

John Dewey ESPERIENZA E EDUCAZIONE

PREFAZIONE

Tutti i movimenti sociali comportano conflitti che si riflettono in dibattiti intellettuali. Non sarebbe segno di salute se un tema di interesse sociale del peso dell'educazione non fosse dunque un campo di scontri, teorici e pratici. Ma per la teoria, almeno per la teoria che costituisce una filosofia dell'educazione, i conflitti pratici e le controversie sollevate a partire da questi conflitti, pongono unicamente un problema. Compito di una intelligente teoria dell'educazione è quello di accertare le cause dei conflitti in essere e poi, invece di prendere parte per gli uni o per gli altri, indicare un piano di interventi che proceda da un livello più profondo e più comprensivo di quello rappresentato dalle pratiche e dalle in conflitto.

Assegnare questo compito alla filosofia dell'educazione non significa che essa debba tentare di trovare un compromesso fra opposte scuole di pensiero, una specie di via media, e neppure una combinazione di elementi presi qua e là da tutte le scuole. Significa che è necessario introdurre un nuovo ordine di idee che avvii nuovi modi di pratica. È questa appunto la ragione perché è così difficile svolgere una filosofia dell'educazione, quando ci si allontana dalla tradizione o dal costume. Per questa ragione dirigere una scuola, che si ispira a un nuovo ordine di idee, è molto più difficile che indirizzarla per il sentiero battuto. Ne consegue che ogni movimento verso un nuovo ordine di idee e di attività dirette da esse provoca, prima o poi, un ritorno a quelle che sembrano le idee e le pratiche più semplici e fondamentali del passato - come lo attesta ora nell'educazione il tentativo di far risorgere i principi della Grecia antica e del medioevo.

In questo senso alla fine di questo volumetto ho suggerito a coloro che guardano innanzi a un nuovo movimento nell'educazione, adatto alle esigenze di un nuovo ordine sociale, che si preoccupino dell'educazione in sé e per sé e non già di qualche "ismo" concernente la educazione, come sarebbe per esempio il "progressismo". Poiché, suo malgrado, ogni movimento che pensa ed opera in base a un "ismo" è talmente coinvolto nella reazione contro altri "ismi", che finisce con l'essere involontariamente controllato da essi. Il che lo induce a formulare i suoi principi per reazione ad essi invece di muovere da una comprensiva visione costruttiva dei bisogni, dei problemi e delle possibilità effettive. Quale esso sia, il valore di questo saggio consiste nel tentativo di richiamare l'attenzione su problemi dell'educazione di più largo respiro e più profondi, tali da suggerire il loro stesso inquadramento.

All social movements involve conflicts which are reflected intellectually in controversies. It would not be a sign of health if such an important social interest as education were not also an arena of struggles, practical and theoretical. But for theory, at least for the theory that forms a philosophy of education, the practical conflicts and the controversies that are conducted upon the level of these conflicts, only set a problem. It is the business of an intelligent theory of education to ascertain the causes for the conflicts that exist and then, instead of taking one side or the other, to indicate a plan of operations proceeding from a level deeper and more inclusive than is represented by the practices and ideas of the contending parties.

This formulation of the business of the philosophy of education does not mean that the latter should attempt to bring about a compromise between opposed schools of thought, to find a via media, nor yet make an eclectic combination of points picked out hither and yon from all schools. It means the necessity of the introduction of a new order of conceptions leading to new modes of practice. It is for this reason that it is so difficult to develop a philosophy of education, the moment tradition and custom are departed from. It is for this reason that the conduct of schools, based upon a new order of conceptions, is so much more difficult than is the management of schools which walk in beaten paths. Hence, every movement in the direction of a new order of ideas and of activities directed by them calls out, sooner or later, a return to what appear to be simpler and more fundamental ideas and practices of the past—as is exemplified at present in education in the attempt to revive the principles of ancient Greece and of the middle ages.

It is in this context that I have suggested at the close of this little volume that those who are looking ahead to a new movement in education, adapted to the existing need for a new social order, should think in terms of Education itself rather than in terms of some 'ism about education, even such an 'ism as "progressivism." For in spite of itself any movement that thinks and acts in terms of an 'ism becomes so involved in reaction against other 'isms that it is unwittingly controlled by them. For it then forms its principles by reaction against them instead of by a comprehensive constructive survey of actual needs, problems, and possibilities. Whatever value is possessed by the essay presented in this little volume resides in its attempt to call attention to the larger and deeper issues of Education so as to suggest their proper frame of reference.

1. Educazione tradizionale - educazione progressiva

All'umanità piace di pensare per contrasto. Formula volentieri le sue fedi con termini di opposizione¹, fra i quali non sa scorgere possibilità intermedie. Quando è costretta a riconoscere che gli estremi non si possono realizzare, è ancora incline ad ammettere ch'essi hanno ragione in teoria, ma che quando si viene all'atto pratico si è costretti dalle circostanze al compromesso. Non fa eccezione la filosofia dell'educazione. La storia della teoria dell'educazione è caratterizzata dall'opposizione fra l'idea che l'educazione è svolgimento dal di dentro e l'idea ch'essa sia formazione dal di fuori; fra la tesi ch'essa è basata nelle doti naturali e la tesi che l'educazione è un processo di soggiogamento delle inclinazioni naturali e di sostituzione al loro posto di abiti acquisiti mediante la pressione esteriore.

Attualmente l'opposizione, per quanto concerne l'oggetto pratico della scuola, tende ad assumere la forma di contrasto fra l'educazione tradizionale e la progressiva. Le idee che stanno alla base della prima sono all'ingrosso, senza la precisione di una formulazione rigorosa, le seguenti: la materia dell'educazione consta di corpo di notizie e di abilità che sono stati elaborati in passato e, quindi, il compito precipuo della scuola è di trasmetterli alla nuova generazione. Nel passato sono state svolte norme e regole di condotta; l'addestramento morale consiste nel formare abiti di azione conformi a queste regole e norme. Insomma, il piano generale dell'organizzazione scolastica (con la quale intendo i rapporti degli scolari fra di loro e con gli insegnanti) fa della scuola un tipo di istituzione del tutto diverso da quello delle altre istituzioni sociali. Richiamate all'immaginazione un'aula scolastica consueta, i suoi orari, i suoi sistemi di classificazione, di esame e di promozione, le regole disciplinari; penso che intenderete che cosa voglio dire con «piano dell'organizzazione». Se poi contrapponete questa scena a quanto accade in famiglia, per esempio comprenderete che cosa si intende affermare quando si osserva che la scuola è un tipo di istituzione del tutto diversa dalle altre organizzazioni sociali.

Le tre caratteristiche che abbiamo testé elencate determinano i fini e i metodi dell'istruzione e della disciplina. Lo scopo o obiettivo principale è di preparare il ragazzo alle responsabilità future e al successo nella vita mediante l'acquisizione d'un insieme di conoscenze e di forme di abilità ben fondate che costituiscono il materiale dell'istruzione, dacché, la materia, come le norme della condotta, è trasmessa dal passato, l'attitudine dei discenti deve pur essere nell'insieme quella della docilità, della ricettività e dell'obbedienza. Ai libri, e specialmente ai manuali, spetta in particolar modo il compito di rappresentare il sapere e la saggezza del passato, mentre gli insegnanti sono il tramite che pone gli alunni a contatto col materiale. Gli insegnanti sono i

1. Traditional vs. Progressive Education

Mankind likes to think in terms of extreme opposites. It is given to formulating its beliefs in terms of Either-Ors, between which it recognizes no intermediate possibilities. When forced to recognize that the extremes cannot be acted upon, it is still inclined to hold that they are all right in theory but that when it comes to practical matters circumstances compel us to compromise. Educational philosophy is no exception. The history of educational theory is marked by opposition between the idea that education is development from within and that it is formation from without; that it is based upon natural endowments and that education is a process of overcoming natural inclination and substituting in its place habits acquired under external pressure.

At present, the opposition, so far as practical affairs of the school are concerned, tends to take the form of contrast between traditional and progressive education. If the underlying ideas of the former are formulated broadly, without the qualifications required for accurate statement, they are found to be about as follows: The subject-matter of education consists of bodies of information and of skills that have been worked out in the past; therefore, the chief business of the school is to transmit them to the new generation. In the past, there have also been developed standards and rules of conduct; moral training consists in forming habits of action in conformity with these rules and standards. Finally, the general pattern of school organization (by which I mean the relations of pupils to one another and to the teachers) constitutes the school a kind of institution sharply marked off from other social institutions. Call up in imagination the ordinary schoolroom, its time-schedules, schemes of classification, of examination and promotion, of rules of order, and I think you will grasp what is meant by "pattern of organization." If then you contrast this scene with what goes on in the family, for example, you will appreciate what is meant by the school being a kind of institution sharply marked off from any other form of social organization.

The three characteristics just mentioned fix the aims and methods of instruction and discipline. The main purpose or objective is to prepare the young for future responsibilities and for success in life, by means of acquisition of the organized bodies of information and prepared forms of skill which comprehend the material of instruction. Since the subject-matter as well as standards of proper conduct are handed down from the past, the attitude of pupils must, upon the whole, be one of docility, receptivity, and obedience. Books, especially textbooks, are the chief representatives of the lore and wisdom of the past, while teachers are the organs through which pupils are brought into effective connection with the material. Teachers

mezzi attraverso i quali sono comunicate abilità e conoscenze e rafforzate le regole della condotta.

Non ho fatto questa breve esposizione con lo scopo di criticare la filosofia che sta alla base di questa educazione. Il sorgere di ciò che si suol chiamare nuova educazione e scuole progressive è di per sé un effetto del disagio che suscita l'educazione tradizionale. E' in sostanza una critica di essa. Quando la critica implicita è fatta esplicita si formula su per giù così: il sistema tradizionale, nella sua essenza, consiste in n'imposizione dall'alto e dal di fuori. Esso impone norme, programmi e metodi di adulti a individui che si avviano solo lentamente alla maturità. Il distacco è così grande che il programma e i metodi di apprendere e di comportarsi, che si esigono, rimangono estranei alle capacità effettive dell'alunno. Essi vanno al di là dell'esperienza ch'egli possiede. Gli devono dunque essere imposti, anche quando buoni insegnanti sanno con arte mascherare l'imposizione e addolcire i tratti brutali.

Ma l'abisso tra i prodotti del maturo e dell'adulto e le esperienze o abilità del ragazzo è così profondo che la situazione di fatto impedisce una molto attiva partecipazione degli alunni a ciò che vien loro insegnato. Tocca loro di apprendere come ai Seicento della "Brigata leggera" toccava di morire. Imparare qui significa acquisire ciò che è incorporato nei libri e nelle teste degli adulti. Inoltre ciò che è insegnato è pensato come essenzialmente statico. Lo si impartisce come un prodotto finito, senza troppo curarsi della sua origine e dei cambiamenti che subirà certamente in avvenire. Esso, pur essendo in gran parte il prodotto culturale di società che muovevano dalla persuasione che il futuro sarebbe stato come il passato, si porge come alimento all'educazione di una società in cui il cambiamento è la regola e non l'eccezione.

Se si tenta di formulare la filosofia dell'educazione implicita nei procedimenti dell'educazione nuova, si può, a mio avviso, scoprire certi principi comuni fra la varietà di scuole progressive attualmente esistenti. All'imposizione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisto di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone in conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono a esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente; ai fini ed ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento.

Ora, tutti i principi per se stessi sono astratti. Essi si fanno concreti soltanto nelle conseguenze della loro applicazione. Appunto perché i principi esposti sono così fondamentali e di larga portata, tutto dipende dal modo in cui si interpretano quando si applicano nella scuola e in casa. E' a questo punto che diventa peculiarmente pertinente il riferimento che abbiamo fatto innanzi alle filosofie dell'opposizione. La filosofia generale della nuova educazione può essere eccellente, e tuttavia la differenza nei principi

are the agents through which knowledge and skills are communicated and rules of conduct enforced.

I have not made this brief summary for the purpose of criticizing the underlying philosophy. The rise of what is called new education and progressive schools is of itself a product of discontent with traditional education. In effect it is a criticism of the latter. When the implied criticism is made explicit it reads somewhat as follows: The traditional scheme is, in essence, one of imposition from above and from outside. It imposes adult standards, subject-matter, and methods upon those who are only growing slowly toward maturity. The gap is so great that the required subject-matter, the methods of learning and of behaving are foreign to the existing capacities of the young. They are beyond the reach of the experience the young learners already possess. Consequently, they must be imposed; even though good teachers will use devices of art to cover up the imposition so as to relieve it of obviously brutal features.

But the gulf between the mature or adult products and the experience and abilities of the young is so wide that the very situation forbids much active participation by pupils in the development of what is taught. Theirs is to do--and learn, as it was the part of the six hundred to do and die. Learning here means acquisition of what already is incorporated in books and in the heads of the elders. Moreover, that which is taught is thought of as essentially static. It is taught as a finished product, with little regard either to the ways in which it was originally built up or to changes that will surely occur in the future. It is to a large extent the cultural product of societies that assumed the future would be much like the past, and yet it is used as educational food in a society where change is the rule, not the exception.

If one attempts to formulate the philosophy of education implicit in the practices of the newer education, we may, I think, discover certain common principles amid the variety of progressive schools now existing. To imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill, is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world.

Now, all principles by themselves are abstract. They become concrete only in the consequences which result from their application. Just because the principles set forth are so fundamental and far-reaching, everything depends upon the interpretation given them as they are put into practice in the school and the home. It is at this point that the reference made earlier to Either- Or philosophies becomes peculiarly pertinent. The general philosophy of the new education may be sound, and yet the difference in

astratti può non indicarne la via per tradurre in pratica la preferenza morale e intellettuale che essa implica. In un nuovo movimento c'è sempre il pericolo che nel respingere i fini e i metodi di quello che vuole soppiantare, esso sviluppi i suoi principi negativamente piuttosto che positivamente e costruttivamente. Allora muove in pratica da ciò che è rigettato anziché dallo svolgimento costruttivo della sua propria filosofia.

Considero pacifico che l'unità fondamentale della più recente filosofia sia nell'idea che c'è un'intima e necessaria relazione fra il processo dell'esperienza effettiva, e l'educazione. Se è così, lo svolgimento positivo e costruttivo della sua idea base dipende dall'avere una idea esatta dell'esperienza. Prendiamo, per esempio, il problema della materia di studio organizzata che sarà più particolarmente discussa più in là. Per l'educazione progressiva il problema è: quale è il posto e il significato della materia di studio e dell'organizzazione dentro l'esperienza? Come funziona la materia di studio? C'è nell'esperienza qualcosa che tende alla progressiva organizzazione dei suoi contenuti? Quali risultati si hanno quando i materiali dell'esperienza non sono organizzati progressivamente? Una filosofia che si limita a respingere, alla mera opposizione, trascurerà questi problemi. Tenderà a supporre che, siccome la vecchia educazione si fondava in un'organizzazione già bell'e fatta, basta respingere il principio dell'organizzazione *in toto*, invece di sforzarsi di scoprire che cosa esso significa e come vi si può pervenire muovendo dall'esperienza. Potremmo prendere in esame tutti i punti che differenziano la nuova e la vecchia educazione e giungeremmo sempre a conclusioni analoghe. Quando è rigettato il controllo esterno, il problema diventa quello di trovare i fattori del controllo nel seno dell'esperienza. Il ripudiare ogni autorità esterna non significa ripudiare qualsiasi autorità, ma cercare piuttosto una più effettiva fonte di autorità. Per il fatto che l'educazione di un tempo imponeva ai discendenti la conoscenza, i metodi e le norme di condotta degli adulti, non ne segue, se non in base all'estrema filosofia dell'opposizione, che la conoscenza e l'abilità degli adulti non possono servire di guida all'esperienza degli immaturi. Al contrario, col basare l'educazione sull'esperienza personale può darsi che si moltiplichino e si rendano più intimi che nella scuola tradizionale i contatti fra il maturo e l'immaturato e che per conseguenza si accresca piuttosto che diminuire il valore dell'essere guidati. Il problema è allora: come si possono istituire questi contatti senza violare il principio dell'imparare mediante l'esperienza? La soluzione di questo problema esige una filosofia bene a giorno dei fattori sociali che operano nella costituzione dell'esperienza individuale.

Nelle osservazioni che precedono abbiamo voluto far vedere che i principi generali della nuova educazione non possono risolvere di per sé nessuno dei problemi dell'effettiva e pratica gestione delle scuole progressive. Piuttosto essi pongono nuovi problemi che devono essere affrontati sulla base di una nuova filosofia dell'esperienza. I problemi non solo non sono risolti, ma non sono neppure posti, fino a che si

abstract principles will not decide the way in which the moral and intellectual preference involved shall be worked out in practice. There is always the danger in a new movement that in rejecting the aims and methods of that which it would supplant, it may develop its principles negatively rather than positively and constructively. Then it takes its cue in practice from that which is rejected instead of from the constructive development of its own philosophy.

I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education. If this be true, then a positive and constructive development of its own basic idea depends upon having a correct idea of experience. Take, for example, the question of organized subject-matter-- which will be discussed in some detail later. The problem for progressive education is: What is the place and meaning of subject-matter and of organization within experience? How does subject-matter function? Is there anything inherent in experience which tends towards progressive organization of its contents? What results follow when the materials of experience are not progressively organized? A philosophy which proceeds on the basis of rejection, of sheer opposition, will neglect these questions. It will tend to suppose that because the old education was based on ready-made organization, therefore it suffices to reject the principle of organization *in toto*, instead of striving to discover what it means and how it is to be attained on the basis of experience. We might go through all the points of difference between the new and the old education and reach similar conclusions. When external control is rejected, the problem becomes that of finding the factors of control that are inherent within experience. When external authority is rejected, it does not follow that all authority should be rejected, but rather that there is need to search for a more effective source of authority. Because the older education imposed the knowledge, methods, and the rules of conduct of the mature person upon the young, it does not follow, except upon the basis of the extreme Either-Or philosophy, that the knowledge and skill of the mature person has no directive value for the experience of the immature. On the contrary, basing education upon personal experience may mean more multiplied and more intimate contacts between the mature and the immature than ever existed in the traditional school, and consequently more, rather than less, guidance by others. The problem, then, is: how these contacts can be established without violating the principle of learning through personal experience. The solution of this problem requires a well thought-out philosophy of the social factors that operate in the constitution of individual experience.

What is indicated in the foregoing remarks is that the general principles of the new education do not of themselves solve any of the problems of the actual or practical conduct and management of progressive schools. Rather, they set new problems which have to be worked out on the basis of a new philosophy of experience. The problems are not even recognized, to say nothing of being

ammette che basta ripudiare le idee e le pratiche della vecchia educazione per buttarsi all'estremo opposto. Eppure, sono sicuro che intenderete quel che voglio dire quando affermo che molte delle scuole nuove tendono a dare un peso minimo o nullo alla materia di studio organizzata; a comportarsi come se qualsiasi forma di direzione o di guida da parte degli adulti fosse un'usurpazione della libertà individuale; e come se l'idea che l'educazione deve riguardare il presente e l'avvenire implicasse che il passato ha poco a nulla da fare nella educazione. Senza spingere questi difetti alla esagerazione, essi almeno fanno intendere cosa significano una teoria ed una pratica dell'educazione che procedono negativamente o per reazione a ciò che suole accadere nell'educazione, anziché tendere a uno svolgimento costruttivo di fini, metodi e programmi sulla base di una teoria dell'esperienza e delle sue possibilità educative.

Non è troppo dire che una filosofia dell'educazione che professa di essere fondata nell'idea della libertà può diventare altrettanto dogmatica quanto l'educazione alla quale reagisce. Difatti qualsiasi teoria e qualsiasi sistema pratico è dogmatico quando non è basato in un esame critico dei propri fondamenti. Diciamo che la nuova educazione pone l'accento sulla libertà dell'allievo. Benissimo. Il problema è ora questo: che significa libertà e quali sono le condizioni sotto le quali essa si realizza? Diciamo pure che l'imposizione esteriore così comune nella scuola tradizionale limitava piuttosto che promuovere il progresso intellettuale e morale del ragazzo. Di nuovo, benissimo. Il riconoscere questo serio difetto pone un problema: Quale è la funzione del maestro e dei libri nel promuovere lo sviluppo educativo dell'immaturo? Ammettiamo pure che l'educazione tradizionale adoprava come materia studio fatti e idee così vincolanti al passato da recare poco aiuto per i problemi del presente e del futuro. Molto bene. Il nostro problema è ora di scoprire il nesso che esiste attualmente *dentro* l'esperienza fra i risultati del passato e i problemi del presente. Ci tocca di accertare in che modo la conoscenza del passato può essere trasformata in un potente strumento per agire effettivamente sul futuro. Quanto più dobbiamo rifiutare la conoscenza del passato come *fine* dell'educazione, tanto più dobbiamo insistere sull'importanza di essa come *mezzo*. Abbiamo dunque da fare con un problema nuovo nella storia dell'educazione: in che modo il ragazzo deve imparare a conoscere il passato per fare di questa conoscenza un potente ausilio per giudicare la vita presente?

solved, when it is assumed that it suffices to reject the ideas and practices of the old education and then go to the opposite extreme. Yet I am sure that you will appreciate what is meant when I say that many of the newer schools tend to make little or nothing of organized subject-matter of study; to proceed as if any form of direction and guidance by adults were an invasion of individual freedom, and as if the idea that education should be concerned with the present and future meant that acquaintance with the past has little or no role to play in education. Without pressing these defects to the point of exaggeration, they at least illustrate what is meant by a theory and practice of education which proceeds negatively or by reaction against what has been current in education rather than by a positive and constructive development of purposes, methods, and subject-matter on the foundation of a theory of experience and its educational potentialities.

It is not too much to say that an educational philosophy which professes to be based on the idea of freedom may become as dogmatic as ever was the traditional education which is reacted against. For any theory and set of practices is dogmatic which is not based upon critical examination of its own underlying principles. Let us say that the new education emphasizes the freedom of the learner. Very well. A problem is now set. What does freedom mean and what are the conditions under which it is capable of realization? Let us say that the kind of external imposition which was so common in the traditional school limited rather than promoted the intellectual and moral development of the young. Again, very well. Recognition of this serious defect sets a problem. Just what is the role of the teacher and of books in promoting the educational development of the immature? Admit that traditional education employed as the subject-matter for study facts and ideas so bound up with the past as to give little help in dealing with the issues of the present and future. Very well. Now we have the problem of discovering the connection which actually exists within experience between the achievements of the past and the issues of the present. We have the problem of ascertaining how acquaintance with the past may be translated into a potent instrumentality for dealing effectively with the future. We may reject knowledge of the past as the end of education and thereby only emphasize its importance as a means. When we do that we have a problem that is new in the story of education: How shall the young become acquainted with the past in such a way that the acquaintance is a potent agent in appreciation of the living present?

