again we have set ourselves the kind of issue for which there is no court of final appeal. Rather than engage in endless philosophical litigation to try to adjudicate such an issue, is it not better to rejoice in the near unanimous practice of recognizing their importance?

Fourth, and closely allied, is the homage paid in practice to the worth of the child as a personality. Much is said about the dignity of man all the way from the adult down to the child. We are generally agreed to provide him with educational facilities so that

he can develop intellectually, morally, and physically into the best possible manhood. But now are we agreed on this practice because, as St. Thomas Aquinas would say, the child possesses an immortal soul blessed with faculties to be exercised, potentialities to be actualized? Or, do we take a more sentimental view, like Rousseau, holding that the child is by nature good and therefore entitled to our reverence. Needless to say, one could get into quite a controversy on this point as have our forbears from the eighteenth century onward. But is it necessary? Is not the important point for "one world" that we are agreed the world over on some kind of charter for the rights of childhood? Let's not raise the question why we are agreed as that gets us into interesting but frustrating disagreements.

Fifth, and again closely allied to the foregoing, is the role attributed to freedom in modern educational practice. It is quite generally agreed that there are two kinds of freedom depending on what preposition follows the word. Thus there is "freedom from" and "freedom to." In the former case escape is sought from constraint. In the latter it is, perhaps paradoxically, constraint that releases action. In the case of "freedom from" the teacher treats the child as an individual, as being different "from" his fellows and therefore to be considered independently from them. This is the basis, for example, of the elective curriculum. There the student is permitted to choose studies that suit his particular individual interests and capacities. In the case of "freedom to" it is generally some temporary constriction of individuality which leads to subsequently greater scope for individuality. Indeed, unless the individual submits to this restriction, the teacher cannot give him liberty "to" do what he wants to. For instance, who is "free to" enter the chemistry laboratory? Anyone who whimsically wishes? Hardly. Rather is it only the student who has previously subjected himself to the discipline of the laboratory so that he won't damage equipment and harm others as well as himself.

It is often confusing that both democratic and communist nations claim to be the true exponents of freedom. The source of this

confusion is probably to be found in the fact that democratic nations, when they advocate freedom, usually mean "freedom from" while the communist nations, when they lay claim to freedom, mean "freedom to." Now as a matter of fact neither east nor west takes an exclusive stand on freedom. Both east and west employ freedom in both senses. The difference between the two is not so much one of kind as of degree. Perhaps democratic nations could use more "freedom to" just as doubtless they think that communist ones could use a much larger dose of "freedom from". The prospect of accomodating such differences as these to each other in the interests of "intellectual and moral solidarity" are probably high compared to reconciling more traditional theories of freedom. Thus, when we stress freedom, especially "freedom from," do we predicate it on a transcendental freedom of the will? Or is freedom just a matter of human ignorance of a basic determinism operating in our lives? Are we only free to do what we must? Obviously, if we let the substantiation of freedom sink into this philosophical quagmire we will never be able to rescue the prospects for "one world."

The effort in the foregoing to play up areas of agreement and play down areas of disagreement may seem to some unrealistic, even an instance of self-deception. Many may feel that the agreements noted are only the exposed portion of the philosophical iceberg and that the area of our disagreements is not only much greater but the more dangerous because submerged and kept out of sight. Many may even claim that our metaphysical and theological differences, on which there seems no possible chance of agreement, are so precious that they must not be surrendered under any circumstances. Sincere as these people are this is a perilous claim. The peril lies in the fact that supporters of metaphysical and theological positions are inclined to place loyalty to their absolutes ahead of the importance of seeking a common universe of discourse for "One World." They prefer to be metaphysically or theologically right even though the world collapses rather than to save the world by a pragmatic agreement

based on premises false to or inconsistent with their absolutes. In preferring the scientific and pragmatic to these orthodoxies we are not altogether disparaging an interest in metaphysics or theology as a part of educational philosophy. But we are recognizing that speculation plays a larger part in these disciplines. And, attractive, even inevitable, as speculation may be, we should never cease to be aware that its lack of objectivity unsuits it as a common denominator to resolve our disagreements. The very fact that it lacks objectivity, that from time immemorial it has been impossible to get agreement on it by competent thinkers, should constantly put us on our guard against erecting any speculative system into an absolute.

In other words, in seeking an educational philosophy for "One World" let us persistently put first the principles on which we can get widespread public agreement and very cautiously and tentatively put second principles which fundamentally divide us. The incalculable danger of a divided world at the present time is so great that the importance of finding a synthesis for the twentieth century, as an earlier one was found for the thirteenth, takes on truly moral obligations. We are, as H.G. Wells was fond of saying, engaged in a race between education and catastrophe. Education can only win that race if it succeeds in building "A Philosophy for One World" based on a scientific and pragmatic approach to the "intellectual and moral solidarity of mankind".

APRESENTAÇÃO

John S. Brubacher, Professor de Educação da Universidade de Michigan, em Ann Arbor, anteriormente, e durante muitos anos, Professor de História e Filosofia da Educação da Universidade de Yale, obteve seu grau de bachelor of arts, por esta última universidade, em 1920, e o de bachelor of laws, pela Universidade de Harvard, em 1923. Doutourou-se em Filosofia, pelo Teachers College da Universidade de Columbia, em 1927.

Durante o longo período em que foi titular da cadeira de História e Filosofia da Educação, em Yale, teve a oportunidade de lecionar cursos de verão em algumas das mais importantes universidades americanas, como Columbia, Michigan, Wisconsin e Illinois.

Desempenhou, durante a última guerra mundial, a função de Presidente da Philosophy of Education Society.

Suas obras mais conhecidas são: A History of the Problems of Education (1947), Modern Philosophies of Education (2ª edição revista: 1950) e Higher Education in Transition (1958).

I. UM EXAME TEÓRICO DE MÉTODOS DE ENSINO

A década de após-guerra gerou uma boa dose de crítica à formação profissional de professores. Um dos alvos principais dessa crítica é o curso em métodos oferecido aos futuros professores. Alega-se que se gasta tempo demais com a metodologia. Supõe-se serem os métodos altamente empíricos, e melhor aprendidos no exercício da profissão. Portanto, seria preferível não consumir tempo, na escola, aprendendo aquilo que pode ser aprendido mais eficazmente fora dela. Em seu curso o candidato ao magistério deveria dedicar-se mais a estudos de sólido conteúdo intelectual.

Existem suficientes meias-verdades nessa crítica para estabelecer bastante confusão no espírito do leigo. Pode-se admitir que os cursos em metodologia têm, de fato, com demasiada frequência, sido empíricos, e que os estudos superiores deveriam ser predominantemente intelectuais, e ainda assim não concluir que os cursos em métodos representam um desperdício de tempo. Uma solução preferível pareceria ser a de pôr em relêvo tanto a base intelectual como a base empírica desses cursos. Certamente o magistério jamais se tornará uma profissão, ^{de nível superior,} a menos que se lhe forneça uma sólida estrutura teórica. Embora o ensino seja indubitavelmente uma arte, não podemos esperar consumada arte do professor, a menos que ele tenha uma compreensão mais ampla, isto é, teórica, a respeito do que está fazendo.

Na parte que segue, proponho-me tomar dois dos principais métodos didáticos que são geralmente ensinados de maneira bastante empírica, e demonstrar que eles não podem ser ensinados inteligentemente sem uma completa análise teórica de ambos. Esses dois métodos estão associados a dois nomes famosos na literatura educacional, Johann Friederich Herbart e John Dewey.

É uma coincidência interessante que tanto o grande educador alemão, Herbart, como o grande educador americano, Dewey, tenham proposto métodos de ensino organizados, cada qual, em cinco passos. É provavelmente mais conhecido o fato de ter Herbart organizado o ensino em cinco passos, que o de ter Dewey feito o mesmo. Durante muito tempo, com efeito, mencionar simplesmente "cinco passos" era

sugerir Herbart. De qualquer modo ambos os métodos em cinco passos foram muito eficazes. Não somente o foram como ainda o são, embora se verifique certa tendência a esquecer tal fato no caso de Herbart, que atingiu o auge de sua influência meio século atrás. Embora ambos os métodos continuem em uso até hoje, raramente, ou nunca, suas filosofias foram comparadas com profundidade.

I

Antes de tudo, coloquemos os dois métodos claramente diante de nós.

<u>Herbart</u>	<u>Dewey</u>
1. Preparação	1. Atividade
2. Apresentação	2. Problema
3. Assimilação (comparação)	3. Dados
4. Generalização	4. Hipótese
5. Aplicação	5. Experimentação

Naturalmente, precisamos fazer algo mais do que simplesmente dispor as duas diferentes séries à nossa frente. Precisamos saber também o que os seus termos significam. Nesses dias de métodos mais modernos, os termos herbartianos são talvez menos familiares do que os de Dewey. Vamos, pois, esclarecer-lhes o sentido, em primeiro lugar. No passo de "preparação" o professor recorda alguma coisa que os alunos já sabem ou com que estão familiarizados. No segundo passo o professor "apresenta" a nova matéria que deve ser aprendida no curso da lição. No passo seguinte, "compara" a matéria nova com a matéria antiga, de tal maneira que o aluno seja capaz de assimilar o novo em termos do velho. Alguns autores, com efeito, chamam a este terceiro passo "assimilação", de preferência a comparação. O passo seguinte consiste na apresentação de um certo número de casos semelhantes ao que se acaba de examinar. Tal

similaridade, em si mesma, possibilita ao professor "generalizar" e enunciar uma regra ou princípio, que se aplica a todos os casos iguais. Quando isso se torna claro aos alunos, o professor está pronto para o último passo, que consiste em aduzir outros casos, e dizer ao aluno que faça por si mesmo a "aplicação" da regra ou princípio. O passo de aplicação geralmente coincide com o de atribuir ao aluno tarefas para realizar em casa.

Talvez essa exposição do método de Herbart possa parecer ainda abstrata e teórica. Para firmar as idéias, passemos a uma demonstração concreta em aritmética, embora outras matérias pudessem servir também. Uma lição de subtração ilustrará o gênio de Herbart tão bem quanto qualquer outra. Para o passo de preparação o professor pode lembrar ao aluno problemas como $\overset{29-}{18}$, $\overset{78-}{36}$, $\overset{57-}{23}$, que ele já aprendeu a solucionar. Na verdade, se o aluno é incapaz de resolver qualquer desses problemas, a classe não está preparada para a nova matéria por ser apresentada no passo seguinte. Admitindo, porém, que nenhuma dificuldade surja no primeiro passo, o professor prosseguirá, então, apresentando alguns problemas novos, como $\overset{41-}{28}$, $\overset{63-}{17}$ ou $\overset{54-}{45}$. O aluno médio logo terá dificuldade com estes novos problemas, porque o primeiro algarismo do minuendo é menor que o primeiro algarismo do subtraendo. No passo seguinte, de "comparação", naturalmente, esta é uma das primeiras diferenças por ser salientadas. Nos problemas com que o aluno já está familiarizado, o primeiro algarismo do minuendo é maior que o primeiro algarismo do subtraendo. Mas, ao lado dessa diferença, há uma importante similaridade. Todo o minuendo, em ambas as séries de problemas, é maior que todo o subtraendo. Óbvio - mente, portanto, deve ser possível efetuar a subtração. Mas como? Aqui o professor sugere que podemos aumentar o primeiro algarismo do minuendo, que representa as unidades, tomando emprestadas dez unidades do algarismo representando as dezenas. Assim, no caso de $\overset{41-}{28}$, podemos tomar 10 emprestados de 40. Todos sabem o que significa tomar emprestado? Não é provável que alguém fracasse nessa questão. E todos sabem que o 4 do

problema representa 4 dezenas? (Conheço bom número de adultos para quem isso constituiria uma surpresa ainda hoje; o que se lhes ensinou foi a tomar emprestado 1 de 4). Efetuado o empréstimo, somamos os 10 ao 1. Naturalmente ninguém se atrapalhará com um tão simples problema de soma. Obtido o total de 11, não existirá dificuldade alguma em dêle subtrair o nosso 8. Note-se que, nesse processo de assimilação, nada se empreende que já não seja familiar ao aluno. Este aprende o novo em termos do velho, literalmente decompondo o novo em categorias já conhecidas. A única coisa verdadeiramente desconhecida é a ordem de exposição, a estrutura de organização. Tendo reduzido o novo ao familiar, nesse caso, o professor prossegue fazendo agora o mesmo nos casos restantes de $\frac{63}{17}$ e $\frac{54}{15}$. A regra é a mesma em cada caso, assim o professor a expressa na forma de uma "generalização". Até que ponto terão as crianças aprendido a lição? Ninguém o saberá até que elas tenham recebido uma nova série de problemas para resolver por si mesmas. Assim o professor lhes diz que tomem os primeiros dez problemas do livro e vejam o que podem fazer com êles.

Os cinco passos de Dewey são indubitavelmente muito mais familiares e, portanto, exigirão menor recapitulação. Aqui o professor começa com algo que a criança já está empenhada em fazer, alguma "on-going activity", como o expressou Kilpatrick. Alguma circunstância imprevista interrompe a continuidade dessa atividade. O livre fluxo de ação conduzindo a um fim se detém. Talvez o fim tenha se tornado obscuro, ou talvez os meios de realizá-lo se tenham revelado ineficazes. De qualquer modo, surgiu um problema - a segunda fase no método de Dewey. Tendo se tornado conscientes da existência de um problema, e tendo-o definido, professor e aluno lançam-se ao passo seguinte, de procurar dados ou informações que possam habilitá-los a vencer o que quer que esteja frustrando a atividade original. Utilizando êsses dados ou informações, êles formulam, na quarta fase, uma hipótese para a solução específica do problema. A hipótese, como todos sabem, é uma elaboração em imaginação do que aconteceria se determinado curso de ação fôsse empreendido. A fase final, naturalmente, consiste em pôr a hipótese a funcionar, a fim de

comprová-la, isto é, a fim de verificar se as suas conseqüências corroboram os resultados previstos.

Esse método é sem dúvida tão familiar que uma ilustração convencional é provavelmente desnecessária aqui. O método descrito é obviamente o método usado no laboratório científico. Foi daí que Dewey certamente o copiou para ser usado igualmente na sala de aula. Mas, empregando-o em aula, ele não teve a idéia de restringi-lo apenas às aulas de ciências. O método de problemas serve também para ser usado em outros setores, tanto da vida como do currículo escolar, como política, economia e até moral. Se uma ilustração é exigida, seria, talvez, conveniente extraí-la desse campo social.

Tomou-se, pois, o caso de um aluno que tem ido bem na escola e se comportado bem fora dela. Subseqüentemente, seu trabalho escolar baixa de qualidade e seu comportamento fora da sala de aula o torna algo incomodativo. Temos aqui a realização dos dois primeiros passos do método de Dewey. Não somente nos apresentamos um problema, mas talvez, também, uma criança-problema. O passo seguinte é investigar com ela o que aconteceu para produzir tal mudança. Procuramos dados ou informações que possam projetar luz sobre o problema. Estudamos seu lar, sua vizinhança, seu grupo de amigos e assim por diante, em busca de pistas. Podemos até levar o aluno a submeter-se a exames físicos e psicológicos, a fim de descobrir indícios. Após uma pesquisa tão diligente quanto possível de suas causas, tentamos elaborar uma solução (hipótese) para o comportamento inadequado. Experimentamos, tanto literal como figuradamente, uma solução imaginária. Talvez experimentemos várias soluções em imaginação, antes de dar com aquilo que nos pareça mais ^{verossímil.} certo. Talvez concluamos que a subnutrição tenha causado o transtorno. Tomamos, conseqüentemente, medidas para obter uma dieta mais equilibrada para a criança, e esperamos para ver se ela recupera sua antiga posição dentro e fora da escola. Tal não acontecendo, somos obrigados a voltar atrás e experimentar alguma outra hipótese anteriormente rejeitada.

II

Com esses dois métodos agora claramente diante de nós, vol

temos à sua comparação, especialmente em termos das filosofias que lhes servem de base. À primeira vista os dois métodos parecem ter muito em comum. Por exemplo, o segundo passo - "apresentação" e "problema" - parece desempenhar em ambos a mesma função. É nesse ponto que a lição avança além do que o aluno já sabe. Que seja chamado "apresentação" ou "problema" parece pouco importante, portanto. Em qualquer dos casos, ele traz à baila alguma coisa que o aluno não sabe. Também o primeiro passo de Herbart e o terceiro de Dewey parecem desempenhar a mesma função. Ambos recuam ao que já é conhecido. É verdade que Herbart começa com o passado, enquanto Dewey volta a ele mais tarde, porém importa isso? Ainda outra similaridade entre os dois métodos poderia parecer existir no quarto passo de ambos. Herbart chama-o "generalização" e Dewey, "hipótese", mas, em qualquer dos casos, tenta-se aí teorizar ou conceituar o que deve ser aprendido. Finalmente, poderia haver maior similaridade entre os dois métodos do que a que se nota no quinto e último passo? Em ambos ele é altamente prático. Tanto na "aplicação" de Herbart como na "experimentação" de Dewey tenta-se pôr em funcionamento a teoria ou o conceito. Até esse ponto os dois métodos parecem tão semelhantes, que não se fica surpreso ao saber que um educador tão eminente quanto G. Stanley Hall tenha criticado Dewey por falta de originalidade.

Mas até onde ia a perspicácia de G. Stanley Hall? Consideremos algumas das diferenças entre Dewey e Herbart. Uma diferença que imediatamente salta aos olhos, é representada pelo fato de que o método herbartiano se centraliza mais no professor, e o método deweyano se centraliza mais no aluno. Em todos os cinco passos do método herbartiano o professor toma a iniciativa. É o professor quem decide chamar a atenção para o que é familiar à experiência do aluno, para o que é novo, etc. No método deweyano a lição começa com algo que o aluno já está fazendo. É o problema do aluno, não o do professor, que deve ser resolvido. Além disso, o aluno é convidado a procurar dados para resolvê-lo. Com os dados em mão, ele é convidado a ajudar na formulação de uma hipótese. E, naturalmente, é ele

quem deve experimentá-la. Essa ênfase no aluno não significa que o professor não esteja constantemente à mão para guiá-lo, como não significa que o bom professor herbartiano não solicite a participação do aluno ao fazer uma "comparação" entre o novo e o velho, ou ao formular a "generalização" final. A despeito disso, porém, há uma indubitável diferença de ênfase entre os dois métodos.

Até aqui encontramos alguma diferença entre Herbart e Dewey, mas provavelmente ainda não é suficiente para poder dizer que G. Stanley Hall estava alheio ao assunto. Agora, porém, chegamos a uma diferença mais crítica. Vamos diretamente a ela. Tome-se o quinto passo, tanto do método de Herbart como do de Dewey. Provavelmente em nenhum outro ponto os dois métodos parecem mais semelhantes do que nesse, que Herbart chama "aplicação" e Dewey, "experimentação". Ambos êsses passos parecem tão eminentemente práticos! Mas, de fato, sua significação prática é completamente diferente. Talvez uma única pergunta revele a diferença. Quando a lição deweyana alcança o ponto da "experimentação", sabem o aluno ou o professor que desfêcho terá a prova ou o experimento? A resposta, naturalmente, se o problema é em verdade problemático, deve ser a de que nenhum dos dois sabe como as coisas terminarão. Uma hipótese é uma conjetura, mas não uma garantia a respeito de como se desenrolarão os acontecimentos. Mesmo que a hipótese seja uma conjetura bastante elaborada, à base de intensa acumulação de dados, ainda assim ela se encontra impregnada de incerteza. Para eliminar a incerteza, é preciso agir e observar o que acontece. Esse é o significado real do "aprender fazendo". A aprendizagem deve ser ativa, não apenas por razões psicológicas, mas por razões epistemológicas!

Proponha-se agora a mesma pergunta numa situação herbartiana. Quando o aluno herbartiano atinge o último passo, da "aplicação", sabe êle qual será o seu desfêcho? Isto é, há alguma possibilidade de que êle obtenha um resultado que contradiga a "generalização" que está fazendo funcionar? Absolutamente nenhuma! A única espécie de problemas que cabe ao professor fornecer para "aplicação",

por parte dos alunos, é a espécie que ilustra a "generalização" a que se chegou, através dos exemplos utilizados. Se qualquer problema fornecido contradissesse, ao ser resolvido corretamente, essa "generalização", ou envolvesse outra, o professor se arriscaria seriamente a confundir seus alunos. Ainda mais, poderia contar com telefonemas, à noite, de pais encolerizados, inquirindo-o acerca da natureza do trabalho de casa atribuído a seus filhos. Isso não quer dizer que um ou outro aluno não possa ter dificuldade em aplicar a regra, mas quer dizer que a regra deve ser invariável. O resultado da lição deve ser uma conclusão prevista.

Aqui está, pois, uma diferença decisiva entre os cinco passos de Herbart e de Dewey. O resultado da lição herbartiana é prefigurado desde o começo. O resultado da lição deweyana permanece em dúvida até o fim. Isso significa que não somente os passos de "aplicação" e "experimentação" são diferentes, e não semelhantes, mas também que os passos precedentes, de "generalização" e "hipótese", são mais diferentes do que foi sugerido anteriormente. Afirmou-se antes que o quarto passo em ambos os métodos tentava uma formulação teórica ou conceitual da lição que deveria ser aprendida. Tal similaridade, entretanto, é apenas superficial. O papel da teoria ou conceituação é, de fato, muito diferente nos dois métodos. A "generalização" de Herbart é retrospectiva; recapitula uma regra que se aplica a todos os casos de uma dada classe. A "hipótese" de Dewey, por outro lado, é prospectiva. Em vez de recapitular, busca uma regra. Leva ao passado, sem dúvida, mas como meio de sondar o futuro. A "generalização" de Herbart confiantemente espera ser confirmada na "aplicação", mas a "hipótese" de Dewey, embora possa prever um resultado particular, pode também ter um desfêcho contrário.

Essa diferença no papel da conceituação nos dois planos de ensino aponta, ainda mais atrás, para uma diferença fundamental mais próxima ao começo da lição. Ao que parece, em vez de encontrar razões para assinalar a existência de algo em comum entre o segundo passo, da "apresentação", de Herbart e o segundo passo, do "problema", de Dewey, somos levados à conclusão oposta. O que Herbart "apresenta" como novo

ao aluno é completamente diferente do que Dewey incluí no seu "problema". Na lição herbartiana o que é novo no segundo passo é novo apenas para o aluno. O professor sabe de antemão a solução ou a resposta. Quando o professor está preparando seu plano de aula, no dia ou na noite anterior, já sabe qual a generalização ou solução a que vai chegar no dia seguinte. Os cinco passos são apenas um método conveniente de afastar o véu da ignorância que está obscurecendo a mente do aluno. O ensino é, como alguém disse, uma liquidação da ignorância. Não admira que o método herbartiano seja considerado como centralizado em torno do professor.

A situação é completamente diversa no método de problemas, de Dewey. Lá, o que é novo no "problema" é novo não apenas para o aluno; é também mais ou menos novo para o professor. Como nenhum dos dois sabe a resposta de antemão, o processo ensino-aprendizagem se transforma numa perquirição conjunta no desconhecido. Mais ainda, o que é novo ou desconhecido representa mais do que um simples estado de espírito. Há confusão psicológica, certamente, mas essa confusão é produto do fato de que o próprio ambiente externo é ^{indefinido} ~~indefinido~~. Para desfazer tal confusão, portanto, é preciso tornar o ambiente físico mais definido. É preciso forçá-lo a se revelar, em seu sentido. Isso se faz alterando suas condições físicas, de um modo ou de outro, para ver o que acontece. À medida que se tornam claras as conseqüências da ação, a situação se torna mais definida, mais significativa.

Devemos parar aqui para uma objeção. Essa objeção pode ser posta na forma de uma pergunta. Enquanto que o herbartiano pode ensinar com o dedo na parte posterior do livro onde estão, ou pelo menos costumavam estar, as respostas, deve-se inferir que o professor deweyano jamais levanta problemas cuja resposta já conhece? Se tal é o caso, como a física e a química devem ser ensinadas? A resposta é algo complicada. Suponha-se que a aula seja sobre gravidade. O professor segura na mão um pedaço de giz. Cairá ele no chão, se o soltar? É de se presumir, dirá possivelmente o autor da objeção, que o professor deva saber a resposta a essa pergunta, antes de soltar o giz. Mas sa-

bê-lo-á? Tudo depende do que se entende por "saber". Precisamente que é que se pode dizer que o professor sabe? Ele sabe que, sempre que essa ou uma situação semelhante se apresentou no passado, o objeto ligado caiu ao solo. Na verdade, as probabilidades são esmagadoramente a favor disso. Mas sabe ele se esta particular liberação do giz seguirá a regra? Seja qual for o peso das probabilidades, a situação é indefinida, até que ele solte o objeto desta vez. A ameaça de soltá-lo põe em perigo toda a lei da gravidade. Talvez o perigo não seja muito grande, dadas as probabilidades estabelecidas, mas isso, não obstante, faz diferença no espírito do ensino. Na lição herbartiana a liberação do giz pode apenas ilustrar a "generalização" ou lei. Na lição deweyana, ela realmente põe à prova, ainda que pela enegésima vez, a validade da lei. A lição herbartiana é "convencional", mas a lição deweyana tem uma centelha de aventura.