2. La necessità di una teoria dell'esperienza

In breve, voglio sottolineare che il rifiutare la filosofia e la pratica dell'educazione tradizionale pone un nuovo tipo di difficile problema educativo a coloro che credono nel nuovo tipo di educazione. Noi continueremo ad operare alla cieca e nella confusione sino a che non avremo riconosciuto questo fatto, fino a che non ci saremo profondamente persuasi che il semplice svincolarsi dal passato non risolve nessun problema. Ciò che sarà detto nelle pagine che seguono è rivolto quindi a indicare qualcuno dei principali problemi cui deve far fronte la nuova educazione e a suggerire le vie maestre della loro soluzione. Io muovo dalla persuasione che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo; il nesso organico fra educazione ed esperienza personale; ovvero, che la nuova filosofia dell'educazione si riattacca a qualche tipo di filosofia empirica e sperimentale. Ma esperienza e esperimento non sono idee ovvie di per se stesse. Piuttosto, il loro significato è parte del problema che deve essere dibattuto. Per conoscere il significato dell'empirismo dobbiamo comprendere che cosa è l'esperienza.

Crede che ogni educazione autentica proviene dalla esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore. Un'esperienza può procurare incallimento; può diminuire la sensibilità e la capacità di reagire. In questi casi sono limitate le possibilità di avere una più ricca esperienza nel futuro. E ancora, una data esperienza può aumentare l'abilità automatica di una persona in una particolare direzione e tuttavia tendere a restringere la sua libertà di mosse: l'effetto è di nuovo di limitare il campo della futura esperienza. Un'esperienza può recare qualche beneficio immediato e tuttavia promuovere la fiacchezza e la negligenza; questo atteggiamento allora agisce sulla qualità delle future esperienze in modo da impedire all'individuo di trarne tutto il frutto che potrebbero dargli. E ancora, le esperienze possono essere così sconnesse fra di loro che, per quanto ognuna sia gradevole o anche stimolante in sé, esse non costituiscono un tutto ben saldo. L'energia allora si dissipa e l'attenzione si disperde. Le singole esperienze possono essere vive e "interessanti" e tuttavia la sconnesione fra le parti può generare artificialmente abiti dispersivi, disintegrati, centrifughi. La conseguenza della formazione di tali abiti è l'incapacità di controllare le esperienze future. Queste sono allora prese come vengono, sia come oggetto di divertimento sia come oggetto di scontentezza e di rivolta. In questa situazione non si può parlare di autocontrollo.

L'educazione tradizionale offre una moltitudine di esperienze dei tipi che abbiamo testé menzionato. È, un grande errore credere, anche tacitamente, che l'aula tradizionale non fosse un luogo dove gli alunni facessero esperienze. Eppure questo è tacitamente assunto, quando si oppone nettamente all'antica la nuova educazione come quella in cui si impara attraverso l'esperienza. Il punto da

2. The Need of a Theory of Experience

In short, the point I am making is that rejection of the philosophy and practice of traditional education sets a new type of difficult educational problem for those who believe in the new type of education. We shall operate blindly and in confusion until we recognize this fact; until we thoroughly appreciate that departure from the old solves no problems. What is said in the following pages is, accordingly, intended to indicate some of the main problems with which the newer education is confronted and to suggest the main lines along which their solution is to be sought. I assume that amid all uncertainties there is one permanent frame of reference: namely, the organic connection between education and personal experience; or, that the new philosophy of education is committed to some kind of empirical and experimental philosophy. But experience and experiment are not self-explanatory ideas. Rather, their meaning is part of the problem to be explored. To know the meaning of empiricism we need to understand what experience is.

The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. Experience and education cannot be directly equated to each other. For some experiences are mis-educative. Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience. An experience may be such as to engender callousness; it may produce lack of sensitivity and of responsiveness. Then the possibilities of having richer experience in the future are restricted. Again, a given experience may increase a person's automatic skill in a particular direction and yet tend to land him in a groove or rut; the effect again is to narrow the field of further experience. An experience may be immediately enjoyable and yet promote the formation of a slack and careless attitude; this attitude then operates to modify the quality of subsequent experiences so as to prevent a person from getting out of them what they have to give. Again, experiences may be so disconnected from one another that, while each is agreeable or even exciting in itself, they are not linked cumulatively to one another. Energy is then dissipated and a person becomes scatter-brained. Each experience may be lively, vivid, and "interesting," and yet their disconnectedness may artificially generate dispersive, disintegrated, centrifugal habits. The consequence of formation of such habits is inability to control future experiences. They are then taken, either by way of enjoyment or of discontent and revolt, just as they come. Under such circumstances, it is idle to talk of self-control.

Traditional education offers a plethora of examples of experiences of the kinds just mentioned. It is a great mistake to suppose, even tacitly, that the traditional schoolroom was not a place in which pupils had experiences. Yet this is tacitly assumed when progressive education as a plan of learning by experience is placed in sharp opposition to the old. The proper line of attack is that

mettere in risalto è un altro, che le esperienze che venivano fatte, così, dagli alunni come dagli insegnanti, erano in gran parte cattive. Quanti studenti per esempio sono stati resi inetti alle idee e quanti hanno perduto l'appetito dell'apprendere a cagione del modo in cui ne fecero l'esperienza? Quanti hanno acquistato speciali abilità mercé l'addestramento automatico in modo tale che il loro potere di giudicare e la loro capacità ad agire intelligentemente in nuove situazioni si sono trovati limitati? Quanti hanno finito con associare l'idea dell'imparare a quella della noia e della stanchezza? Quanti hanno trovato ciò che imparavano così estraneo alle situazioni della vita del mondo da non dare loro nessun potere di controllo su di essa? Quanti hanno finito con l'associare i libri all'idea d'una fatica uggiosa, in modo da essere "manipolati" per tutto salvo che per l'oziosa lettura?

Se faccio queste domande, non è già per condannare in blocco la vecchia educazione. È per tutt'altro scopo. È, per accentuare il fatto, in primo luogo, che i ragazzi nelle scuole tradizionali hanno le loro esperienze; in secondo luogo, che il guaio non è l'assenza di esperienza, ma il carattere erroneo e difettivo di essa dal punto di vista della relazione con l'esperienza ulteriore. Il lato positivo di questo punto è ancora più importante per quanto concerne l'educazione progressiva. Non basta insistere sulla necessità dell'esperienza, e neppure sulla attività nell'esperienza. Tutto dipende dalla *qualità* della esperienza che si ha. La qualità di ogni esperienza ha due aspetti: da un lato può essere immediatamente gradevole o sgradevole, dall'altro essa esercita la sua influenza sulle esperienze ulteriori. Il primo è ovvio e facile a cogliere. Invece l'*effetto* di un'esperienza non lo si può conoscere subito. Pone un problema all'educatore. È suo compito disporre le cose in modo che le esperienze pur non allontanando il discente e impegnando anzi la sua attività non si limitino ad essere immediatamente gradevoli e promuovano nel futuro esperienze che si desiderano. Come nessun uomo vive e muore per se stesso, nessuna esperienza vive e muore per se stessa. In completa indipendenza dal desiderio o dall'intenzione ogni esperienza continua a vivere nelle esperienze future. Ne consegue che il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno.

Discuterò più innanzi in modo maggiormente particolareggiato, della continuità dell'esperienza o di quello che si può chiamare *continuum sperimentale*. Qui voglio semplicemente mettere in risalto l'importanza di questo principio per la filosofia dell'esperienza educativa. Una filosofia dell'educazione come qualsiasi teoria, deve essere espressa in parole, in simboli. Ma nella misura in cui è più di un insieme di parole è un piano educativo. Come ogni piano, non può costituirsi senza riferimento a ciò che si persegue e al come perseguirlo. Più si tien fermo, in modo definitivo e sicuro, che l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza, più importa che sia ben chiarito che cosa l'esperienza è. Fino a che l'esperienza non è concepita in modo che quello che ne risulta sia un piano che permetta di decidere circa la materia di studio, i metodi d'istruzione e di

the experiences which were had, by pupils and teachers alike, were largely of a wrong kind. How many students, for example, were rendered callous to ideas, and how many lost the impetus to learn because of the way in which learning was experienced by them? How many acquired special skills by means of automatic drill so that their power of judgment and capacity to act intelligently in new situations was limited? How many came to associate the learning process with ennui and boredom? How many found what they did learn so foreign to the situations of life outside the school as to give them no power of control over the latter? How many came to associate books with dull drudgery, so that they were "conditioned" to all but flashy reading matter?

If I ask these questions, it is not for the sake of wholesale condemnation of the old education. It is for quite another purpose. It is to emphasize the fact, first, that young people in traditional schools do have experiences; and, secondly, that the trouble is not the absence of experiences, but their defective and wrong character--wrong and defective from the standpoint of connection with further experience. The positive side of this point is even more important in connection with progressive education. It is not enough to insist upon the necessity of experience, nor even of activity in experience. Everything depends upon the quality of the experience which is had. The quality of any experience has two aspects. There is an immediate aspect of agreeableness or disagreeableness, and there is its influence upon later experiences. The first is obvious and easy to judge. The effect of an experience is not borne on its face. It sets a problem to the educator. It is his business to arrange for the kind of experiences which, while they do not repel the student, but rather engage his activities are, nevertheless, more than immediately enjoyable since they promote having desirable future experiences. Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself. Wholly independent of desire or intent, every experience lives on in further experiences. Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences.

Later, I shall discuss in more detail the principle of the continuity of experience or what may be called the experiential continuum. Here I wish simply to emphasize the importance of this principle for the philosophy of educative experience. A philosophy of education, like any theory, has to be stated in words, in symbols. But so far as it is more than verbal it is a plan for conducting education. Like any plan, it must be framed with reference to what is to be done and how it is to be done. The more definitely and sincerely it is held that education is a development within, by, and for experience, the more important it is that there shall be clear conceptions of what experience is. Unless experience is so conceived that the result is a plan for deciding upon subject-matter, upon methods of instruction and discipline, and upon material equipment and social organization of the school, it

disciplina, l'arredamento materiale e l'organizzazione sociale della scuola, essa è campata in aria. È ridotta a un contesto di parole che può eccitare dei sentimenti, ma che può essere sostituito egualmente bene con un'altra serie di parole che indichino operazioni da iniziarsi e da eseguirsi. Che l'educazione tradizionale fosse una "routine" in cui i piani e i programmi erano trasmessi dal passato, non implica affatto che l'educazione progressiva debba essere una improvvisazione.

La scuola tradizionale poteva tirare avanti anche senza una filosofia coerentemente svolta. Bastava allo scopo una serie di parole astratte: cultura, disciplina, grande patrimonio culturale, ecc.; a dirigerla infatti non erano esse, ma il costume e le routines stabilite. Appunto perché le scuole progressive non possono affidarsi a tradizioni cristallizzate e ad abiti istituzionali, se non vogliono procedere più o meno a casaccio, devono farsi dirigere da idee che, quando sono articolate in modo coerente, costituiscono una filosofia dell'educazione. La rivolta contro l'organizzazione caratteristica della scuola tradizionale implica la richiesta di un'organizzazione basata su idee. Io penso che basti una superficiale conoscenza della storia dell'educazione a dimostrare che soltanto i riformatori e gli innovatori della educazione hanno sentito il bisogno di una filosofia della educazione. Coloro che accettarono il sistema esistente avevano bisogno soltanto di poche parole ben risonanti per giustificare le pratiche in uso. L'opera effettiva era compiuta dalle abitudini che erano talmente fissate da essere istituzionali. Ne consegue che l'educazione progressiva ha molto più urgenza che non i novatori precedenti di una filosofia dell'educazione fondata in una filosofia dell'esperienza.

Ho osservato di passaggio che codesta filosofia, per parafrasare un detto di Lincoln sulla democrazia, è una filosofia educativa dell'esperienza, mediante l'esperienza per l'esperienza. Nessuno di questi termini: *di*, *mediante*, *per* è per sé evidente. Ognuno di essi è un invito a scoprire e ad attuare un principio di ordine e di organizzazione che consegue dalla comprensione di ciò che significa esperienza educativa.

È quindi molto più difficile di scoprire i tipi di materiali, di metodi e di relazioni sociali appropriati alla nuova educazione che non fosse il caso per l'educazione tradizionale. Io penso che molte delle difficoltà incontrate nella condotta delle scuole progressive e che molte delle critiche fatte ad essa provengano da questa fonte. Le difficoltà non possono non aggravarsi e le critiche aumentare quando si suppone che la nuova educazione deve essere in qualche modo più facile dell'antica. Immagino che questo modo di pensare sia più o meno diffuso. Esso è forse una nuova conferma di quella filosofia dell'opposizione, nata dall'idea che quel che conta, è di *non* fare quello che si suol fare nelle scuole tradizionali.

Ammetto di buon grado che la nuova educazione nel principio è *più semplice* dell'antica. Essa è in armonia coi principi della crescita, mentre c'era molto artificio nell'antica scelta e sistemazione delle materie di studio e dei metodi, e

is wholly in the air. It is reduced to a form of words which may be emotionally stirring but for which any other set of words might equally well be substituted unless they indicate operations to be initiated and executed. Just because traditional education was a matter of routine in which the plans and programs were handed down from the past, it does not follow that progressive education is a matter of planless improvisation.

The traditional school could get along without any consistently developed philosophy of education. About all it required in that line was a set of abstract words like culture, discipline, our great cultural heritage, etc., actual guidance being derived not from them but from custom and established routines. Just because progressive schools cannot rely upon established traditions and institutional habits, they must either proceed more or less haphazardly or be directed by ideas which, when they are made articulate and coherent, form a philosophy of education. Revolt against the kind of organization characteristic of the traditional school constitutes a demand for a kind of organization based upon ideas. I think that only slight acquaintance with the history of education is needed to prove that educational reformers and innovators alone have felt the need for a philosophy of education. Those who adhered to the established system needed merely a few fine-sounding words to justify existing practices. The real work was done by habits which were so fixed as to be institutional. The lesson for progressive education is that it requires in an urgent degree, a degree more pressing than was incumbent upon former innovators, a philosophy of education based upon a philosophy of experience.

I remarked incidentally that the philosophy in question is, to paraphrase the saying of Lincoln about democracy, one of education of, by, and for experience. No one of these words, of, by, or for, names anything which is self-evident. Each of them is a challenge to discover and put into operation a principle of order and organization which follows from understanding what educative experience signifies.

It is, accordingly, a much more difficult task to work out the kinds of materials, of methods, and of social relationships that are appropriate to the new education than is the case with traditional education. I think many of the difficulties experienced in the conduct of progressive schools and many of the criticisms leveled against them arise from this source. The difficulties are aggravated and the criticisms are increased when it is supposed that the new education is somehow easier than the old. This belief is, I imagine, more or less current. Perhaps it illustrates again the Either-Or philosophy, springing from the idea that about all which is required is not to do what is done in traditional schools.

I admit gladly that the new education is simpler in principle than the old. It is in harmony with principles of growth, while there is very much which is artificial in the old selection and arrangement of subjects and methods, and

l'artificio conduce sempre ad una complessità non necessaria. Ma non bisogna confondere il facile col semplice. Scoprire quello che è realmente semplice e operare in base alla scoperta è un compito estremamente difficile. Quando l'artificiale e il complesso sono diventati istituzioni e si sono ingranati nel costume e nella routine è più facile battere i sentieri conosciuti che, scelto un nuovo punto di vista, operare in conformità ad esso. Il vecchio sistema astronomico di Tolomeo era più complicato, con i suoi cicli ed epicicli, del sistema copernicano. Ma sino che non si è compiuta l'organizzazione dei fenomeni astronomici in base al nuovo principio, la via più breve è stata di seguire la linea di minore resistenza offerta dall'antico abito intellettuale. Torniamo quindi all'idea che una coerente teoria della esperienza che fornisca una direzione positiva alla scelta ed all'organizzazione di metodi e materiali educativi appropriati, è indispensabile, se si vuole dare un nuovo indirizzo alle scuole. Il processo è lento e arduo. Si tratta di crescita e ci sono molti ostacoli che tendono ad impedire la crescita ed a farla deviare dalla linea giusta.

Più in là da dire qualcosa circa l'organizzazione. Ora, forse basta osservare che dobbiamo sottrarci alla tendenza a pensare all'organizzazione nei termini del tipo di organizzazione (sia riguardo al contenuto - o materia - sia riguardo ai metodi e alle relazioni sociali) che caratterizza l'educazione tradizionale. Io penso che una buona parte dell'attuale opposizione derivi dal fatto che è così difficile liberarsi dalla immagine degli studi della scuola antica. Appena si pronuncia la parola "organizzazione", l'immaginazione corre quasi automaticamente al genere di organizzazione che ci è familiare, e rivoltandoci contro di essa siamo condotti a ripudiare l'idea stessa di organizzazione. Dall'altro lato, i reazionari nell'educazione, che stanno ora raccogliendo le loro forze, si valgono della mancanza di una organizzazione intellettuale e morale adeguata nel nuovo tipo di scuola non solo per dimostrare che occorre un'organizzazione, ma per identificare qualsiasi specie di organizzazione con quella che invalse prima del sorgere della scienza sperimentale. Finora il fallimento dei tentativi di concepire un'organizzazione su base empirica e sperimentale dà ai reazionari una troppo facile vittoria. Ma il fatto che le scienze empiriche offrono ora il miglior tipo di organizzazione intellettuale e si possa trovare in qualsiasi campo attesta che non c'è ragione perché noi, che ci denominiamo empiristi, si sia dei "guastafeste" nell'ambito dell'ordine e dell'organizzazione.

artificiality always leads to unnecessary complexity. But the easy and the simple are not identical. To discover what is really simple and to act upon the discovery is an exceedingly difficult task. After the artificial and complex is once institutionally established and ingrained in custom and routine, it is easier to walk in the paths that have been beaten than it is, after taking a new point of view, to work out what is practically involved in the new point of view. The old Ptolemaic astronomical system was more complicated with its cycles and epicycles than the Copernican system. But until organization of actual astronomical phenomena on the ground of the latter principle had been effected the easiest course was to follow the line of least resistance provided by the old intellectual habit. So we come back to the idea that a coherent theory of experience, affording positive direction to selection and organization of appropriate educational methods and materials, is required by the attempt to give new direction to the work of the schools. The process is a slow and arduous one. It is a matter of growth, and there are many obstacles which tend to obstruct growth and to deflect it into wrong lines.

I shall have something to say later about organization. All that is needed, perhaps, at this point is to say that we must escape from the tendency to think of organization in terms of the kind of organization, whether of content (or subject-matter), or of methods and social relations, that mark traditional education. I think that a good deal of the current opposition to the idea of organization is due to the fact that it is so hard to get away from the picture of the studies of the old school. The moment "organization" is mentioned imagination goes almost automatically to the kind of organization that is familiar, and in revolting against that we are led to shrink from the very idea of any organization. On the other hand, educational reactionaries, who are now gathering force, use the absence of adequate intellectual and moral organization in the newer type of school as proof not only of the need of organization, but to identify any and every kind of organization with that instituted before the rise of experimental science. Failure to develop a conception of organization upon the empirical and experimental basis gives reactionaries a too easy victory. But the fact that the empirical sciences now offer the best type of intellectual organization which can be found in any field shows that there is no reason why we, who call ourselves empiricists, should be "pushovers" in the matter of order and organization.

3. Criteri dell'esperienza

Se c'è qualche verità in quanto è stato detto circa il bisogno di formare una teoria dell'educazione perché l'educazione possa essere diretta intelligentemente sulla base dell'esperienza, è chiaro che, a questo punto della discussione dobbiamo esporre i principi che sono più significativi per costituire questa teoria. Non mi scuserò quindi di impegnarmi in un certo numero di analisi filosofiche, che altrimenti sarebbero fuori posto. Vi posso tuttavia assicurare in certo modo col dirvi che questa analisi non ha un fine in sé, ma è intrapresa per conseguire criteri da applicare poi a un certo numero di problemi concreti e, per il maggior numero di persone, più interessanti.

Ho già accennato a quella che ho chiamato la categoria della continuità o il *continuum* sperimentale. Questo principio è implicito, a quanto ho già detto, in ogni tentativo di distinguere le esperienze che hanno un valore educativo da quelle che non lo hanno. Sembrerà superfluo dimostrare che questa scelta è necessaria non solo per criticare il tipo tradizionale di educazione, ma anche per iniziare e svolgere un tipo differente. Tuttavia, è opportuno trattenersi un poco sull'idea che essa è necessaria. Si può ammettere che l'animo tranquillo, penso, che una delle ragioni che ha favorito il movimento progressivo è stato il fatto che esso sembra più conforme all'ideale democratico cui si attiene il nostro popolo che non i procedimenti della scuola tradizionale, che hanno un aspetto così autocratico. Un'altra ragione che ha contribuito a farlo accogliere favorevolmente è il fatto che i suoi metodi sono umani, paragonati alla rudezza dei sistemi della scuola tradizionale.

Vorrei domandarvi ora perché preferiamo i procedimenti democratici e umani a quelli autocratici e duri. E con la parola "perché" intendo accennare alla *ragione* della nostra preferenza non alle *cause* che ci hanno condotto alla preferenza. Una delle *cause* può essere che ci è stato insegnato non solo nelle scuole, ma sulla stampa, dal pulpito, dalla tribuna, nelle nostre leggi e nei nostri codici che la democrazia è la migliore istituzione sociale. Può darsi che siamo stati talmente imbevuti di questa idea per opera dell'ambiente circostante che essa è diventata una parte abituale del nostro assetto intellettuale e morale. Ma cause analoghe hanno condotto altre persone in differenti ambienti a conclusioni molto diverse, a preferire il fascismo, per esempio. La causa della nostra preferenza non è la stessa cosa della ragione per cui *dobbiamo* preferirla.

Non mi prefiggo qui di dilungarmi su la ragione. Ma vorrei porre un solo quesito: possiamo trovare qualche ragione che alla fin fine non faccia capo alla convinzione che gli ordinamenti sociali della democrazia promuovono una qualità superiore di esperienza umana, una esperienza più largamente accessibile e possibile che non le forme di vita

3. Criteria of Experience

If there is any truth in what has been said about the need of forming a theory of experience in order that education may be intelligently conducted upon the basis of experience, it is clear that the next thing in order in this discussion is to present the principles that are most significant in framing this theory. I shall not, therefore, apologize for engaging in a certain amount of philosophical analysis, which otherwise might be out of place. I may, however, reassure you to some degree by saying that this analysis is not an end in itself but is engaged in for the sake of obtaining criteria to be applied later in discussion of a number of concrete and, to most persons, more interesting issues.

I have already mentioned what I called the category of continuity, or the experiential continuum. This principle is involved, as I pointed out, in every attempt to discriminate between experiences that are worth while educationally and those that are not. It may seem superfluous to argue that this discrimination is necessary not only in criticizing the traditional type of education but also in initiating and conducting a different type. Nevertheless, it is advisable to pursue for a little while the idea that it is necessary. One may safely assume, I suppose, that one thing which has recommended the progressive movement is that it seems more in accord with the democratic ideal to which our people is committed than do the procedures of the traditional school, since the latter have so much of the autocratic about them. Another thing which has contributed to its favorable reception is that its methods are humane in comparison with the harshness so often attending the policies of the traditional school.

The question I would raise concerns why we prefer democratic and humane arrangements to those which are autocratic and harsh. And by "why," I mean the reason for preferring them, not just the causes which lead us to the preference. One cause may be that we have been taught not only in the schools but by the press, the pulpito, the platform, and our laws and law-making bodies that democracy is the best of all social institutions. We may have so assimilated this idea from our surroundings that it has become an habitual part of our mental and moral make-up. But similar causes have led other persons in different surroundings to widely varying conclusions--to prefer fascism, for example. The cause for our preference is not the same thing as the reason why we should prefer it.

It is not my purpose here to go in detail into the reason. But I would ask a single question: Can we find any reason that does not ultimately come down to the belief that democratic social arrangements promote a better quality of human experience, one which is more widely accessible and enjoyed, than do non-democratic and anti-democratic forms

sociale non democratiche e antidemocratiche? Il principio del rispetto per la libertà individuale e per la correttezza e la gentilezza nelle relazioni umane non risale in fondo alla convinzione che questi principi sono dovuti a una più alta qualità di esperienza da parte di un maggior numero che non i metodi di repressione o di coazione di forza? La ragione della nostra preferenza non è forse la nostra fede che la consultazione reciproca e le convinzioni ottenute mediante la persuasione rendono possibile una qualità di esperienze migliore di quella che possa essere altrimenti fornita su larga scala?

Se la risposta a questi quesiti è affermativa (e personalmente non vedo come possiamo giustificare altrimenti la nostra preferenza per la democrazia e l'umanità), la ragione ultima dell'accoglienza fatta all'educazione progressiva, a cagione della sua fiducia nell'uso di metodi umani e della sua parentela con la democrazia, risale alla discriminazione fatta fra i valori che ineriscono alle diverse esperienze. Ritorno quindi al principio della continuità della esperienza come a un criterio discriminante.

In sostanza, questo principio poggia sull'abitudine, se si dà dell'*abitudine* un'interpretazione biologica. La caratteristica fondamentale dell'abito è che ogni esperienza fatta e subito modifica chi agisce, e al tempo stesso questa modificazione affetta, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti. È difatti un poco modificato il soggetto che la intraprende. Così inteso il principio dell'abitudine va, è ovvio, più a fondo del concetto ordinario di un abito, vale a dire un modo più o meno stabilito di fare le cose, sebbene lo assuma sotto di sé come uno dei suoi casi particolari. Esso comprende la formazione di attitudini, attitudini che sono emotive e intellettuali; comprende le nostre sensibilità fondamentali e i modi di rispondere a tutte le condizioni in cui c'imbattiamo nella vita. Da questo punto di vista, il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno.

Come afferma il poeta: «Ogni esperienza è un arco attraverso il quale raggia quel non percorso universo, il cui contorno vanisce via via ch'io avanzo».

Per ora, tuttavia, non abbiamo alcun mezzo per discernere le esperienze, in quanto il principio è di applicazione universale. C'è *qualche* genere di continuità in ogni caso. Gli è quando notiamo le differenti forme in cui opera la continuità dell'esperienza che poniamo la base di scelta fra le esperienze. Posso chiarire quel che intendo dire richiamandomi ad un'obiezione che è stata mossa alla seguente idea che ho proposto una volta: il processo educativo può essere identificato con la crescita a patto che questa sia espressa col participio presente "crescente".

La crescita, ovvero il crescere come svolgimento, non soltanto fisicamente ma anche intellettualmente e moralmente, è un esempio del principio di continuità. L'obiezione fatta è che quella crescita può prendere molte direzioni differenti: per

of social life? Does not the principle of regard for individual freedom and for decency and kindness of human relations come back in the end to the conviction that these things are tributary to a higher quality of experience on the part of a greater number than are methods of repression and coercion or force? Is it not the reason for our preference that we believe that mutual consultation and convictions reached through persuasion, make possible a better quality of experience than can otherwise be provided on any wide scale?

If the answer to these questions is in the affirmative (and personally I do not see how we can justify our preference for democracy and humanity on any other ground), the ultimate reason for hospitality to progressive education, because of its reliance upon and use of humane methods and its kinship to democracy, goes back to the fact that discrimination is made between the inherent values of different experiences. So I come back to the principle of continuity of experience as a criterion of discrimination.

At bottom, this principle rests upon the fact of habit, when habit is interpreted biologically. The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them. The principle of habit so understood obviously goes deeper than the ordinary conception of a habit as a more or less fixed way of doing things, although it includes the latter as one of its special cases. It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living. From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after.

As the poet states it, "all experience is an arch wherethro'Gleams that untravell'd world, whose margin fades Forever and forever when I move".

So far, however, we have no ground for discrimination among experiences. For the principle is of universal application. There is some kind of continuity in every case. It is when we note the different forms in which continuity of experience operates that we get the basis of discriminating among experiences. I may illustrate what is meant by an objection which has been brought against an idea which I once put forth--namely, that the educative process can be identified with growth when that is understood in terms of the active participle, growing.

Growth, or growing as developing, not only physically but intellectually and morally, is one exemplification of the principle of continuity. The objection made is that growth might take many different directions: a

esempio un uomo che s'inizia al banditismo può crescere in quella direzione, e con la pratica può diventare un espertissimo bandito. Donde si è tratta la conclusione che la "crescita" non è sufficiente; dobbiamo dunque specificare la direzione in cui cresce, il fine verso cui tende. Prima, però, di dedurne che l'obiezione è conclusiva, occorre analizzare il caso un po' più a fondo.

Non c'è dubbio che un uomo possa perfezionarsi sulla via del banditismo, del gangsterismo, della corruzione politica. Ma dal punto di vista della crescita, come educazione e della educazione come crescita si tratta di vedere se la crescita in questa direzione promuove o ritarda la crescita in generale. Questa forma di crescita crea le condizioni per una crescita ulteriore ovvero provoca condizioni che tolgono all'individuo, che è cresciuto in questa particolare direzione, il modo di valersi degli stimoli e delle opportunità che gli si offrono per crescere ulteriormente in nuove direzioni? Quale è l'effetto del crescere in una direzione speciale sulle attitudini e le abitudini che sole sono in grado di aprire vie di sviluppo in altre direzioni? Lascerò a voi di rispondere a questi quesiti, limitandomi a dire che, quando e *soltanto* quando lo svolgimento in una direzione particolare conduce alla continuazione della crescita, esso risponde al criterio dell'educazione come crescita. Difatti questa concezione deve trovare un'applicazione universale e non limitata a casi speciali.

Ritorno ora al problema della continuità come a criterio con cui discernere le esperienze che sono educative da quelle che sono diseducative. Come abbiamo veduto c'è qualche genere di continuità in ogni caso in quanto ogni esperienza influenza in bene o in male le attitudini che aiutano a decidere della qualità delle esperienze che seguiranno, col promuovere certe preferenze ed avversioni, e col rendere più facile o più difficile l'agire per questo o per quel fine. Inoltre, ogni esperienza influenza in qualche grado le condizioni obiettive sotto le quali saranno fatte le esperienze future. Per esempio, un ragazzo che impara a parlare ha una nuova facilità e un nuovo desiderio. Ma egli ha anche ampliato le condizioni esterne dell'imparare ulteriore. Quando impara a leggere, egli s'apre ad un tempo un nuovo ambiente intorno a sé. Se uno decide di diventare insegnante, avvocato, medico o agente di cambio, appena si traduce questa intenzione negli atti, si determina necessariamente in qualche grado l'ambiente nel quale opererà in futuro. Egli si è reso più sensibile e più responsivo a certe condizioni, e relativamente immune di fronte a quelle cose che avrebbero costituito per lui degli stimoli se avesse fatto un'altra scelta.

Ma, mentre il principio di continuità si applica in qualche modo in ogni caso, la qualità della esperienza presente influenza il *modo* in cui il principio si applica. Noi parliamo di guastare un ragazzo e di un ragazzo guastato. L'effetto di una soverchia indulgenza verso un ragazzo continua. Promuove un atteggiamento che agisce come un'automatica richiesta a persone e ad oggetti di soddisfare i suoi desideri e i suoi capricci in futuro. Le induce a cercare il genere di situazione che lo metta in grado di fare tutto quello che si sente di fare in questo o quel momento. Lo rende ostile

man, for example, who starts out on a career of burglary may grow in that direction, and by practice may grow into a highly expert burglar. Hence it is argued that "growth" is not enough; we must also specify the direction in which growth takes place, the end towards which it tends. Before, however, we decide that the objection is conclusive we must analyze the case a little further.

That a man may grow in efficiency as a burglar, as a gangster, or as a corrupt politician, cannot be doubted. But from the standpoint of growth as education and education as growth the question is whether growth in this direction promotes or retards growth in general. Does this form of growth create conditions for further growth, or does it set up conditions that shut off the person who has grown in this particular direction from the occasions, stimuli, and opportunities for continuing growth in new directions? What is the effect of growth in a special direction upon the attitudes and habits which alone open up avenues for development in other lines? I shall leave you to answer these questions, saying simply that when and only when development in a particular line conduces to continuing growth does it answer to the criterion of education as growing. For the conception is one that must find universal and not specialized limited application.

I return now to the question of continuity as a criterion by which to discriminate between experiences which are educative and those which are mis-educative. As we have seen, there is some kind of continuity in any case since every experience affects for better or worse the attitudes which help decide the quality of further experiences, by setting up certain preference and aversion, and making it easier or harder to act for this or that end. Moreover, every experience influences in some degree the objective conditions under which further experiences are had. For example, a child who learns to speak has a new facility and new desire. But he has also widened the external conditions of subsequent learning. When he learns to read, he similarly opens up a new environment. If a person decides to become a teacher, lawyer, physician, or stockbroker, when he executes his intention he thereby necessarily determines to some extent the environment in which he will act in the future. He has rendered himself more sensitive and responsive to certain conditions, and relatively immune to those things about him that would have been stimuli if he had made another choice.

But, while the principle of continuity applies in some way in every case, the quality of the present experience influences the way in which the principle applies. We speak of spoiling a child and of the spoilt child. The effect of overindulging a child is a continuing one. It sets up an attitude which operates as an automatic demand that persons and objects cater to his desires and caprices in the future. It makes him seek the kind of situation that will enable him to do what he feels like doing at the time. It renders him averse to and comparatively incompetent in

e relativamente incompetente in situazioni che esigono sforzo e perseveranza nel superare ostacoli. Non c'è paradosso nel fatto che il principio della continuità dell'esperienza può operare in modo da arrestare un individuo su un basso piano di svolgimento, incapace di un'ulteriore crescita.

D'altra parte, se un'esperienza suscita curiosità, rafforza l'iniziativa e fa nascere desideri e propositi che sono sufficientemente intensi per trasportare un individuo al di là dei punti morti nel futuro, la continuità opera in un modo molto diverso. Ogni esperienza è una forza propulsiva. Il suo valore può essere giudicato solo in base all'oggetto verso cui o entro cui si muove. La maggior maturità dell'esperienza che dovrebbe possedere l'adulto in quanto educatore lo mette in grado di valutare ogni esperienza del giovane da un punto di vista il in cui non può porsi chi ha meno matura esperienza. Tocca allora all'educatore rendersi conto in quale direzione si muove un'esperienza. A che gli serve essere più maturo se invece di adoperare il suo maggiore discernimento per aiutare l'immaturato ad organizzare le condizioni della esperienza, lo sciupa? Mancare di cogliere la forza propulsiva di un'esperienza allo scopo di conoscerla e di indirizzarla sulla base di ciò a cui muove significa essere infedeli al principio dell'esperienza medesima. Questa infedeltà opera in due direzioni. L'educatore è venuto meno alla comprensione che avrebbe dovuto trarre dalla sua esperienza passata. Egli è pure infedele al fatto che ogni esperienza umana alla fin fine è sociale, e che essa implica contatto e comunicazione. La persona matura, per esprimersi in termini morali, non ha il diritto di sottrarre al giovane in date circostanze qualsiasi capacità di comprensione simpatica che la sua esperienza ha fornito.

Ma bisogna affrettarsi ad aggiungere, che c'è una tendenza a reagire verso l'altro estremo ed a prendere quel che è stato detto come la difesa di una qualche specie di imposizione dal di fuori. Vale la pena, dunque di dire qualcosa circa il modo in cui l'adulto può esercitare l'accorgimento che gli procura la sua più ampia esperienza senza imporre un controllo meramente esterno. Da un lato occorre stare all'erta per vedere quali attitudini e tendenze abituali si stanno creando. In questa direzione egli, se è un educatore, deve essere in grado di giudicare quali attitudini avviano di fatto ad un aumento di crescita e quali altre l'ostacolano. Deve poi, per di più, avere quella comprensione simpatica dell'individuo in quanto individuo che dà un'idea di quel che sta accadendo effettivamente negli spiriti di coloro che stanno imparando. È, fra l'altro, la necessità di queste abilità da parte dei genitori o dell'insegnante che rende il sistema dell'educazione basato sulla viva esperienza molto più difficile a seguire che non i modelli dell'educazione tradizionale.

Ma c'è un altro aspetto della cosa. L'esperienza non si compie semplicemente nell'interno della persona. Essa si svolge lì poiché influenza la formazione di attitudini di desideri e di propositi. Ma non è ancora tutto. Ogni esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza. La

situations which require effort and perseverance in overcoming obstacles. There is no paradox in the fact that the principle of the continuity of experience may operate so as to leave a person arrested on a low plane of development, in a way which limits later capacity for growth.

On the other hand, if an experience arouses curiosity, strengthens initiative, and sets up desires and purposes that are sufficiently intense to carry a person over dead places in the future, continuity works in a very different way. Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into. The greater maturity of experience which should belong to the adult as educator puts him in a position to evaluate each experience of the young in a way in which the one having the less mature experience cannot do. It is then the business of the educator to see in what direction an experience is heading. There is no point in his being more mature if, instead of using his greater insight to help organize the conditions of the experience of the immature, he throws away his insight. Failure to take the moving force of an experience into account so as to judge and direct it on the ground of what it is moving into means disloyalty to the principle of experience itself. The disloyalty operates in two directions. The educator is false to the understanding that he should have obtained from his own past experience. He is also unfaithful to the fact that all human experience is ultimately social: that it involves contact and communication. The mature person, to put it in moral terms, has no right to withhold from the young on given occasions whatever capacity for sympathetic understanding his own experience has given him.

No sooner, however, are such things said than there is a tendency to react to the other extreme and take what has been said as a plea for some sort of disguised imposition from outside. It is worth while, accordingly, to say something about the way in which the adult can exercise the wisdom his own wider experience gives him without imposing a merely external control. On one side, it is his business to be on the alert to see what attitudes and habitual tendencies are being created. In this direction he must, if he is an educator, be able to judge what attitudes are actually conducive to continued growth and what are detrimental. He must, in addition, have that sympathetic understanding of individuals as individuals which gives him an idea of what is actually going on in the minds of those who are learning. It is, among other things, the need for these abilities on the part of the parent and teacher which makes a system of education based upon living experience a more difficult affair to conduct successfully than it is to follow the patterns of traditional education.

But there is another aspect of the matter. Experience does not go on simply inside a person. It does go on there, for it influences the formation of attitudes of desire and purpose. But this is not the whole of the story. Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which

differenza fra la civiltà e lo stato selvaggio, per prendere un esempio di larga portata, consiste nel grado in cui le esperienze precedenti hanno cambiato le condizioni oggettive sotto le quali sono state compiute le esperienze posteriori. L'esistenza di strade, di mezzi di comunicazione e trasporti rapidi, di strumenti, di attrezzi, di mobilio, di luce e forza elettrica ne sono altrettanti esempi. Se si distruggessero le condizioni esterne della presente esperienza dei popoli civili, la loro civiltà retrocederebbe per un certo tempo allo stato dei popoli barbari.

In breve, noi viviamo dalla nascita alla morte in un mondo di persone e di cose che in larga misura è quel che è in virtù di ciò che è stato fatto e trasmesso dall'attività degli uomini che ci hanno preceduto. Quando lo si dimentica, l'esperienza la si considera come qualcosa che si compie dentro un corpo ed una mente individuali. Non dovrebbe essere necessario dire che l'esperienza non si compie nel vuoto. Ci sono fonti dell'esperienza fuori dell'individuo. Essa è costantemente alimentata da tali fonti. Nessuno metterà in dubbio che un ragazzo cresciuto in una stamberga ha un'esperienza diversa da quello cresciuto in una casa civile, che il garzoncello di campagna ha una esperienza diversa da quella del ragazzo di città, o il fanciullo che vive sul mare dell'abitatore delle praterie dell'interno. Di solito consideriamo questi fatti come luoghi comuni. Ma a chi ne colga la importanza pedagogica, essi indicano il secondo modo di dirigere l'esperienza degli alunni senza ricorrere all'imposizione. Una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve essere attento al principio generale della formazione dell'esperienza mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze conducenti alla crescita. Sopra tutto, egli dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore.

L'educazione tradizionale non aveva da affrontare questo problema; poteva sistematicamente sottrarsi alla sua responsabilità. L'ambiente scolastico fatto di banchi, di lavagne, di un piccolo cortile pareva sufficiente. Non si chiedeva che il maestro s'informasse a fondo delle condizioni di vita circostante, fisica, storica, economica, professionale, per utilizzarle a scopo educativo. Un sistema d'educazione basato sul necessario nesso della educazione con l'esperienza deve invece, se è fedele al proprio principio, prendere costantemente in considerazione queste cose. Questa partecipazione attiva che la educazione progressiva esige dall'insegnante è un'altra ragione della sua maggiore difficoltà nei confronti del sistema tradizionale. È possibile tracciare piani di educazione che in modo discretamente sistematico subordinino le condizioni oggettive a quelle che risiedono negli individui da educare. Questo accade ogni volta che il posto e la funzione dell'insegnante, dei libri, del materiale e dell'equipaggiamento, di tutto ciò che rappresenta i prodotti della più matura esperienza degli adulti, è sistematicamente subordinato alle inclinazioni ed ai sentimenti immediati degli educandi. Ogni teoria che ritiene poter essere

experiences are had. The difference between civilization and savagery, to take an example on a large scale, is found in the degree in which previous experiences have changed the objective conditions under which subsequent experiences take place. The existence of roads, of means of rapid movement and transportation, tools, implements, furniture, electric light and power, are illustrations. Destroy the external conditions of present civilized experience, and for a time our experience would relapse into that of barbaric peoples.

In a word, we live from birth to death in a world of persons and things which in large measure is what it is because of what has been done and transmitted from previous human activities. When this fact is ignored, experience is treated as if it were something which goes on exclusively inside an individual's body and mind. It ought not to be necessary to say that experience does not occur in a vacuum. There are sources outside an individual which give rise to experience. It is constantly fed from these springs. No one would question that a child in a slum tenement has a different experience from that of a child in a cultured home; that the country lad has a different kind of experience from the city boy, or a boy on the seashore one different from the lad who is brought up on inland prairies. Ordinarily we take such facts for granted as too commonplace to record. But when their educational import is recognized, they indicate the second way in which the educator can direct the experience of the young without engaging in imposition. A primary responsibility of educators is that they not only be aware of the general principle of the shaping of actual experience by environing conditions, but that they also recognize in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to growth. Above all, they should know how to utilize the surroundings, physical and social, that exist so as to extract from them all that they have to contribute to building up experiences that are worth while.

Traditional education did not have to face this problem; it could systematically dodge this responsibility. The school environment of desks, blackboards, a small school yard, was supposed to suffice. There was no demand that the teacher should become intimately acquainted with the conditions of the local community, physical, historical, economic, occupational, etc., in order to utilize them as educational resources. A system of education based upon the necessary connection of education with experience must, on the contrary, if faithful to its principle, take these things constantly into account. This tax upon the educator is another reason why progressive education is more difficult to carry on than was ever the traditional system.

It is possible to frame schemes of education that pretty systematically subordinate objective conditions to those which reside in the individuals being educated. This happens whenever the place and function of the teacher, of books, of apparatus and equipment, of everything which represents the products of the more mature experience of elders, is systematically subordinated to the immediate inclinations and feelings of the young. Every theory which

assegnata importanza a questi fattori oggettivi solo a patto di imporre un controllo esterno e di limitare la libertà dagli individui, si fonda alla fin fine nella nozione che l'esperienza è vera esperienza solo quando le condizioni oggettive sono subordinate a ciò che si verifica nell'interno degli individui che hanno l'esperienza.

Non voglio dire che si suppone che le condizioni oggettive si possano eliminare. Si ammette che esse ci devono stare: è una concessione all'ineliminabile fatto che viviamo in un mondo di cose e di persone. Ma io penso che l'osservazione di ciò che accade in certe famiglie e in certe scuole rivelerebbe che certi genitori e certi insegnanti agiscono con l'idea che le condizioni oggettive devono essere *subordinate* a quelle interne. In questo caso si ammette non solo che queste ultime sono le più importanti, il che in un certo senso è vero, ma che durante la loro durata fissano l'intero processo educativo.

Permettetemi di chiarire la cosa con l'esempio di un bimbo. I bisogni che ha un bimbo, di nutrirsi, di riposare, di agire sono certo di primaria importanza e decisivi sotto un certo rispetto. Si deve provvedere di che nutrirlo, gli si deve procurare un sonno tranquillo e così via. Ma questo non significa che il genitore nutrirà il bimbo ogni volta che egli mostra stizza o malumore, che non ci sia un orario regolare per la nutrizione, per il sonno ecc. La madre avveduta tien conto dei bisogni del bambino senza però sottrarsi alle sue responsabilità per regolare le condizioni oggettive sotto le quali i bisogni sono soddisfatti. E se essa è una madre accorta sotto questo aspetto, si baserà sulle passate esperienze degli esperti non meno che sulle proprie per rendersi conto quali sono le esperienze che meglio promuovono lo svolgimento normale dei bambini. Queste condizioni, invece di essere subordinate ai subitanei impulsi interni del piccolino, sono predisposte in modo che ci possa essere una particolare specie di *interazione* fra esse e questi subitanei stati interni.

La parola "interazione", che ho usato, esprime il secondo principio essenziale, che permette d'interpretare una esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa. Essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza: le condizioni obbiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo *situazione*. Il guaio dell'educazione tradizionale non consisteva già nel porre l'accento sulle condizioni esterne che partecipano al controllo delle esperienze, ma che si facesse così poca attenzione ai fattori interni che pure fanno sentire il loro peso sul genere di esperienza che si avrà. Si violava il principio dell'interazione da una parte. Ma questa violazione non è una buona ragione perché la nuova educazione violi il principio dall'altra parte, a meno che si accetti la filosofia dell'educazione dell'"aut-aut", che già abbiamo menzionato.