Há um corolário disso tudo com respeito ao papel do currículo em relação ao método. Dewey é muito metuculoso no reservar a palavra conhecimento para o caso em que os resultados vêm de se haver feito funcionar algum princípio ou hipótese. Antes disso, os dados com que a hipótese se formou não são mais do que um conjunto de informações. Os dados podem representar conhecimento acerca de algum acontecimento anterior, mas não conhecimento acerca da situação em pauta, até serem postos a funcionar novamente. Assim, o conhecimento não precede a aprendizagem. Ele é, antes, o resultado da aprendizagem. O currículo se transforma em conhecimento durante o curso de nossa ação sobre ele; antes disso, é apenas informação.

Herbart já não faz distinção entre conhecimento e informação. Ao contrário, seus passos se referem a conhecimento do princípio ao fim. Ele começa no passo de "preparação" com o que o estudante já conhece; prossegue no passo de "apresentação" com o que o professor conhece, mas o aluno não; depois mostra, no passo de "comparação", como o conhecimento do professor pode ser assimilado pelo aluno; e, finalmente, lhe proporciona alguma prática em mais assimilação. De um extremo a outro, o método de Herbart nada faz para transformar o currículo; transmite-o, apenas. É psicológico, mais do que epistemológico.

Este último confronto leva, finalmente, à consideração de um passo que até agora escapara à análise. É o terceiro passo herbartiano de "comparação". Ele levanta uma questão que foi deveras momentosa em outros tempos. Herbart se baseava na suposição de que se aprende o novo em termos do antigo. Mas como, exatamente, tem lugar a assimilação? Herbart e Dewey apresentam respostas completamente diferentes. Antes de examiná-las e compará-las, porém, comecemos nossa exposição com um pouco de História.

O problema é muito antigo. Desde o tempo dos filósofos helenicos vemo-lo a suscitar controvérsia. Para nossos objetivos, pode o mesmo ser expresso através da afirmação de que é tolice ir à escola. Por que? Porque ou o indivíduo sabe, ou o indivíduo não sabe. Se ele já sabe será obviamente um desperdício de tempo ir à escola para repetir o que já aprendeu. Se não sabe, será também tolice ir à escola, pois, ainda que ele encontre ali o que vem procurando, não o reconhecerá.

Tal dilema impressionou consideravelmente a Platão. Tanto quanto ele podia perceber, era completamente impossível a qualquer coisa nova penetrar na mente. Não permitiu ele, entretanto, que tal situação o ^{destruísse} ~~derretasse~~. Baseado em cuidadosa reflexão, propôs a teoria de que a aprendizagem do novo é fundamentalmente um caso de rememoração. As idéias eram inatas, mas de algum modo se obscureciam ao estabelecer residência no barro humano. O método do professor era um artifício destinado a impelir o aluno ao reconhecimento daquilo de que tinha sido, antigamente, conhecedor. O método socrático pregava-se de modo admirável a fazer justamente isso. As perguntas que Sócrates propunha ao seu auditório destinavam-se a despertar pensamentos adormecidos, e não a inflamar a imaginação criadora, como se admite hoje. Com efeito, quando interrogado sobre sua profissão, Sócrates respondia que ele era uma espécie de parteira. As suas perguntas eram como que fórceps intelectuais, destinados a atingir as entranhas do pensamento, e trazer à luz o que lá estivera desde a eternidade. Para Platão, portanto, não existe o problema de apren -

der o novo em termos do antigo, porque tudo é antigo.

Subseqüentemente, durante e após a Idade Média, uma diferente teoria veio a prevalecer. Essa teoria baseava-se principalmente em noções aristotélicas. De acôrdo com a mesma, o processo de ensino-aprendizagem passou a centralizar-se mais em tôrno do conhecimento que do reconhecimento. Aquêles que defendiam essa teoria confiavam em que era possível a algo novo penetrar na mente, vindo do exterior. Êles sustentavam ser possível não somente conhecer algo novo, como também ser consciente disso. A teoria está bem expressa na famosa sentença latina: nihil in intellectu quod non prius ⁱⁿ sensu, nada há no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos. Em vez de começar com idéias inatas, começa-se com impressões sensoriais. Os sentidos servem como vigias do barco humano, por onde fluem impressões do mundo exterior. A dialética de reduzir essas novas impressões a conhecimento ordenado consiste em separar o acidental do essencial. Assim, na aprendizagem inicial a respeito de cães, o professor ajuda o aluno a notar que há muitas espécies diferentes de cães. Alguns são grandes, outros são pequenos; alguns são pardos, outros são pretos; alguns têm focinho chato, outros têm focinho comprido; alguns têm pelos longos, outros têm pelos curtos; alguns são mansos, outros são bravios; e assim por diante. Mas tôdas essas diferenças são acidentais. Possua êle qualquer dessas características, um cão tem sempre quatro patas, garras nas mesmas, late, etc. Através dessa análise é possível formar-se um conceito intelectual ou uma definição de cão. A natureza formal da mente racional é capaz de discernir e apreender a entidade formal canina. Existe uma identidade de relação de um para um aqui. Essa identidade formal é o fator que habilita o aprendiz a confiar, não apenas em que pode aprender algo novo, mas também em que aquilo que aprendeu é exatamente o que buscava.

Êsse é o método, consagrado pelo tempo, de partir do concreto para o abstrato. É essencialmente o método que Pestalozzi empregou em seu famoso ensino intuitivo. O principal vício no uso desse método consiste em pensarem os professores que podem simplificá-

-lo, enveredando por um atalho enganador. Uma vez formulada uma conceituação ou definição, eles parecem considerar possível pedir ao aluno para memorizá-la diretamente, sem recorrer às impressões dos sentidos, em primeiro lugar. Esta é uma ultra-simplificação enganadora. O aluno poderá conseguir papaguear a abstração, mas terá apenas a mais vaga idéia da realidade concreta de onde ela foi abstraída. Levada demasiado longe, essa espécie de ensino e aprendizagem se torna verbal e livresca. Esse foi o erro dos educadores da Idade Média e, posteriormente, dos humanistas da Renascença. O uso de figuras por Comenius e o emprêgo de objetos por Pestalozzi foram corretivos necessários para restabelecer a importância dos sentidos, porém mesmo o pestalozzismo se ressentiu, no fim, de certa dose de formalismo.

Herbart reconheceu a importância de basear firmemente os conceitos na observação sensorial. O que ele tentou fazer foi prosseguir daí para diante. Tentou formular um método pelo qual novos conceitos pudessem ser aprendidos, em termos de velhos conceitos empiricamente estabelecidos. Como já observamos, ele começa no passo de "preparação" com alguma coisa conhecida, algum conceito já formado. Se o aluno não possui uma base empírica para ele, então Herbart tem que se deter, e administrar uma aula pestalozziana primeiro. Mas suponhamos agora que o conceito do aluno seja bem fundamentado. Como precisamente a assimilação de novos conceitos por velhos conceitos tem lugar? Ela ocorre como resultado da demonstração de que nada há no novo que não possa, dissecado, identificar-se com alguma coisa antiga. A lógica da exposição se reduz a um problema de adequada classificação. Assimilação é, literalmente, questão de classificação das partes de um problema dentro de categorias familiares. Quando realizada adequadamente, o novo se desvanece no familiar.

Volte-se à aula de subtração. Note-se como cada passo é bem graduado. Cada passo à frente de tal modo se superpõe aos anteriores, que o avanço progressivo, embora seja um fato, é quase imperceptível.

Essa é a teoria sobre a qual as recentes "máquinas de ensinar" são construídas. Seu sucesso gira em grande parte em torno da "programação" com que são alimentadas. A programação feliz depende de ser o passo herbartiano da assimilação dividido em subpassos de tal maneira que os passos são superpostos, que a aprendizagem se simplifica a um ponto em que o ensino pode ser mecanizado. Em verdade, a fim de emprestar o prestígio da idade à "tecnologia do ensino", seus patrocinadores salientam que a programação herbartiana antecedeu-se de muito à máquina de ensinar, e, de fato, ao próprio Herbart. O exemplo clássico de ensino "programático" é a lição de geometria atribuída a Sócrates, no Meno, de Platão. Lembrar-vos-eis de como Sócrates, por meio de perguntas cuidadosamente graduadas, arrancou o teorema de Pitágoras a um garoto de rua, sem instrução, para surpresa de Meno e, podemos imaginar, do próprio garoto. Ensinar parece, pois, ser apenas uma questão de se fazer as perguntas certas. Com um Sócrates para atender à "programação", a "máquina de ensinar" deveria ter, pelo menos, um relativo sucesso.

A aprendizagem, no caso de Dewey, é mais complexa. Em vez de ser uma questão de análise e classificação, envolve o que ele chama de "reconstrução" da experiência. A assimilação herbartiana sem dúvida envolve alguma reconstrução. Mas a reconstrução que Dewey tem em mente é mais radical. Ao reunir "dados", Dewey está indubitavelmente sondando o familiar em busca de uma pista. Mas ele não espera resolver seu problema através, simplesmente, da classificação desses dados. Se o problema contém alguma novidade, isto é, se a situação em si mesma é indefinida, a solução dependerá de uma invenção. O aluno terá de tomar os dados acumulados através da experiência anterior, com suas lacunas e imperfeições, e reorganizá-los na imaginação tão bem quanto possível, a fim de elucidar a situação única com que se defronta. À medida que ele prossegue, fazendo funcionar a sua hipótese, novos fatores, insuspeitados e indefinidos, podem surgir. O "retorno" ("feed-back") dessa informação pode exigir alteração da hipótese original, e redireção de esforços. É a formulação de hipóteses e sua subsequente alteração e reorientação que Dewey chama "recons -

trução" da experiência. De fato, em certa altura, êle define mesmo a educação como contínua reconstrução da experiência.

Obviamente, Dewey, de um lado, e Herbart, Pestalozzi e Aristóteles, de outro, têm filosofias da educação muito diferentes a fundamentar os seus métodos. A diferença em suas filosofias se origina de diferentes pontos de vista quanto à natureza do mundo, e quanto à maneira pela qual o mundo pode ser conhecido. De acôrdo com um ponto de vista, o mundo é um sistema consumado (closed system). Pode ser infinito em extensão, mas já está, não obstante, completamente determinado. Nêle não há nenhuma novidade genuína, certamente não há nenhuma novidade no espírito de Deus. Se alguma coisa pudesse ser nova para Êle, já Êle não seria Deus, pois Deus deve ser perfeito em todos os Seus atributos. Deus, portanto, não pode aprender. Aprender é para pessoas finitas e imperfeitas, como nós. A novidade com que se defronta o aluno, por conseguinte, representa apenas sua ignorância do verdadeiro estado de coisas. Conseqüentemente, aprender é simplesmente afastar o véu da ignorância.

De acôrdo com o outro ponto de vista, o mundo está em aberto, no que diz respeito ao seu fim (open-ended). Como disse William James, é um mundo "sem tampa". Em tal mundo existe possibilidade de legítima novidade. O mundo não se encontra completamente definido, e sim, como o descreveu Dewey, "indeterminado". Ainda mais, novidade ou indeterminação não representam somente um reflexo da ignorância humana. Está ela, antes, enraizada na natureza real do próprio universo. Evolução não significa apenas um desdobramento do que já se achava dobrado ou embrulhado desde a origem dos tempos. Ao contrário, genuínos imprevistos surgem. Se isso parece se opor ao axioma ex nihilo nihil fit e tornar o efeito maior do que a causa, é que tal axioma só se aplica a um universo já ^{completamente definido} acabado. Esta segunda concepção do mundo parte de uma premissa diferente; admite que a visão que se tem do mundo, do ângulo humano, é a visão correta. Não há maneira de se transcender a essa limitação humana.

Herbart, Pestalozzi e Aristóteles parecem ter delineado seus sistemas educacionais para o primeiro tipo de mundo. Assim, o método de Aristóteles tenta ajudar o aluno a apreender a natureza

das coisas, a sua essência. A aprendizagem é uma espécie de descoberta. Tenta desvendar a verdade; tenta retirar-lhe a capa da ignorância, e revelá-la em sua realidade nua. Conceituação, definição e classificação são os passos finais nesse processo. A ênfase de Pestalozzi no ensino intuitivo e a de Herbart nas idéias favorecem o mesmo resultado. Todos três educadores admitem que o mundo pode ser conhecido tal como ele é na realidade. Se há alguma dúvida ou confusão quanto à sua natureza, ela reside no espírito do educando. O ensino intuitivo de Pestalozzi visa a esclarecer o espírito da criança, assegurando-lhe a obtenção de claras impressões sensoriais. A análise aristotélica visa a contribuir para tal esclarecimento, cortando fora o accidental, das impressões sensoriais, e levando a conceitos claramente formados. Os cinco passos de Herbart asseguram progressão lógica de conceito a conceito, de idéia a idéia.

O método de problemas, de Dewey, não é dirigido para a descoberta da natureza das coisas. Sua preocupação é mais com a maneira pela qual as coisas reagem, quando sobre elas se age de certa forma. Mais do que em comparar as suas idéias do mundo com a natureza do mundo, ele está interessado no efeito que as idéias terão sobre o mundo, quando postas em ação. Seu método procura prognosticar acontecimentos, e, assim, controlar resultados. Em vez de apreender a realidade na sua versatilidade, dispõe-se a tentar um controle eficiente sobre ela.

III

Embora os cinco passos herbartianos e deweyanos repousem em considerações filosóficas completamente diversas, pode surgir finalmente a pergunta: são esses métodos incompatíveis um com o outro? Precisa alguém optar entre ser herbartiano ou deweyano? Ou seria possível, por outro lado, usar-se um método numa ocasião, e

o outro em outra? Conquanto talvez não seja possível reconciliar as diferenças filosóficas que existem entre os dois métodos, parece ser de algum modo possível ao mesmo professor fazer uso de ambos.

O método herbartiano parece ser um método excelente quando o professor está interessado em colocar a experiência comprovada da raça à disposição de seus membros mais jovens no menor tempo possível, com um mínimo de tentativas falhas. Partimos, aqui, do pressuposto de que há muito por se aprender, e relativamente pouco tempo para se aprender qualquer parcela significativa desse todo, através da redescoberta. Não somente isso. Vemos, também, pouca probabilidade de que o restabelecimento das condições originais venha a produzir qualquer acréscimo valioso à soma total do conhecimento. Sob tais circunstâncias, contentamo-nos em deixar que a experiência dos jovens represente uma prova dedutiva das coisas ensinadas, em vez de representar uma descoberta indutiva. O método herbartiano é também particularmente eficaz quando se devem ressaltar relações lógicas, como na lição aritmética de subtração, demonstrada anteriormente.

O método deweyano parece particularmente apropriado quando a experiência da raça não está bem comprovada, quando, ao contrário, existe dúvida geral quanto a resultados. Isso parece aplicar-se tanto a questões de fato como a questões de valor. O método é também valioso, às vezes, quando o objetivo da aula é não mais que a redescoberta de algo já sabido. Aqui a ênfase pode ser posta no método e na motivação da aprendizagem, tanto quanto no conteúdo aprendido. Seria um erro, entretanto, considerar o método deweyano apropriado a matérias profissionais mais do que a matérias não profissionais, como alguns têm feito.

Tomemos exemplos concretos de como esses dois métodos podem até complementar-se mutuamente. Suponha-se uma lição de física, e suponha-se que o professor esteja usando o método deweyano. Quando o aluno e o professor atingem os estádios da hipótese e da experimentação, surge a evidência de que alguma técnica matemática deve ser dominada antes de se passar adiante. Nesse ponto o professor pode perfeitamente deixar de lado o método deweyano, e passar a uma lição her

bartiana de matemática. Isso feito, pode, então, voltar atrás, e re-
tomar a lição deweyana no ponto em que a excursão pela matemática a
interrompera. Similarmente, alguém poderia interromper uma lição
herbartiana para realizar um experimento. Tal caso já foi sugerido.
Se um professor herbartiano achasse, no passo de "preparação", que
o aluno não possuía conceitos bem alicerçados em fatos, poderia mui-
to bem passar a corrigir a deficiência com uma demonstração concre-
ta, de fatos. Finalmente é perfeitamente possível que, numa aula de
física teórica, o professor avançasse, logicamente, à maneira her-
bartiana, de teoria a teoria, durante consideráveis períodos de tem-
po, detendo-se apenas ocasionalmente para efetuar alguma experiên-
cia decisiva.

Uma questão final surge agora. Seria um professor que em-
pregasse os dois métodos, herbartiano e deweyano, nas ocasiões apro-
priadas, filosoficamente incoerente consigo mesmo? Suponho que se
deva responder "Sim", no caso de serem as diferenças lógicas entre
os dois métodos levadas ao seu extremo. Mas será preciso ir tão lon-
ge? Talvez não. Felizmente parece haver uma área em que a "coexis-
tência" mútua é possível, tanto em filosofia como em política. O êx-
ro verdadeiro não está em se usar os dois métodos, complementando-
-se ou suplementando-se mutuamente, mas em se usar um deles quando
se deveria estar usando o outro. Por exemplo, se o objeto do ensino
vem sendo desde muito considerado por pessoas competentes como uma
questão controversa, seria absolutamente impróprio usar um método
como o herbartiano, que implica em que, desde o começo, a resposta
seja conhecida. E, vice-versa, não seria adequado empregar-se o mé-
todo de Dewey para ensinar religião, setor onde as hipóteses não são
geralmente sujeitas ao teste experimental.

Em última análise, o que estamos procurando ressaltar é o
fato de ser a escolha de um método de ensino uma questão muito com-
plexa. Os cursos em pedagogia, não importa quanto possam ter se reg-
sentido de demasiado empirismo no passado, não precisam continuar a
sofrer do mesmo mal. Existe um substancial conteúdo intelectual ne-
cessário ao seu maduro entendimento. Deixar de apresentar ao futuro
professor essa estrutura teórica corresponde a dar-lhe menos do que
lhe é devido - não somente a ele, mas a toda a nova geração!

II. EVOLUÇÃO DARWINIANA E EDUCAÇÃO DEWEYANA

Freqüentemente tem sido observado que o ano de nascimento de Dewey coincide com o ano em que se publicou, pela primeira vez, a Origem das Espécies, de Darwin. Quão apropriado - pensa-se geralmente - que Dewey, que estava destinado a promover tal revolução no pensamento humano sobre a educação, tivesse nascido no mesmo ano em que Darwin publicou um livro, que iria abalar os próprios alicerces das ciências da vida e do comportamento, para não falar também na religião! Na verdade, a coincidência se estende muito além da coincidência de datas. Ela se estende até uma coincidência de pensamento, também. Quando se procura a fonte da inspiração intelectual de Dewey, pensa-se geralmente em William James, ou, talvez, em uma inspiração mais antiga, Charles Peirce. Não há dúvida de que Dewey muito deve a ambos, mas, em certo sentido, não deve menos a Charles Darwin. Sempre mais e mais, o curso do pensamento educacional de Dewey toma uma direção evolucionista. Com efeito, sem a hipótese evolucionista para se incorporar ao seu pensamento, a teoria educacional de Dewey seria hoje bem diferente do que é. Examinemos essa coincidência ou essa dívida de pensamento, com algum vagar.

I

Talvez o impacto que a evolução teve na educação pareça mais óbvio mediante referência ao movimento popular conhecido como "educação progressiva". Comumente, pessoas irrefletidas têm pensado em "educação progressiva" como sendo a mais recente moda em educação. Como as coisas da moda podem não passar de meras manias ou frivolidades, tal concepção de progresso, em educação, não se revela muito penetrante. Para apanhar o sentido mais profundo da expressão, precisamos examinar mais de perto o que se entende por "progresso". Evolução e progresso coincidem em parte quanto ao sentido: ambas as palavras sugerem que o mundo está em movimento. Não são, porém, sinônimos. Talvez progresso vá além de evolução, sugerindo movimento

numa direção cada vez mais favorável ao homem. Não são, nem evolução, nem progresso, provavelmente, inevitáveis. Se o fossem, o progresso poderia ser garantido de antemão, e a "educação progressiva" poderia levar a criança para a frente e para o alto tão seguramente como se a colocasse no primeiro degrau de uma escada rolante. Admitindo que o mundo esteja em movimento, a maioria das pessoas pensa, atualmente, que esse movimento tanto pode ser regressivo como progressivo. Mas, se tal é o caso, como poderemos dizer se qualquer alteração proposta na educação vai nos fazer avançar ou retroceder? A formulação dessa pergunta torna o problema da "educação progressiva" realmente abstruso.

Nesse ponto, será bom indicar que há duas noções a respeito do caráter do progresso. De acordo com uma delas, o progresso tem caráter de desenvolvimento: tende para a realização de algum objetivo final. Quanto mais perto o educador chegar desse objetivo, tanto mais certo estará de que sua política e suas práticas educacionais ocasionam progresso. Esse objetivo final é, não somente último, mas também imutável. Na verdade, a menos que ele seja imutável, como poderá o educador assegurar-se de que qualquer ato que realize seja progressivo ou regressivo? Se o objetivo for variável - primeiro isso, depois aquilo, primeiro aqui, depois lá - será impossível determinar se qualquer programa educacional está nos aproximando ou afastando dele. O progresso, assim, deve ser fixo ou fechado, no que diz respeito ao seu fim.

De acordo com a outra noção, o progresso não tem nem objetivo último, nem imutável. Seus objetivos são mais ou menos próximos. Precisa ser avaliado à medida que o educador avança de projeto a projeto. É determinado a retalho, e não por atacado. Não existe a possibilidade de cálculo do progresso líquido geral. Em nenhum momento pode o educador calcular, confortavelmente, a distância a que está de algum objetivo final. A luta pela educação progressiva é sempre repleta de contingências e acompanhada de ansiedade. De acordo com esse ponto de vista, progresso deve envolver fins flexíveis ou fins em aberto, portanto.

Qual desses dois caminhos será o preferível, ao se pensar

em educação progressiva? Será, de fato, uma questão apenas de "preferência", essa do modo pelo qual devemos encarar o progresso? Ou exigirá alguma evidência a que possamos aludir, e que esclareça o assunto de forma razoavelmente convincente para nós? Evidentemente, este foi o pensamento de Dewey. Tal evidência ele a encontrou na teoria da evolução, de Darwin. Se a teoria da evolução é válida, então o progresso deve ser aberto, e não fechado, com referência ao seu fim. Onde melhor se pode examinar a evidência que Dewey usou para tirar tal conclusão é no seu ensaio: A Influência de Darwin na Filosofia (1).

A fim de investigar essa "influência", Dewey mergulha profundamente na história da filosofia. Aí verificamos que, ao levantar a questão da natureza do progresso no qual a "educação progressiva" se baseia, levantamos um dos problemas perenes da filosofia, o do papel da transformação em si mesma. Os antigos sentiam-se muito perturbados ante a mutabilidade das coisas, que os cercava de todos os lados. Em sua "busca de certeza" ("quest for certainty" - incidentalmente, o título de um dos últimos livros de Dewey), os antigos encontravam segurança no imutável, e insegurança no mutável. Conseqüentemente, tentavam perscrutar por trás e além da transformação contemporânea, para ver se podiam descobrir elementos que fôsse imutáveis. Tão confiante estava Platão de o conseguir, que se sentia inclinado a considerar a mudança como irreal, como simples sombra ou aparência de uma realidade oculta, que era imutável.

Aristóteles, discípulo de Platão, foi mais realista. Sendo mais um cientista, um botânico, principalmente, não tinha dúvidas quanto à realidade das mudanças que percebia nas coisas vivas. Contudo, sentia-se muito impressionado, ao mesmo tempo, com aqueles aspectos das coisas vivas que não se modificavam. Como conciliar a mudança com o imutável? Aristóteles foi o primeiro a realizar, aqui, uma síntese notável. Tome-se o fruto do carvalho, por exemplo, como ele o fêz. Não pode haver dúvida de que ele muda à medida que produz

(1) John Dewey, The Influence of Darwin on Philosophy (New York: Henry Holt and Company, 1910).

um arbusto, e, mais tarde, um carvalho completamente adulto, que dêixa cair uma nova geração de bolotas no solo. O que não muda, porém, é o ciclo bolota-arbusto-carvalho. Há mudança, do começo ao fim, nesse ciclo de desenvolvimento, mas o ciclo, em si mesmo, não muda! As bolotas inevitavelmente se desenvolvem em carvalhos; nunca se desenvolvem em bôrdos (2).