L'esempio tratto dal bisogno di regolare le condizioni obbiettive dello svolgimento di un bimbo indica, in primo luogo, che i genitori hanno la responsabilità di sistemare le condizioni

assumes that importance can be attached to these objective factors only at the expense of imposing external control and of limiting the freedom of individuals rests finally upon the notion that experience is truly experience only when objective conditions are subordinated to what goes on within the individuals having the experience.

I do not mean that it is supposed that objective conditions can be shut out. It is recognized that they must enter in: so much concession is made to the inescapable fact that we live in a world of things and persons. But I think that observation of what goes on in some families and some schools would disclose that some parents and some teachers are acting upon the idea of subordinating objective conditions to internal ones. In that case, it is assumed not only that the latter are primary, which in one sense they are, but that just as they temporarily exist they fix the whole educational process.

Let me illustrate from the case of an infant. The needs of a baby for food, rest, and activity are certainly primary and decisive in one respect. Nourishment must be provided; provision must be made for comfortable sleep, and so on. But these facts do not mean that a parent shall feed the baby at any time when the baby is cross or irritable, that there shall not be a program of regular hours of feeding and sleeping, etc. The wise mother takes [account of the needs of the infant but not in a way which dispenses with her own responsibility for regulating the objective conditions under which the needs are satisfied. And if she is a wise mother in this respect, she draws upon past experiences of experts as well as her own for the light that these shed upon what experiences are in general most conducive to the normal development of infants. Instead of these conditions being subordinated to the immediate internal condition of the baby, they are definitely ordered so that a particular kind of interaction with these immediate internal states may be brought about.

The word "interaction" which has just been used, expresses the second chief principle for interpreting an experience in its educational function and force. It assigns equal rights to both factors in experience--objective and internal conditions. Any normal experience is an interplay of these two sets of conditions. Taken together, or in their interaction, they form what we call a situation. The trouble with traditional education was not that it emphasized the external conditions that enter into the control of the experiences but that it paid so little attention to the internal factors which also decide what kind of experience is had. It violated the principle of interaction from one side. But this violation is no reason why the new education should violate the principle from the other side--except upon the basis of the extreme Either- Or educational philosophy which has been mentioned.

The illustration drawn from the need for regulation of the objective conditions of a baby's development indicates, first, that the parent has responsibility for arranging the

in cui si compie l'esperienza del nutrimento, del sonno ecc., e, in secondo luogo, che assolvano il proprio dovere con l'utilizzare l'esperienza accumulata del passato, quale essa è rappresentata ad esempio dal consiglio di medici competenti e di altri che hanno dedicato studio speciale alla crescita normale del corpo. Viene forse limitata la libertà della madre, quando essa si giova dell'insieme di conoscenze che si è procurata in questo modo per regolare le condizioni oggettive del nutrimento e del sonno? O piuttosto l'ampliamento della sua intelligenza nell'adempiere il compito materno accresce la sua libertà? Indubbiamente se informazione e consigli diventassero feticci, in modo da trasformarsi in imperativi intangibili da cui non fosse lecito allontanarsi in nessuna condizione, si verificherebbe una diminuzione di libertà così della madre come del figlio. Ma questa restrizione sarebbe pure una limitazione dell'intelligenza che è esercitata nel giudizio personale.

Sotto quale rispetto la regolamentazione delle condizioni oggettive limita la libertà del piccolo? Certo si limitano i suoi movimenti e le sue inclinazioni immediate, quando lo si pone nella culla nel momento in cui desidererebbe continuare a giocare, o non gli si dà da mangiare quando ne manifesta il desiderio o non lo si prende in braccio o non lo si dondola nell'atto in cui richiama la nostra attenzione con gli strilli. Ma c'è restrizione di libertà anche quando la madre o la istitutrice afferrano il bambino che sta per cadere nel fuoco. Ritornerò ancora più a lungo sul problema della libertà. Qui mi limito a chiedere se per libertà si deve intendere qualcosa che si collega con incidenti relativamente fuggitivi o se essa si deve piuttosto riporre nella continuità di svolgimento dell'esperienza.

Dire che gli individui vivono in un mondo significa, in concreto, che essi vivono in una serie di situazioni. E quando si dice che essi vivono *in* queste situazioni, il significato della parola "in" è diverso dal significato che essa ha quando si afferma che ci sono dei soldi "in" tasca o della tinta "in" un bidone. Ancora una volta significa che è in corso un'interazione fra un individuo e oggetti e altre persone. La *situazione* e l'*interazione* non si possono concepire l'una scissa dall'altra. Un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce fra un individuo, sia che quest'ultimo consista in persone con cui sta parlando di un argomento o di un avvenimento, e in questo caso l'argomento fa parte della situazione, sia che consista in giochi cui attende; in un libro che sta leggendo (nel quale le condizioni circostanti in quel momento possono essere l'Inghilterra o la Grecia antica o una regione immaginaria), ovvero in materiali di un esperimento in corso. L'ambiente, in altre parole, sono le condizioni, quali si siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare la esperienza che si compie. Anche quando un individuo costruisce un castello in aria, interagisce con gli oggetti che costruisce nella sua fantasia.

I due principi della continuità e dell'interazione non sono separati l'uno dall'altro. Essi si collegano e uniscono. Essi sono, per così dire, gli oggetti longitudinale e laterale

conditions under which an infant's experience of food, sleep, etc., occurs, and, secondly, that the responsibility is fulfilled by utilizing the funded experience of the past, as this is represented, say, by the advice of competent physicians and others who have made a special study of normal physical growth. Does it limit the freedom of the mother when she uses the body of knowledge thus provided to regulate the objective conditions of nourishment and sleep? Or does the enlargement of her intelligence in fulfilling her parental function widen her freedom? Doubtless if a fetish were made of the advice and directions so that they came to be inflexible dictates to be followed under every possible condition, then restriction of freedom of both parent and child would occur. But this restriction would also be a limitation of the intelligence that is exercised in personal judgment.

In what respect does regulation of objective conditions limit the freedom of the baby? Some limitation is certainly placed upon its immediate movements and inclinations when it is put in its crib, at a time when it wants to continue playing, or does not get food at the moment it would like it, or when it isn't picked up and dandled when it cries for attention. Restriction also occurs when mother or nurse snatches a child away from an open fire into which it is about to fall. I shall have more to say later about freedom. Here it is enough to ask whether freedom is to be thought of and adjudged on the basis of relatively momentary incidents or whether its meaning is found in the continuity of developing experience.

The statement that individuals live in a world means, in the concrete, that they live in a series of situations. And when it is said that they live in these situations, the meaning of the word "in" is different from its meaning when it is said that pennies are "in" a pocket or paint is "in" a can. It means, once more, that interaction is going on between an individual and objects and other persons. The conceptions of situation and of interaction are inseparable from each other. An experience is always what it is because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment, whether the latter consists of persons with whom he is talking about some topic or event, the subject talked about being also a part of the situation; or the toys with which he is playing; the book he is reading (in which his environing conditions at the time may be England or ancient Greece or an imaginary region); or the materials of an experiment he is performing. The environment, in other words, is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had. Even when a person builds a castle in the air he is interacting with the objects which he constructs in fancy.

The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of

dell'esperienza. Situazioni differenti si succedono l'una all'altra, ma in virtù del principio della continuità qualcosa passa da quella che precede a quella che segue. Via via che un individuo passa da una situazione a un'altra, il suo mondo, il suo ambiente si espande o si contrae. Egli non si trova già a vivere in un altro mondo, ma in una diversa parte o in un diverso aspetto del suo medesimo mondo. Quello che ha acquistato in conoscenza e abilità in una situazione diventa strumento di comprensione di effettiva azione nella situazione che segue. Il processo continua quanto la vita e l'apprendere. Se non è così, il corso dell'esperienza è disordinato, poiché il fattore individuale, che è parte dell'esperienza, è spezzato. Un mondo diviso, un mondo le cui parti e i cui aspetti non si legano l'un l'altro, è ad un tempo sintomo e causa di una personalità scissa. Quando questa scissione raggiunge un certo punto noi diciamo che l'individuo è pazzo. D'altra parte una personalità è pienamente una solo nel caso che le successive esperienze si siano integrate l'una nell'altra. Essa può essere costruita soltanto come è costruito un mondo di oggetti che sono in relazione vicendevole.

La continuità e l'interazione nella loro attiva unione reciproca porgono la misura del significato e del valore educativo di un'esperienza. L'immediata diretta preoccupazione di un educatore è la situazione in cui ha luogo l'interazione. L'individuo, che entra a far parte di essa, è quel che è in quel dato momento. È l'altro fattore, quello delle condizioni oggettive, che può essere fino ad un certo punto regolato dall'educatore. Come ho già notato la frase "condizioni oggettive" ha un senso molto lato. Implica quel che è fatto e il modo in cui è fatto, non soltanto le parole dette, ma il tono della voce con cui sono dette. Implica arredamento, libri, attrezzi, giocattoli, giochi. Implica i materiali con cui l'individuo interagisce e, più importante di tutti, il totale assetto *sociale* delle situazioni in cui una persona è impegnata.

Quando diciamo che le condizioni oggettive sono quelle che l'educatore ha il potere di regolare, intendiamo, naturalmente, che la sua abilità di influenzare direttamente l'esperienza degli altri e quindi la loro educazione, gli impone il dovere di determinare quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro a cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore. Il guaio dell'educazione tradizionale non era già che gli educatori si assumessero la responsabilità di provvedere un ambiente. Il guaio si era che non consideravano l'altro fattore nel creare un'esperienza, vale a dire i poteri e i propositi di quelli cui insegnavano. Si muoveva dal presupposto che una certa serie di condizioni fosse intrinsecamente desiderabile ma si estraeva dalla sua capacità di evocare una certa qualità di risposta negli individui. Questo difetto di mutuo adattamento rendeva accidentale il processo dell'insegnare e dell'apprendere. Coloro per i quali le condizioni che si erano provviste erano adatte riuscivano ad imparare. Gli altri se la cavavano come potevano. La responsabilità di scegliere condizioni oggettive porta allora con sé la responsabilità di comprendere i bisogni e le attitudini degli individui che imparano in un dato tempo. Non basta che

experience. Different situations succeed one another. But because of the principle of continuity something is carried over from the earlier to the later ones. As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world. What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow. The process goes on as long as life and learning continue. Otherwise the course of experience is disorderly, since the individual factor that enters into making an experience is split. A divided world, a world whose parts and aspects do not hang together, is at once a sign and a cause of a divided personality. When the splitting-up reaches a certain point we call the person insane. A fully integrated personality, on the other hand, exists only when successive experiences are integrated with one another. It can be built up only as a world of related objects is constructed.

Continuity and interaction in their active union with each other provide the measure of the educative significance and value of an experience. The immediate and direct concern of an educator is then with the situations in which interaction takes place. The individual, who enters as a factor into it, is what he is at a given time. It is the other factor, that of objective conditions, which lies to some extent within the possibility of regulation by the educator. As has already been noted, the phrase "objective conditions" covers a wide range. It includes what is done by the educator and the way in which it is done, not only words spoken but the tone of voice in which they are spoken. It includes equipment, books, apparatus, toys, games played. It includes the materials with which an individual interacts, and, most important of all, the total social set-up of the situations in which a person is engaged.

When it is said that the objective conditions are those which are within the power of the educator to regulate, it is meant, of course, that his ability to influence directly the experience of others and thereby the education they obtain places upon him the duty of determining that environment which will interact with the existing capacities and needs of those taught to create a worth-while experience. The trouble with traditional education was not that educators took upon themselves the responsibility for providing an environment. The trouble was that they did not consider the other factor in creating an experience; namely, the powers and purposes of those taught. It was assumed that a certain set of conditions was intrinsically desirable, apart from its ability to evoke a certain quality of response in individuals. This lack of mutual adaptation made the process of teaching and learning accidental. Those to whom the provided conditions were suitable managed to learn. Others got on as best they could. Responsibility for selecting objective conditions carries with it, then, the responsibility for understanding the needs and capacities of the individuals who are learning at a given time. It is not enough that certain materials and methods

certi materiali e metodi si siano mostrati efficaci, con altri individui in altri tempi. Ci deve essere una ragione per pensare che essi funzioneranno nel provocare un'esperienza che ha qualità educativa con dati individui in un dato tempo.

Non incide sulla qualità nutritiva della bistecca il dire che essa non è cibo per bambini. Il dire che non insegniamo la trigonometria nella prima o nella quinta classe, non significa offenderla. Non già l'oggetto *per sé* è educativo o promuove la crescita. A nessuna materia di studio in sé e per sé, astraendo dal grado di svolgimento raggiunto da chi impara, si può attribuire un intrinseco valore educativo. Al vezzo di non prendere nel debito conto la necessità di adattarsi ai bisogni e alle attitudini degli individui risale l'idea che certe materie di studio e certi metodi siano intrinsecamente culturali o intrinsecamente buoni per la disciplina mentale. L'idea che certi oggetti di studio e certi metodi e che la conoscenza di certi fatti e di certe verità posseggono valore educativo in sé e per sé è la ragione per cui l'educazione tradizionale ha ridotto in gran parte il materiale dell'educazione ad una dieta di materiali predigeriti. Sulla base di questa idea, si è creduto che bastasse regolare la quantità e la difficoltà del materiale offerto secondo un piano di gradualità quantitativa, di mese in mese e di anno in anno. Si è supposto che l'alunno l'avrebbe preso in base alle dosi prescritte dall'esterno. Se egli si rifiutava di prenderlo, se disertava fisicamente la scuola, se la disertava mentalmente col fantasticare e finalmente mostrava un senso di ripugnanza per l'argomento di studio, lo si imputava a colpa sua. Nessuno si chiedeva se l'inconveniente non risalisse alla materia offerta e al modo in cui veniva offerta. Il principio dell'interazione ci fa intendere che il mancato adattamento del materiale ai bisogni e alle attitudini degli individui può provocare una esperienza non educativa quanto il mancato adattamento di un individuo al materiale.

Il principio di continuità nella sua applicazione alla educazione significa tuttavia che il futuro deve essere tenuto presente in ogni gradino del processo educativo. Questa idea è facilmente travisata e stravolta in malo modo nell'educazione tradizionale. Essa ammette che l'acquisto di certe abilità e l'apprendimento di certe materie che sarebbero necessarie più tardi (forse durante gli studi superiori, forse nell'età matura) preparano naturalmente gli alunni ad affrontare le esigenze e le occorrenze del futuro. Ora "preparazione" è un'idea che si presta ad equivoci. In un certo senso ogni esperienza dovrebbe in qualche modo preparare gli individui l'individuo alle esperienze posteriori più profonde e più ampie. È questo il vero significato di crescita, continuità, ricostruzione dell'esperienza. Ma è erroneo supporre, che la mera acquisizione di una certa quantità di nozioni di aritmetica, di geografia, di storia ecc., insegnate e studiate allo scopo di essere utili ad un certo momento del futuro, abbia questo effetto. E non è meno erroneo supporre che l'acquisto di abilità nel leggere e nel disegnare metta automaticamente in grado di usarle in modo corretto e redditizio, in altre condizioni molto diverse da quelle in cui sono state acquistate.

have proved effective with other individuals at other times. There must be a reason for thinking that they will function in generating an experience that has educative quality with particular individuals at a particular time.

It is no reflection upon the nutritive quality of beefsteak that it is not fed to infants. It is not an invidious reflection upon trigonometry that we do not teach it in the first or fifth grade of school. It is not the subject *per se* that is educative or that is conducive to growth. There is no subject that is in and of itself, or without regard to the stage of growth attained by the learner, such that inherent educational value can be attributed to it. Failure to take into account adaptation to the needs and capacities of individuals was the source of the idea that certain subjects and certain methods are intrinsically cultural or intrinsically good for mental discipline. There is no such thing as educational value in the abstract. The notion that some subjects and methods and that acquaintance with certain facts and truths possess educational value in and of themselves is the reason why traditional education reduced the material of education so largely to a diet of predigested materials. According to this notion, it was enough to regulate the quantity and difficulty of the material provided, in a scheme of quantitative grading, from month to month and from year to year. Otherwise a pupil was expected to take it in the doses that were prescribed from without. If the pupil left it instead of taking it, if he engaged in physical truancy, or in the mental truancy of mind-wandering and finally built up an emotional revulsion against the subject, he was held to be at fault. No question was raised as to whether the trouble might not lie in the subject-matter or in the way in which it was offered. The principle of interaction makes it clear that failure of adaptation of material to needs and capacities of individuals may cause an experience to be non-educative quite as much as failure of an individual to adapt himself to the material.

The principle of continuity in its educational application means, nevertheless, that the future has to be taken into account at every stage of the educational process. This idea is easily misunderstood and is badly distorted in traditional education. Its assumption is, that by acquiring certain skills and by learning certain subjects which would be needed later (perhaps in college or perhaps in adult life) pupils are as a matter of course made ready for the needs and circumstances of the future. Now "preparation" is a treacherous idea. In a certain sense every experience should do something to prepare a person for later experiences of a deeper and more expansive quality. That is the very meaning of growth, continuity, reconstruction of experience. But it is a mistake to suppose that the mere acquisition of a certain amount of arithmetic, geography, history, etc., which is taught and studied because it may be useful at some time in the future, has this effect, and it is a mistake to suppose that acquisition of skills in reading and figuring will automatically constitute preparation for their right and effective use under conditions very unlike those in which they were acquired.

Quasi ognuno ha avuto l'occasione di volgere uno sguardo indietro sul periodo scolastico e di osservare con meraviglia a che s'era ridotta la conoscenza che supponeva di avere accumulato in quegli anni, e di chiedersi perché avrebbe dovuto riapprendere in nuova forma le abilità tecniche già acquisite, se avesse voluto giovarsene. È fortunato colui che non scopre che, per progredire, per procedere innanzi col suo pensiero, deve disimparare molto di quello che aveva appreso a scuola. Né si risolve il problema col dire che quelle nozioni non sono state effettivamente apprese; esse lo sono state almeno quanto è bastato per porre l'alunno in grado di superare l'esame su di esse. Uno dei guai è che le materie di cui si parla sono state apprese isolatamente; ognuna di esse, per così dire, in un compartimento stagno. Quando ci si chiede, poi, che cosa essa è diventata, dove è andata a finire, c'è una sola risposta da dare; essa è tuttora in quello speciale compartimento in cui è stata ficcata in origine. Se si ripetessero le medesime condizioni del momento in cui è stata acquisita, essa riapparirebbe e ce ne potremmo servire. Ma nell'atto in cui è stata acquisita è stata segregata ed ora è così scissa dal resto dell'esperienza da essere inservibile nelle condizioni della vita attuale. È contrario alle leggi dell'esperienza che l'apprendere di questo tipo, anche se profondamente ingranato, prepari sul serio.

Né il difetto nella preparazione si limita a questo. Forse il maggiore degli errori pedagogici è il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature e di repulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquistata è il desiderio di apprendere. Se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte a un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione. L'alunno viene effettivamente privato delle native capacità, che altrimenti lo avrebbero messo in grado di cavarsela nelle circostanze della vita. Non è raro il caso di incontrare persone che hanno frequentato poco le scuole e che da questa deficienza hanno tratto un beneficio positivo. Esse hanno conservato il buon senso e l'accorgimento nativi, il cui esercizio nelle condizioni in cui sono state chiamate a vivere ha dato loro un prezioso dono: la capacità di apprendere dalle loro esperienze. Che beneficio c'è ad accumulare le prescritte notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere ed a scrivere, se con questo l'individuo perde la sua anima, il discernimento delle cose buone, dei valori cui queste cose si riferiscono; se perde il desiderio di applicare ciò che ha appreso e, soprattutto, se ha perduto la capacità di estrarre il significato dalle esperienze future in cui via via si imbatte?

Quale è dunque il vero significato della preparazione sul piano educativo? Il primo luogo, un individuo, giovane o vecchio, deve trarre dalla sua esperienza presente tutto

Almost everyone has had occasion to look back upon his school days and wonder what has become of the knowledge he was supposed to have amassed during his years of schooling, and why it is that the technical skills he acquired have to be learned over again in changed form in order to stand him in good stead. Indeed, he is lucky who does not find that in order to make progress, in order to go ahead intellectually, he does not have to unlearn much of what he learned in school. These questions cannot be disposed of by saying that the subjects were not actually learned, for they were learned at least sufficiently to enable a pupil to pass examinations in them. One trouble is that the subject-matter in question was learned in isolation; it was put, as it were, in a water-tight compartment. When the question is asked, then, what has become of it, where has it gone to, the right answer is that it is still there in the special compartment in which it was originally stowed away. If exactly the same conditions recurred as those under which it was acquired, it would also recur and be available. But it was segregated when it was acquired and hence is so disconnected from the rest of experience that it is not available under the actual conditions of life. It is contrary to the laws of experience that learning of this kind, no matter how thoroughly engrained at the time, should give genuine preparation.

Nor does failure in preparation end at this point. Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time. Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future. The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning. If impetus in this direction is weakened instead of being intensified, something much more than mere lack of preparation takes place. The pupil is actually robbed of native capacities which otherwise would enable him to cope with the circumstances that he meets in the course of his life. We often see persons who have had little schooling and in whose case the absence of set schooling proves to be a positive asset. They have at least retained their native common sense and power of judgment, and its exercise in the actual conditions of living has given them the precious gift of ability to learn from the experiences they have. What avail is it to win prescribed amounts of information about geography and history, to win ability to read and write, if in the process the individual loses his own soul: loses his appreciation of things worth while, of the values to which these things are relative; if he loses desire to apply what he has learned and, above all, loses the ability to extract meaning from his future experiences as they occur?

What, then, is the true meaning of preparation in the educational scheme? In the first place, it means that a person, young or old, gets out of his present experience all

quanto essa gli offre in quel momento. Se si considera che il fine che controlla è la preparazione alla vita le possibilità del presente sono sacrificate a un ipotetico futuro. Ogni volta che questo accade, l'attiva preparazione per il futuro vien meno o è falsata. L'ideale di adoperare il presente unicamente come preparazione al futuro è in sé contraddittorio. Significa omettere o persino eliminare le sole condizioni che permetterebbero a un individuo di preparare il proprio avvenire. Noi viviamo sempre nel nostro tempo e non in un altro: solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro. È questa l'unica preparazione che a lungo andare concluda qualche cosa. Tutto questo significa che deve essere rivolta attenta cura alle condizioni che danno ad ogni esperienza presente un significato degno di considerazione. Invece di affermare che poco conta quel che è l'esperienza presente, se essa appaga, bisogna concludere proprio l'opposto. Ecco un altro caso in cui è facile sdrucchiolare per reazione da un estremo nell'altro. Non già perché le scuole tradizionali tendevano a sacrificare il presente al futuro remoto e più o meno ignoto, se ne deve concludere che l'educatore ha poca responsabilità per il genere di esperienze presenti cui è sottoposto l'alunno. La relazione fra presente e futuro non è un "aut-aut". Il presente fa sempre sentire la sua influenza sul futuro. E persone che dovrebbero avere un'idea del nesso fra i due sono quelle che sono pervenute alla maturità. A loro dunque, spetta la responsabilità di creare le condizioni per un genere di esperienza presente che abbia un effetto favorevole sul futuro. L'educazione in quanto crescita o maturità dovrebbe essere un processo sempre presente.

that there is in it for him at the time in which he has it. When preparation is made the controlling end, then the potentialities of the present are sacrificed to a supposititious future. When this happens, the actual preparation for the future is missed or distorted. The ideal of using the present simply to get ready for the future contradicts itself. It omits, and even shuts out, the very conditions by which a person can be prepared for his future. We always live at the time we live and not at some other time, and only by extracting at each present time the full meaning of each present experience are we prepared for doing the same thing in the future. This is the only preparation which in the long run amounts to anything. All this means that attentive care must be devoted to the conditions which give each present experience a worth-while meaning. Instead of inferring that it doesn't make much difference what the present experience is as long as it is enjoyed, the conclusion is the exact opposite. Here is another matter where it is easy to react from one extreme to the other. Because traditional schools tended to sacrifice the present to a remote and more or less unknown future, therefore it comes to be believed that the educator has little responsibility for the kind of present experiences the young undergo. But the relation of the present and the future is not an Either-Or affair. The present affects the future anyway. The persons who should have some idea of the connection between the two are those who have achieved maturity. Accordingly, upon them devolves the responsibility for instituting the conditions for the kind of present experience which has a favorable effect upon the future. Education as growth or maturity should be an ever-present process.

4. Controllo sociale

Se si considera l'educazione come un'esperienza di vita, come ho detto, i piani e i progetti educativi devono ispirarsi a una teoria intelligente o, se preferite, a una filosofia dell'esperienza. Altrimenti sono alla mercé di ogni soffiato vento intellettuale. Ho tentato di chiarire il bisogno di tale teoria col richiamare l'attenzione su due principi che sono fondamentali nella costituzione dell'esperienza: i principi della interazione e della continuità. Se mi si chiede, perché ho speso tanto tempo a esporre una filosofia piuttosto astratta, risponderò che i tentativi pratici di fondere scuole basate sull'idea che l'educazione ha le radici nella esperienza della vita non potranno sottrarsi a incoerenze e a confusioni, sino a che non si faranno dirigere da una concezione di ciò che l'esperienza è, e di ciò che distingue nettamente l'esperienza educativa dalla non educativa e diseducativa. Vengo ora a un gruppo di problemi educativi effettivi la cui discussione, spero, offrirà argomenti e materiale che saranno più concreti della discussione fatta finora.

I due principi della continuità e dell'interazione come criteri per valutare l'esperienza sono così intimamente connessi che non è facile dire con quale problema educativo speciale si debba cominciare. Può anche darsi che la comoda divisione fra problemi della materia di studio e problemi dei metodi di insegnare e di apprendere non regga nella scelta e nell'organizzazione dei soggetti da discutere. Ne consegue che il succedersi degli argomenti di studio non potrà sottrarsi ad un certo arbitrio. Io comincerò, ad ogni modo, con il vecchio problema della libertà individuale e del controllo sociale per passare poi ai problemi che ne scaturiscono naturalmente.

Spesso giova, quando si prendono in esame i problemi dell'educazione, cominciare dimenticando momentaneamente la scuola e pensando ad altre situazioni umane. Considero pacifico per tutti che il buon cittadino medio sia notevolmente soggetto al controllo sociale e che una considerevole parte di questo controllo non sia sentita da lui come una restrizione della libertà personale. Lo stesso anarchico teorico, che è indotto dalla sua filosofia a pensare che il controllo dello stato e del governo è un male senza rimedio, crede che, abolito lo stato politico, dovrebbero sorgere altre forme di controllo sociale: in vero, la sua opposizione all'ordinamento governativo, nasce dalla sua convinzione che, abolito lo stato, agirebbero altri e per lui più normali modi di controllo.

Senza assumere questa posizione estrema, esaminiamo qualche esempio di controllo sociale che opera nella vita quotidiana, e indaghiamo su quali principi si regga. Cominciamo dai ragazzi medesimi. Essi durante la ricreazione o dopo scuola giocano, dal gioco del nascondino a quello della palla o del calcio. I giochi implicano regole, e queste regole pongono un ordine nella loro condotta. I giochi non si fanno a caso o con un seguito di improvvisazioni.

4. Social Control

I have said that educational plans and projects, seeing education in terms of life-experience, are thereby committed to framing and adopting an intelligent theory or, if you please, philosophy of experience. Otherwise they are at the mercy of every intellectual breeze that happens to blow. I have tried to illustrate the need for such a theory by calling attention to two principles which are fundamental in the constitution of experience: the principles of interaction and of continuity. If, then, I am asked why I have spent so much time on expounding a rather abstract philosophy, it is because practical attempts to develop schools based upon the idea that education is found in life-experience are bound to exhibit inconsistencies and confusions unless they are guided by some conception of what experience is, and what marks off educative experience from non-educative and mis-educative experience. I now come to a group of actual educational questions the discussion of which will, I hope, provide topics and material that are more concrete than the discussion up to this point.

The two principles of continuity and interaction as criteria of the value of experience are so intimately connected that it is not easy to tell just what special educational problem to take up first. Even the convenient division into problems of subject-matter or studies and of methods of teaching and learning is likely to fail us in selection and organization of topics to discuss. Consequently, the beginning and sequence of topics is somewhat arbitrary. I shall commence, however, with the old question of individual freedom and social control and pass on to the questions that grow naturally out of it.

It is often well in considering educational problems to get a start by temporarily ignoring the school and thinking of other human situations. I take it that no one would deny that the ordinary good citizen is as a matter of fact subject to a great deal of social control and that a considerable part of this control is not felt to involve restriction of personal freedom. Even the theoretical anarchist, whose philosophy commits him to the idea that state or government control is an unmitigated evil, believes that with abolition of the political state other forms of social control would operate: indeed, his opposition to governmental regulation springs from his belief that other and to him more normal modes of control would operate with abolition of the state.

Without taking up this extreme position, let us note some examples of social control that operate in everyday life, and then look for the principle underlying them. Let us begin with the young people themselves. Children at recess or after school play games, from tag and one-old-cat to baseball and football. The games involve rules, and these rules order their conduct. The games do not go on haphazardly or by a succession of improvisations. Without

Senza regola non c'è gioco. Se nasce un contrasto c'è un arbitro cui appellarsi ovvero si prende una decisione dopo una discussione ed una specie di arbitrato altrimenti il gioco è interrotto, non prosegue.

In tali situazioni ci sono certi tratti che caratterizzano un ovvio controllo, i quali meritano attenzione. Il primo è che le regole sono parte del gioco. Non sono fuori di esso. Senza regole, niente gioco; regole diverse, gioco diverso. Sino a che il gioco si svolge in modo ragionevolmente liscio, i giocatori non avvertono di essere sottomessi a una imposizione esterna, ma soltanto di fare il loro gioco. Ma in secondo luogo può accadere che uno di essi senta che la decisione non è giusta e può anche darsi che se ne irriti. Egli però non si oppone alla regola, ma a quella che proclama una violazione di essa, un atto parziale e ingiusto. In terzo luogo, le regole e di conseguenza la condotta del gioco sono per così dire elevate a modello. Si accettano certi modi di calcolare, di scegliere le parti, certe posizioni da prendere, dati movimenti da fare, ecc. Queste regole hanno la sanzione della tradizione. Coloro che giocano hanno veduto, forse, gare di professionisti e desiderano emulare i più anziani. Un elemento che è convenzionale ha una certa forza. Di solito, un gruppo di giovani cambia le regole con cui gioca soltanto quando il gruppo di adulti, cui guardano come a modello, ha introdotto dei mutamenti nelle regole, a condizione che si supponga almeno che il mutamento introdotto dai più anziani sia destinato a facilitare il gioco ed a renderlo più interessante per gli spettatori.

Ora, la conclusione generale che vorrei trarre è che il controllo delle azioni individuali è fatto dall'intera situazione in cui -gli individui sono compresi, di cui sono parte e di cui sono cooperatori e interattori. Perfino in un gioco di competizione c'è un certo genere di partecipazione, di collaborazione in un'esperienza comune. In altre parole, coloro che vi partecipano non avvertono di dover sottostare a un individuo o di essere soggetti alla volontà di una persona che sovrasta dal di fuori. Non sorgono dispute violente, di solito, se non nel caso che l'arbitro o qualche persona dall'altra parte commetta ingiustizia; in altre parole, se non nel caso che un individuo tenti di imporre altrui la sua volontà personale.

Può parere che si dia soverchio peso ad un singolo caso il concludere che codesto esempio metta in chiaro il principio generale del controllo sociale sopra l'individuo senza violazione della sua libertà. Ma se si procedesse a fondo con lo stesso sistema per un certo numero di casi, penso che sarebbe giustificata la conclusione che questo esempio particolare illustra un principio generale. I giochi implicano di solito competizione. Se scegliessimo esempi di attività cooperative, cui prendono parte tutti i membri di un gruppo, come accade ad esempio nella vita di una famiglia ben ordinata nella quale la confidenza è reciproca, il punto sarebbe ancora più chiaro. In tutti questi casi non è la volontà o il desiderio di una persona che mette ordine, ma lo spirito motore dell'intero gruppo. Il controllo è sociale, ma gli

rules there is no game. If disputes arise there is an umpire to appeal to, or discussion and a kind of arbitration are means to a decision; otherwise the game is broken up and comes to an end.

There are certain fairly obvious controlling features of such situations to which I want to call attention. The first is that the rules are a part of the game. They are not outside of it. No rules, then no game; different rules, then a different game. As long as the game goes on with a reasonable smoothness, the players do not feel that they are submitting to external imposition but that they are playing the game. In the second place an individual may at times feel that a decision isn't fair and he may even get angry. But he is not objecting to a rule but to what he claims is a violation of it, to some one-sided and unfair action. In the third place, the rules, and hence the conduct of the game, are fairly standardized. There are recognized ways of counting out, of selection of sides, as well as for positions to be taken, movements to be made, etc. These rules have the sanction of tradition and precedent. Those playing the game have seen, perhaps, professional matches and they want to emulate their elders. An element that is conventional is pretty strong. Usually, a group of youngsters change the rules by which they play only when the adult group to which they look for models have themselves made a change in the rules, while the change made by the elders is at least supposed to conduce to making the game more skillful or more interesting to spectators.

Now, the general conclusion I would draw is that control of individual actions is effected by the whole situation in which individuals are involved, in which they share and of which they are cooperative or interacting parts. For even in a competitive game there is a certain kind of participation, of sharing in a common experience. Stated the other way around, those who take part do not feel that they are bossed by an individual person or are being subjected to the will of some outside superior person. When violent disputes do arise, it is usually on the alleged ground that the umpire or some person on the other side is being unfair; in other words, that in such cases some individual is trying to impose his individual will on someone else.

It may seem to be putting too heavy a load upon a single case to argue that this instance illustrates the general principle of social control of individuals without the violation of freedom. But if the matter were followed out through a number of cases, I think the conclusion that this particular instance does illustrate a general principle would be justified. Games are generally competitive. If we took instances of cooperative activities in which all members of a group take part, as for example in well-ordered family life in which there is mutual confidence, the point would be even clearer. In all such cases it is not the will or desire of any one person which establishes order but the moving spirit of the whole group. The control is social, but individuals are parts of a community, not outside of it.

individui sono parte della comunità, non sono fuori di essa.

Non intendo con questo che non ci siano occasioni in cui l'autorità, per esempio dei genitori, non debba intervenire e esercitare un controllo per così dire diretto. Ma dico, in primo luogo, che il numero di queste occasioni è limitato a paragone di quelle in cui il controllo si trova esercitato non da un'autorità personale ma da situazioni cui tutti prendono parte. E, quello che più importa ancora, l'autorità di cui si parla quando viene esercitata in una casa ben regolata o in altro gruppo comunitario, non è una manifestazione di volontà meramente individuale; il genitore o l'insegnante la esercita in quanto rappresenta ed è l'esecutore degli interessi del gruppo come un tutto. Riguardo al primo punto, in una scuola bene ordinata la principale fiducia di controllare questo o quell'individuo s'ha da riporre nel controllo esercitato sulle attività che vi si esplicano e sulle situazioni di cui queste attività fanno parte. L'insegnante riduce al minimo le occasioni in cui deve esercitare un'autorità personale. Quando è necessario, in secondo luogo, di parlare e di agire fermamente, lo fa in nome dell'interesse del gruppo, non per far mostra di un potere personale. Ecco ciò che differenzia l'azione arbitraria da quel che è giusto e leale.

Inoltre, non è necessario che la differenza sia formulata con parole, tanto dall'insegnante quanto dall'allievo, per essere avvertita nell'esperienza. Piccolo è il numero dei ragazzi che non avvertono la differenza (anche se essi non la sanno formulare e ridurre a un principio intellettuale) fra un'azione motivata dal potere personale e dal desiderio di imporla e l'azione che è giusta perché suggerita dall'interesse di tutti. Inclinerai anzi a dire che, nell'insieme, i ragazzi sono più sensibili che non gli adulti alle manifestazioni ed ai sintomi di questa differenza. I ragazzi imparano la differenza quando giocano fra loro. Essi sono inclini, spesso fin troppo inclini, ad accogliere suggerimenti di un ragazzo e a farlo capo, se la sua condotta aggiunge qualcosa al valore sperimentato di ciò che stanno facendo, mentre si risentono contro ogni tentativo di imposizione. In quest'ultimo caso si ritirano e quando si chiede loro il perché, rispondono: «fa troppo il padrone».

Non voglio riferirmi alla scuola tradizionale per farne una caricatura invece di un ritratto. Ma penso che sia giusto dire che se i comandi dell'insegnante erano spesso illegittimi e l'ordine che vi regnava era per lo più supina acquiescenza alla volontà di un adulto, ciò risaliva al fatto che l'insegnante vi era di solito costretto dalla situazione. La scuola non era un gruppo o una comunità tenuta insieme dalla partecipazione alle attività comuni. Mancavano quindi le varie condizioni normali di controllo. Alla loro mancanza si suppliva e vi si doveva in notevole misura supplire mediante il diretto intervento dell'insegnante, che si diceva, «teneva l'ordine». Egli lo teneva perché l'ordine era nelle mani dell'insegnante, anziché nella partecipazione collettiva al lavoro.

I do not mean by this that there are no occasions upon which the authority of, say, the parent does not have to intervene and exercise fairly direct control. But I do say that, in the first place, the number of these occasions is slight in comparison with the number of those in which the control is exercised by situations in which all take part. And what is even more important, the authority in question when exercised in a well-regulated household or other community group is not a manifestation of merely personal will; the parent or teacher exercises it as the representative and agent of the interests of the group as a whole. With respect to the first point, in a well-ordered school the main reliance for control of this and that individual is upon the activities carried on and upon the situations in which these activities are maintained. The teacher reduces to a minimum the occasions in which he or she has to exercise authority in a personal way. When it is necessary, in the second place, to speak and act firmly, it is done in behalf of the interest of the group, not as an exhibition of personal power. This makes the difference between action which is arbitrary and that which is just and fair.

Moreover, it is not necessary that the difference should be formulated in words, by either teacher or the young, in order to be felt in experience. The number of children who do not feel the difference (even if they cannot articulate it and reduce it to an intellectual principle) between action that is motivated by personal power and desire to dictate and action that is fair, because in the interest of all, is small. I should even be willing to say that upon the whole children are more sensitive to the signs and symptoms of this difference than are adults. Children learn the difference when playing with one another. They are willing, often too willing if anything, to take suggestions from one child and let him be a leader if his conduct adds to the experienced value of what they are doing, while they resent the attempt at dictation. Then they often withdraw and when asked why, say that it is because so-and-so "is too bossy."

I do not wish to refer to the traditional school in ways which set up a caricature in lieu of a picture. But I think it is fair to say that one reason the personal commands of the teacher so often played an undue role and a reason why the order which existed was so much a matter of sheer obedience to the will of an adult was because the situation almost forced it upon the teacher. The school was not a group or community held together by participation in common activities. Consequently, the normal, proper conditions of control were lacking. Their absence was made up for, and to a considerable extent had to be made up for, by the direct intervention of the teacher, who, as the saying went, "kept order." He kept it because order was in the teacher's keeping, instead of residing in the shared work being done.

La conclusione è che in quelle che denominiamo scuole nuove, la fonte principale del controllo sociale è riposta nella natura stessa del lavoro inteso come un'impresa sociale, in cui tutti gli individui hanno modo di prender parte e di cui si sentono responsabili. La maggior parte dei ragazzi è naturalmente "socievole". L'isolamento pesa più ancora ad essi che agli adulti. Una schietta vita di comunità ha le sue radici in questa socialità naturale. Ma la vita di comunità non si organizza durevolmente in modo meramente spontaneo. Esige pensiero e piani precisi. L'educatore deve, sulla sua responsabilità, conoscere tanto gli individui quanto la materia di studio, conoscenza che gli permette di trarre le attività che si prestano all'organizzazione sociale, ad un'organizzazione cui ogni individuo può portare il suo contributo e nella quale le attività, cui tutti partecipano, sono i mezzi principali del controllo.

Non m'illudo talmente nei riguardi dei ragazzi da supporre che tutti gli alunni risponderanno o che tutti i ragazzi di impulsi normali risponderanno in ogni occasione. Taluni di essi indubbiamente, quando iniziano la scuola, sono già vittime di condizioni esterne sfavorevoli, e sono diventati così passivi e inopportunamente docili che non sono più in grado di collaborare. Altri, per colpa d'esperienze anteriori, sono presuntuosi, indisciplinati e, forse, apertamente ribelli. Ma questi casi non possono certo mettere in forse il principio generale del controllo sociale. È altresì vero che non ci sono regole generali per trattare questi casi. L'insegnante ha da regolarsi nei loro riguardi caso per caso. Essi rientrano in classi generali, ma non ce ne sono due identici. L'educatore deve scoprire meglio che può le cause delle abitudini di recalcitrare. Se il processo dell'educazione deve aver corso, egli non può farne un'occasione di opposizione di una volontà ad un'altra per il gusto di vedere quale è la più forte, né può permettere che allievi turbolenti e spiritualmente assenti ostacolino di continuo le attività educative degli altri. L'esclusione è forse l'unica misura che si conviene in certi casi, ma non è una soluzione. Può difatti rafforzare proprio le cause che hanno dato origine all'indesiderabile atteggiamento antisociale, per esempio al desiderio di richiamare l'attenzione su di sé o di mettersi in evidenza.

Raramente le eccezioni confermano la regola o danno il filo che ci mostri quel che essa deve essere. Non vorrei dunque anettere troppa importanza a questi casi eccezionali, per quanto sia vero oggi che le scuole progressive debbano spesso avere più che la loro parte di questi casi; difatti i genitori, come ultimo scampo, possono inviare i figli a queste scuole. Non credo che la insufficiente disciplina in certe scuole progressive derivi da questi casi eccezionali. È molto più probabile che si debba far risalire alla mancata predisposizione del genere di lavoro (con la quale parola intendo qualsiasi tipo di attività in cui si è impegnati) suscettibile di creare situazioni che tendono automaticamente a esercitare controllo su ciò che fa ogni alunno e sul modo in cui lo fa. Questa omissione per lo più risale a insufficiente meditazione del piano propositosi. Le cause di questa insufficienza sono varie. Una, che è

The conclusion is that in what are called the new schools, the primary source of social control resides in the very nature of the work done as a social enterprise in which all individuals have an opportunity to contribute and to which all feel a responsibility. Most children are naturally "sociable." Isolation is even more irksome to them than to adults. A genuine community life has its ground in this natural sociability. But community life does not organize itself in an enduring way purely spontaneously. It requires thought and planning ahead. The educator is responsible for a knowledge of individuals and for a knowledge of subject-matter that will enable activities to be selected which lend themselves to social organization, an organization in which all individuals have an opportunity to contribute something, and in which the activities in which all participate are the chief carrier of control.

I am not romantic enough about the young to suppose that every pupil will respond or that any child of normally strong impulses will respond on every occasion. There are likely to be some who, when they come to school, are already victims of injurious conditions outside of the school and who have become so passive and unduly docile that they fail to contribute. There will be others who, because of previous experience, are bumptious and unruly and perhaps downright rebellious. But it is certain that the general principle of social control cannot be predicated upon such cases. It is also true that no general rule can be laid down for dealing with such cases. The teacher has to deal with them individually. They fall into general classes, but no two are exactly alike. The educator has to discover as best he or she can the causes for the recalcitrant attitudes. He or she cannot, if the educational process is to go on, make it a question of pitting one will against another in order to see which is strongest, nor yet allow the unruly and non-participating pupils to stand permanently in the way of the educative activities of others. Exclusion perhaps is the only available measure at a given juncture, but it is no solution. For it may strengthen the very causes which have brought about the undesirable anti-social attitude, such as desire for attention or to show off.

Exceptions rarely prove a rule or give a clew to what the rule should be. I would not, therefore, attach too much importance to these exceptional cases, although it is true at present that progressive schools are likely often to have more than their fair share of these cases, since parents may send children to such schools as a last resort. I do not think weakness in control when it is found in progressive schools arises in any event from these exceptional cases. It is much more likely to arise from failure to arrange in advance for the kind of work (by which I mean all kinds of activities engaged in) which will create situations that of themselves tend to exercise control over what this, that, and the other pupil does and how he does it. This failure most often goes back to lack of sufficiently thoughtful planning in advance. The causes for such lack are varied. The one which is peculiarly important to mention in this connection is the idea that such advance

particolarmente importante menzionare qui, è l'idea che non occorre predisporre un piano, che anzi esso contrasti intimamente con la legittima libertà di coloro che vengono istruiti.

Naturalmente può darsi benissimo che il piano predisposto dall'insegnante lo sia stato in un modo così rigido e intellettualmente inflessibile da ridursi a un'imposizione dell'adulto, che non cessa di essere esterna per il fatto che è esercitata con tatto e con apparente rispetto della libertà individuale. Ma questa specie di pianificazione non deriva affatto implicitamente dal principio medesimo. Io non so a che servirebbe la maggiore maturità dell'insegnante e la sua più estesa conoscenza del mondo, delle materie di studio e degli individui, se egli non fosse in grado di disporre le condizioni che promuovono, l'attività della comunità e l'organizzazione che esercita controllo sugli impulsi individuali per il mero fatto che tutti sono impegnati in progetti comuni. Non è già perché un dato piano è stato predisposto in forma così meccanica da lasciare poco spazio al libero gioco del pensiero indipendente o ai contributi dell'esperienza individuale, che s'ha da respingere ogni idea di piano. Al contrario, incombe all'educatore il dovere di predisporre un genere di piano molto più intelligente, e di conseguenza molto più difficile. Deve esaminare la capacità e i bisogni del gruppo di allievi con cui ha da fare e disporre nello stesso tempo le condizioni che forniscano materia di studio e contenuto per esperienze che appaghino questi bisogni e sviluppino queste capacità. Il piano deve essere abbastanza flessibile per permettere il libero gioco dell'esperienza individuale e abbastanza fermo per indirizzare verso uno svolgimento continuo del potere.