Esta síntese aristotélica da mudança e do imutável dominou a mente humana por mais de dois mil anos, na realidade até as vésperas da publicação da Origem das Espécies, de Darwin. Se não precisássemos ir além desse ponto, teríamos aqui, em Aristóteles, uma excelente justificação teórica para a teoria desenvolvimentista (developmental ou closed-end theory) da educação progressiva: existe, sem dúvida, progresso, no sentido de desenvolvimento, e esse progresso se torna mais evidente pelo fato de se dirigir para um fim claramente fixado. Com efeito, deve ter sido à base de alguma teoria como esta que Froebel construiu o seu Kindergarten. O nome mesmo de sua escola revela que ele encarava a escola como análoga a um jardim, e as crianças como análogas a plantas em desenvolvimento. Se as crianças deviam gozar de liberdade no Kindergarten, como insistia Froebel, era para que pudessem se desenvolver, ou cumprir o seu ciclo de crescimento, para que pudessem progredir da infância até o objetivo final da idade adulta, como a bolota até o carvalho. Estaríamos diante de um malôgro cósmico se pais ou professôres interpuzessem seus convencionais ditames educacionais, de modo a interferir nesse resultado. É necessário apresentar Froebel neste ponto, porque há muita gente que pensa que uma das raízes da educação progressiva remonta a ele e ao seu Kindergarten. Essa afirmação, embora possa ser verdadeira, é prejudicada em parte pelo fato de que Froebel morreu em 1852, exatamente sete anos antes da obra de Darwin que marcou época. Conseqüentemente, é mais provável que Froebel tenha sido um proponente da teoria desenvolvimentista (developmental ou closed-end theory) a respeito do progresso, e não da aquela que admite seja ele aberto (open-end), com relação ao seu fim.

(2) bôrdo: árvore silvestre da família das Aceráceas, cuja madeira é usada em marcenaria (nota do tradutor).

Naturalmente, não nos podemos deter, em teoria educacional, no ponto em que ela se encontrava por ocasião da morte de Froebel, e às vésperas da publicação da Origem das Espécies. Devemos prosseguir com a análise que Dewey realizou sobre A Influência de Darwin na Filosofia. Como salienta Dewey, o caráter ou a forma da bolota, que a guia infalivelmente ao seu objetivo final de se transformar num carvalho, Aristóteles expressou usando a palavra grega eidos. Os escolásticos da Idade Média traduziram-na, em latim, como species. Daí o uso da palavra por Darwin. Até o tempo dêsse grande inglês, pensava-se em eidos ou species como algo que se derivava de um ato original de criação do próprio Criador. Na verdade, cada espécie teria resultado de um ato distinto de criação. Eis que chega Darwin e sustenta uma origem diferente para as espécies. Elas teriam resultado da evolução natural, antes que de um decreto primordial. Essa afirmativa era obviamente muito desconcertante, em face da milenar síntese aristotélica da mudança e do imutável. Se Darwin estava certo, não somente havia mudança do começo ao fim de um ciclo, como o da bolota-carvalho, mas poderia haver mudança no ciclo, isto é, no eidos ou species, também! O que até então tinha sido considerado imutável, a espécie, era também mutável! Se tal era o caso, a antiga base de segurança, a velha âncora da certeza, havia desaparecido. A mudança, em vez de ser irreal, ou de desempenhar um papel subordinado ao imutável, surgia agora como a realidade básica e primária.

Mas sendo tudo isso admitido, para que objetivo se encaminhava a evolução? Nada haveria de certo a respeito. Viria sendo progressiva a evolução? Nada se poderia dizer com segurança, quanto a isso. As espécies, aparentemente, vêm e vão. Talvez se possa estimar a ascensão e o declínio de uma espécie isolada, mas se a ascensão e o declínio de muitas espécies acrescentam algo, no fim das contas, ao progresso geral, isso parece se encontrar além de qualquer estimativa. Se tomado, como noção, de Darwin, o progresso deve ser considerado, portanto, aberto, criador. De qualquer modo, Dewey aceitou claramente a influência de Darwin na filosofia. Com a evolução como braço de sua alavanca, Dewey deslocou a filosofia da educação, tão segura-

mente como outros seguidores de Darwin deslocaram as bases da geologia, da sociologia e de outras disciplinas. As vibrações do terremoto de 1859 estenderam-se, pois, em muitas direções.

II

Resta indicar alguns casos específicos em que Dewey incorporou a teoria darwiniana à "educação progressiva".

1. Podemos começar com o objetivo da educação. Tome-se o caso de um professor que prepara, cuidadosamente, sua aula do dia seguinte. Naturalmente, a primeira coisa que ele precisa fazer é de terminar o seu objetivo. Tendo-o feito, mobiliza, então, a matéria curricular, e a organiza de modo a atender a êsse objetivo. Quais são as probabilidades de que, ao fim do dia, ele chegue exatamente onde espera chegar? Como o sabe todo professor, tais probabilidades são muito escassas. Há sempre algum incidente para impedir que a classe realize o que foi projetado. Talvez um carro de incêndio passe por perto; talvez o dia esteja excessivamente quente; talvez o professor não se encontre em sua melhor forma, física ou psicológica; talvez ele não tenha dominado alguma técnica de explanação ou definição; várias coisas podem acontecer, cada uma delas capaz de frustrar o objetivo do professor. Em vez de atingir o centro do alvo educacional, ele atinge um de seus círculos exteriores. Em vez de alcançar seu objetivo, detém-se ou desvia-se antes de chegar a ele. Quando, após o dia de trabalho, se dispuser a avaliar seus esforços e planejar para o dia seguinte, que deverá o professor concluir?

Muito depende de como ele encare a situação como um todo, de como ele relacione o dia de trabalho aos seus objetivos mais remotos. Se os considerar como objetivos últimos e inalteráveis, nesse caso deverá encarar qualquer desvio seu como um erro, tenha sido o mesmo devido a circunstâncias fora do seu controle, ou devido à sua

própria falta de previsão e capacidade. De qualquer modo, será indispensável, no dia seguinte, corrigir o desvio, e voltar para "o rumo certo" (the beam), como diria um avião, referindo-se ao instrumental de bordo, que lhe indica a direção segura para o campo. Se, por outro lado, o professor não possuir fins últimos, mas apenas objetivos mais ou menos próximos, ele terá uma escolha, com respeito à sua conclusão. Por um lado, poderá chegar praticamente à mesma conclusão do professor de objetivos fixos. Poderá concluir que os objetivos estabelecidos para o dia, embora não definitivos, eram ainda bons, a despeito do insucesso no que se refere à sua completa realização. Nesse caso, ele tentará voltar, no dia seguinte, ao "rumo certo," que levava ao objetivo da véspera. Por outro lado, ele poderá chegar a uma conclusão completamente diferente. Ao comparar o resultado da lição com o seu objetivo original, poderá concluir que seu fracasso ao tentar alcançar esse objetivo fôra uma bênção disfarçada, pois a forma como a lição de fato se desenvolvera se revelou melhor que aquela como havia sido planejada. Ele encontrara não, simplesmente, um melhor método para alcançar um fim último, mas, sim, um objetivo próximo melhor! Não dispondo, porém, de fins últimos e invariáveis, pelos quais julgar, como poderá ele dizer que o inesperado resultado de sua lição - seu novo objetivo próximo - fôra preferível ao que planejara? Eis um problema difícil.

Como um progressivista de fins em aberto, que resposta terá Dewey para tal problema, que surge de uma bastante prática situação de aula? Seus críticos têm se agarrado entusiasticamente a ela. Se a educação tem alguma direção global, diz Dewey, essa direção é representada pelo desenvolvimento. Seus críticos, porém, acham ser esta uma resposta incompleta. Desenvolvimento, sem dúvida, dizem, mas como pode alguém saber se o desenvolvimento está tomando a direção certa? A isso Dewey responde que o alvo do desenvolvimento só pode ser mais desenvolvimento. Seus críticos vêem nessa réplica ou uma tautologia, ou uma tolice. E, naturalmente, ela representa uma tautologia ou uma tolice para um progressivista de objetivos fixos. Mas, para um progressivista de fins em aberto, ela faz eminente sentido.

Se as espécies se originam através da seleção natural, como assegurara Darwin, qual a direção dessa seleção? Como já foi indicado, não se pode dizer com segurança. Ao se procurar por uma tendência, nos imensos períodos da evolução, uma direção provisória pode ser inferida, isto é, uma tendência para maior diversidade entre as espécies, com maior poder de adaptação, para lhes permitir a sobrevivência. Admita-se que essa inferência deixa muito por explicar; pelo menos ela tem a modéstia de se ajustar ao que é patente a todos. Partindo dessa modesta analogia, podemos perceber mais claramente porque Dewey afirma que o objetivo da educação é o desenvolvimento, e que o objetivo do desenvolvimento é mais desenvolvimento. Quanto mais a educação desenvolve nossas aptidões, em extensão e profundidade, tanto mais nos tornamos capazes de nos adaptar a tudo quanto possa surgir diante de nós.

Retorne-se agora ao professor que tenta, sem o auxílio de objetivos fixos, decidir se a situação a que sua classe realmente chegou é, ou não, melhor do que aquela que teria resultado da realização de seu objetivo original. Não dispondo de objetivos últimos, ele deve avaliar seus objetivos próximos pela evidência de desenvolvimento atual por parte de seus alunos, e de suas potencialidades para maior desenvolvimento futuro. Seja qual for o julgamento que faça, é óbvio que dificilmente ele se permitirá a confortável segurança de uma decisão baseada em objetivos últimos e imutáveis. Pelo contrário, tal decisão será tomada a título provisório, e estará sujeita a reexame ao fim do subsequente dia escolar. Mas esta é a diferença básica entre o progressivista de fins invariáveis e o progressivista de fins em aberto. Esta é a diferença que Dewey mostrou existir entre as concepções aristotélica e darwiniana do mundo, no que se refere à educação.

2. Uma segunda ilustração da influência que a teoria evolucionista exerceu sobre o pensamento de Dewey se encontra em sua **definição** de educação como constante reconstrução da experiência. Exteriormente, tal afirmação parece bastante inócua. Ajusta-se, obviamente, à experiência comum. Toda vez que alguém aprende alguma coi-

sa, não tem que alterar, de algum modo, o que já sabia? Não tem que acrescentar ou subtrair algo à sua provisão anterior de conhecimento, ou, talvez, arrumá-la e reorganizá-la de novo? Tão plausível pareceu êsse processo, que acabou ficando reduzido ao clichê darwiniano da educação como "ajustamento à vida". Entretanto, plausível como pode parecer, tal expressão atraiu pesado fogo por parte dos críticos de Dewey. Eles não a aceitariam de maneira alguma. Conceber a educação como "ajustamento à vida" seria algo, para eles, inteiramente pernicioso. Existem dois motivos para tal oposição, um mais superficial, outro mais radical.

A objeção mais superficial a um currículo escolar de "ajustamento à vida" é usualmente dirigida contra uma tendência a promover ajustamentos demasiado específicos. Assim, em algumas escolas têm sido proporcionados cursos para adolescentes, que tratam do problema de como marcar encontros, ou de como dirigir um carro. O que haverá de errado a respeito de se ensinar aos alunos a realizar tais ajustamentos específicos em sua vida, se êsses são problemas que todo adolescente enfrenta? Em resumo, eles são anti-intelectuais. Uma vez ensinados, terão propagação ou transferência mínima a outros aspectos da vida. De mais a mais, poderiam ser aprendidos fora da escola. A escola deve ser um lugar onde se aprenda o que não pode ser aprendido tão facilmente fora dela. Aquilo que a escola formal pode proporcionar com maior propriedade é a educação intelectual. Por educação intelectual se entende formação teórica. A grande vantagem da formação teórica é que ela habilita a pessoa a enxergar além do imediato estado de coisas. A palavra "teoria", de fato, vem de antiga raiz grega, que também se encontra na palavra "teatro". Significa obter uma "visão" das coisas. Quanto maior o número de circunstâncias alguém levar em conta, através da imaginação intelectual, antes da ação, maior será a sua probabilidade de agir com sabedoria. Treinamento em técnicas de marcar encontro, entre adolescentes, ou treinamento para motoristas não proporcionam tal perspectiva, como, digamos, o fazem a História ou a Física. Quanto a isso, não pode haver discussão.

Mas, note-se, tal objeção à educação como "ajustamento à

vida" refere-se, não ao "ajustamento à vida" como teoria, mas à sua prática. Os críticos que preferem um currículo com maior conteúdo intelectual, como o fornecido pela História ou pela Física, estão apenas dizendo que uma educação teórica encerra maiores potencialidades para o "ajustamento à vida" do que os cursos estritamente práticos. Provavelmente ambos os tipos de curso são necessários nas escolas, mas não pode haver muita dúvida sobre a identidade da quele que conduz, no fim das contas, ao maior desenvolvimento, ao mais amplo "ajustamento à vida". O próprio Dewey concordaria com tal conclusão, pois dele mesmo se registrou a afirmação de que a teoria, afinal, representa algo da mais alta importância prática.

A objeção mais radical à teoria da educação como "ajustamento à vida" refere-se ao seu instrumentalismo. Segundo alguns recessos críticos, a educação para o ajustamento à vida seria degradante, porque subordinaria o indivíduo ao seu ambiente. Isso poderia ter resultados infelizes, como quando o principal objeto no horizonte ambiental é o Estado. O ajustamento à vida, nesse caso, bem poderia modelar o cidadão como um meio, para o Estado como um fim, e, portanto, "treinar" o indivíduo, ao invés de "educá-lo". Os críticos dessa concepção preferem, ao contrário, considerar o indivíduo como um fim educacional em si mesmo. Em linha semelhante, outros críticos, embora admitindo que, em determinadas ocasiões, a educação não pode deixar de ser um meio para um fim, como, por exemplo, ganhar a vida, afirmam que ela cumpre a sua mais alta função quando é buscada como um bem em si mesma. Assim, os estudos liberais são superiores aos vocacionais ou profissionais, por serem intrinsecamente valiosos. Seu valor não se altera com o uso que deles se faz, mas, pelo contrário, tem qualidade imutável, permanente. Ao tomar posição em prol de valores imutáveis e permanentes, os críticos da teoria da educação como "ajustamento à vida" definitivamente se aliam contra o ingrediente darwiniano da filosofia educacional de Dewey. Sendo a teoria darwiniana da evolução um componente tão enormemente importante da cultura contemporânea, pretender combatê-la exige certa coragem, para não se dizer - certo artificialismo.

Nem todos os críticos que radicalmente rejeitam a teoria da educação como "ajustamento à vida" percebem integralmente o que estaria teoricamente envolvido em seu desenraizamento da educação contemporânea. Os dois homens que mais claramente compreenderam o assunto são Robert M. Hutchins e Mortimer J. Adler. Segundo a posição por eles assumida, os fins da educação não se estabelecem em função do ambiente em transformação, mas em função da natureza humana, que é a mesma em todos os homens, em toda parte e em todos os tempos. Não importaria, em sua opinião, que um homem vivesse na América ou na Europa, no Século XX ou no Século XIII; em qualquer caso sua educação deveria ser a mesma. Ao fazer tão ampla afirmação, não estariam eles deixando de considerar as diferenças individuais, de origem psicológica ou sociológica. Não fechariam os olhos, por exemplo, a diferenças de sexo e de costume local, mas as encarariam como diferenças acidentais. Embora admitindo que não seria realístico deixar de dar alguma atenção a essas diferenças, Hutchins e Adler concentrariam sua atenção principal sobre aquelas características encontráveis em todo ser humano. A mais notável entre essas características, naturalmente, é a racionalidade, o intelecto, a mente. Tal característica não é acidental, mas essencial à sua natureza. Sem essa característica ele não é um homem. Se todos os homens, orientais ou ocidentais, modernos ou antigos, têm a mesma natureza racional, então o propósito da educação, na cultura oriental como na ocidental, em ambiente moderno como em ambiente antigo, deve ser o mesmo - o desenvolvimento das potencialidades racionais do homem.

Mas será natureza humana essencialmente a mesma em todas as terras e em todos os séculos? Afirmá-lo corresponde a afirmar que não tem havido alteração no gênos ou species do homem. Quando tal alteração se tornar evidente, dizem Hutchins e Adler, será tempo, então, de se mudar o objetivo último da educação ⁽²⁾. Mas quan-

(2) Robert M. Hutchins, "The Philosophy of Education", in R.N. Montgomery, editor, The William Rainier Harper Memorial Conference (Chicago: University of Chicago Press, 1938); Mortimer J. Adler, "The Crisis in Contemporary Education", The Social Frontier, 5: 141-144, fevereiro, 1939.

do tal alteração ocorrer (se ocorrer), o homem não será mais homem, pois se terá tornado diferente da espécie. A inferência apropriada a se tirar dos escritos de Hutchins e Adler parece ser, não a de que as espécies não mudam, mas a de que, até que haja ^(clara) evidência de mudança no homo sapiens, os objetivos da educação devem ser formulados tendo-se em vista a espécie a que o homem claramente pertence, e tem pertencido desde eras passadas.

Obviamente, a idéia de estabelecer os objetivos da educação de acôrdo com a natureza essencial do homem se opõe de modo acen-
tado à teoria do "ajustamento à vida." Hutchins, Adler e seus muitos simpatizantes desejariam que a educação desenvolvesse as potencialidades da própria natureza interior do homem, qualquer que fôsse a região ou o clima em que eles tivesse nascido. Dewey e seus seguidores encaram a educação mais como uma transação (um ajustamento e reajustamento, se quiserdes) entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social. Contrastando os dois pontos de vista, Mark Van Doren diz que o último ensina o homem a "tornar-se", enquanto o primeiro o ensina a "ser" (3). Ambos os tipos de educação são "progressivistas," se quiserdes, mas um deles é desenvolvimentista, dentro de um sistema completamente determinado, e o outro, criador, dentro de um sistema não completamente definido; um é mais aristotélico, e o outro, mais darwiniano, em caráter.

3. A influência de Darwin sobre a filosofia da educação de Dewey, como arcabouço da "educação progressiva", se estende muito além da consideração geral dos objetivos. Se os objetivos educacionais devem ser concebidos num universo não completamente definido, surge logo a questão de se saber qual o método de ensino apropriado para a realização de tais objetivos. Se não há objetivos últimos, ou finais, torna-se imediatamente claro que todos os objetivos são mais ou menos próximos e, em si mesmos, problemáticos. Num mundo de fins em aberto, que está constantemente evoluindo, é problemático o que

(3) Mark Van Doren, Liberal Education (New York: Henry Holt and Company, 1943).

acontecerá a cada instante. Conseqüentemente, os objetivos devem ser aceitos a título provisório, até se verificar em que resulta a ação baseada neles, até se verificar se o curso de tal ação corrobora as previsões feitas, ou delas se desvia. Os fins educacionais, assim, não são apenas fins, puros e simples, mas, paradoxalmente, são também meios, isto é, meios de se sondar o futuro.

Esse papel dos objetivos, como meios não definitivos de exploração do futuro, naturalmente sugere o emprêgo do método de problemas, na sala de aula. A lição deveria ter sua origem em algum ponto onde a fácil interação do aluno com o seu ambiente houvesse sido interrompida. Como superar a interrupção? Que ajustamento do indivíduo ao ambiente, ou do ambiente ao indivíduo, seria necessário para restaurar a fácil interação anterior? Eis o problema. Importa menos, nesse momento, entrar na análise do método de problemas (coisa que Dewey fez, com certa minúncia, em seu famoso livro How We Think) (4), do que salientar que sua lógica consiste no método da investigação. A investigação começa com uma situação indeterminada. Com isso Dewey quer dizer que a incerteza quanto ao resultado não é apenas um produto da confusão no espírito do aluno ou do professor, mas é algo inerente à própria situação ambiental! Tal conclusão certamente se impõe, se Darwin está certo, e se nós vivemos num universo de fins em aberto, no qual as espécies estão ainda evoluindo.

É necessário salientar esse ponto, acêrca do método de problemas, porque, em certo sentido, as crianças enfrentavam problemas na escola, muito antes de Darwin ter publicado sua famosa tese. Com efeito, muitos professôres, naquele tempo e mesmo hoje, afirmariam utilizar o método de problemas, quando, na realidade, estariam se referindo a algo completamente diferente daquilo que Dewey tinha em mente. A principal diferença residiria no fato de afirmarem eles utilizar o método de problemas, quando as respostas a êsses problemas poderiam ser encontradas, por assim dizer, na parte de trás do livro. A única coisa indeterminada, neste caso, seria o estado mental do

(4) John Dewey, Como Pensamos (3ª ed., S. Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959) .

aluno. Nada haveria de indeterminado na situação mesma. Conseqüentemente, é muito duvidoso que Dewey considerasse tal prática uma utilização do método de problemas. Sempre que a resposta, em sentido figurado ou literal, puder ser encontrada na parte de trás do livro, estaremos, ainda, diante da concepção do mundo segundo a qual êle constitui um sistema completamente definido.

4. O contraste entre êsses dois métodos tem uma outra implicação. Levam êles a diferentes concepções a respeito do papel que a inteligência desempenha na educação. Se seguimos a concepção deweyana, da solução de problemas em um mundo em evolução, a inteligência se nos apresenta como um instrumento de adaptação humana ao ambiente. Com efeito, alguns chegam a dizer que talvez a mente humana tenha evolvido como um meio de sobrevivência biológica. Houve tempo, imaginam, em que os organismos tinham de sofrer mutações em sua estrutura física, a fim de enfrentar mudanças repentinas no ambiente ou, então, tornar-se tão desajustados ao seu ambiente, ao ponto de perecer. A evolução do cérebro humano, porém, teria dado ao homem a possibilidade de sobreviver, através de engenhosos ajugamentos, independentemente de mutações físicas. Qualquer que possa ter sido o curso preciso da evolução do córtex cerebral humano, a implicação educacional é clara. Os alunos devem usar a cabeça para solucionar problemas.

Se nos colocarmos ao lado dos críticos de Dewey, veremos que também êles esperam que o aluno use a cabeça, mas com um propósito completamente diferente. Êle solucionará problemas, sem dúvida, mas a fim de desenvolver a excelência intelectual. "No comêço era o verbo" (logos), diz o primeiro versículo do Evangelho, segundo São João. A razão ou a racionalidade, portanto, não é um figurante recém-chegado na cena mundial, como foi subentendido por Darwin. É um figurante primordial. Não fêz sua estréia com a finalidade de solucionar problemas; tem sido inerente ao mundo, desde o comêço. Seu papel intrínseco, portanto, é o papel mais penetrante, de conhecer o mundo, em sua nua e multifôrme realidade.

Como o aluno é um caso da espécie, homo sapiens, deve

ser função da educação desenvolver ao máximo a sua natureza sapiente. A educação deve fazer ressaltar o que éle "é", potencialmente. Excelência intelectual, assim, é o fim da educação, não um meio de "ajustamento à vida". É válida em si mesma. A excelência intelectual encontrada na mente bem treinada não deve ser confundida com a disciplina formal, outrora associada ao treinamento das faculdades (embora tal confusão tenha, indubitavelmente, reinado no passado). Para a mente bem treinada, o conteúdo intelectual é tão importante quanto a excelência formal.

5. Tudo isso nos leva ao umbral do currículo. Ao organizar um currículo, geralmente nos propomos duas questões filosóficas: indagamo-nos se a matéria que estamos selecionando é boa, e se é verdadeira. Essas duas dimensões, a axiológica e a epistemológica, podem ser tratadas como uma só, para o propósito que temos, nesse momento. No que diz respeito a ambas as dimensões, a medida de nosso sucesso, ao escolher a matéria de ensino, será sua adaptação aos fins em vista. Se nos ajuda a atingir nossos fins, ela é boa; se o seu desenvolvimento corrobora a nossa hipótese, ela é verdadeira. Em qualquer caso, o teste é pragmático. Este é o fundamento lógico do currículo de ajustamento à vida. O timbre darwiniano do pragmatismo de Dewey dificilmente pode deixar de ser reconhecido, ainda uma vez.

Há muitos, porém, que aceitam a hipótese darwiniana em biologia, e, no entanto, se recusam a permiti-la colorir suas concepções filosóficas a respeito do bom e do verdadeiro. Aceitam a transformação, como base para estudos científicos, biológicos e geológicos, mas não como base para considerações filosóficas, de verdade e de valor. Ensinam a teoria evolucionista, dentro do campo da ciência, mas se recusam a levá-la em conta na organização do currículo. Um dualismo parece estar surgindo, por conseguinte, entre a ciência e a filosofia. Algumas pessoas procuram ser, ao mesmo tempo, darwinianas, em ciências, e aristotélicas, em filosofia. É óbvio que tal situação não pode deixar de criar consideráveis problemas de consistência lógica.