Colgo l'occasione per dire qualche cosa delle attribuzioni e dell'ufficio dell'insegnante. Il principio che lo sviluppo dell'esperienza si compie attraverso l'interazione indica che l'educazione è essenzialmente un processo sociale. Essa lo diventa tanto meglio quanto più gli individui formano un gruppo comunitario. È assurdo escludere l'insegnante dai membri del gruppo. In quanto egli è il più maturo membro del gruppo egli ha la specifica responsabilità di dirigere le interazioni e le intercomunicazioni, che costituiscono la vera vita del gruppo in quanto comunità. I fanciulli sono individui di cui occorre rispettare la libertà e la persona più matura non dovrebbe godere nessuna libertà come individuo? Ecco un'idea assurda che non merita di essere confutata. La tendenza a togliere all'insegnante una parte positiva e dominante nella direzione delle attività della comunità di cui egli è membro è un altro esempio di reazione da un estremo all'altro. Quando gli alunni erano una classe piuttosto che un gruppo sociale, l'insegnante era costretto ad agire in gran parte al di fuori e non già in veste di direttore di processi di scambio in cui tutti hanno la loro parte. Se l'educazione è basata sull'esperienza e l'esperienza educativa viene concepita come un processo sociale, la situazione cambia radicalmente. L'insegnante perde la sua posizione esterna di padrone o di dittatore per assumere quella di direttore di attività associate.

Discutendo della condotta nel gioco come esempio

planning is unnecessary and even that it is inherently hostile to the legitimate freedom of those being instructed.

Now, of course, it is quite possible to have preparatory planning by the teacher done in such a rigid and intellectually inflexible fashion that it does result in adult imposition, which is none the less external because executed with tact and the semblance of respect for individual freedom. But this kind of planning does not follow inherently from the principle involved. I do not know what the greater maturity of the teacher and the teacher's greater knowledge of the world, of subject-matters and of individuals, is for unless the teacher can arrange conditions that are conducive to community activity and to organization which exercises control over individual impulses by the mere fact that all are engaged in communal projects. Because the kind of advance planning heretofore engaged in has been so routine as to leave little room for the free play of individual thinking or for contributions due to distinctive individual experience, it does not follow that all planning must be rejected. On the contrary, there is incumbent upon the educator the duty of instituting a much more intelligent, and consequently more difficult, kind of planning. He must survey the capacities and needs of the particular set of individuals with whom he is dealing and must at the same time arrange the conditions which provide the subject-matter or content for experiences that satisfy these needs and develop these capacities. The planning must be flexible enough to permit free play for individuality of experience and yet firm enough to give direction towards continuous development of power.

The present occasion is a suitable one to say something about the province and office of the teacher. The principle that development of experience comes about through interaction means that education is essentially a social process. This quality is realized in the degree in which individuals form a community group. It is absurd to exclude the teacher from membership in the group. As the most mature member of the group he has a peculiar responsibility for the conduct of the interactions and intercommunications which are the very life of the group as a community. That children are individuals whose freedom should be respected while the more mature person should have no freedom as an individual is an idea too absurd to require refutation. The tendency to exclude the teacher from a positive and leading share in the direction of the activities of the community of which he is a member is another instance of reaction from one extreme to another. When pupils were a class rather than a social group, the teacher necessarily acted largely from the outside, not as a director of processes of exchange in which all had a share. When education is based upon experience and educative experience is seen to be a social process, the situation changes radically. The teacher loses the position of external boss or dictator but takes on that of leader of group activities.

In discussing the conduct of games as an example of

di normale, abbiamo accennato alla presenza di un fattore convenzionale standardizzato. Nella vita di scuola a questo fattore fa riscontro il problema delle maniere, specialmente delle buone maniere nelle manifestazioni di garbatezza e di cortesia. Più impariamo a conoscere i costumi di diverse parti del mondo in tempi diversi, più ci accorgiamo quanto differiscono le maniere nei diversi luoghi e nei diversi tempi. Questo fatto attesta che in questi cambiamenti la convenzione ha una parte notevole. Ma non c'è gruppo in qualsiasi tempo e luogo che non abbia il suo codice di maniere, per esempio circa il modo in cui conviene salutare. La forma particolare di convenzione non ha nulla di fisso né di assoluto. Ma l'esistenza stessa di qualche forma di convenzione non è una convenzione. Essa accompagna ogni relazione sociale. In ultima analisi, è l'olio che previene e riduce le frizioni.

È possibile, naturalmente, che queste forme sociali diventino, come si dice, "mere formalità". Esse possono diventare pura apparenza esteriore, senza alcun intrinseco significato. Ma respingere le forme vuotamente ritualistiche delle relazioni sociali non significa rinunciare a ogni elemento formale. Attesta piuttosto l'esigenza che si sviluppino forme di relazione fra gli uomini che siano intrinsecamente appropriate alle situazioni sociali. Certi visitatori di scuole progressive sono urtati dal difetto di creanza che osservano. Un conoscitore più addentro nella situazione s'accorge che l'assenza di essa è dovuta in larga parte ad un interesse più vivo dei ragazzi per quello che stanno facendo. Nel loro fervore per esempio possono urtarsi l'un l'altro al passaggio e urtare persino i visitatori senza dire una parola di scusa. Si potrà dire che questa condizione è migliore di un'ostentazione di mero ossequio esterno congiunto a una totale assenza intellettuale e sentimentale di interesse per l'opera scolastica. Ma essa rappresenta anche una deficienza nella educazione, una deficienza nell'apprendimento di una delle più importanti lezioni della vita, quella di sapersi acconciare e adattare reciprocamente. L'educazione procede per una via unilaterale, poiché quegli abiti sono nel processo di formazione quelli che ostacolano il futuro apprendere che nasce dal facile e pronto contatto e comunicazione con altri.

normal social control, reference was made to the presence of a standardized conventional factor. The counterpart of this factor in school life is found in the question of manners, especially of good manners in the manifestations of politeness and courtesy. The more we know about customs in different parts of the world at different times in the history of mankind, the more we learn how much manners differ from place to place and time to time. This fact proves that there is a large conventional factor involved. But there is no group at any time or place which does not have some code of manners as, for example, with respect to proper ways of greeting other persons. The particular form a convention takes has nothing fixed and absolute about it. But the existence of some form of convention is not itself a convention. It is a uniform attendant of all social relationships. At the very least, it is the oil which prevents or reduces friction.

It is possible, of course, for these social forms to become, as we say, "mere formalities." They may become merely outward show with no meaning behind them. But the avoidance of empty ritualistic forms of social intercourse does not mean the rejection of every formal element. It rather indicates the need for development of forms of intercourse that are inherently appropriate to social situations. Visitors to some progressive schools are shocked by the lack of manners they come across. One who knows the situation better is aware that to some extent their absence is due to the eager interest of children to go on with what they are doing. In their eagerness they may, for example, bump into each other and into visitors with no word of apology. One might say that this condition is better than a display of merely external punctilio accompanying intellectual and emotional lack of interest in school work. But it also represents a failure in education, a failure to learn one of the most important lessons of life, that of mutual accommodation and adaptation. Education is going on in a one-sided way, for attitudes and habits are in process of formation that stand in the way of the future learning that springs from easy and ready contact and communication with others.

5. La natura della liberta'

A rischio di ripetere quello che è stato detto spesso desidero fare qualche osservazione circa l'altro lato del problema del controllo sociale, vale a dire la natura della libertà. La sola libertà che ha durevole importanza è la libertà dell'intelligenza vale a dire la libertà di osservare e di giudicare esercitata nei riguardi di piani che hanno un valore intrinseco. Il più comune errore per quanto concerne la libertà è quello, penso, di identificarla con la libertà di movimento o con il lato esterno o fisico dell'attività. Ora, questo lato esterno e fisico dell'attività non può essere separato dal lato interno di essa, dalla libertà di pensare, di desiderare, di fare progetti. La limitazione imposta esternamente dalle disposizioni immutabili della tipica aula scolastica tradizionale, con le immutabili file di banchi e col regime militare degli alunni, cui era concesso di muoversi soltanto a certi dati segni, poneva una grave restrizione alla libertà intellettuale e morale. Se si voleva creare un terreno propizio allo svolgimento degli individui, alle sorgenti intellettuali della libertà, senza di cui non esiste sicurezza di crescita, occorre farla finita con i metodi della camicia di forza e della *convée*.

Non è meno vero però che una maggiore libertà di moto esterno è un *mezzo* non un *fine*. Il problema educativo non è risolto quando si è ottenuta questa forma di libertà. Tutto dipende, per quanto concerne l'educazione, da ciò che si fa con questa maggiore libertà. Parliamo anzitutto dei benefici che ci sono potenzialmente nell'accrescimento della libertà esterna. In primo luogo, senza di essa è praticamente impossibile che un insegnante impari a conoscere l'individuo con cui ha che fare. La calma e l'obbedienza imposte impediscono agli allievi di rivelare la loro natura. Esse rafforzano l'uniformità artificiale. Sacrificano l'essere al parere. Premiano le apparenze esterne dell'attenzione, del decoro e dell'obbedienza. Tutti coloro che hanno pratica di scuole in cui vige questo sistema, sanno bene che pensieri, immaginazioni, desideri e attività clandestine continuano ad avere libero corso dietro questa facciata. Il maestro se ne accorge soltanto quando qualche atto malaccorto lo mette allo scoperto. Basta paragonare questa situazione altamente artificiale con le relazioni normali che corrono fra gli uomini fuori della classe, per esempio in una casa ben ordinata, per comprendere quanti ostacoli vi trovi l'insegnante alla conoscenza ed alla comprensione degli individui che dovrebbe educare. Eppure, senza questa conoscenza è un mero caso se il materiale di studio e i metodi adoperati nell'istruzione si adatteranno all'alunno in modo tale da assicurare lo sviluppo del suo intelletto e del suo carattere. L'uniformità meccanica degli studi e dei metodi genera una specie di immobilità uniforme e questa, a sua volta, contribuisce a perpetuare l'uniformità degli studi e delle ripetizioni, mentre, dietro questa uniformità imposta, le tendenze individuali operano in forme irregolari più o meno proibite. L'altro importante beneficio dell'aumentata libertà esteriore consiste nella natura stessa del processo di apprendere. Abbiamo già accennato al fatto che gli antichi

5. The Nature of Freedom

At the risk of repeating what has been often said by me I want to say something about the other side of the problem of social control, namely, the nature of freedom. The only freedom that is of enduring importance is freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgment exercised in behalf of purposes that are intrinsically worth while. The commonest mistake made about freedom is, I think, to identify it with freedom of movement, or with the external or physical side of activity. Now, this external and physical side of activity cannot be separated from the internal side of activity; from freedom of thought, desire, and purpose. The limitation that was put upon outward action by the fixed arrangements of the typical traditional schoolroom, with its fixed rows of desks and its military regimen of pupils who were permitted to move only at certain fixed signals, put a great restriction upon intellectual and moral freedom. Strait-jacket and chain-gang procedures had to be done away with if there was to be a chance for growth of individuals in the intellectual springs of freedom without which there is no assurance of genuine and continued normal growth.

But the fact still remains that an increased measure of freedom of outer movement is a means, not an end. The educational problem is not solved when this aspect of freedom is obtained. Everything then depends, so far as education is concerned, upon what is done with this added liberty. What end does it serve? What consequences flow from it? Let me speak first of the advantages which reside potentially in increase of outward freedom. In the first place, without its existence it is practically impossible for a teacher to gain knowledge of the individuals with whom he is concerned. Enforced quiet and acquiescence prevent pupils from disclosing their real natures. They enforce artificial uniformity. They put seeming before being. They place a premium upon preserving the outward appearance of attention, decorum, and obedience. And everyone who is acquainted with schools in which this system prevailed well knows that thoughts, imaginations, desires, and sly activities ran their own unchecked course behind this façade. They were disclosed to the teacher only when some untoward act led to their detection. One has only to contrast this highly artificial situation with normal human relations outside the schoolroom, say in a well-conducted home, to appreciate how fatal it is to the teacher's acquaintance with and understanding of the individuals who are, supposedly, being educated. Yet without this insight there is only an accidental chance that the material of study and the methods used in instruction will so come home to an individual that his development of mind and character is actually directed. There is a vicious circle. Mechanical uniformity of studies and methods creates a kind of uniform immobility and this reacts to perpetuate uniformity of studies and of recitations, while behind this enforced uniformity individual tendencies operate in irregular and more or less forbidden ways.

The other important advantage of increased outward

metodi premiano la passività e la ricettività. L'immobilità fisica accentua paurosamente questi tratti. L'unico modo di sottrarsi ad essi in una scuola standardizzata è l'attività irregolare e, forse, indisciplinata. Non c'è completa quiete in un laboratorio o in un'officina. Il carattere non sociale della scuola tradizionale appare in questo, che essa fa del silenzio una delle sue prime virtù. Può esistere, naturalmente, un'intensa attività intellettuale non accompagnata da attività esteriore del corpo. Ma questa capacità intellettuale è conquista relativamente tarda, in seguito a un lungo periodo di tirocinio. Perfino il ragazzo dovrebbe disporre di brevi intervalli di tempo da dedicare alla riflessione pacata. Ma essi sono momenti di schietta riflessione soltanto quando seguono a periodi di più esterna azione e sono usati per organizzare quel che è stato guadagnato in periodi di attività in cui, oltre il cervello, si sono adoperati le mani e altre parti del corpo. La libertà di movimento è dunque importante come mezzo per mantenere la normale salute fisica e mentale. Noi abbiamo ancora da imparare dall'esempio dei greci che hanno colto chiaramente la relazione fra un corpo sano e un'anima sana. Ma sotto tutti i rispetti la libertà di azione esterna è mezzo alla libertà del giudizio e del potere di eseguire fini deliberatamente scelti. La quantità di libertà esterna necessaria varia da individuo a individuo. Naturalmente essa tende a diminuire col crescere dell'età, sebbene la mancanza totale di essa impedirebbe anche ad un uomo maturo di avere quei contatti che gli fornirebbero i nuovi materiali sui quali egli potrebbe esercitare la propria intelligenza. La quantità e la qualità di questo genere di libera attività come mezzo di crescita è un problema che deve esser presente al pensiero dell'educatore in ogni stadio di svolgimento.

Non ci può essere però più grande errore che quello di considerare tale libertà come un fine in sé. Esso tende a distruggere le attività che si svolgono a gruppi, che sono la sorgente normale dell'ordine. D'altra parte fa della libertà, che dovrebbe essere positiva, alquanto di negativo. Poiché la libertà dal limite, l'aspetto negativo, non ha valore se non in quanto è un mezzo alla libertà che è potere, potere di fare progetti, di giudicare con assennatezza, di misurare i desideri dalle loro conseguenze; potere di scegliere e ordinare i mezzi per realizzare i fini scelti.

Gli impulsi e i desideri naturali costituiscono in ogni caso il punto di partenza. Ma non c'è crescita intellettuale senza qualche ricostruzione, qualche rifacimento degli impulsi e dei desideri, nella forma in cui si manifestarono la prima volta. Questo rifacimento implica inibizione dell'impulso nella sua forma prima. C'è alternativa fra l'inibizione imposta dall'esterno e l'inibizione conseguita attraverso la riflessione e il giudizio individuale. Il vecchio adagio «se vuoi pensare fermati» è psicologicamente esatto. Il pensare è difatti arresto dell'immediata manifestazione dell'impulso sino a che quell'impulso sia stato messo in rapporto con le altre possibili tendenze attive, sino a che si sia formato un più comprensivo e coerente piano d'attività.

freedom is found in the very nature of the learning process. That the older methods set a premium upon passivity and receptivity has been pointed out. Physical quiescence puts a tremendous premium upon these traits. The only escape from them in the standardized school is an activity which is irregular and perhaps disobedient. There cannot be complete quietude in a laboratory or workshop. The non-social character of the traditional school is seen in the fact that it erected silence into one of its prime virtues. There is, of course, such a thing as intense intellectual activity without overt bodily activity. But capacity for such intellectual activity marks a comparatively late achievement when it is continued for a long period. There should be brief intervals of time for quiet reflection provided for even the young. But they are periods of genuine reflection only when they follow after times of more overt action and are used to organize what has been gained in periods of activity in which the hands and other parts of the body beside the brain are used. Freedom of movement is also important as a means of maintaining normal physical and mental health. We have still to learn from the example of the Greeks who saw clearly the relation between a sound body and a sound mind. But in all the respects mentioned freedom of outward action is a means to freedom of judgment and of power to carry deliberately chosen ends into execution. The amount of external freedom which is needed varies from individual to individual. It naturally tends to decrease with increasing maturity, though its complete absence prevents even a mature individual from having the contacts which will provide him with new materials upon which his intelligence may exercise itself. The amount and the quality of this kind of free activity as a means of growth is a problem that must engage the thought of the educator at every stage of development.

There can be no greater mistake, however, 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.

Natural impulses and desires constitute in any case the starting point. But there is no intellectual growth without some reconstruction, some remaking, of impulses and desires in the form in which they first show themselves. This remaking involves inhibition of impulse in its first estate. The alternative to externally imposed inhibition is inhibition through an individual's own reflection and judgment. The old phrase "stop and think" is sound psychology. For thinking is stoppage of the immediate manifestation of impulse until that impulse has been brought into connection with other possible tendencies to action so that a more comprehensive and coherent plan of activity is formed. Some of the other tendencies to action lead to use of eye, ear, and hand to

Qualcuna delle altre tendenze all'azione conduce all'uso dell'occhio, dell'orecchio e della mano e mena ad osservare le condizioni oggettive; altre conducono al richiamo di ciò che è accaduto in passato. Pensare è così posporre l'immediata azione ed effettuare nel frattempo l'interno controllo dell'impulso mediante un'unione di osservazione e di memoria, unione che è il cuore della riflessione. La meta ideale dell'educazione è la creazione del potere di autocontrollo. Ma la mera rimozione del controllo esterno non basta a far nascere l'autocontrollo. È facile cadere dalla padella nella brace. È facile in altre parole sottrarsi ad una forma di controllo esterno per incappare in un'altra e più pericolosa forma di controllo esterno. Gli impulsi e i desideri che non sono disciplinati dall'intelligenza sono sotto il controllo di circostanze accidentali. Può essere una perdita piuttosto che un guadagno sottrarsi al controllo di un'altra persona soltanto per abbandonarsi all'impero della stravaganza e del capriccio immediato, cioè alla mercé di impulsi nella cui formazione non è entrato il giudizio dell'intelletto. Una persona la cui condotta è controllata in questo modo ha tutt'al più la mera illusione della libertà. Effettivamente è diretta da forze che non riesce a dominare.

observe objective conditions; others result in recall of what has happened in the past. Thinking is thus a postponement of immediate action, while it effects internal control of impulse through a union of observation and memory, this union being the heart of reflection. What has been said explains the meaning of the well-worn phrase "self-control." The ideal aim of education is creation of power of self-control. But the mere removal of external control is no guarantee for the production of self-control. It is easy to jump out of the frying-pan into the fire. It is easy, in other words, to escape one form of external control only to find oneself in another and more dangerous form of external control. Impulses and desires that are not ordered by intelligence are under the control of accidental circumstances. It may be a loss rather than a gain to escape from the control of another person only to find one's conduct dictated by immediate whim and caprice; that is, at the mercy of impulses into whose formation intelligent judgment has not entered. A person whose conduct is controlled in this way has at most only the illusion of freedom. Actually he is directed by forces over which he has no command.

6. Il significato del proposito

Coglie dunque giusto l'istinto che identifica volontà e potere di concepire propositi e di eseguirli o di portarli a compimento. Questa libertà è, a sua volta, identica con l'autocontrollo; poiché la formazione di propositi l'organizzazione di mezzi per eseguirli sono opera dell'intelligenza. Platone ha detto una volta che lo schiavo è colui che eseguisce i propositi di un altro e, come è stato esattamente osservato, è schiava quella persona che è tiranneggiata dai ciechi desideri. Non c'è, penso, nella filosofia dell'educazione progressiva nessun punto più significativo dell'accento posto sull'importanza della partecipazione dell'educando alla formazione dei progetti che dirigono le sue attività nel processo dell'apprendere, come non c'è maggior difetto nell'educazione tradizionale, che la sua incapacità ad assicurarsi l'attiva cooperazione dell'alunno nella costruzione dei progetti che sono impliciti nel suo studio. Ma il significato dei propositi e dei fini non è di evidenza immediata e non si coglie da sé. Più si accentua la loro importanza educativa, più importante è intendere che cosa è un proposito, come sorge e come funziona nell'esperienza.

Un autentico proposito trova sempre il suo punto di partenza in un impulso. L'impedimento all'immediato appagamento di un impulso lo converte in un desiderio. Tuttavia né impulso né desiderio sono in sé un proposito. Il proposito è la visione di un fine. Vale a dire involge una previsione dalle conseguenze che risulteranno dall'operare in base a un impulso. La previsione delle conseguenze implica attività dell'intelligenza. Essa richiede, in primo luogo, osservazione delle condizioni e delle circostanze obiettive. Difatti impulso e desiderio producono conseguenze non per se stessi soltanto, ma anche attraverso l'interazione o la cooperazione con le condizioni circostanti. L'impulso ad un'azione così semplice come il camminare non può essere appagato se non mercé un collegamento attivo col suolo su cui si posano i piedi. In condizioni normali, non facciamo molta attenzione al suo «Se il terreno si fa difficile dobbiamo osservare con cura gli accidenti di esso, come nell'inerpicarsi per una montagna scoscesa e impervia non solcata ancora da piste. Allora l'esercizio dell'osservazione è una condizione della trasformazione dell'impulso in proposito. Così al segnale di un passaggio a livello ci dobbiamo fermare, guardare, ascoltare.