O dualismo em educação tem se estendido a muitos outros pontos, além dêsse, referente à ciência e à filosofia. Se nada mais se fizesse que citar os títulos de algumas das obras principais de Dewey, ficaria estabelecido êsse fato. Assim, Dewey escreveu sobre A Criança e o Currículo, A Escola e a Sociedade, Interêsse e Esfôrço, Experiência e Educação - para mencionar algumas das mais conhecidas. Outros dualismos aparecem como títulos de capítulos, em sua Democracia e Educação: jôgo e trabalho, trabalho e lazer, naturalismo e humanismo. Todos êsses dualismos, antíteses ou "separações", como Dewey os chama em certo lugar, culminam no maior de todos, entre conhecimento e ação, teoria e prática, mente e corpo. Dewey gosta de formular dêsse modo problemas educacionais, não porque seja um devoto do dualismo, mas porque tem reais esperanças de vencê-lo. Enquanto que Hegel tentou reduzir tese e antítese a síntese, Dewey tentou atenuar os dualismos, através de uma teoria da continuidade. A fim de estabelecer tal fio de continuidade, êle se apoiou pesadamente, de novo, na teoria da evolução, de Darwin. Antes do tempo de Darwin, as espécies haviam sido consideradas distintas ou separadas umas das outras. A publicação de seu livro veio mostrar como as espécies se originam de espécies anteriores. Capitalizando sôbre essa analogia, Dewey tentou atenuar os precedentes dualismos ou "separações" educacionais, mostrando que os termos em oposição se relacionam, por representarem pontos diferentes dentro de uma mesma sucessão contínua.

Como uma ilustração da maneira como Dewey supera êsses dualismos, antíteses ou "separações", observe-se seu tratamento do primeiro que mencionamos, referente à criança e ao currículo:

Qual é, então, o problema? É apenas o de nos livrarmos da noção prejudicial de que há algum hiato em espécie (e não em grau) entre a experiência da criança e os varios tipos de "materiais" que compõem o curso de estudos

Abandonemos a noção de "materiais" como algo fixo e acabado, alheio à experiência da criança; deixemos de pensar na experiência da criança, também, como algo rígido e inflexível; vejamo-la como algo fluente, embrionario, vital; e compreenderemos que a criança e o currículo são simples

mente dois limites que definem um único processo. Exatamente como dois pontos definem uma linha reta, assim o atual ponto de vista da criança e os fatos e verdades dos programas de estudo definem o ensino. Trata-se de uma contínua reconstrução, partindo da experiência da criança para aquela representada pelos corpos organizados de verdade, a que chamamos "matérias" de estudo". (5)

6. Antes de concluir, devemos observar que a hipótese evolucionista tem uma dimensão social, assim como uma dimensão individual. Ao mencionar Froebel, anteriormente, como reputado precursor da "educação progressiva", notamos como ele insistia numa atmosfera de liberdade para o seu Kindergarten. Para ele, porém, essa liberdade era necessária para que a criança pudesse auto-realizar-se, de mesmo modo como qualquer planta num jardim procura se desenvolver até atingir a maturidade que lhe é própria. Exatamente como o jardineiro procura livrar a planta das enfermidades e das ervas daninhas, assim o professor deve proteger a criança contra os obstáculos ao auto-cumprimento do seu destino. Obviamente, tal concepção de liberdade é bastante individualista.

De acordo com a concepção darwiniana, a liberdade assume uma significação bastante diferente: torna-se, então, uma função das diferenças individuais. É através da variedade que as espécies evoluem. A progenitura é sempre diferente dos progenitores. Algumas das diferenças são favoráveis à sobrevivência; outras, não. Uma sociedade progressiva, assim, preza a variedade em sua população, pois é através do desvio em relação à norma que o progresso social ocorre. Não é de surpreender, conseqüentemente, que venha constituindo um ponto cardinal de doutrina, entre educadores progressivistas, o de que se deve dar atenção primordial às diferenças individuais, entre as crianças. Essas diferenças não são apenas preciosas

(5) John Dewey, Vida e Educação: A Criança e o Programa Escolar (5ª ed., S. Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959), p.58-59.

em si mesmas, mas também por sua contribuição ao provisãoamento social de saber.

Presumivelmente por motivos semelhantes, entre outros, é que Dewey preferia a democracia, como o quadro social de referência, no qual a educação deveria ter lugar. Justificava êle a filosofia democrática da educação em bases mais profundas do que essa de que, onde os governados são ao mesmo tempo governantes, a educação popular é uma necessidade. A democracia foi entendida por êle como algo mais do que apenas uma forma de governo. Constitua também uma forma de vida, cujo valor êle julgava pelo número e pela variedade dos interesses compartilhados por seus membros. Quanto mais numerosos e variados fôsem os pontos de contato entre êstes, tanto maior seria a variedade dos estímulos a que teriam que responder ou ajustar-se, e tanto mais rica seria, também, a variedade dos recursos culturais de que poderiam lançar mão para se adaptar. Daí o grande incentivo à liberdade de ação, com vistas ao ajustamento a tudo quanto pudesse acontecer. A sobrevivência e o progresso sociais dependeriam disso.

Se a democracia sofre de quaisquer males, o remédio apropriado para êles, como diz Dewey, é mais democracia. Tal conclusão e a sua afirmação de que o fim do desenvolvimento é mais desenvolvimento soam extraordinariamente afins. Assim como a afirmação de Dewey sobre o desenvolvimento revela uma concepção de fins em aberto, no que se refere ao mundo, o mesmo acontece com sua afirmação sobre a democracia. Se existe qualquer sistema melhor que o sistema democrático de educação, deverá êle ser descoberto através de um aumento ainda mais acentuado no número e na variedade dos interesses compartilhados. Pondo ao alcance de cada um o pensamento e a experiência dos outros, não somente promoveremos o amadurecimento da capacidade individual, como a estimularemos para o pensamento criador. Assim, uma sociedade cujos canais de comunicação estão obstruídos por preconceitos religiosos, raciais ou políticos tem toda a probabilidade de ser esmagada por mudanças, cuja significação não pôde ser rapidamente transmitida. Por outro lado, uma sociedade repleta de canais para a livre mobilização e comunicação de mudanças ocorridas em pensamento e ação, em qualquer parte, tem melhor probabilidade de se adaptar e so

breviver.

III

Apoiando-se em Darwin, Dewey parece ter estabelecido fortes razões para o reinado indefinido da "educação progressiva". Poder-se-ia, com efeito, perguntar: haverá, jamais, um tempo em que a "educação progressiva" deixe de ser progressiva? É certo que, se a hipótese darwiniana fôsse refutada ou suplantada, os educadores teriam de reconsiderar, muito seriamente, a filosofia educacional de Dewey. Contudo, a despeito do fato de que não parece haver ameaça imediata, ou mesmo remota, à teoria da evolução, de Darwin, a "educação progressiva", como movimento, parece ter sofrido um eclipse, desde o término da guerra mundial. Isso terá acontecido, talvez, pelo fato de virem, muitas de suas práticas, sendo incorporadas a sistemas convencionais de educação; ou, mais provavelmente, pelo fato de jamais eliminar, a sua teoria de fins em aberto, com relação ao progresso, uma certa ansiedade no que diz respeito ao futuro. O período da "guerra fria" tem sido um período durante o qual as pessoas têm desejado segurança e libertação da ansiedade. É de se esperar, porém, que, ao terminar a "guerra fria", a teoria progressivista da educação, baseada em Dewey e Darwin, se torne proeminente outra vez.

III. DEZ EQUIVOCOS A RESPEITO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE DEWEY

A ninguém precisam ser lembradas as acerbos e numerosas críticas a que a educação americana tem sido submetida no pós-guerra, e durante os sucessivos períodos da guerra fria. Algumas dessas críticas simplesmente provêm de franca divergência de opinião. Como tal, são bem-vindas, como parte do processo democrático de aperfeiçoamento das escolas. Mas algumas das críticas resultam de má interpretação. O que os críticos conseguem queimar, nesse caso, são adversários de palha, porém a fumaça resultante obscurece, mais do que ilumina, as questões.

Nessa última categoria, provavelmente ninguém tem sido pior interpretado que John Dewey. Não precisamos nos preocupar muito com o fato de que colegas de profissão de Dewey se deixem levar pelos mal-entendidos correntes na imprensa e na literatura, periódica. Porém devemos encarar muito a sério os mal-entendidos que se aninham na mente do leigo, pois esta não tem defesa contra os censores públicos que, mal informados, eles mesmos, interpretam Dewey erroneamente. Em virtude da maneira pela qual as linhas da batalha pedagógica têm sido retesadas pelas ansiedades da guerra fria, os equívocos na mente do leigo podem se tornar bastante ominosos. Isto é particularmente verdadeiro, se, como declaram Adler e Mayer, em sua recente obra, A Revolução Educacional, a escolha entre filosofias educacionais, em nossas escolas, não constitui uma questão pedagógica, mas política. (1) Por conseguinte, aproveitarei o momento para tentar desfazer dez, dentre os que me parecem representar os mais importantes mal-entendidos acerca da posição de Dewey.

As três primeiras interpretações errôneas que desejo considerar estão muito estreitamente relacionadas entre si. São, com efeito, facetas de uma queixa comum: a de que a "educação progressiva" é excessivamente centralizada em torno da criança. Antes da era

(1) Mortimer J. Adler e Milton Mayer, The Revolution in Education, cap. 20.

progressivista, a educação tinha por centro o adulto. O objetivo principal da educação era preparar para a idade adulta. A infância era um período a ser atravessado tão rapidamente, e com tão poucos acidentes, quanto possível. O currículo era selecionado com os fins do adulto em vista. E por que não? Quando o rei Agesilau, da Grécia antiga, fôra interrogado a respeito do que os rapazes deveriam aprender na escola, replicara que seria aquilo que iriam fazer como homens. Que poderia ser mais razoável, num mundo em que a imagem convencional da criança correspondia à imagem de um adulto, visto através de um telescópio invertido?

A quebra do monopólio do adulto sobre a educação começou no Século XVIII, com o advento de Rousseau, ganhou impulso no Século XIX, com homens como Pestalozzi e Froebel, e se completou no Século XX, com o movimento da "educação progressiva". Enquanto que, outrora, as crianças eram para ser vistas, mas não para ser ouvidas, no curso dos últimos 150 anos, elas têm sido também ouvidas, e isso cada vez mais. Seus objetivos são agora levados em consideração, tanto quanto os dos adultos. Seus interesses são consultados, na organização do currículo. Os adultos, atualmente, se apressam em reconhecer as exigências, que a variedade das aptidões infantis, reveladas pela moderna pesquisa psicológica, fazem sobre o processo educacional. Liberdade, ao invés de uniformidade - essa é a ordem do dia.

A transição da educação centralizada no adulto, para uma educação centralizada na criança, não ocorreu facilmente, sem trauma social. Há muitos que, ao rever os resultados da era progressivista, olham com nostalgia para a era precedente. Eles vêem três defeitos inter-relacionados, nessa escola centralizada em torno da criança. Um é a tendência à pedagogia frouxa, tendência essa que torna a educação progressiva demasiado permissiva (o segundo), o que, por sua vez, resulta num injustificável relaxamento da disciplina (o terceiro). Cada uma dessas falhas é depositada à porta de Dewey. Começemos com a primeira das três.

1. Dewey é culpado de "pedagogia frouxa". Ele faz do interesse um fetiche. Sem dúvida, o ensino é mais estimulante quando corresponde ao interesse infantil, mas Dewey passa da conta, nesse setor.

Se a matéria não é naturalmente interessante, reveste-a de açúcar. Cortejar os interesses da criança a êsse ponto, é ser demasiadamente sentimental, com respeito à sua educação. O adulto, professor ou pai, que acompanhe Dewey, abdica de sua pretensão de possuir maior experiência. Embora, sem dúvida, alguma coisa deva ser ganha, se meando-se espontaneidade e voluntariedade, no jardim de infância e nas classes seguintes, o que Dewey colheu foi uma tempestade educacional. Pelo fato de ser a criança, por muitos anos, demasiado imatura para saber realmente o que quer, é provável que, baseando-se em seus próprios escassos recursos, se agarre ao efêmero, ao extravagante, mesmo. Ela escolhe entre os seus desejos, desprezando ou desconhecendo a distinção sutil entre o que é desejado, e o que é desejável. Como resultado, o impacto de Dewey sobre a educação infantil tem sido o cultivo de uma geração, que vai da criança relaxada e indolente, à criança birrenta e descortês.

Isso pode surpreender alguns, mas Dewey se opõe a essa noção desfigurada de interesse tanto quanto os seus críticos. Opõe-se, tanto quanto qualquer deles, à noção de que o currículo deva ser constantemente revestido de açúcar. A dificuldade a respeito dessa concepção de interesses, diz Dewey, provém do fato de ser êle, primeiro, exagerado e, depois, isolado. Escutemos suas próprias palavras:

Considera-se o interesse como significando meramente o efeito de um objeto, no que diz respeito a vantagem ou desvantagem, sucesso ou fracasso pessoais. Isolados em relação a qualquer curso objetivo de acontecimentos, são êstes reduzidos a meros estados pessoais de prazer ou de dor. Educacionalmente, segue-se, pois, que atribuir importância ao interesse significa atribuir algum caráter de sedução a algo que, de outro modo, seria indiferente; significa garantir atenção e esforço, oferecendo ao aluno uma oportunidade de experimentar prazer. Tal procedimento é com propriedade estigmatizado como pedagogia "frouxa"; como a teoria de uma educação tipo "sopa dos pobres".(2)

(2) John Dewey, Democracia e Educação (3ª ed., S. Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959), p. 138.

Ademais, Dewey repudia o se fazer da criança o árbitro único do que é interessante.

Quando interrogadas abertamente sobre o que desejam, ou sobre o que gostariam de fazer, as crianças são geralmente impelidas a um estado puramente artificial, e o resultado é a criação deliberada de um hábito indesejável. Cabe ao educador estudar as tendências dos jovens, de modo a estar mais conscientemente informado do que as próprias crianças, a respeito do que estas necessitam e desejam O aluno também faz uma arbitrária imposição sobre si mesmo quando, em resposta a um interrogatório em torno do que lhe agradaria, devido à sua ignorância a respeito dos próprios interesses e tendências básicos e permanentes, tenta se agarrar a alguma coisa acidental. (3)

2. Dewey é excessivamente complacente. Essa queixa é, obviamente, prima em primeiro grau da anterior, a respeito da "pedagogia frouxa". Se o professor ou o pai se mostrar frouxo, ao condescender com os gostos e as inclinações da criança, isso o levará facilmente a deixá-la fazer o que deseja, e a não exigir dela que se dedique àquilo de que não gosta. Se, além disso, os professores ou os pais tiverem uma reverência mística pelo desenvolvimento interior da criança, eles poderão considerar como uma injustificável interferência nos misteriosos desígnios da natureza, orientá-la no sentido contrário às imposições desta última. A criança deverá ser livre para exprimir sua personalidade. De outra maneira, como poderá ser criada? Esse culto à liberdade tem frequentemente feito da educação progressiva alvo de pilhérias. Talvez a anedota mais repetida seja aquela do aluno que perguntou, paradoxalmente: "tenho que fazer o que de sejo, hoje?"

(3) John Dewey, "Democracy and Education" ("Comment and Criticisms by Some Educational Leaders in Our Universities, III"), in The Activity Movement, p.85, Thirty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education.

Se os críticos de Dewey simplesmente o lessem com cuidado, veriam que ele jamais se deixaria colocar na posição de lhe poder ser dirigida essa tóla pergunta. Ciente do descrédito que alguns dos seus seguidores estavam acarretando para a educação progressiva, Dewey escreveu:

Há uma tendência, atualmente, nas chamadas escolas de avançado pensamento educacional a se dizer, de fato: vamos cercar os alunos de certo material, ferramentas, aparelhos, etc., e deixar que eles respondam a essas coisas de acordo com os seus próprios desejos. Acima de tudo, não vamos sugerir qualquer objetivo ou plano aos alunos; não lhes vamos sugerir o que fazer, pois isso constitui uma injustificável violação de sua sagrada individualidade intelectual, já que a essência de tal individualidade é o estabelecimento de fins e objetivos.

Ora, tal método é realmente estúpido. (4)

Por que é estúpido? Porque, como acrescenta Dewey:

Sem alguma orientação proporcionada pela experiência, é quase certo que as reações dos alunos serão casuais, esporádicas e, por fim, fatigantes, acompanhadas de tensão nervosa. Como o professor tem presumivelmente maior experiência, é de se presumir igualmente tenha ele o direito de apresentar sugestões a respeito do que deve ser feito, análogo ao direito do carpinteiro-chefe, de sugerir aos aprendizes algo do que devem fazer. (5)

É um erro pensar que existe apenas uma limitada soma de liberdade, e que, portanto, quanto maior for a liberdade do aluno, menor será a do professor. Isso leva a uma concepção puramente negativa de liberdade. Como diz Dewey em outro lugar:

(4) John Dewey, Art and Education, p. 37.

(5) Loc. cit.

Liberdade de ação exterior é meio para liberdade de julgamento e de poder para pôr em execução fins deliberadamente escolhidos

Não pode haver erro maior que o de encarar tal liberdade como um fim em si mesma. Ela tende, então, a ser destruidora das atividades cooperativas compartilhadas, que constituem a fonte normal da ordem. Tal concepção, por outro lado, transforma a liberdade, que de via ser positiva, em algo negativo. Pois libertar-se das restrições, o lado negativo, deve ser algo que se preze, apenas, como meio para atingir uma liberdade que é poder: poder de estabelecer propositos, de julgar com sabedoria, de avaliar desejos pelas consequências que resultarão do atendimento a eles; poder de selecionar e ordenar meios de colocar os fins escolhidos em operação. (6)

O fato de se poder limpar o guarda-pó profissional de Dewey da acusação de excessiva complacência não significa que não exista uma clara solicitação dessa espécie de pensamento na educação progressiva. Se os críticos da educação americana, em geral, e da educação progressiva, em particular, desejam endereçar com propriedade essa acusação, devem olhar em outras direções. Eu diria que os mais imediatos responsáveis pela situação são certos educadores cedo influenciados pela psicanálise. Considerando as neuroses que provavelmente se desenvolveriam nos casos em que as convenções sociais contrariassem vigorosos impulsos naturais, esses educadores tentaram impedir sua ocorrência, mediante supressão da conduta inibitória.

Mas a psicanálise apenas reforçou, não iniciou, a tendência à excessiva complacência na escola. Antes do impacto total da psicanálise se ter feito sentir nos círculos educacionais, G. Stanley Hall já concedia importância à complacência, com sua doutrina da *catharsis*. Simpatizante da teoria das épocas culturais, no desenvolvimento social, sustentava ele que a criança tinha, necessariamente, de completar cada uma dessas épocas. Se não completasse qualquer delas, como a primeira, da selvageria, tal omissão poderia voltar a atormentá-la, algum dia, no futuro. Assim, o pai ou o professor deveria

(6) John Dewey, Experience and Education, p. 76.

permitir à criança agir de modo rude ou descortês, durante os seus primeiros anos - aquêles correspondentes à selvageria - a fim de libertá-la para sempre dessa espécie de comportamento. É óbvio que um propósito tão consciente de purgação ou catarse definitivamente encoraja aquela espécie de complacência que seus críticos deploram.

Antes de Hall, naturalmente, houve Froebel, e, antes dêle, Rousseau. Ambos êsses inovadores nutriam uma romântica reverência pela natureza interior da criança. Essa natureza, acreditavam, desabrochava de acôrdo com suas próprias leis. Tal concepção impunha a regra pedagógica de se deixar a natureza seguir o próprio rumo. Em face de tão profundas fôrças, quem seriam os pais ou os professores para intervir com suas restrições artificiais? Não admira que Froebel tivesse usado o jardim em sua analogia educacional. No Kindergarten as crianças eram como plantas, e os professores e os pais, como meros jardineiros. Tudo o que o jardineiro pode fazer é criar condições nas quais as potencialidades da planta sejam livres de se desenvolver. Assim, também, os pais e os professores procederão bem saindo do caminho, a fim de permitir que a natureza da criança siga o seu curso.

Se a educação contemporânea e a educação progressiva devem ser acusadas como demasiadamente permissivas, aqui estão, pois, os culpados: êstes é que se deveriam sentar no banco dos réus; não, certamente, Dewey.

3. Dewey enfraqueceu a disciplina. Nenhum adulto será apalhado desprevenido ao ouvir dizer que a consequência da "pedagogia frouxa" e de uma educação demasiadamente permissiva é a quebra da disciplina. O hedonismo de se permitir à criança fazer o que deseja a incapacita para o estudo das matérias mais "duras" do currículo. Em vez de insistir naquilo que exige a sua perseverança, ela se inclina a capitular diante dos obstáculos, e a tentar algo mais fácil. Exige esforço o se "remar contra a maré". Sem dúvida, como diz Dewey, o interêsse aumentará o esforço; mas o que é preciso, dizem os seus críticos, é disposição para fazer o que se deve fazer - sem interêsse, se necessário fôr. Por agradável que seja agir sob não maior pressão que aquela do interêsse, não é realístico esperar que a vida fora da esco

la deixe de criar maiores coerções. Ninguém sabe até que ponto a delinqüência juvenil tem, de fato, resultado da frouxidão de disciplina nas escolas; mas ninguém provavelmente também, isentará as escolas influenciadas por Dewey de qualquer parcela de culpa, nesse setor.

Novamente devemos acentuar que Dewey não desconhecia o valor da pedagogia "firme". Ele teria ficado tão consternado como qualquer um, diante do filme Blackboard Jungle. (7) Não aprovaria, contudo, a disciplina - "dobrar", simplesmente, as "feras" - como um fim em si mesma, assim como não aprovava a liberdade como um fim em si mesma.

Estou ciente da importância que se atribui à inibição, porém a mera inibição é destituída de valor. A única restrição, o único refreamento que tem qualquer valor é aquele resultante da conservação das energias concentradas em algum fim positivo. Um fim não pode ser atingido, a menos que os instintos e os impulsos sejam impedidos de se descarregar ao acaso, e de se esgotar através de caminhos laterais. O esforço de conservar em operação as energias, a serviço de objetivos relevantes, proporciona suficientes oportunidades para ~~genuína~~ inibição. (8)

Legítima

Meia dúzia de anos mais tarde, Dewey reexpressiu essa posição, em trecho que me parece modelar, por sua brevidade e precisão:

Uma pessoa é disciplinada na medida em que se habituou a pesar suas ações, a empreendê-las deliberadamente. Acrescentemos a essa capacidade o poder de perseverar num rumo inteligentemente escolhido, em face à distração, à confusão e à dificuldade, e teremos aí a essência da disciplina. (9)

(7) O filme teve, no Brasil, o título: Sementes de Violência (nota do tradutor).

(8) John Dewey, Moral Principles in Education, 1909, p. 53.

(9) John Dewey, Democracia e Educação, p. 141.

É duvidoso que qualquer dos críticos de Dewey possa levantar objeções a isso.

Todavia o que Dewey descreve aí é sumamente difícil de atingir. Aquilo a que êle está realmente aspirando é à auto-disciplina voluntária. É relativamente fácil ao professor impor uma disciplina externa a seus alunos. Mas obter dêles que imponham internamente essa disciplina a si mesmos é algo muito mais atemorizante. A geração adulta tem se mostrado muito tímida, medrosa mesmo, através da história da educação, quanto a permitir que o manto da auto-disciplina seja colocado nos ombros dos jovens. Não importa quão bem ajustado esteja, êle escorrega constantemente, com calamitosas e desencorajadoras conseqüências de ordem moral. Em tempo algum na história da educação, porém, houve tão ampla tentativa de substituir a disciplina externa pela interna, como na "educação progressiva", do século XX. Se os lapsos morais dos jovens têm sido mais frequentes, isso é compreensível. Mas, infelizmente, os críticos de Dewey têm se alarmado mais com êsses lapsos, do que têm se inspirado na grandiosidade de sua (dêle, Dewey) aspiração moral.

4. A influência de Dewey sobre a educação é anti-intelectual. Acho mais difícil entender esta do que quase qualquer outra das críticas a Dewey. Como pode o autor de How We Think ser chamado um anti-intelectual? Deve haver aqui, ao que parece, uma contradição de termos. Se não há uma contradição, então deve haver alguma distinção sutil a respeito de quem é - e de quem não é - um intelectual. Tanto quanto posso concluir, os intelectuais que rejeitam Dewey como anti-intelectual, fazem-no por discordarem dêle, no que se refere ao papel da inteligência. Dewey afirma que o papel da inteligência é instrumental, na solução de problemas, e que o conhecimento surge somente no curso da investigação experimental. Seus críticos, ao contrário, afirmam que algum conhecimento - e conhecimento muito significativo, ~~de fato~~ ^{de fato} - pode ser obtido fora da investigação experimental, e, mais ainda, que a inteligência e seu

produto, o conhecimento, são fins em si e por si mesmos. O mal, em Dewey, dizem, é ser êle sentimental e utilitarista com respeito ao papel da educação. Subordina a inteligência ao "ajustamento à vida". Em vez de considerar a educação como visando a aperfeiçoar homens imperfeitos, emprega a inteligência para proporcionar maior conforto a ^{homens} imperfeitos.

O mal-entendido básico, aqui, não se refere ao fato de ser ou não, Dewey, um instrumentalista, que naturalmente êle o é, mas ao fato de torná-lo ou não, tal condição, anti-intelectual, no seu impacto sobre a educação americana. Obviamente, os críticos que intitulam Dewey anti-intelectual, na realidade querem dizer ser êle "anti" o seu tipo particular de intelectualismo. Infelizmente, porém, tais críticos têm conseguido transmitir a impressão de que Dewey não é "anti" apenas uma concepção particular de intelectualismo, mas "anti" o intelectualismo em geral. Isso provoca um equívoco grosseiro. Na verdade, há muito campo para honesta divergência de opinião a respeito do que seja - e do que não seja - intelectual. Essa questão representa, ela mesma, um problema intelectual de não medíocres proporções. Por conseguinte, não se justifica, realmente, que qualquer um dos dois lados se aproprie do título de "intelectual", com exclusividade para si mesmo, deixando ao outro o título nada lisonjeiro e realmente falaz, de "anti-intelectual".

Ademais, o fato de estar comprometido com uma teoria instrumental do conhecimento, não torna Dewey, de modo algum, passível de ser superado pelos seus críticos, quanto à questão de fazer da atividade intelectual um fim em si mesma. Se êle não busca o conhecimento como um fim em si mesmo, concebe, no entanto, a possibilidade de fazer da investigação mesma, um fim.

À medida que êsse último interêsse - o interêsse na descoberta ou na verificação do que acontece em dadas circunstâncias - ganha importância, desenvolve-se um terceiro tipo de interêsse - o interêsse distintamente intelectual. É preciso atentar bem em possas palavras. O interêsse intelectual não é uma coisa nova

é possível a esse interesse intelectual ser subordinado, ser subsidiário, ao desenvolvimento de um processo. Mas é também possível que ele se torne um interesse dominante, de modo que, em vez de pensar nas coisas, e descobri-las a bem da feliz realização de uma atividade, instituímos uma atividade a bem da verificação de alguma coisa. Então o interesse distintamente intelectual, ou teórico, se apresenta. (10)

5. O pragmatismo de Dewey acentua indevidamente a educação profissional. Não obstante o caráter intelectual que Dewey atribui ao seu instrumentalismo, seus críticos afirmam que esse instrumentalismo (pragmatismo ou experimentalismo), quando deixado entregue a si mesmo, sofre inescapável arrastamento gravitacional para a educação profissional, em prejuízo da educação geral ou liberal. A educação profissional nada representa, se não for prática. O instrumentalismo, por seu turno, também, nada representa, se não for pragmático. Desta afinidade, muitos dos críticos de Dewey saltam para a conclusão de que o pragmatismo é singularmente adequado para ser a filosofia da educação profissional. Mas, sendo adequado para a educação profissional, é, inso facto, inadequado para servir a aspectos mais gerais da educação, especialmente à educação liberal.

De fato, esta é uma concepção muito estreita da filosofia pragmática da educação. Naturalmente, o pragmatismo é prático, mas num sentido amplo, antes que num sentido restrito. O pragmatismo se originou de uma investigação acerca de como esclarecer as idéias. A famosa proposta de Charles Pierce era a de se testarem as idéias por suas conseqüências na ação. Essa proposta não foi endereçada ao campo mercantil, mas se referia às idéias, onde quer que surgissem. Foi uma grande infelicidade que William James tivesse usado acidentalmente linguagem mercantil, ao empregar a metáfora do "valor em dinheiro", para descrever o teste pragmático. Trata-se de uma expressão colorida e dramática, mas que veicula uma concepção por demais estreita

(10) John Dewey, Vida e Educação : Interesse e Esforço (5ª ed., S. Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959), p. 153.

ta. Dewey nunca se deixou limitar por ela. Não fazia diferença, para ele, que os estudos tivessem caráter liberal ou profissional; o teste de sua verdade ou de seu valor seria o mesmo: suas conseqüências na ação. Sua filosofia da educação não se referia, de preferência, nem às atividades de trabalho, nem às de lazer. Com efeito, ele buscou uma síntese, mais que uma antítese, desses dois elementos, como se evidencia no trecho que se segue:

Se analisássemos mais cuidadosamente os respectivos significados de cultura e utilidade, poderíamos achar mais fácil organizar um programa de estudos que fôsse útil e liberal ao mesmo tempo. Somente a superstição nos faz acreditar que os dois aspectos sejam necessariamente antagônicos, de modo que uma matéria não seja liberal por ser útil, ou seja cultural por ser inútil.... Era natural que Platão condenasse a aprendizagem de geometria e aritmética para fins práticos, porque, de fato, sua utilidade prática era escassa, deficiente em conteúdo e, na maioria dos casos, mercenária em qualidade. Mas, a medida que sua utilidade social tem aumentado e se expandido, seu valor liberal ou "intelectual", e o seu valor prático vêm atingindo o mesmo nível. (11)

6. Dewey exagera a singularidade do seu "programa ativo"

Entre os primeiros a acusarem Dewey de falta de originalidade estava G. Stanley Hall. Dava ele a entender que Dewey incorporara de seus predecessores, como Froebel e Rousseau, a noção de atividade. Ambos êsses homens haviam salientado a importância da atividade física, na aprendizagem das crianças. Outros críticos têm tentado desmoralizar a ênfase deweyana sobre a atividade, perguntando se a criança precisa estar fisicamente ativa, a fim de aprender. A atividade mental, como quando a criança está sentada, quieta, lendo um livro, indagam eles, não bastará para preencher a exigência de atividade? Não estará Dewey fazendo "chover no molhado" - uma vez que, para dizê-lo sem muita gramática, todo mundo sabe que o professor não pode "aprender" o aluno? Aprender, como afirmou Santo Tomás de Aquino, é algo que o

(11) John Dewey, Democracia e Educação, p. 284 e 285.

aluno tem que realizar por si mesmo. Formulado dessa maneira, o conceito de aprendizagem ativa é tão antigo quanto Aristóteles. Ao escrever o seu famoso livro de psicologia, este último descreveu a psique em termos dinâmicos. Em consequência, foi-lhe fácil concluir que se aprende a fazer alguma coisa mediante a tentativa de fazê-la.

No tocante a essa questão de atividade, Dewey é mal compreendido por um número por demais elevado de adeptos seus, tanto quanto por seus críticos. Os predecessores de Dewey advogavam uma teoria ativa da aprendizagem, usualmente ou em bases metafísicas, ou em bases psicológicas. Eles raciocinavam tomando como ponto de partida ou a natureza metafísica do homem, ou a sua motivação psicológica. Provavelmente Dewey teria concordado com as conclusões, se não com as premissas de seus predecessores. Mas foi além deles, também. Seu programa ativo firmava-se também em bases epistemológicas. Foi dito há pouco, por exemplo, que o teste pragmático das idéias é representado por suas consequências na ação. Uma nova importante função do programa ativo nas escolas, portanto, é justamente proporcionar tal oportunidade de verificação. Com efeito, o aluno aprende à medida que comprova!

Dewey escreveu incisivamente:

Não existem conhecimento genuíno e compreensão fecunda, exceto como resultados da ação. A análise e a redistribuição de fatos, que é indispensável ao desenvolvimento do conhecimento, bem como do poder de interpretação e de classificação correta, não podem ser atingidos apenas mentalmente - dentro da cabeça somente. Os homens têm que fazer algo com as coisas, quando desejam descobrir algo; têm que alterar condições. Esta é a lição do método do laboratório, e a lição que toda a educação tem que aprender. (12)

(12) Ibid., p. 302.

Mas, insistem os críticos, precisa uma pessoa empenhar-se em atividade física, toda vez que aprende? Nunca ^{pode} aprender vicariamente? Precisa o médico sofrer da moléstia, a fim de poder diagnosticá-la? Precisam os jovens envolver-se em pecado, a fim de aprender quais são as suas conseqüências? O senso comum responderá, é claro, que uma pessoa pode aprender vicariamente. Mas - ela deverá lembrar-se - sua aprendizagem terá sido unicamente vicária. Somente os estúpidos necessitam mais do que uma aprendizagem vicária, para compreender que não é preciso contrair a doença, a fim de diagnosticá-la. Se o mesmo pudesse ser dito da aprendizagem vicária a respeito do vício! Uma consulta aos sábios seria bastante, porém com demasiada freqüência não o é. Por que? Eu diria que isso acontece porque a "palavra" ou idéia não é inteiramente clara, até ser posta em operação. Esta pode ser a "dura maneira" de aprender, mas, com demasiada freqüência, é a única verdadeiramente eficiente.

Persistindo ainda na discussão dêsse ponto, alguns críticos asseveram, mais, que representa um desperdício de tempo a aprendizagem de verdades bem reconhecidas, de qualquer outra forma que não a vicária. Por que, perguntam, pôr à prova o que já é sabido? O método de problemas, de Dewey, é excelente quando os resultados são incertos, mas acarreta repetição e perda de tempo quando o resultado é conhecido de antemão. Ora, pode-se admitir imediatamente que há muito de verdadeiro nessa alegação. Mas há também uma pitada de sal com que precisamos temperá-la. Os resultados podem ser conhecidos de antemão por parte do adulto, mas não por parte da criança. Deveremos, conseqüentemente, privá-la da fresca admiração e da surpresa, em face dos resultados que se produzem quando ela põe alguma idéia ou hipótese a funcionar, pela primeira vez?

Ainda mais - e aqui está o ponto sutil do desentendimento - onde é que reside, exatamente, o mistério do problema? Na mente da criança? Nesse caso, a única função do "aprender fazendo", como no laboratório ou na oficina, é demonstrar ou ilustrar o já

sabido (função psicológica). Mas esta não é a concepção de Dewey. O mistério do problema reside no fato de que a situação física real é, em si mesma, indeterminada! Cumpre operar sobre a situação física, e observar o que acontece. Ainda que tal operação tenha provocado já, diversas vezes, o mesmo resultado, expresso no livro usado pela criança, o novo caso de "aprender fazendo", "ilustra" menos esse resultado, do que verifica a probabilidade de sua repetição, sob novas circunstâncias de tempo e lugar!

Alguns críticos ainda não estão satisfeitos. Ainda pensam que a aprendizagem pode ter lugar independentemente da atividade física. Por exemplo (provavelmente perguntarão), em que atividade física se empenhava Einstein, quando aprendeu que $E = MC^2$? Dewey, aqui, estabelece muito cuidadosamente a sua posição.

Aquêles que se encontram no estágio de apreender um problema ou uma ideia, como preparação para uma atividade reflexiva mais acurada, podem necessitar de escassa atividade exterior perceptível. Mas o ciclo todo de auto-atividade exige uma oportunidade para investigação e experimentação - para que o indivíduo comprove suas ideias, fazendo-as funcionar no mundo objetivo, e descobrindo o que pode ser feito com determinadas substâncias e aparelhos. (13)

O período de "escassa atividade exterior perceptível" pode ser curto ou bastante longo, em verdade, Einstein levou muito tempo para chegar à sua, hoje famosa, equação. Contudo, mesmo depois de havê-la formulado, o mundo não pôde estar seguro de seu acerto, até que alguém tivesse, efetivamente, desintegrado um átomo.

7. A teoria da educação de Dewey não propõe objetivos. A origem desse mal-entendido é fácil de determinar. Dewey diz, exata -

(13) Ibid., p. 333.

mente com essas palavras, que "a educação não tem objetivos". (14) Isso, naturalmente, soa ridículo. Uma brecha como esta, na armadura de Dewey, certamente justificaria a acusação anterior, de que sua influência é anti-intelectual. Mas há um erro muito simples aqui. A citação se encontra fora de contexto. O texto completo é o seguinte:

E é bom nos lembrarmos de que a educação, como tal, não tem objetivos. Somente pessoas (pais, professores, etc.) têm objetivos - não uma ideia abstrata, como a educação. Conseqüentemente, tais propositos são infinitamente variáveis, diferindo com relação a diferentes crianças, mudando a medida que as crianças se desenvolvem, e a medida que se desenvolve a experiência da pessoa que ensina. Até os mais válidos objetivos que se possam expressar com palavras causarão, como palavras, mais mal do que bem, a menos que se reconheça que não representam objetivos, mas, antes, sugestões aos educadores a respeito de como observar, como olhar para o futuro, e como proceder para liberar e dirigir as energias disponíveis, nas situações concretas em que se encontram. (15)

Dewey trata, na realidade, de uma distinção importante, aqui. Longe de negligenciar ou eliminar os objetivos, em educação, tenta torná-los mais efetivos. Exatamente da mesma forma como o aluno deve realizar sua própria aprendizagem, pois ninguém pode realizá-la por ele, assim também - indica Dewey - o aluno deve estabelecer seus próprios objetivos. Os objetivos da educação não devem ser determinados ou impostos externamente, mas sim formulados internamente. De outro modo, embora proporcionem alguma orientação, os objetivos podem se revelar abortivos, por incapazes de suscitar, no aluno, o entusiasmo proveniente do próprio reconhecimento de sua relevância. É imperativo que reine a autonomia, e não a autocracia, no delineamento e na seleção dos objetivos. "A límpida conclusão" a

(14) *Ibid.*, p. 116.

(15) *Ibid.*, p. 116.

que Dewey chega, a partir do precedente, "é que agir com um objetivo é a mesma coisa que agir inteligentemente".⁽¹⁶⁾ Tal declaração deveria, em definitivo, liquidar com a idéia de que a posição de Dewey, quanto a objetivos, contribui para qualquer espécie de anti-intelectualismo.

8. "Desenvolvimento", como objetivo da educação, é algo sem sentido ou, na melhor das hipóteses, confuso. Aqui saltamos dos críticos que entendem erroneamente ser a educação deweyana desprovida de objetivos, para aqueles que, reconhecendo que Dewey propõe objetivos, consideram o principal deles, o de "desenvolvimento", como algo sem sentido, ou pior do que isso. Ainda aqui, a falha apontada reside menos no desenvolvimento, do que na medida deweyana do desenvolvimento. É desnecessário dizer que todos querem que seus filhos se desenvolvam, mas como irão eles saber se as crianças estão se desenvolvendo na direção correta? A mais freqüentemente citada resposta de Dewey a essa pergunta exaspera francamente aos seus críticos.

Desde que, na realidade, o desenvolvimento é relativo, apenas, a um mais alto nível de desenvolvimento, a educação a nada se subordina, a não ser a um mais alto nível de educação.⁽¹⁷⁾

Para os críticos essa afirmação ou é tautológica, ou é desprovida de sentido. A menos que haja alguma norma estável, pela qual o desenvolvimento possa ser medido, receiam eles que os nossos padrões educacionais se tornem não melhores que um vacilante cavento.

A fim de tentar esclarecer o mal-entendido, aqui, podemos começar admitindo ser natural que as energias humanas busquem opor

(16) Ibid., p. 111.

(17) Ibid., p. 55.

tunidades de auto-afirmação. Ademais, produz-se uma sensação de bem-estar, quando essas energias chegam a se liberar. Com efeito, poderíamos até dizer que quanto mais completamente elas se liberarem, tanto melhor. Apenas, elas não estão sempre em harmonia entre si, algumas sendo mais imoderadas do que outras. A fim de assegurar a ordem, no desenvolvimento, será necessário concebê-lo dentro de um longo, e não de um curto raio de ação. O câncer, por exemplo, se desenvolve rapidamente a princípio, porém mais tarde estrangula o desenvolvimento em seu conjunto. Assim, também, em relação a hábitos educacionais. Se, no balanço, o efeito a longo prazo consistir na liberação das faculdades humanas, o desenvolvimento é bom; se tal efeito consiste no seu tolhimento ou na sua asfixia, o desenvolvimento, ou a falta d'ele, representa um mal.

Mas essa medida é ainda demasiado vacilante, para muitos críticos. Eles precisam de algo permanente e firme. De fato, se lhes for apresentado um objetivo fixo, a que o desenvolvimento deva conduzir, eles estarão dispostos até a se considerarem progressivistas, em seu esforço por chegar cada vez mais perto desse objetivo final. Porém a concepção de desenvolvimento e progresso, de Dewey, é muito mais radical. Como que compreensivamente antecipando a concepção dos seus críticos, ele mesmo apresenta algumas muito agudas interrogações:

Não implica, porém, a idéia de desenvolvimento em alguma coisa final e remota, para a qual seja ele dirigido? Não deveremos conceber desenvolvimento como aproximação de um objetivo distante? Essa pergunta levanta algumas das mais profundas questões filosóficas. É o universo estático ou dinâmico? É o repouso superior ao movimento, como sinal de pura realidade? Representa a transformação meramente um abandono, ou representa ela uma aproximação de algo fixo, imutável? É a evolução uma coisa positiva, um poder reflexo; ou é negativa, decorrente da imperfeição e do esforço no sentido de ultrapassá-la? (18)

(18) John Dewey, Ideals, Aims, and Methods in Education, pp.7-9.

Sua resposta a essas perguntas é clara e inequívoca. Mas, embora o absolve da acusação de fazer afirmações sem sentido, pode não reconciliá-lo ainda com seus críticos. Seu ponto principal é este:

A concepção do desenvolvimento como apenas um meio para se atingir algo mais importante, que se encontra além dele, representa uma sobrevivência de teorias segundo as quais o universo seria essencialmente estático. Essas teorias têm sido expulsas, pelo progresso da ciência, de nossas noções sobre a natureza. Movimento, transformação, processo, são fundamentais. Durante os últimos cinquenta anos essas mesmas ideias têm sido aplicadas com sucesso a vida e a estrutura das coisas vivas, plantas e animais. As ciências morais, a cujo campo a educação pertence, tornaram-se o último refúgio de ideias que perderam alhures a sua reputação intelectual. A especulação científica a elas se opõe em toda parte. (19)

9. A filosofia educacional de Dewey é irreligiosa. Usualmente ninguém sustenta que Dewey seja anti-religioso em suas concepções educacionais. O fato de que ele quase completamente omite a religião em seus escritos educacionais - apenas isso é que aborrece aos seus críticos. O mesmo não pode ser dito quanto à moralidade. No que se refere a esse aspecto da educação, Dewey foi bastante explícito. Mas ainda aqui existe a queixa de que ele não a escorou em sanções religiosas. Para Dewey, a educação moral não repousa em regulamentos divinos. De fato, procura-se em vão por absolutos de qualquer espécie na filosofia educacional de Dewey. Nem mesmo verdade, excelência e beleza, no currículo, são atributos finais de um espírito divino, que abrange tudo, no qual alunos e professores se movimentam e têm o seu ser. O resultado líquido é, no conjunto, bastante secular. É de admirar, bradam os seus críticos, que a juventude moderna seja irreverente e sacrílega?

(19) loc. cit.

Com a devida deferência ao espírito americano de tolerância, parece injusto chamar Dewey de irreligioso. Tenho para mim que êle se consideraria, ao contrário, um homem religioso. Isso, pelo menos, é o que se depreende de seu pequeno volume, A Common Faith.⁽²⁰⁾ Após admiti-lo, porém, não se pode negar que a sua era uma religião incomum ou não convencional. O que êle sugere em A Common Faith é a base de uma religião que pudesse apartar-se de nosso sectarismo, e ser comum a todos nós. Assim, êle desejaria que as crianças fôsem educadas numa escola em que todo o ensino, secular e sacro, científico e religioso, tivesse que ser submetido ao mesmo "teste de verdade". A menos que todo o ensino possa ser a tal submetido, haverá nêle e na escola confessional privada algo de auto-contraditório, que perpetuará a contradição. Por outro lado - segundo dizia, com eloquência e devoção, ao se referir ao ensino público -

Nossas escolas, ao reunir alunos de diferentes nacionalidades, línguas, tradições e credos, ao assimila-los a base do que é comum e público, em esforço e em realização, estão efetuando uma obra religiosa infinitamente significativa. Estão promovendo a unidade social de onde, finalmente, a genuína unidade religiosa deve surgir.⁽²¹⁾

10. A educação de Dewey é colorida pelo radicalismo social.

Esta é uma acusação que Dewey sofreu um tanto tarde em sua carreira educacional. De fato, não lhe foi ela atirada antes da década de 1930. Essa década, lembrar-se-á, representou um período de grande intransquilidade social, devida a uma vasta depressão econômica. Muitos pensaram que as condições existentes já eram bastante incertas, sem a intervenção ainda mais perturbadora de professores como Dewey, que

(20) John Dewey, A Common Faith.

(21) John Dewey, "Religion in Our Schools", Hibbert Journal, 6: 806-807, julho, 1908.

antes, mesmo, havia dito que, se as escolas mantivessem uma relação adequada com a formação da política governamental, poderiam transformar-se em "perigosos postos avançados" (22) da civilização. Numa era em que o fascismo e o comunismo ousadamente propunham novos remédios para a cura de males econômicos e políticos, alguns críticos acreditaram que Dewey estava tentando levar os professores para o lado dos operários, que lutavam pela reconstrução da ordem social dominada pelas classes abastadas, classes essas cujos poderes e privilégios seriam ameaçados pela reconstrução exigida. Tais atividades, muitos paladinos sociais pensaram, estavam subvertendo as escolas de uma forma perigosamente revolucionária. Se não era, êle mesmo, um vermelho, Dewey pregava uma doutrina que provavelmente produziria vez melhos.

Os revolucionários, em geral, têm soluções já engatilhadas para os males que afligem a sociedade. Os comunistas têm uma destas em sua insistência na revolução violenta, através da luta de classes, como uma condição preliminar para a correção das injustiças sociais. Mas note-se como Dewey repudia, aqui, o papel do radicalismo social:

Do ponto de vista daqueles que depositam sua fé na idéia de que uma revolução violenta é a solução, e de que a subsequente, ditadura de uma classe é o melhor ou o único meio de efetuar a transformação, é muito possível que isso fosse suficiente, que qualquer outra coisa contribuisse para embargar o dia da reconstrução. Porém tenho dificuldade em imaginar qualquer educador adotando esse ponto de vista, a menos que êle ~~tenha~~ abandonado previamente toda a fé na educação. (23)

A obra Democracia e Educação, de Dewey, representa uma

(22) John Dewey, "Education as Politics", New Republic, 32: 141, outubro, 1922.

(23) John Dewey, "Class Struggle and the Democratic Way", The Social Frontier, 2: 241-242, maio, 1936.

formulação clássica dessa fé na educação. Nenhum leitor atento dê-se livro considerará seu autor um revolucionário, a não ser que, através dele, pela primeira vez, perceba o tremendo fermento social que o uso da inteligência acarreta. Os críticos de Dewey não erram muito ao observar que sua concepção de democracia envolve escolas que tiram sua vitalidade, em grande parte, do fato de se localizarem na "fronteira social". Que espécie de escolas serão essas?

É claro que os professores terão de cultivar o hábito do julgamento em suspense, do ceticismo, do desejo de obter evidência, do apelo à observação e não ao sentimento, à discussão e não à predisposição, à investigação e não às idealizações convencionais. Quando isso acontecer, as escolas serão os perigosos postos avançados de uma civilização humana. Mas elas começarão a ser, também, lugares sumamente interessantes. Pois terá acontecido, então, serem a educação e a política uma coisa só, porque a política terá de ser, de fato, o que agora finge ser, a gestão inteligente dos sociais. (21)

Será essa uma doutrina revolucionária? Só se a confiança que Platão, Abelardo, Milton e Jefferson também depositaram na inteligência tiver sido revolucionária. A inteligência é o nosso único recurso! Não importa quão obscuro seja o porvir, precisamos ter confiança, como disse Platão, para seguir o raciocínio, onde quer que ele possa levar. Pois quem, como disse Milton, séculos mais tarde, já soube que a verdade tivesse sido derrotada num encontro aberto com a ilusão?

Acabamos de examinar dez dos mais flagrantes equívocos a respeito da filosofia educacional de Dewey. Podem existir outros, naturalmente. Mas por que haverá tantos, afinal? Eles parecem provir principalmente do fato de se considerar Dewey e a "educação progressiva" como sinônimos. Isso representa um engano, mas é fácil perceber como ele se produziu. Originariamente, a Progressive Education

(21) John Dewey, "Education and Politics", New Republic, 32: 141, outubro, 1922.