Ma l'osservazione sola non basta. Dobbiamo comprendere il *significato* di ciò che vediamo, udiamo e tocchiamo. Questo significato risulta dalle conseguenze dell'azione che si intraprende. Un piccino può vedere lo splendore di una fiamma ed essere attratto ad afferrarla. Il significato della fiamma è allora non il suo splendore ma il potere di bruciare, come risulterà dal fatto di toccarla. potere di bruciare, come risulterà dal fatto di toccarla. Possiamo essere fatti avvertiti dalle conseguenze soltanto in base alle esperienze anteriori. Nei casi resi familiari da numerose esperienze antecedenti non dobbiamo fermarci a ricordare quali sono state codeste esperienze. Una fiamma significa

6. The Meaning of Purpose

It is, then, a sound instinct which identifies freedom with power to frame purposes and to execute or carry into effect purposes so framed. Such freedom is in turn identical with self-control; for the formation of purposes and the organization of means to execute them are the work of intelligence. Plato once defined a slave as the person who executes the purposes of another, and, as has just been said, a person is also a slave who is enslaved to his own blind desires. There is, I think, no point in the philosophy of progressive education which is sounder than its emphasis upon the importance of the participation of the learner in the formation of the purposes which direct his activities in the learning process, just as there is no defect in traditional education greater than its failure to secure the active cooperation of the pupil in construction of the purposes involved in his studying. But the meaning of purposes and ends is not self-evident and self-explanatory. The more their educational importance is emphasized, the more important it is to understand what a purpose is; how it arises and how it functions in experience.

A genuine purpose always starts with an impulse. Obstruction of the immediate execution of an impulse converts it into a desire. Nevertheless neither impulse nor desire is itself a purpose. A purpose is an end-view. That is, it involves foresight of the consequences which will result from acting upon impulse. Foresight of consequences involves the operation of intelligence. It demands, in the first place, observation of objective conditions and circumstances. For impulse and desire produce consequences not by themselves alone but through their interaction or cooperation with surrounding conditions. The impulse for such a simple action as walking is executed only in active conjunction with the ground on which one stands. Under ordinary circumstances, we do not have to pay much attention to the ground. In a ticklish situation we have to observe very carefully just what the conditions are, as in climbing a steep and rough mountain where no trail has been laid out. Exercise of observation is, then, one condition of transformation of impulse into a purpose. As in the sign by a railway crossing, we have to stop, look, listen.

But observation alone is not enough. We have to understand the significance of what we see, hear, and touch. This significance consists of the consequences that will result when what is seen is acted upon. A baby may see the brightness of a flame and be attracted thereby to reach for it. The significance of the flame is then not its brightness but its power to burn, as the consequence that will result from touching it. We can be aware of consequences only because of previous experiences. In cases that are familiar because of many prior experiences we do not have to stop to remember just what those experiences were. A flame comes to signify light and heat without our having expressly to think

per noi luce e calore senza doverci richiamare espressamente ad esperienze passate di calore e di scottatura. Ma nei casi straordinari, è difficile dire con precisione quali potranno essere le conseguenze delle condizioni osservate, a meno di richiamare alla memoria le esperienze passate, a meno di riflettere su di esse, di intendere che c'è in loro alcunché di simile alle presenti e di formulare un giudizio su ciò che si può attendere nella situazione presente.

La formazione di propositi è, dunque, un'operazione intellettuale piuttosto complessa. Essa implica osservazione delle condizioni circostanti; conoscenza di ciò che è accaduto in passato in situazioni analoghe, conoscenza ottenuta in parte con il ricordo e in parte con l'informazione, la notizia, l'avvertimento di coloro che hanno fatto una più ampia esperienza; e giudizio che raccoglie insieme quel che è stato osservato e quel che è stato richiamato per vedere che cosa significano. Un proposito differisce da un impulso e da un desiderio originale per il fatto di venire tradotto in un piano e metodo d'azione basato sulla previsione delle conseguenze dell'operare sotto certe condizioni date in un certo modo. «Se i desideri fossero cavalli, tutti i mendichi cavalcherebbero». Il desiderio di qualcosa può essere intenso. Può essere così forte da impedire un'esatta valutazione delle conseguenze che deriveranno dal soddisfacimento di esso. Non si ha da cercare qui il modello dell'educazione. Il problema cruciale dell'educazione è quello di ottenere che l'azione non segua immediatamente il desiderio, ma sia preceduta dall'osservazione e dal giudizio. Se non erro, questo punto ha un'importanza decisiva per le scuole progressive. La soverchia accentuazione della attività in generale, anziché dell'attività *intelligente* come fine dell'educazione conduce a identificare la libertà con l'esecuzione immediata di impulsi e desideri. Codesta identificazione conduce ad una confusione di impulso con proposito; mentre che, come abbiamo or ora detto, non c'è proposito sino a che l'azione non è proposta alla previsione delle conseguenze che l'esecuzione dell'impulso reca con sé, previsione che è impossibile senza osservazione e giudizio. La mera previsione, anche se prende la forma di accurata predizione, non è, naturalmente, sufficiente. L'anticipazione intellettuale, l'idea delle conseguenze deve mescolarsi al desiderio ed all'impulso per acquistare forza propulsiva. Essa dà allora direzione a ciò che altrimenti è cieco, mentre il desiderio dà alle idee impeto e intensità. Allora un'idea diventa proposito dentro e per l'attività da promuovere.

Supponiamo un individuo che abbia il desiderio di assicurarsi una dimora, diciamo col costruire una casa. Per quanto sia forte il suo desiderio, non lo può realizzare direttamente. Egli deve formarsi un'idea del genere di casa che desidera, compresi il numero e la sistemazione delle stanze, ecc. Deve tracciare un piano, fare la pianta e ritoccarla. Tutto questo potrebbe essere un ozioso passatempo, se non conoscesse bene le sue risorse. Deve considerare la relazione dei mezzi a sua disposizione e delle sue possibilità di credito con l'esecuzione del suo piano. Egli deve informarsi dei luoghi adatti, del loro prezzo, della loro

of previous experiences of heat and burning. But in unfamiliar cases, we cannot tell just what the consequences of observed conditions will be unless we go over past experiences in our mind, unless we reflect upon them and by seeing what is similar in them to those now present, go on to form a judgment of what may be expected in the present situation.

The formation of purposes is, then, a rather complex intellectual operation. It involves (1) observation of surrounding conditions; (2) knowledge of what has happened in similar situations in the past, a knowledge obtained partly by recollection and partly from the information, advice, and warning of those who have had a wider experience; and (3) judgment which puts together what is observed and what is recalled to see what they signify. A purpose differs from an original impulse and desire through its translation into a plan and method of action based upon foresight of the consequences of acting under given observed conditions in a certain way. "If wishes were horses, beggars would ride." Desire for something may be intense. It may be so strong as to override estimation of the consequences that will follow acting upon it. Such occurrences do not provide the model for education. The crucial educational problem is that of procuring the postponement of immediate action upon desire until observation and judgment have intervened. Unless I am [Page 13.45] mistaken, this point is definitely relevant to the conduct of progressive schools. Overemphasis upon activity as an end, instead of upon intelligent activity, leads to identification of freedom with immediate execution of impulses and desires. This identification is justified by a confusion of impulse with purpose; although, as has just been said, there is no purpose unless overt action is postponed until there is foresight of the consequences of carrying the impulse into execution--a foresight that is impossible without observation, information, and judgment. Mere foresight, even if it takes the form of accurate prediction, is not, of course, enough. The intellectual anticipation, the idea of consequences, must blend with desire and impulse to acquire moving force. It then gives direction to what otherwise is blind, while desire gives ideas impetus and momentum. An idea then becomes a plan in and for an activity to be carried out.

Suppose a man has a desire to secure a new home, say by building a house. No matter how strong his desire, it cannot be directly executed. The man must form an idea of what kind of house he wants, including the number and arrangement of rooms, etc. He has to draw a plan, and have blue prints and specifications made. All this might be an idle amusement for spare time unless he also took stock of his resources. He must consider the relation of his funds and available credit to the execution of the plan. He has to investigate available sites, their price, their nearness to his place of business, to a congenial neighborhood, to school

vicinanza al centro dei suoi interessi, se il vicinato gli va a genio, se ci sono scuole ecc. ecc.; bisogna fare i conti con tutto questo: la sua capacità di pagare, l'ampiezza e i bisogni della sua famiglia, le possibili località, ecc. ecc., sono fatti obbiettivi. Non sono parte del desiderio originale. Ma essi devono essere presi in esame e giudicati prima che il desiderio possa essere convertito in proposito e il proposito in piano d'azione.

Ognuno di noi ha desideri, almeno sino a che non siamo caduti in uno stato patologico di completa apatia. Questi desideri sono in fondo le vere spinte all'azione. Un uomo d'affari desidera di riuscire, un generale desidera di vincere la battaglia; un padre di famiglia di avere una comoda dimora per la sua famiglia, e di educare i suoi figli, e così all'infinito. La intensità del desiderio misura l'intensità dello sforzo che sarà fatto. Ma i desideri sono vuoti castelli in aria sino a che non vengono trasformati in mezzi con cui possono essere realizzati. Il problema del *quando* o dei mezzi prende il posto del fine progettato nell'immaginazione, e poiché i mezzi sono obbiettivi, occorre studiarli e comprenderli se si deve formare un autentico proposito.

L'educazione tradizionale tendeva a ignorare l'importanza dell'impulso e del desiderio personale come spinta iniziale all'azione. Ma non è questa una buona ragione perché l'educazione progressiva identifichi impulsi e desiderio con proposito e trascuri quindi alla leggera il bisogno di accurata osservazione, di estesa informazione, di giudizio, se gli alunni devono partecipare ai propositi che li mettono in atto. In un piano *educativo*, l'esistenza di un desiderio e di un impulso non è lo scopo finale. È un'occasione, è la richiesta della formazione di un proposito e di un metodo di attività. Un tale proposito, lo ripeto, può essere formato soltanto con lo studio delle condizioni e col procurarsi tutte le informazioni che occorrono.

Il compito dell'insegnante è quello di vigilare perché sia colta l'occasione. Poiché c'è libertà nelle operazioni dell'osservazione intelligente e nel giudizio con cui viene sviluppato un proposito, l'indirizzo che dà l'insegnante all'esercizio dell'intelligenza dell'alunno è un aiuto alla libertà, non una limitazione di essa. Talvolta pare che gli insegnanti temano persino di dare suggerimenti ai membri di un gruppo circa quello che dovrebbero fare. Ho sentito parlare di casi in cui gli alunni sono messi fra gli oggetti e i materiali e abbandonati interamente a se stessi, ripugnando all'insegnante di suggerire quel che si può fare coi materiali nel timore di violare la libertà. Ma allora, perché fornire materiali, dato che anch'essi non possono non suggerire qual cosa? Ma quel che più importa è che il suggerimento, da cui prende le mosse il lavoro degli alunni, deve pure provenire in ogni caso da qualche parte. Non si capisce perché un suggerimento che proviene da uno che ha una più larga esperienza e un più esteso orizzonte non debba essere almeno altrettanto valido quando un suggerimento che provenga da una fonte più o meno accidentale.

È possibile naturalmente abusare del proprio ufficio e costringere i ragazzi a operare secondo direttive imposte dal proposito dell'insegnante piuttosto che da quello degli

facilities, and so on and so on. All of the things reckoned with: his ability to pay, size and needs of family, possible locations, etc., etc., are objective facts. They are no part of the original desire. But they have to be viewed and judged in order that a desire may be converted into a purpose and a purpose into a plan of action.

All of us have desires, all at least who have not become so pathological that they are completely apathetic. These desires are the ultimate moving springs of action. A professional businessman wishes to succeed in his career; a general wishes to win the battle; a parent to have a comfortable home for his family, and to educate his children, and so on indefinitely. The intensity of the desire measures the strength of the efforts that will be put forth. But the wishes are empty castles in the air unless they are translated into the means by which they may be realized. The question of how soon or of means takes the place of a projected imaginative end, and, since means are objective, they have to be studied and understood if a genuine purpose is to be formed.

Traditional education tended to ignore the importance of personal impulse and desire as moving springs. But this is no reason why progressive education should identify impulse and desire with purpose and thereby pass lightly over the need for careful observation, for wide range of information, and for judgment if students are to share in the formation of the purposes which activate them. In an educational scheme, the occurrence of a desire and impulse is not the final end. It is an occasion and a demand for the formation of a plan and method of activity. Such a plan, to repeat, can be formed only by study of conditions and by securing all relevant information.

The teacher's business is to see that the occasion is taken advantage of. Since freedom resides in the operations of intelligent observation and judgment by which a purpose is developed, guidance given by the teacher to the exercise of the pupils' intelligence is an aid to freedom, not a restriction upon it. Sometimes teachers seem to be afraid even to make suggestions to the members of a group as to what they should do. I have heard of cases in which children are surrounded with objects and materials and then left entirely to themselves, the teacher being loath to suggest even what might be done with the materials lest freedom be infringed upon. Why, then, even supply materials, since they are a source of some suggestion or other? But what is more important is that the suggestion upon which pupils act must in any case come from somewhere. It is impossible to understand why a suggestion from one who has a larger experience and a wider horizon should not be at least as valid as a suggestion arising from some more or less accidental source.

It is possible of course to abuse the office, and to force the activity of the young into channels which express the teacher's purpose rather than that of the pupils. But the

scolari. Ma il mezzo per evitare questo pericolo non consiste nel ritirarsi dell'adulto. La via, per l'insegnante, è, in primo luogo, di rendersi intelligentemente conto delle capacità, dei bisogni e delle esperienze passate degli alunni e, in secondo luogo, di permettere alla suggestione trattane di trasformarsi in un piano e in un proposito mediante gli ulteriori suggerimenti forniti e organizzati in un tutto dai membri del gruppo.

Il piano, in altre parole, è un'impresa cooperativa e non un'imposizione: la sollecitazione dell'insegnante non è una forma per ferro fuso, ma è un punto da cui prender le mosse per svilupparlo in un piano attraverso i contributi che provengono dall'esperienza di tutti quanti sono impegnati col processo dell'apprendere. Lo svolgimento si compie attraverso un reciproco "dare e prendere"; l'insegnante prende, ma non teme anche di dare. Il punto essenziale è che il proposito nasca e prenda forma attraverso il processo dell'intelligenza sociale.

way to avoid this danger is not for the adult to withdraw entirely. The way is, first, for the teacher to be intelligently aware of the capacities, needs, and past experiences of those under instruction, and, secondly, to allow the suggestion made to develop into a plan and project by means of the further suggestions contributed and organized into a whole by the members of the group. The plan, in other words, is a cooperative enterprise, not a dictation. The teacher's suggestion is not a mold for a cast-iron result but is a starting point to be developed into a plan through contributions from the experience of all engaged in the learning process. The development occurs through reciprocal give-and-take, the teacher taking but not being afraid also to give. The essential point is that the purpose grow and take shape through the process of social intelligence.

7. Organizzazione progressiva della materia di studio

È stato accennato più volte di sfuggita alle condizioni oggettive implicite nell'esperienza e alla loro funzione nel promuovere o meno l'accrescimento e l'arricchimento della esperienza posteriore. Codeste condizioni oggettive sia di osservazione, di memoria, di informazione procurata dagli altri, che di immaginazione sono state implicitamente identificate con la materia dello studio e del sapere; o, parlando più generalmente, con la materia del corso degli studi. Tuttavia non è stato detto nulla esplicitamente intorno alla materia di studia come tale. Dobbiamo ora trattare di essa. Quando l'educazione è concepita in termini di esperienza una considerazione deve dominare chiaramente tutte le altre. Tutto ciò che può essere chiamato materia di studio, aritmetica, storia, geografia, scienze naturali, deve essere tratto dal materiale che rientra nell'ambito dell'ordinata esperienza quotidiana. Sotto questa riguardo la nuova educazione contrasta nettamente coi procedimenti che muovono da fatti e da verità che sono fuori dell'ambito dell'esperienza di coloro che vengono istruiti, donde sorge il problema di scoprire vie e mezzi per portarli nell'esperienza. Indubbiamente una delle ragioni principali del grande successo dei nuovi metodi nella prima educazione elementare è stata l'osservanza del principio opposto.

Ma trovare il materiale per l'insegnamento entro la esperienza è soltanto il primo passo. In un secondo momento ciò che è stato sperimentato deve progressivamente assumere una forma più piena e ricca e meglio organizzata, una forma che gradualmente si avvicini a quella in cui la materia del sapere si presenta ad una persona competente, matura. Che questo cambiamento sia possibile senza allontanarsi dal legame che avvince organicamente l'educazione con l'esperienza è attestato dal fatto che questa trasformazione si compie fuori della scuola e di quella che si suol chiamare educazione. Il bimbo, per

7. Progressive Organization of Subject-Matter

Allusion has been made in passing a number of times to objective conditions involved in experience and to their function in promoting or failing to promote the enriched growth of further experience. By implication, these objective conditions, whether those of observation, of memory, of information procured from others, or of imagination, have been identified with the subject-matter of study and learning; or, speaking more generally, with the stuff of the course of study. Nothing, however, has been said explicitly so far about subject-matter as such. That topic will now be discussed. One consideration stands out clearly when education is conceived in terms of experience. Anything which can be called a study, whether arithmetic, history, geography, or one of the natural sciences, must be derived from materials which at the outset fall within the scope of ordinary life-experience. In this respect the newer education contrasts sharply with procedures which start with facts and truths that are outside the range of the experience of those taught, and which, therefore, have the problem of discovering ways and means of bringing them within experience. Undoubtedly one chief cause for the great success of newer methods in early elementary education has been its observance of the contrary principle.

But finding the material for learning within experience is only the first step. The next step is the progressive development of what is already experienced into a fuller and richer and also more organized form, a form that gradually approximates that in which subject-matter is presented to the skilled, mature person. That this change is possible without departing from the organic connection of education with experience is shown by the fact that this change takes place outside of the school and apart from formal education. The infant, for example, begins with an environment of objects that is very restricted in space and time. That environment

esempio, all'inizio è circondato da oggetti molto limitati nello spazio e nel tempo. Codesto mondo che lo circonda si estende costantemente con l'estendersi dell'esperienza stessa senza aiuto di istruzione scolastica. Mentre il bimbo impara a protendersi, a strascinarsi per terra, a camminare, a parlare, l'intrinseco contenuto della sua esperienza si amplia e si approfondisce. Entra in contatto con nuovi oggetti ed eventi che suscitano nuove forze, mentre l'esercizio di queste forze a sua volta raffina ed allarga il contenuto della sua esperienza. Lo spazio e la durata della sua vita si dilatano. Il mondo circostante, il mondo dell'esperienza si fa sempre più largo e, per così dire, più fitto. L'educatore, che riceve il ragazzo alla fine di questo periodo, deve trovare il modo di fare consapevolmente e deliberatamente quel che la "natura" compie nei primi anni.

È appena necessario insistere sulla prima delle due condizioni che abbiamo indicato. È un precetto cardinale della nuova scuola, che gli inizi dell'istruzione si riattacchino all'esperienza che gli educandi già posseggono; che questa esperienza e le capacità che sono state sviluppate per suo mezzo forniscano il punto da cui deve muovere tutto il sapere posteriore. Non sono sicuro che l'altra condizione, lo svolgimento ordinato verso l'espansione e l'organizzazione del sapere attraverso l'esperienza, riceva altrettanta attenzione. Tuttavia il principio di continuità della esperienza educativa esige che eguale pensiero ed attenzione siano dedicati alla soluzione di codesto aspetto del problema educativo. Indubbiamente questa fase del problema è più difficile dell'altra. Coloro che hanno a che fare con gli istituti prescolastici, col bimbo del giardino di infanzia e col ragazzo e con la ragazza dei primi anni della scuola elementare non incontrano molta difficoltà a determinare quale è stata l'esperienza del passato o a trovare attività che si connettano con essa in modo vitale. Con ragazzi di età più avanzata ambedue i fattori del problema offrono maggiori difficoltà all'educatore. È più difficile rendersi conto dello sfondo dell'esperienza dell'individuo e più gravoso scoprire precisamente come si potrà dirigere il sapere già contenuto nell'esperienza presente verso orizzonti più larghi e in forme meglio organizzate.

È, erroneo supporre che il principio che ogni esperienza avvia a qualcosa di diverso sia adeguatamente soddisfatto col dare agli alunni delle nuove esperienze. Forse che acquistano maggiore perizia e facilità per il fatto di manipolare cose che sono già loro familiari? È dunque essenziale che i nuovi oggetti ed eventi siano intellettualmente riferiti a quelli delle esperienze precedenti, il che significa che ci deve essere qualche progresso nella consapevole articolazione di fatti e di idee. In tale modo compito dell'educatore diventa quello di discernere, nell'ambito dell'esperienza attuale, quelle cose che contengono la promessa e la possibilità di presentare nuovi problemi, i quali con lo stimolare nuove vie d'osservazione e di giudizio allargheranno il campo dell'esperienza futura. Egli deve costantemente considerare quello che è già acquisito non già come un possesso statico, ma come un mezzo ed uno strumento per aprire nuovi campi, i quali esigono nuovi

steadily expands by the momentum inherent in experience itself without aid from scholastic instruction. As the infant learns to reach, creep, walk, and talk, the intrinsic subject-matter of its experience widens and deepens. It comes into connection with new objects and events which call out new powers, while the exercise of these powers refines and enlarges the content of its experience. Life-space and life-durations are expanded. The environment, the world of experience, constantly grows larger and, so to speak, thicker. The educator who receives the child at the end of this period has to find ways for doing consciously and deliberately what "nature" accomplishes in the earlier years.

It is hardly necessary to insist upon the first of the two conditions which have been specified. It is a cardinal precept of the newer school of education that the beginning of instruction shall be made with the experience learners already have; that this experience and the capacities that have been developed during its course provide the starting point for all further learning. I am not so sure that the other condition, that of orderly development toward expansion and organization of subject-matter through growth of experience, receives as much attention. Yet the principle of continuity of educative experience requires that equal thought and attention be given to solution of this aspect of the educational problem. Undoubtedly this phase of the problem is more difficult than the other. Those who deal with the pre-school child, with the kindergarten child, and with the boy and girl of the early primary years do not have much difficulty in determining the range of past experience or in finding activities that connect in vital ways with it. With older children both factors of the problem offer increased difficulties to the educator. It is harder to find out the background of the experience of individuals and harder to find out just how the subject-matters already contained in that experience shall be directed so as to lead out to larger and better organized fields.

It is a mistake to suppose that the principle of the leading on of experience to something different is adequately satisfied simply by giving pupils some new experiences any more than it is by seeing to it that they have greater skill and ease in dealing with things with which they are already familiar. It is also essential that the new objects and events be related intellectually to those of earlier experiences, and this means that there be some advance made in conscious articulation of facts and ideas. It thus becomes the office of the educator to select those things within the range of existing experience that have the promise and potentiality of presenting new problems which by stimulating new ways of observation and judgment will expand the area of further experience. He must constantly regard what is already won not as a fixed possession but as an agency and instrumentality for opening new fields which make new demands upon existing powers of observation and of

forzi dai poteri dell'osservazione e dall'intelligente uso della memoria. Continuità nella crescita deve essere il suo motto d'ordine costante.