Association foi estabelecida por pessoas que eram unânimes apenas no desejo de se afastarem do formalismo da educação do Século XIX, e de experimentarem novos tipos de ensino. Com efeito, alguns dos seus fundadores já haviam iniciado "novas" escolas, por conta própria. A escola experimental de Dewey, na Universidade de Chicago, era apenas uma, entre outras. Quase todos esses movimentos baseavam sua ênfase no interesse e na maior liberdade de manifestação das diferenças individuais em princípios diferentes - alguns filosóficos, alguns psicológicos, alguns puramente românticos. Contudo não pode haver muita dúvida de que Dewey logo se tornou o notável porta-voz e teórico da Associação. Isso, porém, não significa que ele tenha falado, oficialmente, em nome de toda a organização. Certos críticos não se têm dado ao trabalho de verificar tal fato, nem de torná-lo claro em seus ataques. Eles simplesmente fazem pontaria sobre o alvo mais saliente da paisagem educacional. Em consequência, Dewey tem sido crivado de críticas que outros integrantes do movimento da educação progressiva merecem muito mais do que ele.

O único antídoto para tais mal-entendidos é a leitura e o estudo cuidadosos do que Dewey realmente disse. Isto, receio, muitos críticos deixaram de fazer. Os poucos que o fizeram são muito cautelosos no atacar Dewey frontalmente, pelas deficiências da educação americana contemporânea. É muito mais provável que eles incriminem seus pouco penetrantes e equivocados seguidores. Por conseguinte, cumpre que os defensores de Dewey (assim como os seus antagonistas) tratem de lê-lo cuidadosamente. Se ^{pretendem} ~~pretendem~~ expulsar os demônios educacionais em nome de Dewey, que se certifiquem primeiro de ~~que~~ ^{estão} não ~~estão~~ usando o seu nome em vão.

IV. BASE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

O indivíduo, disse Rousseau certa vez, é como o numerador de uma fração; seu valor aumenta ou diminui, de acôrdo com a espécie de Estado que lhe serve de denominador. Essa relação é bastante clara em aritmética, usada por Rousseau em sua analogia. Tome-se o número 5; o peso a lhe ser atribuído será muito maior se êle fôr o numerador de uma fração cujo denominador seja 10, do que se fôr o numerador de uma fração cujo denominador seja 100. Analogamente, portanto, no caso da fração social, a importância de um dado indivíduo variará acentuadamente, conforme êle seja cidadão de um Estado democrático, ou de um Estado comunista. Se essa relação se revela verdadeira em política, revela-se, além disso, verdadeira em educação, também. A educação do indivíduo não pode ser considerada à parte da matriz social em que vive. Uma filosofia da educação, conseqüentemente, apresenta uma inevitável dimensão política. A maneira pela qual o indivíduo é educado tem de ser relativa à espécie de situação política em que êle vive.

I

A maioria dos indivíduos do Século XX tem se constituído de numeradores de frações cujos denominadores sociais são ou autocracias, ou democracias. Em autocracias atuais, como o comunismo russo, ou em autocracias anteriores, como o fascismo italiano ou o nacional-socialismo alemão, a atitude do Estado para com o indivíduo é diferente daquela que se observa em democracias ocidentais, como a Inglaterra, a França ou os Estados Unidos. Nas primeiras existe uma tendência para se encarar o Estado como um fim, e o indivíduo como um meio. Nas últimas essa tendência é invertida; o indivíduo é considerado como o fim, e o Estado como um meio. Nas primeiras, também, o indivíduo se realiza através de sua própria subordinação aos fins mais amplos, mais duradouros e menos egoísticos do Estado. Nas últimas, por sua vez, o Estado se torna servidor do indivíduo, na realização dos objetivos dêste. Obviamente, a educação do indivíduo, como numerador de um denominador autocrático, diferirá consideravelmente

mente da educação do indivíduo, como numerador de um denominador democrático.

Que espécie de fração social será preferível na construção de uma filosofia da educação? No caso de ambos os denominadores sociais, o indivíduo se torna muito mais uma pessoa do que o seria se não fôsse, absolutamente, cidadão de qualquer Estado, membro de qualquer grupo social. Portanto, temos uma escolha, não entre boa e má política, na qual basear nossa filosofia educacional, mas entre duas boas políticas. Assim, o problema consiste em decidir: qual a melhor delas? É duvidoso que qualquer resposta claramente demonstrável possa ser dada a essa pergunta. Muito depende da concepção que se tenha da natureza humana. Nós, que somos herdeiros da tradição heleno-cristã, valorizamos grandemente a noção de que o homem é um animal racional, isto é, de que ele é capaz de escolha e de julgamento racionais. Se tal princípio for aceito, então o padrão filosófico pelo qual mediremos as potencialidades educacionais das várias formas de organização política de verá ser o grau em que as mesmas reconheçam e incorporem essa característica da natureza humana. Emanuel Kant expressou muito bem o critério ético, quando nos concitou a tratar o indivíduo sempre como um fim, e nunca, apenas, como um meio.

Porém (agora mais especificamente) que significa "tratar o indivíduo sempre como um fim, e nunca, apenas, como um meio"? Talvez possamos entender melhor esse imperativo, começando pelo tratamento do indivíduo como um meio. Tomarei uma ilustração não educacional, no momento. Se, após terminar essa conferência, eu tivesse que ir rapidamente para a estação, poderia tomar um taxi. Obviamente, eu estaria usando o motorista como um meio, e o motorista, por sua vez, estaria me usando como um meio. Eu o usaria como um meio de chegar à estação; ele me usaria como um meio de ganhar a vida. Como ambas as partes, na transação, tratam a outra como meios, parece, de fato, que tomar um taxi constitui uma transação completamente iníqua, completamente perversa.

Devemos nos lembrar, contudo, de que Kant nos concita a tratar o indivíduo sempre como um fim, e nunca como um meio ape-

nas. Ora, em que sentido poderia eu tratar o motorista como um fim? Eu diria que tratá-lo como um fim significaria permitir-lhe decidir como chegar à estação, quando acelerar ou retardar a marcha, quando virar à direita, quando virar à esquerda. Todas essas são decisões que lhe caberia tomar. Do mesmo modo, ele deveria me tratar como um fim, permitindo-me decidir onde ir: se à estação, ou ao aeroporto, ou de volta ao hotel. A fim de exprimir essa prática na forma de um preceito, podemos dizer agora que a sentença kantiana - tratar o indivíduo sempre como um fim - significaria tratá-lo como uma pessoa racional, uma pessoa capaz de escolher, de discriminar e de julgar. Conseqüentemente, aplicando nosso critério às formas de organização política, devemos preferir aquêlê Estado que mais completamente se molde de acôrdo com essa injunção, e ter em menor estima aquêlê Estado que menos completamente leve em conta a nossa natureza humana e, portanto, avilte nossa dignidade humana e nosso valor como pessoas. Nessa ordem de idéias, mal pode haver dúvida para nós, do mundo ocidental, de que um Estado democrático será preferível como base para uma filosofia política da educação.

II

Vejamos agora as conseqüências educacionais dessa escolha. Uma filosofia democrática da educação tem, pelo menos, três dimensões. As três aqui invocadas são os clichês que se tornaram populares ao tempo da Revolução Francesa. Estão elas resumidas nas três inspiradoras palavras que incitaram e guiaram aquela grande sublevação social - fraternité, égalité e liberté.

Das três, tomemos primeiro fraternité. Há, inerente a essa dimensão, o fato de que os membros da sociedade são mantidos juntos por um laço comum. Devemos lealdade às mesmas coisas. Concordamos em nos tratar mutuamente como fins. Concordamos, acima de tudo, portanto, em partilhar uns com os outros da função de tomar decisões. Aqui é onde a natureza humana atinge o seu requinte máximo. A

partilha, porém, não se refere, apenas, a oportunidades de se tomarem decisões, mas também aos recursos necessários para tanto. E quando as decisões hajam sido tomadas, tornamo-nos ainda mais ligados, pelos laços da fraternidade, para compartilhar dos seus resultados, tanto na vitória como na derrota. Com efeito, êsses laços deverão ser mais fortes, por causa das responsabilidades e das obrigações envolvidas.

Encare-se agora fraternité em termos da distribuição do poder político, no que isso afeta a educação. Tradicional e classicamente há três maneiras pelas quais o poder se distribuiria em nossa sociedade. Em primeiro lugar, um homem deteria todo o poder. Esta é a forma adotada nas monarquias e nas ditaduras. Em segundo lugar, apenas umas poucas pessoas deteriam o poder político. A isto consideramos aristocracia ou, possivelmente, oligarquia. Em último lugar, concebemos o poder largamente distribuído por todo o povo, e é esta espécie de poder que mais nos interessa, em nossa discussão da filosofia democrática da educação. No caso da monarquia ou da ditadura, naturalmente, basta dar uma educação realmente boa ao rei ou ao ditador, porque êle detém todo o poder, e toma tôdas as decisões importantes. Similarmente, no caso da aristocracia, poucos são os que tomam decisões, e, portanto, êsses são os únicos que necessitam uma educação de primeira ordem. Mas se temos uma democracia, onde todo o povo participa da tomada de decisões, onde todo êle compartilha do poder, então todos precisam receber uma boa educação.

Foi John Dewey, possivelmente, quem expôs êsse aspecto da filosofia democrática da educação melhor que qualquer outro. Êle parte de uma concepção de sociedade por êle definida, do mesmo modo que por muitos sociólogos, como sendo constituída de pessoas que compartilham de propósitos comuns, que cooperam na realização de objetivos comuns. Dessa definição de sociedade, como co-participação em propósitos, Dewey salta para uma afirmação de valor, e sustenta que a boa sociedade é aquela em que o maior número de propósitos está sendo compartilhado. Uma classe escolar ou uma família

é melhor, por exemplo, quando os seus membros aprendem mais, porque um máximo de idéias e propósitos é partilhado em comum. Além disso, quanto mais essa classe participa da vida de toda a escola, e a família, da vida da comunidade, tanto melhor é a sociedade como um todo. Dêsse modo Dewey erige o grau de participação em critério. Ele chama democrática a sociedade que tenta elevar ao máximo a participação em propósitos, a participação em decisões.

Ora, essa concepção de se elevar ao máximo a participação em propósitos ou em decisões é algo que não se deveria restringir apenas à organização política. Muito frequentemente consideramos democracia como um conceito político, mas Dewey diz que ele se aplica a todas as formas de vida associativa, à família, ao trabalho, à igreja e à escola. Em outras palavras, cada uma dessas agências sociais seria democrática na proporção das decisões nelas compartilhadas. Tome-se a família, como uma ilustração. A família tradicional tem sido, poder-se-ia dizer, uma monarquia, na qual o pai tem sido o rei, e tem tomado todas as decisões, não somente pelos filhos, mas pela esposa, também. Em alguns lugares existe uma Monarquia Dual, na qual pai e mãe tomam decisões. Porém, cada vez mais, se havemos de ter famílias democráticas, devemos compartilhar com as crianças do processo de aprender a tomar decisões. Não quero dizer que elas deveriam constituir a Corte de Apelação final, pois só podemos partilhar com elas a função de tomar decisões na medida de sua maturidade, de sua instrução e de sua capacidade. O imperativo democrático certamente exige iniciação, tão cedo quanto possível, não somente no aprender a tomar tais decisões, mas no assumir cada vez maior responsabilidade por elas.

Penso que esse mesmo processo vem tendo lugar, em alto grau, no setor do trabalho. Tempo houve em que as atividades, nesse setor, eram dirigidas bastante autocraticamente, e um ou talvez apenas alguns homens à testa do empreendimento tomavam todas as decisões principais. Na maioria dos países do mundo, atualmente, porém, onde há vigorosos movimentos trabalhistas, os traba-

lhadores não de ser chamados, cada vez mais, a participar da responsabilidade de tomar decisões. Alguns líderes trabalhistas estão mais interessados que outros em participar das decisões, mas, de qualquer modo, essa é a direção em os acontecimentos vêm se desenvolvendo.

O mesmo processo está se verificando na vida religiosa. Os sacerdotes já não são os únicos a tomar decisões importantes, no que concerne à vida religiosa e ética. Em minha comunidade, na Nova Inglaterra, Estados Unidos, temos uma seita protestante chamada Igreja Congregacional. A teoria do congregacionalismo é a de que o poder eclesiástico repousa no corpo da igreja, isto é, os paroquianos têm uma larga medida de controle real sobre os planos de ação da sua igreja. Isso é claramente democracia em religião.

Há muitas ilustrações educacionais de fraternité. Se acreditamos nessa concepção de fraternité, ou participação, como a chama Dewey, parece, então, que a co-educação é claramente indicada. O fato de que os homens e as mulheres vivem juntos exige que eles aprendam a partilhar decisões, juntos. A co-educação é o caminho adequado para esse resultado democrático. Tome-se, por outro lado, o problema da "dessegregação" no meu país, sobre o qual deveis haver lido alguma coisa. Se acreditamos na participação ou, possivelmente, na participação entre grupos, então não há mais razão alguma para mantermos os negros separados dos brancos. Eles deveriam freqüentar a mesma escola. Temos já, naturalmente, dessegregação nos Estados setentrionais e ocidentais. É principalmente no sul, onde existe a maior concentração de população negra, que a dessegregação não se tem verificado. Na medida em que as pessoas se recusam a levar negros e brancos a freqüentar a mesma escola, elas estão contrariando o conceito de fraternité. Não são, até aí, democratas.

O mesmo problema está em jogo no que se refere às escolas públicas e privadas. Já não tenho dúvida de que em meu país existe bastante democracia dentro de escolas particulares, de famosos estabelecimentos como Andover e Exeter. Mas onde as escolas particulares estão sujeitas a crítica é na questão da co-participação entre elas e os grupos públicos. Elas satisfazem uma metade do critério de Dewey, mas não a outra; partilham decisões bastante bem, cada uma

dentro de si mesma, mas não exteriormente, em relação a outros grupos. Se havemos de possuir uma democracia satisfatória, parece que deveríamos ter um sistema escolar único, que atendesse a todos, onde todas as classes sociais se encontrassem. A idéia de possuir um sistema no qual as classes superiores e grupos seletos, do ponto de vista social, vão para um tipo de escola, e todo o resto da população vai para outro, não pode ser democrática, de maneira alguma.

Permiti-me uma ilustração mais. Consideremos o problema da administração educacional. Temos tido casos de superintendentes ou de diretores de escolas atuando bastante autocráticamente na formulação da política educacional. Formulam eles a política, e, em seguida, a encaminham, para baixo, aos professores, e estes, aos alunos. Mas, se nossa concepção de fraternité é válida, parece que a formação dessa política deveria ser algo que os diretores e os superintendentes partilhassem com ~~suas~~ congregações. As congregações, estou certo, ^{nunca achariam estas coisas} ~~não podem salientar~~ demais nesse ponto, de que a tomada de decisões deveria ser compartilhada. Isto não significa que diretores e superintendentes precisem partilhar todas as decisões, mas, apenas, como foi dito há pouco com referência à família, que devem partilhá-las com a congregação na proporção da capacidade e da experiência desta última. A democracia só pode crescer em estatura à medida que a administração compartilhe com a congregação, e a congregação compartilhe com os alunos uma soma cada vez maior de responsabilidades.

Vimos examinando até agora as conseqüências educacionais da fraternité, entendida como co-participação no poder político. Estaríamos nos enganando a nós mesmos se não compreendéssemos que existe uma dimensão econômica relativa à fraternité, também. Observamos já a importância da participação na função de tomar decisões e, mais ainda, nos recursos necessários para a tomada dessas decisões. Por um lado, esses recursos são a herança intelectual da raça. Sem o acesso a essa herança, ^{expressão no} ~~através do~~ currículo, nossas decisões não de ser, com efeito, superficiais e insensatas. Por conseguinte, não deve haver barreiras impedindo o livre fluxo de infor-

mações. Nem as informações devem passar por qualquer peneira racial, religiosa ou social. Por outro lado, êsses recursos são econômicos. Os alunos precisam possuir meios econômicos, não somente para irem à escola, mas para lá permanecerem, enquanto sua ambição e talento demonstrarem que se podem beneficiar da experiência. É bastante fácil concordar com a ilimitada participação nos recursos intelectuais, mas estaremos prontos a partilhar a nossa riqueza tão livremente quanto as nossas idéias? Infelizmente as democracias tendem a ser mais generosas em relação aos recursos espirituais do que em relação aos recursos materiais. Mas, se acreditamos na fraternité, precisamos ter a mão tão aberta com uns quanto com os outros.

Talvez tal diferença em nossa generosidade se deva ao facto de que a idéia mesma de "partilhar a riqueza" pareça socialista, ou até comunista. Não nos devemos, aqui, deixar confundir por rótulos. Para fugir à confusão, devemos conservar em mente, bem clara, a nossa ética fundamental. Essa ética, recordemos, é a de tratar o indivíduo sempre como um fim, e nunca, apenas, como um meio. Se havemos de tratar o educando como um fim, se havemos de educá-lo para que seja uma pessoa racional, capaz de fazer escolhas, então devemos pôr à sua disposição os recursos necessários para isso. Os recursos materiais, portanto, são um meio necessário para um fim. As instituições através das quais os bens são produzidos e desfrutados devem constituir um meio e não um fim. Como Jesus mesmo o disse, o homem não foi feito para o sabbath, mas o sabbath para o homem. Daí, se à riqueza privada cabe a obrigação de desenvolver o talento, qualquer que seja a classe sócio-econômica em que êle se encontre, não precisamos ter medo do resultado, seja qual fôr o rótulo que êle traga. Na realidade poderíamos chegar a afirmar que, sob êsse aspecto, talvez o socialismo e o comunismo sejam democráticos.

III

Chegamos agora à égalité, como a segunda dimensão de uma

filosofia democrática da educação. Se admitimos que a solicitude fraternal exige co-participação nos recursos culturais e financeiros, podemos perguntar agora: deveríamos compartilhá-los igualmente? Lembrar-vos-eis que Rousseau, que foi um dos escritores pré-revolucionários, escreveu um ensaio muito famoso a respeito da origem da desigualdade entre os homens. Concluía êle que os homens eram politicamente desiguais por terem tido oportunidades desiguais de educação. Por conseguinte, muitos dos males sociais de que sofriam os franceses, Rousseau atribuía a desigualdades de educação. A fim de corrigir êsses males, os revolucionários recomendaram um tipo de educação que acentuasse o igualitarismo. Isso era relativamente fácil de fazer, nos termos da psicologia da época. O psicólogo com o qual Rousseau estava mais familiarizado era John Locke. Lembrar-vos-eis que a psicologia de John Locke se baseava na famosa expressão latina: tabula rasa (fôlha em branco). É lógico que, se a mente de todos constitui, por ocasião de seu nascimento, uma fôlha em branco, todos têm que ser iguais. Tal fato sócio-psicológico pode ser expresso em termos quase lógico-matemáticos. Se a mente do cidadão A é igual a zero, e a mente do cidadão B é também igual a zero, então o cidadão A é igual ao cidadão B, porque lógico-matemáticamente, duas coisas iguais a uma terceira, são iguais entre si. A prova parece esmagadora.

Um dos principais projetos de lei apresentados ao tempo da Revolução Francesa, para a educação das crianças francesas, foi o de Le Pelletier de Saint Fargeau. Tentou êle incorporar em forma estatutária a concepção igualitária de educação. Seu projeto estipulava que tôdas as crianças francesas frequentassem a mesma escola, usassem a mesma roupa, comessem a mesma comida e, naturalmente, estudassem o mesmo currículo. A Revolução mudou bastante de aspecto, antes dêsse projeto de Le Pelletier de Saint Fargeau ser transformado em lei. Não obstante, êle mostra, poder-se-ia, dizer, a forte marca d'água da concepção de educação democrática como uma educação igualitária. Muita gente, hoje mesmo, se mostra

ainda pouco disposta a abandonar esse lema, égalité, especialmente em países onde há convulsões sociais em marcha, ^{convidando-nos a isso} como da Rússia.

No século XX, o estudo da psicologia demonstrou claramente que de fato as pessoas não são iguais, mas decididamente desiguais, apresentando aptidões diferentes, tanto em espécie como em grau. Assim sendo, o antigo e esplêndido grito de batalha da égalité precisa ser reconsiderado, como base para a educação democrática, na época atual. Concordando em que não devemos, provavelmente não podemos, dar a todos os indivíduos a mesma ou idêntica educação, algumas pessoas têm sugerido uma modificação na doutrina do igualitarismo. Em substituição à tentativa de se assegurar a todos os alunos uma educação do mesmo nível, vem se generalizando a prática de se assegurar a cada um deles apenas uma igualdade de oportunidades para desenvolver suas próprias aptidões, deixando-se variar o nível do resultado educacional, em qualidade e em quantidade, de acordo com as diferenças de capacidade e de motivação, entre os estudantes.

Contudo, se nos detivermos a pensar por um momento, veremos que mesmo a igualdade de oportunidades não constitui um meio válido de salvação para o conceito de igualdade, porque, se as pessoas têm aptidões desiguais, devem ter oportunidades desiguais. Ou, dito de outra maneira, se um menino ou menina tem capacidade incomum, deve ter também oportunidade incomum. Seria tão injusto, se me posso valer da República, de Platão, dar a uma criança de excepcional capacidade uma oportunidade modesta, como seria injusto dar a uma criança de capacidade bastante reduzida uma oportunidade muito além da mesma. O fato, pelo menos no meu entender, é que a psicologia das diferenças individuais não apenas solapou a concepção da educação igualitária, de Rousseau, como solapou até mesmo a concepção da igualdade de oportunidades, também!

É bem difícil, para muitas sociedades democráticas, aceitar tal idéia. É bem difícil a sua aceitação em meu próprio país, pois temos sido criados sob a influência da afirmação, constante de nossa Declaração da Independência, de que "All men are created

~~escol.~~

igual. Tal afirmação representou um produto do pensamento revolucionário do século XVIII, e é muito difícil modificá-la, em nossa cultura. Não obstante, precisamos aprender a falar, no futuro, não em igualdade, mas, antes, em justiça.

Permiti-me apresentar uma ilustração concreta do que tenho em mente. Alguns anos atrás, numa das cidades norte-americanas, construiu-se, por algum acidente que não lembro exatamente qual foi, um prédio escolar cujas salas eram maiores do que deveriam ser. Como resultado, o número de alunos designados para cada sala ficava muito além da capacidade de manejo de uma única professora. A fim de aliviá-la, alguém concebeu a idéia de pôr duas professoras em cada sala, e de dividir a classe em dois grupos, um constituído pelas crianças que progrediam normalmente, e outro, pelas crianças que ficavam para trás. Uma professora tomou conta das crianças que iam bem, e a outra, das crianças que iam mal. Suponha-se, agora, que uma dessas duas professoras fôsse consideravelmente melhor que a outra. Tenho perguntado freqüentemente a estudantes de educação, em meu país, para qual dos dois grupos designariam a professora superior. Designariam êles a professora superior para os alunos superiores, ou para os alunos inferiores? Pelo menos em 75% a 85% dos casos, os estudantes norte-americanos responderam que designariam a professora melhor para o grupo pior. Parece que êles ainda alimentam a idéia igualitária de que a democracia deve tentar elevar o nível do ruim, e baixar o nível do bom. As velhas noções morrem com dificuldade. Por mim, prefiro decididamente a concepção platônica de justiça à de igualitarismo, pois a justiça pode levar em conta diferenças, e isso o igualitarismo não pode fazer.

IV

Tendo examinado o famoso lema, égalité, voltemos nossa

atenção para o lema seguinte, liberté. A importância da liberdade reside no fato de que a criança não é apenas um indivíduo, mas um indivíduo único. A concepção de liberdade, como a entendo, repousa decididamente sobre as diferenças individuais. Se todos nós, aqui, fôssemos exatamente iguais, se não houvesse diferenças entre nós, não haveria ocasião para a liberdade. A razão pela qual desejamos ser livres é que cada um de nós é diferente. Desejamos pôr em ação a singular individualidade que é a nossa. Precisamos, por força, ser livres. Tanto a natureza como a justiça o exigem.

Observemos várias diferentes circunstâncias e vários diferentes efeitos dessa exigência de liberdade, dessa exigência de sermos ~~liberté~~ nós mesmos. Uma espécie de liberdade é a liberdade dentro da lei. Isto é, obedecendo à lei o indivíduo tem maior medida de liberdade do que teria fora dela. É muito importante para o estudante sujeitar o seu juízo à lei, não somente à lei dos tribunais, mas à lei moral, à lei da ciência e assim por diante. Confronte-se isto com a sentença cristã: "Conhecerás a verdade, e a verdade te tornará livre". Em outras palavras, se nos conformarmos com a verdade e com suas leis, teremos maior probabilidade de nos tornar livres.

Provavelmente em algum sentido como este é que os Estados autocráticos, como os Estados fascistas e comunistas, afirmam que são livres, e que os seus sistemas educacionais visam à liberdade individual. Encarado do ângulo libertário convencional da democracia, o alto grau de arregimentação característico dos regimes autoritários parece, à primeira vista, subordinar o indivíduo aos fins do Estado. Um exame mais acurado, do ângulo do comunista ou do fascista, porém, revela que a regulamentação não é um fim, em si mesma, mas um meio de elevação do nível de vida de todo o grupo. Se o nível de vida do grupo puder ser elevado, então o nível de vida de cada indivíduo, no grupo, se elevará também. Se a educação do indivíduo parece arregimentada, será para ampliar, e não para limitar, as suas perspectivas de uma vida melhor. Somente se considera da a curto prazo é que a educação arregimentada parece encarar o

indivíduo como um meio, pois, considerada a longo prazo, a arregimentação é um meio para se atingir a um fim. Por conseguinte, treinamento na obediência à lei significa treinamento para a liberdade.

Se há um vício de forma na filosofia autoritária da educação, éle se encontra no plano da tomada de decisões. Admitindo -se que uma educação arregimentada se orienta no sentido de tornar o indivíduo mais feliz, quem decide se ela o faz ou não? Aumenta, a arregimentação, as oportunidades da massa de indivíduos para julgar a sua condição, ou representa ela a decisão de uma facção governante, com respeito aos que são governados? Em outras palavras, que liberdade tem, cada indivíduo, de discordar dos objetivos e dos meios da arregimentação? Aqui está uma segunda concepção de liberdade, a liberdade de dissentir da lei. A menos que haja liberdade de dissensão, não haverá progresso na lei. Historicamente, isso é verdadeiro quanto à lei tanto moral como estatutária. É igualmente bem sabido que, a menos que o cientista seja livre para realizar experimentos em seu laboratório, ninguém descobrirá em que ponto a lei científica pode ser corrigida. As leis científicas podem ser melhoradas ou reformuladas, de modo a definir mais fielmente a verdade. Assim, o estudante deverá ser levado a aprender não só a gozar de liberdade dentro da lei, mas, além disso, a divergir da lei, com as devidas ressalvas, naturalmente. Cumpre que tal divergência não seja caprichosa, mas seja cuidadosamente considerada, de acôrdo com regras estabelecidas. Por exemplo, antes de um estudante se desviar de uma lei científica ou social, éle deverá estar inteiramente a par do que ela representa. Não lhe podemos permitir "sacudir fora os arreios", para usar ^{de} uma linguagem ^{figurada,} ~~de cavalariça,~~ a menos que éle conheça a função dos "arreios" que está "sacudindo fora". Liberdade não significa completa ausência de contrôle, embora os jovens, com demasiada freqüência, pensem assim. Eles gostam de se rebelar, de se afastar do costumeiro e do convencional, mas precisam também aprender a ^{controlar} ~~dominar~~ as suas individualidades, a fim de ^{extrair} ~~retirar~~ delas o máximo proveito.

Talvez eu deva dizer uma terceira coisa a respeito de liberté. Liberté pode ser subdividida ainda em liberdade civil e liberdade acadêmica. Ambas essas formas de liberdade se enquadram muito bem na segunda espécie de liberdade, há pouco examinada, a liberdade do indivíduo de se desviar do costumeiro. A liberdade civil concerne à liberdade do indivíduo de exprimir sua opinião quanto à maneira por que está sendo administrado o organismo político, e isso sem receio de ser multado ou aprisionado. A liberdade acadêmica permite ao professor proclamar qualquer novidade, dentro do seu campo de especialização, sem receio de represália econômica. Tais formas de liberdade não constituem, ao que me parece, fins em si mesmas, embora muita gente pense o contrário. Admito sejam elas significativas antes como meios do que como fins. Não representam tanto um privilégio pessoal, quanto um meio social de esclarecimento da administração pública. Desejamos que o cidadão goze de liberdade civil, e o professor, de liberdade acadêmica, a fim de que possamos ter uma compreensão melhor a respeito do rumo que o progresso social deveria tomar.

V

Chegamos agora a um aspecto final da política como uma dimensão da filosofia educacional, especialmente de uma filosofia educacional democrática. Referimo-nos ao papel da educação liberal. Obviamente a idéia de educação liberal não deixa de ter relação com a noção de liberté. Ambas as expressões apresentam a mesma raiz latina, liber, que significa "livre", e ambas se referem à mesma condição política do homem. Considerando a questão em seu aspecto negativo, é curioso e relevante observar que Platão definiu o escravo como um indivíduo cujos próprios objetivos são determinados por outrem. Inequivocamente, portanto, o escravo é um indivíduo que é tratado, não como um fim, mas como um meio. Considerando a questão em seu aspecto positivo, o que buscamos na educação liberal, portanto, é a espécie de educação adequa

da àqueles que estabelecem os seus próprios fins, isto é, àqueles que são livres, que desfrutam liberté. Tal educação, porém, deveria qualificar uma pessoa para o exercício não apenas da liberté, mas também da égalité e da fraternité. Seria a educação geral, que todos os homens livres deveriam ter.

Convencionou-se, nos Estados Unidos, considerar a educação liberal como educação pós-secundária, e, em muitos outros países, convencionou-se considerá-la como educação secundária destinada às classes mais favorecidas. Considerada desse modo, a educação liberal tem sido a prerrogativa de uma percentagem comparativamente pequena da população, mesmo nos Estados Unidos, onde o número dos que frequentam instituições de ensino superior é relativamente maior do que em outros lugares. Se a educação liberal e a liberté são primas em primeiro grau, e se deve haver égalité ou fraternité na distribuição da educação liberal, essa concepção restritiva da mesma parece algo contraditória.

Em parte, tal contradição resulta de um anacronismo. Quando a educação liberal começou a tomar forma, nos tempos greco-romanos, somente uma pequena parte da população gozava do status de homens livres, a restante sendo constituída de escravos. Conseqüentemente, a educação liberal começou com uma clientela aristocrática, com a qual tem persistido desde então. Tem-no feito em face mesmo de profundas mudanças sociais, particularmente durante os últimos duzentos anos. Em fins do século XVIII, notadamente, ocorreram as Revoluções Americana e Francesa, que se baseavam no princípio de que todos os homens, não apenas os da crosta superior, são livres. Se todos os homens são livres, então todos deveriam ter uma educação liberal, e não apenas os 10%, 20% ou 30% das camadas superiores. Obviamente, a perpetuação de uma educação liberal aristocrática, num século democrático, constitui, como já foi dito, um anacronismo.

De fato a situação não é apenas anacrônica; é crítica, também. Que fazer? O encaminhamento à escola superior de tantos jo

vens quantos agora freqüentam a escola secundária, nos Estados Unidos - para não falar nos (quase 100%) que freqüentam a escola elementar - representaria, segundo alguns, um pêso esmagador para a nossa economia. Talvez sim. Mas, afinal, o mesmo receio se apoderou dos nossos antepassados, quando a escola elementar universal foi proposta pela primeira vez, no século XIX, e ainda, mais tarde, no século XX, quando a educação secundária "para tóda a juventude americana" foi sugerida. Ousadamente corremos ambos os riscos, e nenhum dêles nos quebrou a espinha dorsal econômica - êsse é um fato histórico. Na realidade, não somente vem a nossa economia, hoje, gradualmente tomando a si êsse novo encargo, como sua produtividade vem se tornando cada vez mais dependente da educação superior de um número cada vez maior de operários e de consumidores.

A perspectiva da educação liberal para todos parecerá ^{ainda} ~~ser~~ mais ao nosso alcance, se nos dispusermos a considerar a educação liberal como da competência tanto da escola secundária, quanto da escola superior. Em verdade, os sistemas educacionais da Europa continental há muito que a localizaram naquela. Naturalmente a escola secundária da Europa continental leva o estudante dois anos além da escola secundária americana, isto é, até o comêço do terceiro ano da escola superior americana. Temos quase exatamente a mesma situação ~~em certos pontos~~ nos Estados Unidos, onde a parte inicial do curso superior (junior college) é considerada mais afim com a escola secundária do que com a parte final da escola superior, como nas formas 6-4-4 e 6-3-5 de organização da escada educacional. (1)

Mas, a despeito dessas possibilidades, o anacronismo persiste. De fato, algumas pessoas preferem o anacronismo, e até procuram justificar o seu paradoxo. A situação tampouco se confina à educação. Embora nossa Declaração da Independência, por exemplo, esteja

(1) Em ambas as formas mencionadas prevê-se um curso elementar de 6 anos, seguido de um curso médio de 8 anos, dividido, êste, em dois ciclos, no primeiro caso com a duração de 4 anos cada um, e, no segundo caso, com a duração, respectivamente, de 3 e de 5 anos (nota do tradutor).

consagrada à causa da liberdade humana, foi necessária outra convulsão militar, a Guerra Civil, para libertar os escravos. Ainda hoje, em pleno século XX, há pessoas sinceras que reivindicariam tôdas as liberdades civis para si mesmas, mas as negariam completamente a outros, pelo fato de serem negros! Assim, também, há pessoas, hoje, que ainda pensam que a educação liberal é para alguns poucos, e não para muitos. Elas alegam que a educação liberal é altamente intelectual e, portanto, destina-se apenas aos mais capazes, aos de mais alto quociente de inteligência. Se fôsem acusadas de não democratas por isso, sem dúvida repeliriam vigorosamente a acusação. Essas pessoas não encaram a educação liberal como uma área de aplicação da doutrina do igualitarismo. Parece-lhes, muito ao contrário, que os mais capazes é que precisam ser livres, a fim de exercitarem suas superiores aptidões.

VI

Esse impasse nos leva a uma comparação final de fraternité, égalité e liberté. Os três clichês ou conceitos nem sempre são inteiramente compatíveis uns com os outros. Tome-se égalité e liberté: não se pode tê-las, a ambas. Como tentei exprimir, a única razão da liberdade é a diferença entre as pessoas. Mas, se são diferentes, as pessoas não podem ser consideradas iguais. Em outras palavras, as concepções de igualdade e de liberdade não são inteiramente compatíveis uma com a outra. Esse é um tipo de incompatibilidade. Outro tipo me parece existir entre liberté e fraternité. Acabei de dizer que, se acreditamos na fraternidade, deveríamos ter um sistema escolar em que todos frequentassem a escola pública. Não haveria, nesse caso, absolutamente, escolas particulares, para onde as pessoas pudessem escapar, a fim de se absorver em alguma cultura esotérica própria. Tal espécie de sociedade, porém, seria inteiramente contrária à liberdade, pois liberdade implica em que, se algumas pessoas desejam ter

uma escola especial para si, devem ser livres de tê-la. No meu país, por exemplo, não se ensina religião nas escolas públicas. Muitas pessoas, porém, são católicas, e desejam escolas onde a religião possa ser ensinada. A liberdade exige que lhes seja permitido frequentar escolas particulares. Vê-se, assim, que a liberdade exige que tenhamos escolas particulares, e a fraternidade parece exigir que todos frequentem escolas públicas. Existe claramente uma certa incompatibilidade entre liberdade e fraternidade e, como já foi dito, entre liberdade e igualdade.

Ora, de acôrdo com a filosofia democrática da educação, que deveríamos fazer, no que se refere a tais incompatibilidades e contradições? Nada posso dizer a respeito dessas contradições, exceto que - se me permitis falar paradoxalmente - é da índole mesma do sistema democrático o ser êle contraditório! Uma das principais razões por que o admiramos é que, aparentemente, podemos, ^{ao mesmo tempo, e que} ~~conservar~~ ^{conservar} ~~o~~ ^o ~~nós~~ ^{nós} so bôlo, e ~~conservar~~ ^{conservar} também. Em outras palavras, podemos ter, ao mesmo tempo, fraternidade aqui e liberdade lá. Ou, ao mesmo tempo, podemos, alguns de nós, desfrutar liberdade, enquanto outros desfrutam igualdade. Assim, a filosofia democrática da educação significa muitas coisas, algumas delas contraditórias, mas o fato mesmo de que essa filosofia jamais é monolítica constitui uma das virtudes que fazem dela, talvez, a melhor de tôdas as filosofias da educação!

V. UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA "UM MUNDO SÓ"

Permiti-me iniciar o exame de "uma filosofia da educação para um mundo só," apresentando a seguinte declaração, que me parece especialmente apropriada para a ocasião:

Precisa-se, neste século, de um remédio imediato para o frenesi que se apoderou de muitos homens, e os está conduzindo, em sua loucura, a destruição mútua. Pois observamos, em todo o mundo, as chamas desastrosas e destruidoras das discórdias e das guerras, devastando reinos e povos com tal persistência, que parece haverem todos os homens conspirado para sua ruína mútua, a qual terminara somente com a destruição deles mesmos e do universo. Nada é, portanto, mais necessário para a estabilidade do mundo, para que ele não chegue a perecer completamente, do que alguma re-consagração universal dos espíritos. A harmonia e a paz universais devem ser asseguradas para toda a espécie humana. Falando em paz e harmonia, porém, não me refiro a essa paz externa, entre governantes e povos, ou povos entre si, mas a uma paz interna dos espíritos, inspirada num sistema de ideias e de sentimentos. (1)

Onde, provavelmente, escutaríeis uma declaração como essa? Nas salas de sessões das Nações Unidas, em Nova York? E quem teria, provavelmente, feito tal advertência? Algum conhecido estadista? Quão recentemente a teria ele feito? Surpreender-vos-eis, estou certo, ao saber que, provavelmente, nenhuma das respostas que haveis formulado mentalmente é a resposta correta. Embora nessa declaração pareça repercutir o medo da guerra atômica ou termonuclear, na realidade ela se refere ao profundamente agitado mundo de trezentos anos atrás! E o autor da declaração foi, não um diplomata, mas um educador! Com efeito, seu autor não é outro senão Jan Kamensky, que conheceis melhor por seu nome latino, Johannes Amos

(1) Citado por I.L. Kandel, "John Amos Comenius, Citizen of the World", School and Society, 55: 404, abril de 1942.

Comenius.

Parece-me da maior importância que um educador tenha feito essa declaração. Muito à frente do seu tempo, Comenius perscrutou, em sua real profundidade, o significado da paz. Paz não significa, basicamente, chegar-se a um acôrdo internacional no sentido de se não realizar experiências com bombas nucleares, ou no sentido da redução de armamentos, nem significa apenas chegar-se à solução de problemas importantes, através de conferências "de cúpula". Fundamentalmente, como quis dizer Comenius, a paz constitui um problema educacional; depende de uma "re-consagração universal dos espíritos", de uma "paz interna dos espíritos, inspirada num sistema de idéias e de sentimentos". Esse ponto assinalado por Comenius é que foi tão bem fixado no preâmbulo da Carta da UNESCO, onde se diz que, "como as guerras começam no espírito dos homens, é no espírito dos homens que se devem construir as defesas da paz". Concordando ainda com Comenius, o preâmbulo segue dizendo, algumas linhas mais abaixo, "que uma paz baseada exclusivamente nos arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse obter o apóio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que a paz deve, portanto, fundar-se, a fim de não conhecer o malôgro, na solidariedade moral e intelectual da humanidade".

I

Que probabilidade tem a UNESCO de conseguir realizar seu objetivo, herdado de Comenius? Grandioso quanto possa tal objetivo ser, parece-me que a UNESCO sofre de uma inerente fraqueza estrutural. Aristóteles disse que qualquer sociedade só pode proporcionar um tipo de educação em harmonia com a forma por que é constituída. Isto é, se o govêrno se constitui numa aristocracia, sua educação tem que ser aristocrática. Se o govêrno é democrático, as escolas têm que ser democráticas. Com essa judiciosa observação em mente,

poderíamos perguntar: está a UNESCO em harmonia com a Carta da ONU? Empenhada na erradicação da guerra dos corações e dos espíritos dos homens, a UNESCO parece estar intimamente ligada aos objetivos das Nações Unidas. Se êsses corações e espíritos não estivessem prejudicados por hábitos seculares de ódio e de luta, a tarefa que a UNESCO se impôs poderia se conter dentro de um âmbito razoável. Mas, firmados em maus hábitos, como se encontram os corações e as mentes dos homens, essa tarefa está sujeita a ser demorada e difícil.

A debilidade da UNESCO, no momento atual, quanto a vencer êsses hábitos provém da debilidade da própria ONU. A debilidade das Nações Unidas reside no fato de que sua autoridade deriva de Estados-membros soberanos, e não do povo dêsses Estados. Sob tal aspecto, sofre a ONU da mesma enfermidade de que sofriam os Estados Unidos, sob os velhos Artigos da Confederação, imediatamente antes da adoção da Constituição atual. Um Estado soberano não necessita subordinar seus próprios interesses à vontade comum, a menos que o deseje. Assim como a Organização das Nações Unidas se edifica sobre o reconhecimento da soberania nacional, assim a UNESCO se edifica sobre a pedra angular da autonomia cultural. A UNESCO não pode interferir nas instituições educacionais dos Estados-membros, a menos que seja convidada a fazê-lo. Ao reconhecer muitas e diferentes filosofias da educação, nacionalistas, religiosas e políticas, portanto, ela proporciona uma educação que se harmoniza com as Nações Unidas, dentro de uma adequada relação aristotélica.

Não obstante, por valioso e indispensável que seja o reconhecimento dessas diversidades, poderemos nós nutrir jamais alguma esperança de viver em "Um Mundo Só", se a UNESCO não desenvolver também uma filosofia educacional de unidade cultural, de solidariedade intelectual e moral? É óbvio que não. Mas onde encontraremos uma base para tal solidariedade? Certamente não onde as filosofias da educação tradicionais e convencionais encontram a sua: na religião e na política. A objeção a uma base religiosa para tal filosofia da educação não se funda tanto no fato de que existem muitas religiões diferentes, como o budismo, o cristianismo e o islamismo, nem no fa

to de que a essas religiões falte um caráter de totalidade, mas no fato de que divergências metafísicas e teológicas irreduzíveis as separam. Pouco difere a objeção a uma base política, como democracia, fascismo ou comunismo, pois, embora pretendam abranger toda a humanidade, tais posições refletem divergências acerca da natureza do homem e acerca de ética social, não menos radicais que as religiosas.

Ao ansiar pelos frutos de paz da "solidariedade intelectual e moral", ninguém se deve deixar confundir pelo pensamento de que solidariedade ou unidade significa uniformidade. Um mundo em que todas as nações fossem uniformes, ou no qual todos os indivíduos, dentro dessas nações, fossem arregimentados de acordo com um estereótipo, seria com efeito um mundo muito estúpido. As diferenças individuais, tanto entre pessoas como entre nações, constituem um fato psicológico e sociológico irremovível. Ademais, essas diferenças, embora levem a desacordos, não são apenas inevitáveis. São, também, absolutamente desejáveis. Somente encorajando as pessoas no sentido de cultivarem seus pontos de vista únicos, individuais, é possível promover-se o progresso social. Se ninguém se desviasse da norma ou do convencional, a sociedade se estagnaria no status quo. Naturalmente haverá desacordo, desacordo amargo mesmo, sobre se uma dada variação é melhor do que aquilo que tem sido costumeiro, mas esse é o preço que precisamos pagar, se queremos continuar progredindo. O que devemos aprender - e trata-se de um problema de aprendizagem - é como manter o equilíbrio social, enquanto nossas individualidades nos levam a guinar nesta direção e naquela, em busca de um equilíbrio mais generalizado e profundo.

Defenderemos tal equilíbrio pondo-nos em guarda, não contra a diversidade ou mesmo contra o desacordo, mas contra aqueles desacordos que conduzem ao impasse. Quando interesses em conflito chegam a um impasse há o risco de que a comunicação se interrompa, de que não mais nos entendamos uns aos outros, ou mesmo de que nem mais nos escutemos uns aos outros. Tal impasse gera grande frustra

ção. Mas o que é pior, como salienta o psicólogo social, a frustração leva à agressão. Esse é o grande perigo da atual "guerra fria". Na referência a potências "ocidentais" e a potências "orientais", em sua separação por meio de uma cortina de ferro ou de bambu, encerra-se o iminente perigo de que, em vez de "Um Mundo Só", tenhamos dois mundos. Se queremos que a diversidade e o desacôrdo se tornem, se não amigáveis, pelo menos proveitosos, isto é, se queremos que resultem em progresso, precisamos a todo custo evitar tais impasses.

Está bem, direis, mas suponhamos que as partes em desacôrdo não possam encontrar um denominador comum para suas divergências. Minha resposta é de que sempre o poderão, sendo indispensável que cheguem a um acôrdo, na base de algum denominador comum. Há, com efeito, três planos possíveis, num dos quais o acôrdo precisa, inapelavelmente, ocorrer. O primeiro e o mais alto deles é um acôrdo quanto a algum princípio, a que se tenha chegado racionalmente. Aqui, por assentimento mútuo e voluntário, aceitamos um quadro comum de referência, dentro do qual se possa decidir a nossa luta. O segundo plano refere-se a um acôrdo em discordar. Aqui não solucionamos a questão em causa, mas amistosamente concordamos em respeitar o direito que os outros têm de discordar de nós. Acomodamo-nos numa espécie de coexistência ideológica. No terceiro e mais baixo plano está o denominador comum da coerção física. Nesse plano pode-se quase sempre forçar o rompimento de qualquer impasse. Mas, embora podendo dissolver a maioria dos impasses, a fôrça se situa no mais baixo plano de acôrdo, porque soluciona divergências, não segundo os seus próprios méritos, mas segundo irrelevantes considerações, concernentes ao preparo físico das partes envolvidas.

II

A conservação da paz dentro do plano da fôrça física já ocorreu no passado. Talvez a mais conspícua realização de tal "solidariedade", na Antiguidade, tenha sido representada pelo Império Romano. Sua estabilidade foi tão profunda e tão duradoura, que se tor

nou conhecida como a Pax Romana. Com a derrocada do Império, a Pax Romana desapareceu. O advento do Cristianismo produziu várias tentativas no sentido de restaurar o antigo domínio, sob a capa do Santo Império Romano. Com o correr dos tempos, porém, essas tentativas fracassaram. A ascensão do nacionalismo e o conflito de interesses nacionais têm perturbado continuamente a paz, na época atual.

Gente de espírito cosmopolita tentou transcender ao nacionalismo, em fins do século XVIII, sem obter sucesso, porém. Mais recentemente, os comunistas têm exortado os trabalhadores de todo o mundo a se unirem, a despeito das fronteiras nacionais. Quando os clarins da guerra soaram em 1914, a lealdade nacional varreu para o lado a lealdade de classe. Mesmo que a lealdade de classe houvesse predominado, é pelo menos duvidoso que as perspectivas de paz com isso se tivesse acentuado. Em lugar de animosidade entre nações, o comunismo prega os antagonismos de classe, que não têm sido menos sangrentos. Algumas religiões, como a católica romana, têm tentado transcender a essa rivalidade entre nações, reunindo-as tôdas, no mesmo abraço católico. Contudo a idéia de "Um Mundo Só", em que todos os homens sejam irmãos, lhes tem escapado. Não poucos têm mesmo pensado que a idéia de "Um Mundo Só" se encontra além do alcance do homem. Assim, o grande poeta inglês, Rudyard Kipling, cantou que "Leste é Leste e Oeste é Oeste, e os dois já mais se encontrarão". Todavia, menos de cinquenta anos após a morte do poeta, Leste e Oeste se achavam amarrados um ao outro - provavelmente para nunca se separarem de novo.

Existe também evidência, no passado, de esforços no sentido da edificação da unidade e da paz, dentro do plano racional. O último amplo acôrdo ocorrido, pelo menos no mundo ocidental, foi representado pela síntese obtida, durante o século XIII, no Santo Império Romano. Seu povo aceitou, então, um denominador comum de valores e de convicções, que habilitou uma grande parte do mundo a viver dentro de certa harmonia religiosa, política e econômica. Tal

síntese não constituiu empreendimento de um único século, o século XIII, mas levou muitos séculos para ser construída. Mal estava terminada, porém, quando começou a desintegrar-se. O desenvolvimento do nacionalismo, particularmente, com sua ênfase nas diferentes línguas vernáculas, conspirou para a desintegração do Santo Império Romano. O mesmo efeito tiveram o desenvolvimento da democracia, com sua ênfase no valor do indivíduo, e a revolução industrial, com sua ênfase nos lucros resultantes da competição.

Embora o nacionalismo, a democracia e o industrialismo fôssem, indubitavelmente, forças desintegradoras, seria um erro considerá-los como irrestritas forças de destruição. Sem dúvida contribuíram para a destruição da velha ordem, mas também contribuíram para a construção de uma nova ordem, a moderna. Por grande que tenha sido a síntese do século XIII, faltava-lhe, no entanto, elasticidade. Permaneceu estacionária, enquanto novas forças se punham em marcha. Em vez de aproveitar o individualismo do nacionalismo, da democracia e do industrialismo, a fim de aperfeiçoar e alargar a síntese, encarava-o como um nominalismo infeliz. Como resultado, o fermento social dessas forças rompeu os laços da síntese, e se expandiu vigorosamente nas muitas direções que produziram o progresso do mundo moderno.

O individualismo em expansão do nacionalismo, da democracia e do industrialismo, porém, parece haver-se excedido, durante o século XX. O individualismo industrial tem levado a esbanjadora competição. O individualismo da democracia tem levado, demasiado freqüentemente, a irresponsável liberdade. E, pior do que tudo, o individualismo nacionalista acarretou, já, duas vezes, esmagadoras e devastadoras guerras mundiais. Por progressistas que, desenfreados, tenham sido essas forças, do século XIV ao século XIX, parece necessário moderá-las, durante o século XX, se é que o progresso dos séculos anteriores deve ser conservado. Com efeito, parece que precisamos, hoje, de uma nova síntese, uma síntese que combine e harmonize as forças divergentes do século XX, à semelhança do que afortunadamente aconteceu no século XIII. Somente, o que agora bus

camos é uma síntese que englobe, não apenas uma pequena parte do mundo ocidental, mas o mundo inteiro, o Leste e o Oeste reunidos!

Auspiciosos indícios de tal tendência estão surgindo de todos os lados. Disponho de tempo para mencionar apenas alguns. Época houve em que as coisas podiam acontecer em uma parte do mundo, sendo não apenas ignoradas em outras, como deixando de ter qualquer efeito sobre elas, também. Os mundos de Marco Polo e Kublai Khan virtualmente se desconheciam, e não eram afetados um pelo outro, até que os irmãos Polo estabeleceram comunicação entre eles. Hoje o avião e o rádio já venceram o isolamento cultural. A idéia de vários mundos dentro de um mundo é atualmente obsoleta. Conseqüentemente, quando alguém - creio que foi Wendell Willkie - cunhou a expressão "Um Mundo Só", ela imediatamente se tornou popular. Por um lado, sua popularidade se originou do fato de ser tão óbvia. Por outro lado, ela exprimiu uma profunda esperança de que da unidade pudesse nascer a paz.

Em política, as nações estão aprendendo a cooperar, em conglutinações sociais cada vez maiores. Há associações regionais de potências, como a NATO, a dos países do Pacto de Colombo e a Comunidade Britânica. Porém, mais significativa do que todas, naturalmente, é a organização mundial de potências, as Nações Unidas. Na área muito mais difícil da economia, vemos formar-se, hoje, o Mercado Comum Europeu, algo sem precedentes. Igualmente muito significativo do clima de opinião é o padrão de pensamento que se manifesta entre os intelectuais. Einstein tentou abarcar a gravidade, a luz e a eletricidade numa única fórmula. Os psicólogos estão interpretando seus dados em termos da teoria de campo. Um filósofo americano, F.S.C. Northrop, escreveu um livro intitulado: O Encontro do Oriente com o Ocidente. (2) E Jan Christian Smuts, ilustre estadista e pensador sul-africano, desenvolveu uma filosofia do "globalismo" (Holismo).

Os educadores também não deixaram de ser afetados por essa nova tendência para um alargamento de perspectivas e para uma integração de fatores diversos, pois um princípio cardinal da educação moderna tem sido o da educação "integral" da criança. Grande parte desse "todo" que constitui a criança é, certamente, de natureza so-

(2) The Meeting of East and West.

cial. Com efeito, o tipo de adulto em que a criança se transforma resulta em grande parte da matriz social em que êle se origina. O "globalismo" de sua educação, portanto, é em parte um reflexo do "globalismo" de sua sociedade. Sendo tão importante, por conseguinte, reconhecer a unidade fundamental da criança que devemos educar, o problema que surge se refere ao fato de reconhecermos suficientemente ou não a necessidade educacional de unidade no ambiente social, não apenas no plano da família e da comunidade, ou mesmo no plano nacional, mas principalmente no plano mundial.

III

Tudo isso é animador, mas, parece-me, falta-lhe a coordenação que poderia advir de um princípio intelectual básico. Precisamos de algum denominador comum, mediante o qual as divergências mundiais possam ser cotejadas. Em outras palavras, se temos que discordar, aprendamos a fazê-lo de modo proveitoso. Mas como podermos aprender a discordar proveitosamente? Sugiro o paradoxo de que, a fim de discordar com bons resultados, deveremos, antes de tudo, aprender a concordar! Mas concordar em quê? Precisaremos concordar, basicamente, a respeito de como arbitrar os nossos desacordos. Precisaremos estabelecer um universo comum de raciocínio; precisaremos encontrar um denominador comum de valores ou convicções, mediante o qual os numeradores de nossas divergências possam ser cotejados. A única maneira pela qual litigantes num tribunal podem discordar com bons resultados, perante o juiz, é aceitar a jurisdição dêsse tribunal, e o sistema legal que êle aplica. Ao aceitar um corpo comum de leis, de acôrdo com as quais sua disputa pode ser solucionada, êles aceitam um denominador comum, pelo qual o mérito relativo dos seus numeradores pode ser apreciado.

O local onde se deve olhar em busca de uma filosofia educacional que possa servir como denominador comum para "Um Mundo Só" não está nas estrêlas, elevado como possa ser tal objetivo, mas nos

problemas práticos dos homens. O esforço de negociação de acordos em algum terreno prático pode proporcionar apenas uma limitada unidade, mas essa unidade engendrará maior confiança num mundo só do que a construção de fórmulas lógicas que falham, inclusive, em se fazer obedecer. Ocorrem-me duas dessas áreas, uma científica e a outra pragmática.

A área, hoje, na qual realmente temos o maior denominador comum de acordo humano é a ciência. Quando há confusão relativamente a uma questão de fato, existe acordo quase universal a respeito do que fazer. Não importa, absolutamente, que os disputadores sejam chineses ou australianos, comunistas ou democratas, hinduístas ou budistas, o procedimento é o mesmo. Uma das grandes vantagens da ciência é o consenso de opinião pelo qual ela se empenha. Uma dimensão da ciência que contribui para esse consenso é a fidedignidade. Não basta submeter uma hipótese à prova uma única vez. Ela deve ser testada muitas vezes, para se verificar se o mesmo resultado ocorre. Uma segunda dimensão é a objetividade. Não basta que a mesma pessoa verifique uma hipótese várias vezes. Outros investigadores devem verificá-la, similarmente, também. Ambas estas exigências conduzem à qualidade pública da ciência e do método científico. Os resultados ficam à disposição de todos. Busca-se um consenso de juízes competentes. De fato, na medida em que eles não conseguem chegar a um consenso, nessa mesma medida as conclusões não devem ser consideradas definitivas, o julgamento deve ser mantido em suspenso.

Tomemos uma ilustração negativa do que estamos dizendo. Alguns comunistas estão convencidos de que o comunismo é inevitável, representando tal inevitabilidade, além do mais, uma verdade científica. Em que repousa tal convicção? Em duas analogias. Historicamente, repousa numa analogia com a teoria das épocas culturais, que Johann Friedrich Herbart popularizou entre os educadores. De acordo com essa teoria, a raça humana tem atravessado certas épocas. Na primeira época, o homem era um selvagem. Na segunda, era um nômade. Na seguinte, tornou-se agricultor. A época sub

seqüente foi comercial e a última, a época corrente, é industrial. Se o professor deseja saber como escolher, na herança social, material curricular para as várias séries, que considere essas épocas. Se algum dos presentes deseja saber como os índios e os esquimós foram parar dentro do currículo das séries iniciais, bem, aqui está a resposta. A idéia das épocas culturais repousa numa analogia tanto científica como histórica. Assim, um estudo de embriologia parece indicar que o feto humano, nos seus nove meses de gestação, recapitula sua evolução fisiológica anterior. Num momento desse período ele apresenta como que fendas branquiais, à semelhança de um peixe, em outro, uma cauda, como o macaco. A coincidência da recapitulação, na vida pré-natal, ^{como} na vida pós-natal, confirmou, para muita gente, a validade da teoria das épocas culturais.

Como Karl Marx chegou à maturidade numa ocasião em que a teoria das épocas culturais era popular, não é de surpreender que o comunismo ortodoxo tenha uma coleção de épocas própria. De acordo com a mesma, a forma mais antiga de sociedade foi o comunismo primitivo. Esta cedeu lugar à escravidão, que no curso do tempo foi substituída pela servidão. Apenas alguns séculos atrás a servidão foi suplantada pelo capitalismo, que agora está perdendo pé para um comunismo mais perfeito. Haja o que houver, a progressão de uma época para outra é inevitável. Será esta, entretanto, uma afirmação científica? Haverá consenso, entre juízes competentes - especialistas em ciência política, economistas, sociólogos, antropólogos, mesmo filósofos - quanto a esse ponto? Longe disso! Esses homens não estão de acordo no que diz respeito a épocas culturais até como teoria educacional ou embriológica - já nem se pensando nelas como teoria de economia política! Tão longe estão eles do consenso, que parece muito questionável, na verdade, o uso sequer da palavra "científica", nesse caso. Certamente ninguém poderá ser tão categórico, aqui, no que se refere às suas próprias convicções.

Mas, embora se reconheça que "Um Mundo Só" pode ser congruente unicamente em atmosfera de cauteloso consenso público, por que será que existe pouca inclinação e escassa luta pela ciência, como base de uma filosofia da educação para "Um Mundo Só"? Sem dú-

vida porque alguns afirmarão, imediatamente, que a ciência pode funcionar como denominador comum para a resolução de controvertidas questões de fato, mas não de valor, e que os obstáculos a "Um Mundo Só" consistem mais frequentemente em desacordos a respeito de valores, que a respeito de fatos. Sem dúvida essa é uma velha e respeitável objeção, mas vejamos se não será possível eliminar algo de sua substância. Em primeiro lugar, fatos e valores não podem ser metidos em compartimentos lógicos estanques. A história revela muitos casos em que fatos científicos alteraram valores existentes ou criaram valores novos. Assim, no nosso próprio campo da educação, os dados da psicologia e da sociologia têm tido conseqüências sociais, as quais têm levado os educadores a alterar completamente os valores que tradicionalmente atribuíam ao comportamento dos educandos. Por exemplo, a bem demonstrada inclinação do adolescente no sentido de conquistar independência, e que antes era encarada como insubordinação, exigindo dos pais que procurassem "dobrar a vontade" dos filhos, atualmente recebe encorajamento e simpática orientação.

Parece não haver contestação desse ponto, na perspectiva histórica. Mas, em segundo lugar, pode a ciência nos ajudar a escolher valores, com relação ao futuro? Lugar-comum muito freqüente é o de que a ciência pode determinar o que "é", mas não o que "deve" ser. Mais uma vez, vejamos se será possível reduzir em algo essa objeção. Suponha-se que um educador se veja na contingência de escolher entre dois possíveis programas educacionais, cada qual baseado num diferente valor educacional. Não poderia ele usar os préstimos do cientista, ou de seu primo, o pragmatista, para descobrir, pelo menos, quais seriam, de fato, as verdadeiras conseqüências de sua ação, baseada primeiramente em um dos valores, e em seguida no outro? Em outras palavras, os valores são fatos e, na medida em que o são, deve ser possível reduzi-los a um denominador comum, cientificamente manipulável.

Em terceiro lugar, supondo agora que os fatos a respeito dos valores propostos já sejam todos conhecidos, pode a ciência determinar qual a série deles que o educador "deve" escolher? Muito depende do que se queira dizer com a palavra "deve". Uma análise semân-

tica dessa expressão imperativa pode reduzi-la à expressão indicativa; "Aceito tal valor e gostaria que você o aceitasse também". Não há, ainda assim, constrangimento nessa expressão. Haverá constrangimento apenas se houver uma "comunidade de persuasão", apenas se a pessoa a quem se fala aceitar o ponto de vista, o conjunto de valores, a autoridade daquele que os endossa. Mas, novamente, pode a ciência proporcionar a sanção, que empurra as pessoas por sobre o penhasco da indecisão para dentro das profundezas da convicção? Certamente não, no sentido de que algum valor esteja tão incontestavelmente estabelecido que a vontade individual seja esmagada, na obediência a ele. Mas, então, haverá alguma teoria de valores que proporcione tão esmagadora sanção? Talvez se possa pensar que os valores apoiados na religião - valores que são impostos por Deus - proporcionem tal sanção. Contudo, mesmo nesse caso, a vontade do homem não tem sido sempre vencida. Adão desobedeceu à ordem explícita de Deus, de não comer da árvore da sabedoria. Pode ter sido desarrazoado e de consequências terríveis fazê-lo, mas ele o fez - e alguns dos descendentes de Adão ainda o continuam fazendo. Realmente o papel da ciência, nesse ponto, não difere muito do da religião. Como já foi dito, a ciência pode reunir fatos a respeito de valores. Não sempre, mas algumas vezes, êsses fatos apontam, inescapavelmente, numa direção. Se isso acontece, o indivíduo se mostra tão palpavelmente desarrazoado, tentando escapar a eles, quanto Adão o foi, tentando escapar a Deus, no Jardim do Éden. Por incompreensível que seja a sua conduta, parece haver sempre rebeldes que se recusam a obedecer aos valores, não importa em nome de quem sejam eles sancionados; em nome de Deus ou da ciência.

IV

Depois da ciência, a área em que temos o maior denominador comum de acôrdo é uma área pragmática. Assim, há numerosas práticas educacionais a respeito das quais concordamos, não obstante o fato de

que, quando verbalizamos as razões dessa prática (quando teorizamos), podemos parecer estar em polos diferentes. No interesse de estabelecer a mentalidade de "Um, Mundo Só", talvez fôsse bom que acentuássemos êsses acôrdos, e déssemos a menor ênfase possível aos desacordos. O fato de podermos agir em harmonia é talvez, do ponto de vista pragmático, mais importante que o fato de verbalizarmos nossa ação harmoniosa, baseada em desarmoniosos motivos. Assim, permitimos a uma testemunha que deponha no tribunal, desde que ela concorde em dizer a verdade, tóda a verdade, e nada além da verdade. Que ela jure ou afirme a verdade, que encontre o motivo para dizer a verdade em sua fé cristã, muçulmana ou budista, êsses são desacordos, do ponto de vista pragmático, desprovidos de importância.

Tentemos documentar, educacionalmente, tal conclusão. Temos primeiro a área dos valores educacionais há pouco considerada, e começemos por sumariar a argumentação até então sustentada: fatos científicos podem afetar nossos valores; podemos comparar valores, determinando qual dêles, de fato, constitui o melhor instrumento para a realização de um determinado objetivo; e, finalmente, a ciência pode mesmo atribuir alguma sanção a certos valores, através da acumulação de esmagadora evidência em seu favor. Tudo isso é absolutamente pragmático. Bem interessante é o fato de que a maioria das filosofias não pragmáticas iria, pelo menos, até aí. A diferença entre filosofias da educação pragmáticas e não pragmáticas reside em que as últimas admitem a existência de outros valores, além dos instrumentais; admitem, na realidade, que alguns ^{valores} não são de maneira alguma instrumentais, mas intrínsecos. Em vez de meios, constituem fins em si mesmos. Aqui se encontra a frequentemente expressa diferença entre a educação liberal e a educação profissional. Assim, não há disputa quanto ao valor instrumental que pode ter, para o aluno, o estudo da ciência, da história, da linguagem, e assim por diante. O que se discute, é, antes, se tais estudos têm algum valor acima e além do valor instrumental. Isso nos

leva à questão metafísica de constituírem os valores uma categoria objetiva, ou de terem êles um caráter meramente subjetivo. Isto é, os valores existem independentemente de um valorizador, ou é preciso que alguém os valorize, a fim de que se apresentem como valiosos? Sendo essa questão insondável, devemos permitir que obscureça nossa área de acôrdo? Certamente que não, se estamos investigando a sério que garantia existe para a "solidariedade intelectual e moral".

Em segundo lugar, tomemos a área do método de ensino. Presume-se haver uma diferença bastante pronunciada entre métodos como o dos cinco passos formais, de Herbart, e aquêles moldados de acôrdo com as cinco fases do método de problemas, de Dewey. Os passos herbartianos parecem centralizar-se em tórno do professor, e proceder dedutivamente. As fases deweyanas parecem centralizar-se mais em tórno do aluno, e proceder mais indutivamente. De fato, não há necessidade real de se estabelecer uma opção definitiva entre êsses dois métodos, e de se classificar as pessoas como sendo herbartianas ou deweyanas. Como se sabe quem quer que tenha estudado os processos do pensamento, o pensamento se desenrola indutivamente tanto quanto dedutivamente. Se, portanto, a indução e a dedução se complementam mutuamente, podemos concluir que o professor bem equipado utilizará o método herbartiano tanto quanto o método deweyano de ensino. Possuindo tal base de acôrdo, deixemos que outros se dediquem a explorar os abismos filosóficos que cercam as diferenças entre êsses métodos.

Assim, a diferença básica entre êsses dois métodos é epistemológica; isto é, êles diferem no que diz respeito à natureza da verdade. No modelo herbartiano, o professor conhece a verdade antes de dar a aula. Qualquer novidade que o aluno experimente na aprendizagem representará apenas a liquidação de sua ignorância. No modelo deweyano, por outro lado, a verdade é genuinamente problemática. Não é totalmente conhecida de antemão, nem mesmo por parte do professor. Ao aprender a resolver o problema o aluno deve inventar a hipótese que o soluciona. É a novidade uma ficção do espírito humano, ou é uma contingência inerente ao universo? Mais uma vez, a questão é insondável. Embora eu aconselhasse o professor a compre-

endê-la, seria cauteloso quanto a permitir que ela enevoasse a área de acôrdo estabelecida para a cooperação por "Um Mundo Só".

Em terceiro lugar, consideremos a circunstância das diferenças individuais. Os psicólogos já demonstraram sôlidamente a sua existência. Assim, é rara a escola que não as leva em conta, na organização do currículo. Entretanto, a despeito de tão amplo acôrdo, é fácil levantar uma disputa filosófica no que se refere à sua significação. Dever-se-ia aceitar uma concepção metafísica a respeito dessas diferenças, de que elas são apenas "coisas acidentais" e, portanto, devem ser subordinadas ao que é invariavelmente "essencial" na natureza humana? Ou se deveria considerar as diferenças individuais como variações biológicas (ou sociológicas), que preparam o caminho para a evolução, e talvez, mesmo, para o progresso? Não somente nos propusemos um tipo de questão para a qual não existe uma Côrte de Apelação final. Ao invés de nos empenharmos num interminável litígio filosófico, a fim de tentar resolvê-la, não será melhor que nos rejubilemos com a prática quase unânime do reconhecimento de sua importância?

Em quarto lugar, e em estreita ligação com o precedente, está a homenagem prestada, na prática, ao valor da criança como personalidade. Fala-se muito sôbre a dignidade humana, tanto do adulto como da criança. Em geral estamos de acôrdo em proporcionar à criança oportunidades educacionais que lhe permitam desenvolver-se intelectual, moral e fisicamente ao máximo grau possível. Mas, estaremos nós de acôrdo quanto a essa prática porque, como diria São Tomás de Aquino, a criança possui uma alma imortal, dotada de faculdades que devem ser exercidas, de potencialidades que devem ser atualizadas? Ou tomaremos uma posição mais sentimental, como a de Rousseau, sustentando que a criança é naturalmente boa e, portanto, tem direito à nossa reverência? Não é preciso dizer que nos poderíamos meter numa séria controvérsia, no que se refere a êsse ponto, como tem acontecido aos nossos antepassados, do século XVIII em diante. Mas será isso necessário? O importante para "Um Mundo Só",

não será que concordemos, universalmente, a respeito de alguma espécie de Carta dos Direitos da Criança? Não suscitamos a questão de "por que" dêsse nosso acôrdo, já que isso nos levaria a interessantes, porém funestos desacordos.

Em quinto lugar, e novamente em estreita ligação com o precedente, está o papel atribuído à liberdade, na moderna prática educacional. Existe um acôrdo perfeitamente generalizado quanto ao fato da existência de duas espécies de liberdade, cuja indicação depende da preposição que se segue à palavra. Assim, há "liberdade de" (freedom from) e "liberdade para" (freedom to). No primeiro caso, busca-se escapar à sujeição. No último, talvez paradoxalmente, é a sujeição que libera a ação. No caso de "liberdade de", o professor trata a criança como um indivíduo, como sendo ela diferente "de" seus colegas, e, portanto, devendo ser considerada independentemente deles. Este é o fundamento, por exemplo, do currículo eletivo. Permite-se ao aluno escolher o tipo de estudo que se ajusta aos seus interesses e aptidões individuais, particulares. No caso de liberdade de "para", é geralmente alguma temporária constringão da individualidade que a leva, subsequente, a mais ampla liberdade de ação. De fato, a menos o indivíduo se submeta a tal restrição, o professor não lhe pode dar liberdade "para" fazer as outras coisas que ele deseja. Por exemplo, quem tem liberdade "para" entrar no laboratório de química? Quem quer que caprichosamente o deseje? Dificilmente. Terá, antes, liberdade para fazê-lo apenas o aluno que se tenha previamente submetido à disciplina do laboratório. Assim não danificará ele o equipamento, e não causará mal aos outros, nem a si mesmo.

Confunde, freqüentemente, o fato de se proclamarem, tanto as nações democráticas como as nações comunistas, como os verdadeiros expoentes da liberdade. A origem dessa confusão provavelmente se encontra na circunstância de que as nações democráticas, quando advogam a liberdade, geralmente se referem à "liberdade de", ao passo que as nações comunistas, quando a reivindicam, se referem à "liber

dade para". Ora, na realidade, nem o Oriente, nem o Ocidente assumem uma posição exclusiva, em face à liberdade. Tanto o Leste como o Oeste cultivam a liberdade em ambos os sentidos. A diferença entre os dois não é tanto de espécie, como de grau. Talvez nas nações democráticas pudesse existir mais "liberdade para", exatamente do mesmo modo que nelas se pensa, sem dúvida, que nas nações comunistas poderia existir muito maior dose de "liberdade de". A probabilidade de conciliação, no caso de divergências como essas, no interesse da "solidariedade intelectual e moral", é presumivelmente alta, comparada à probabilidade a reconciliação de teorias mais tradicionais de liberdade. Assim, quando insistimos sobre a liberdade, especialmente a "liberdade de", estaremos nos baseando num transcendental livre arbítrio? Ou constituirá esta, a da liberdade, uma questão apenas de ignorância humana a respeito de um determinismo básico, em operação na nossa vida? Seremos livres apenas para fazer aquilo que não podemos deixar de fazer? É óbvio que, se permitirmos que a substancialização da liberdade se afunde nesse a toleiro filosófico, jamais seremos capazes de salvar nossas esperanças em "Um Mundo Só".

O esforço precedente no sentido da valorização das áreas de acôrdo, e da desvalorização das áreas de desacôrdo, pode parecer a alguns nada realista, um caso, até mesmo, de auto-mistificação. Muita gente pode achar que os acôrds indicados representam a penas a porção exposta do iceberg filosófico, e que o volume correspondente aos nossos desacôrds é não somente muito maior, como também mais perigoso, porque submerso, e conservado fora de vista. Muita gente pode mesmo sustentar que as nossas divergências metafísicas e teológicas, a respeito das quais parece não haver possibilidade de acôrdo, são tão preciosas que não devem ser postas de lado em circunstância alguma. Por sincera que seja essa gente, sua afirmação é perigosa. O perigo reside no fato de que os defensores de posições metafísicas e teológicas se inclinam a colocar a lealdade aos seus absolutos à frente da importância de se buscar um universo comum de entendimento para "Um Mundo Só". Preferem estar metafísica ou teologicamente certos, ainda que o mundo desmorone, a

salvá-lo através de um acôrdo pragmático, baseado em premissas falsas, ou inconsistentes com os seus absolutos. Ao preferir o científico e o pragmático a essas ortodoxias, não estamos menosprezando inteiramente o interêsse na metafísica ou na teologia, como uma parte da filosofia educacional. Mas estamos reconhecendo que a especulação desempenha um papel predominante nesses dois campos. E, atraente, inevitável, mesmo, como a especulação pode ser, jamais devemos esquecer que sua falta de objetividade a desaconselha como um denominador comum para a resolução de nossos desacordos. O simples facto de que lhe falta objetividade, de que, desde tempos inmemoriais, tem sido impossível a pensadores competentes chegar a um acôrdo quanto a ela, nos deverá pôr constantemente em guarda contra a elevação de qualquer sistema especulativo ao absoluto.

Em outras palavras, ao procurar uma filosofia educacional para "Um Mundo Só", estabeleçamos primeiro, persistentemente, os princípios em tórno dos quais podemos obter amplo acôrdo público e, com muita cautela, experimentalmente, estabeleçamos, em segundo lugar, os princípios que fundamentalmente nos dividem. O incalculável perigo de um mundo dividido, no momento actual, é tão grande que a importância de se encontrar uma síntese para o século XX, como outrora se encontrou para o século XIII, envolve verdadeiras obrigações morais. Estamos empenhados, como H.G. Wells gostava de dizer, numa corrida entre a educação e a catástrofe. A educação só poderá vencer tal corrida se conseguir construir "Uma Filosofia para Um Mundo Só", baseada numa abordagem científica e pragmática do problema da "solidariedade intelectual e moral da humanidade".