Più di qualsiasi altra attività l'educazione esige che si guardi lontano. Un medico può considerare esaurito il suo compito quando ha ridato la salute al paziente. Egli ha certamente il dovere di suggerirgli come deve vivere per evitare ricadute in futuro. Ma dopo tutto, la condotta del paziente è affar suo e non del medico; e, quel che più importa in questo momento si è, che il medico il quale bada a istruire e dar consigli al paziente per il futuro assume la funzione di educatore. L'avvocato ha il compito di vincere la causa per il suo cliente o di trarlo fuori dagli impicci in cui s'è andato a ficcare. Se oltrepassa il caso che gli è presentato, si trasforma a sua volta in educatore. L'educatore per la stessa natura della sua attività è costretto a considerare il suo compito attuale in funzione di ciò che esso produrrà o meno in un avvenire i cui oggetti sono strettamente congiunti con quel del presente.

Qui, di nuovo, il problema per l'educatore progressivo è più arduo che per l'insegnante della scuola tradizionale. Anche quest'ultimo doveva guardare innanzi a sé. Ma, a meno che la sua personalità e il suo entusiasmo lo portassero al di là dei limiti della scuola tradizionale, poteva contentarsi di pensare al prossimo periodo d'esami o alla promozione alla classe superiore. Poteva prospettarsi il futuro nei termini dei fattori che rispondono alle esigenze del sistema scolastico convenzionale. Pesa sull'insegnante che congiunge educazione ed esperienza effettiva un compito ben più serio e duro. Egli deve conoscere quali possibilità ci sono di introdurre gli allievi in nuovi campi che appartengono ad esperienze già fatte, e deve servirsi di questa conoscenza come di criterio per scegliere di disporre le condizioni che influenzano la loro presente esperienza.

Siccome gli studi della scuola tradizionale consistevano in argomenti che venivano scelti e ordinati sulla base del giudizio degli adulti circa ciò che sarebbe stato utile per i giovani nel futuro, il materiale da studiare era stabilito senza tener conto dell'attuale esperienza di vita di chi imparava. Ne conseguiva che esso aveva da fare col passato: era quello che aveva dimostrato di essere utile agli uomini nelle età trascorse. Per reazione, giustificate probabilmente dalle circostanze, per quanto deplorabile, si è caduti in un eccesso opposto: la sana idea che l'educazione dovrebbe derivare il suo materiale dall'esperienza attuale e mettere chi impara in condizione di far fronte ai problemi del presente e del futuro è stata spesso trasformata in quest'altra, che le scuole progressive possono molto largamente ignorare il passato. Se il presente potesse essere tagliato fuori dal passato, questa conclusione sarebbe ragionevole. Ma soltanto quel che ha compiuto il passato ci offre i mezzi per intendere il presente. Come l'individuo deve rievocare nella memoria il suo passato, se vuol intendere le condizioni in cui si trova come individuo, così gli avvenimenti e i problemi della vita *sociale* presente sono così intimamente e direttamente congiunti col passato

intelligent use of memory. Connectedness in growth must be his constant watchword.

The educator more than the member of any other profession is concerned to have a long look ahead. The physician may feel his job done when he has restored a patient to health. He has undoubtedly the obligation of advising him how to live so as to avoid similar troubles in the future. But, after all, the conduct of his life is his own affair, not the physician's; and what is more important for the present point is that as far as the physician does occupy himself with instruction and advice as to the future of his patient he takes upon himself the function of an educator. The lawyer is occupied with winning a suit for his client or getting the latter out of some complication into which he has got himself. If it goes beyond the case presented to him he too becomes an educator. The educator by the very nature of his work is obliged to see his present work in terms of what it accomplishes, or fails to accomplish, for a future whose objects are linked with those of the present.

Here, again, the problem for the progressive educator is more difficult than for the teacher in the traditional school. The latter had indeed to look ahead. But unless his personality and enthusiasm took him beyond the limits that hedged in the traditional school, he could content himself with thinking of the next examination period or the promotion to the next class. He could envisage the future in terms of factors that lay within the requirements of the school system as that conventionally existed. There is incumbent upon the teacher who links education and actual experience together a more serious and a harder business. He must be aware of the potentialities for leading students into new fields which belong to experiences already had, and must use this knowledge as his criterion for selection and arrangement of the conditions that influence their present experience.

Because the studies of the traditional school consisted of subject-matter that was selected and arranged on the basis of the judgment of adults as to what would be useful for the young sometime in the future, the material to be learned was settled upon outside the present life-experience of the learner. In consequence, it had to do with the past; it was such as had proved useful to men in past ages. By reaction to an opposite extreme, as unfortunate as it was probably natural under the circumstances, the sound idea that education should derive its materials from present experience and should enable the learner to cope with the problems of the present and future has often been converted into the idea that progressive schools can to a very large extent ignore the past. If the present could be cut off from the past, this conclusion would be sound. But the achievements of the past provide the only means at command for understanding the present. Just as the individual has to draw in memory upon his own past to understand the conditions in which he individually finds himself, so the issues and problems of present social life are in such intimate and direct connection with the past that students cannot be prepared to understand either these problems or the best way of dealing

che i discendenti non possono essere preparati a intendere o questi problemi o la miglior via di risolverli senza scavare a fondo, sino alle loro radici, nel passato. In altre parole, il sano principio che gli obiettivi dell'apprendere sono nel futuro e i suoi immediati materiali sono nell'esperienza presente, può realizzarsi solo nel grado in cui l'esperienza presente si allunghi, per così dire, all'indietro. Si può espandere nel futuro solo a patto che essa sia tanto allargata da comprendere il passato.

Se il tempo me lo permettesse, renderei più precisa e concreta questa affermazione generale con un esame degli avvenimenti politici ed economici cui la generazione attuale sarà costretta a far fronte. Non si può intendere la natura di questi avvenimenti, se non sappiamo come essi hanno avuto origine. Le istituzioni e i costumi che esistono oggi e provocano i malanni e le perturbazioni sociali del presente non sono nati d'un tratto. Hanno una lunga storia dietro di sé. Tentare di comportarsi con essi semplicemente sulla base di quel che appaiono oggi significa adottare misure superficiali che alla fin fine non faranno che rendere più acuti gli attuali problemi e più difficili a risolvere. Una politica che muova semplicemente dalla conoscenza del presente scisso dal passato è la controparte della negligenza stordita nella condotta individuale. L'unica via di uscire dai sistemi scolastici che fanno del passato un fine in sé è quello di imparare a conoscere il passato come un *mezzo* per intendere il presente. Sino a che non si riceverà questo problema, continuerà l'attuale conflitto fra idee e pratica educativa. Da un lato ci saranno i reazionari che protesteranno che il principale se non l'unico compito dell'educazione è di trasmettere il patrimonio che dovremmo ignorare il passato e preoccuparci unicamente del presente e del futuro.

Che fino ad oggi il punto più debole nelle scuole progressive sia stato la scelta e l'organizzazione della materia di studio penso sia inevitabile nelle circostanze in cui ci troviamo. È altrettanto inevitabile quanto è giusto ed ovvio che esse debbano farla finita col materiale staccato e inaridito che ha costituito il nucleo della vecchia educazione. Aggiungerò, che il campo dell'esperienza è molto ampio ed esso varia nel suo contenuto da luogo a luogo e da tempo a tempo. Un singolo corso di studi per tutte le scuole progressive è fuori discussione; significherebbe abbandono del principio fondamentale della connessione con le esperienze della vita. Di più, le scuole progressive sono di data recente. Esse non hanno avuto dietro di sé più di una generazione per svilupparsi. Era del tutto ovvio quindi che si verificassero incertezza e indeterminatezza nella scelta e nell'organizzazione della materia di studio. Non c'è ragione di far critiche a fondo o di dolersene troppo.

Le critiche sono invece legittime quando il movimento dell'educazione progressiva non riconosce che il problema della scelta e dell'organizzazione della materia d'insegnamento è fondamentale. L'improvvisazione che trae profitto dalle occasioni impedisce all'insegnare e all'apprendere di cadere in orme stereotipe e morte. Ma il materiale di studio fondamentale non può essere raccolto

with them without delving into their roots in the past. In other words, the sound principle that the objectives of learning are in the future and its immediate materials are in present experience can be carried into effect only in the degree that present experience is stretched, as it were, backward. It can expand into the future only as it is also enlarged to take in the past.

If time permitted, discussion of the political and economic issues which the present generation will be compelled to face in the future would render this general statement definite and concrete. The nature of the issues cannot be understood save as we know how they came about. The institutions and customs that exist in the present and that give rise to present social ills and dislocations did not arise overnight. They have a long history behind them. Attempt to deal with them simply on the basis of what is obvious in the present is bound to result in adoption of superficial measures which in the end will only render existing problems more acute and more difficult to solve. Policies framed simply upon the ground of knowledge of the present cut off from the past is the counterpart of heedless carelessness in individual conduct. The way out of scholastic systems that made the past an end in itself is to make acquaintance with the past a means of understanding the present. Until this problem is worked out, the present clash of educational ideas and practices will continue. On the one hand, there will be reactionaries that claim that the main, if not the sole, business of education is transmission of the cultural heritage. On the other hand, there will be those who hold that we should ignore the past and deal only with the present and future.

That up to the present time the weakest point in progressive schools is in the matter of selection and organization of intellectual subject-matter is, I think, inevitable under the circumstances. It is as inevitable as it is right and proper that they should break loose from the cut and dried material which formed the staple of the old education. In addition, the field of experience is very wide and it varies in its contents from place to place and from time to time. A single course of studies for all progressive schools is out of the question; it would mean abandoning the fundamental principle of connection with life-experiences. Moreover, progressive schools are new. They have had hardly more than a generation in which to develop. A certain amount of uncertainty and of laxity in choice and organization of subject-matter is, therefore, what was to be expected. It is no ground for fundamental criticism or complaint.

It is a ground for legitimate criticism, however, when the ongoing movement of progressive education fails to recognize that the problem of selection and organization of subject-matter for study and learning is fundamental. Improvisation that takes advantage of special occasions prevents teaching and learning from being stereotyped and dead. But the basic material of study cannot be picked up in

frettolosamente. Se c'è libertà intellettuale, non mancano le occasioni, che non sono e non possono essere previste. Ed esse devono essere utilizzate. Ma c'è una radicale differenza fra l'adoperarle lungo una linea di attività svolgentesi ininterrottamente e l'affidare ad esse il compito di fornire gran parte del materiale di studio.

Se una data esperienza non introduce in un campo non ancora familiare non sorgono problemi; i problemi difatti sono lo stimolo a pensare. Che le condizioni trovate nell'esperienza presente debbano essere adoperate come fonti di problemi è una caratteristica che differenzia l'educazione basata nell'esperienza dall'educazione tradizionale. In quest'ultima difatti i problemi erano posti dal di fuori. Tuttavia la crescita dipende dalla presenza di difficoltà da superare mediante l'esercizio dell'intelligenza. Ancora una volta, fa parte della responsabilità dell'educatore di tener presenti due cose ad un tempo: in primo luogo, che il problema nasca dalle condizioni dell'esperienza presente e si contenga entro il raggio della capacità degli alunni; in secondo luogo, che esso sia di tal natura da suscitare nell'educando una richiesta attiva di informazioni e da stimolarlo a produrre nuove idee. I nuovi fatti e le nuove idee che si ottengono in tal modo diventano la base per ulteriori esperienze che danno origine a nuovi problemi. Il processo è una spirale senza fine. L'insopprimibile vincolo del presente col passato è un principio la cui applicazione non si limita allo studio della storia. Prendete, per esempio, la scienza della natura. La vita sociale contemporanea è quel che è in gran parte in seguito ai risultati dell'applicazione della scienza fisica. L'esperienza di ogni ragazzo e di ogni giovane, in campagna e in città, è quel che è oggi, in virtù delle applicazioni che utilizzano elettricità, calore e processi chimici. Il bambino non mangia cibo che non implichi nella sua preparazione e nella sua assimilazione principi chimici e fisiologici. Non legge alla luce artificiale o non sale su un auto o su un treno senza imbattersi in operazioni e processi prodotti dalla scienza.

È buon principio educativo che gli alunni siano introdotti allo studio delle scienze e siano iniziati ai fatti ed alle leggi di esse muovendo dalle quotidiane applicazioni che la società ne vien facendo. L'attenersi a questo metodo è non soltanto il mezzo più diretto per intendere la scienza in sé, ma per l'alunno cresciuto in età è anche la via più sicura per sollevarsi alla comprensione dei problemi economici e industriali della società attuale. Questi difatti sono in larga misura il prodotto dell'applicazione della scienza alla produzione e alla distribuzione e alla distribuzione di beni e servizi, mentre queste ultime sono il fattore più importante nel determinare le presenti relazioni fra gli esseri umani e fra i gruppi sociali. È assurdo, allora, pensare che processi simili a quelli studiati in laboratori e in istituti di ricerca non siano una parte dell'esperienza della vita quotidiana dei ragazzi e non debbano quindi rientrare nell'ambito dell'educazione basata sull'esperienza. Che l'immaturo non possa studiare fatti e principi nel mondo in cui li studia l'adulto competente va da sé. Ma questo fatto, invece di esentare l'educatore dalla responsabilità di adoperare le esperienze presenti in

a cursory manner. Occasions which are not and cannot be foreseen are bound to arise wherever there is intellectual freedom. They should be utilized. But there is a decided difference between using them in the development of a continuing line of activity and trusting to them to provide the chief material of learning.

Unless a given experience leads out into a field previously unfamiliar no problems arise, while problems are the stimulus to thinking. That the conditions found in present experience should be used as sources of problems is a characteristic which differentiates education based upon experience from traditional education. For in the latter, problems were set from outside. Nonetheless, growth depends upon the presence of difficulty to be overcome by the exercise of intelligence. Once more, it is part of the educator's responsibility to see equally to two things: First, that the problem grows out of the conditions of the experience being had in the present, and that it is within the range of the capacity of students; and, secondly, that it is such that it arouses in the learner an active quest for information and for production of new ideas. The new facts and new ideas thus obtained become the ground for further experiences in which new problems are presented. The process is a continuous spiral. The inescapable linkage of the present with the past is a principle whose application is not restricted to a study of history. Take natural science, for example. Contemporary social life is what it is in very large measure because of the results of application of physical science. The experience of every child and youth, in the country and the city, is what it is in its present actuality because of appliances which utilize electricity, heat, and chemical processes. A child does not eat a meal that does not involve in its preparation and assimilation chemical and physiological principles. He does not read by artificial light or take a ride in a motor car or on a train without coming into contact with operations and processes which science has engendered.

It is a sound educational principle that students should be introduced to scientific subject-matter and be initiated into its facts and laws through acquaintance with everyday social applications. Adherence to this method is not only the most direct avenue to understanding of science itself but as the pupils grow more mature it is also the surest road to the understanding of the economic and industrial problems of present society. For they are the products to a very large extent of the application of science in production and distribution of commodities and services, while the latter processes are the most important factor in determining the present relations of human beings and social groups to one another. It is absurd, then, to argue that processes similar to those studied in laboratories and institutes of research are not a part of the daily life-experience of the young and hence do not come within the scope of education based upon experience. That the immature cannot study scientific facts and principles in the way in which mature experts study them goes without saying. [Page 13.54] But this fact, instead of exempting the educator from responsibility for using present

modo da condurre gradualmente il discente, attraverso l'estrazione di fatti e di leggi, alla esperienza di ordine scientifico, gli pone uno dei problemi più importanti.

Poiché, se è vero che l'esperienza presente nei particolari e anche nel suo complesso è quel che è in virtù dell'applicazione delle scienze, in primo luogo, ai processi di produzione e di distribuzione dei beni e dei servizi, e poi alle relazioni sociali reciproche fra gli esseri umani, è impossibile imparare a comprendere le forze sociali (prima condizione per dominarle e dirigerle) senza una educazione che conduca i discenti alla conoscenza di quegli stessi fatti e principi che nella loro organizzazione finale costituiscono le scienze. Né l'importanza del principio che gli educandi dovrebbero essere familiarizzati con l'insegnamento scientifico vien meno per il fatto che si addentrano nei problemi della società presente. I metodi della scienza indicano quali misure e direttive possono condurre all'instaurazione di un ordine sociale migliore. Le applicazioni scientifiche che hanno prodotto in larga misura le condizioni sociali esistenti non hanno esaurito tutte le loro possibilità. Poiché finora la scienza è stata applicata più o meno casualmente e sotto l'influsso di fini come il vantaggio e la potenza privata, che sono retaggio delle istituzioni di un'età prescientifica.

Ci si ripete quasi ogni giorno e da molte parti che è quasi impossibile per l'essere umano dirigere intelligentemente la sua vita quotidiana. Ci dicono che, da un lato, la complessità delle relazioni umane, domestiche e internazionali, e dall'altro il fatto che gli uomini sono per lo più creature emotive ed abitudinarie, rendono impossibile di pianificare la società su larga scala e di affidare la direzione della nostra condotta all'intelligenza. Questo punto di vista sarebbe più accettabile se si fosse già tentato qualche sforzo sistematico, muovendo dalla prima educazione e salendo su su ininterrottamente sino allo studio e all'insegnamento dei giovani, per fare del metodo dell'intelligenza, che vediamo esemplificato nelle scienze, il metodo supremo dall'educazione. Non c'è nulla nella natura intrinseca dell'abitudine che impedisca al metodo intelligente di diventare esso stesso abituale; e non c'è nulla nella natura dell'emozione che impedisca all'emozione di subordinarsi al metodo.

Il caso della scienza è adoperato qui come un esempio della progressiva selezione della materia di studio, tratta dall'esperienza presente, verso l'organizzazione: un'organizzazione che è libera, non imposta dall'esterno, perché procede d'accordo con la crescita dell'esperienza stessa. L'utilizzazione della materia di studio tratta dall'esperienza della vita presente dell'allievo per avviarla alla scienza è forse il migliore esempio che si può addurre del principio fondamentale, che occorre usare l'esperienza esistente come mezzo per avviare il discente verso un mondo circostante, fisico e umano, più ampio, più purificato, meglio organizzato, di quel che si trova nelle esperienze da cui muove la crescita educativa. La recente opera di Hogben, *Matematiche per le masse*, mostra come la matematica, se la si considera specchio della civiltà e mezzo

experiences so that learners may gradually be led, through extraction of facts and laws, to experience of a scientific order, sets one of his main problems.

For if it is true that existing experience in detail and also on a wide scale is what it is because of the application of science, first, to processes of production and distribution of goods and services, and then to the relations which human beings sustain socially to one another, it is impossible to obtain an understanding of present social forces (without which they cannot be mastered and directed) apart from an education which leads learners into knowledge of the very same facts and principles which in their final organization constitute the sciences. Nor does the importance of the principle that learners should be led to acquaintance with scientific subject-matter cease with the insight thereby given into present social issues. The methods of science also point the way to the measures and policies by means of which a better social order can be brought into existence. The applications of science which have produced in large measure the social conditions which now exist do not exhaust the possible field of their application. For so far science has been applied more or less casually and under the influence of ends, such as private advantage and power, which are a heritage from the institutions of a prescientific age.

We are told almost daily and from many sources that it is impossible for human beings to direct their common life intelligently. We are told, on one hand, that the complexity of human relations, domestic and international, and on the other hand, the fact that human beings are so largely creatures of emotion and habit, make impossible large-scale social planning and direction by intelligence. This view would be more credible if any systematic effort, beginning with early education and carried on through the continuous study and learning of the young, had ever been undertaken with a view to making the method of intelligence, exemplified in science, supreme in education. There is nothing in the inherent nature of habit that prevents intelligent method from becoming itself habitual; and there is nothing in the nature of emotion to prevent the development of intense emotional allegiance to the method.

The case of science is here employed as an illustration of progressive selection of subject-matter resident in present experience towards organization: an organization which is free, not externally imposed, because it is in accord with the growth of experience itself. The utilization of subject-matter found in the present life-experience of the learner towards science is perhaps the best illustration that can be found of the basic principle of using existing experience as the means of carrying learners on to a wider, more refined, and better organized environing world, physical and human, than is found in the experiences from which educative growth sets out. Hogben's recent work, *Mathematics for the Million*, shows how mathematics, if it is treated as a mirror of civilization and as a main agency in its progress, can

importante per il progresso di essa, può recare il suo contributo al fine desiderato non meno delle scienze fisiche. In ogni caso l'ideale che sta a fondamento di essa è la progressiva organizzazione della conoscenza. È probabilmente in riferimento all'organizzazione della conoscenza che possiamo trovare entrambe o le filosofie particolarmente attive. Nella pratica, se non con tanta abbondanza di parole, si tiene spesso per certo che siccome l'educazione tradizionale si basava su un concetto dell'organizzazione della conoscenza che disprezzava in modo quasi assoluto l'esperienza presente della vita, l'educazione fondata nell'esperienza della vita dovrebbe disprezzare l'organizzazione di fatti e idee.

Quando, poco fa, ho chiamato questa organizzazione un ideale, intendevo, da un punto di vista negativo, che l'educatore non può prendere le mosse dalla conoscenza già organizzata per distribuirla in pillole. Ma in quanto ideale il processo attivo di organizzazione di fatti e di idee è un processo educativo che non vien mai meno. Un'educazione che non tenda tanto a conoscere un maggior numero di fatti e ad accogliere un maggior numero di idee quanto a meglio ordinarli non è educativa. Non è vero che l'organizzazione è un principio estraneo all'esperienza. In questo caso l'esperienza sarebbe non meno dispersiva che caotica. L'esperienza dei ragazzi ha per centro le persone e la casa domestica. Il perturbamento dell'ordine normale delle relazioni familiari, come fanno gli psichiatri, è una fonte feconda, più tardi, di disordini mentali ed emotivi. Fatto questo che attesta quanto sia reale per i ragazzi questa forma di organizzazione. Uno dei grandi benefici della prima educazione scolastica nei giardini d'infanzia e nei primi gradi, si è ch'essa preserva il centro sociale ed umano dell'organizzazione dell'esperienza, impedendo che, come accadeva un tempo, il centro di gravità venga violentemente cambiato. Ma uno dei problemi più importanti dell'educazione, come della musica, è la modulazione. Nel caso dell'educazione, modulazione significa movimento da un centro sociale e umano verso un piano intellettuale più obbiettivo di organizzazione, tenendo però sempre fermo, che l'organizzazione intellettuale non è fine in sé ma è il mezzo con cui le relazioni sociali, legami e vincoli schiettamente umani, possono essere compresi e più intelligentemente ordinati.

Quando l'educazione è basata in teoria e in pratica sopra l'esperienza, va da sé che la materia del sapere organizzato dell'adulto e dello specialista non può costituire il punto di partenza. Rappresenta tuttavia la mèta verso la quale l'educazione dovrebbe muovere ininterrottamente. È appena necessario dire che uno dei principi fondamentali dell'organizzazione scientifica della conoscenza è il principio di causa ed effetto. Il modo in cui il principio è colto e formulato dallo scienziato specialista è certamente molto diverso da quello da cui lo può accostare nell'esperienza il ragazzo. Ma né la relazione né il suo significato sono estranei all'esperienza del ragazzo anche piccolo. Quando un bimbo di due o tre anni impara a non avvicinarsi troppo alla fiamma e tuttavia si avvicina alla stufa quanto basta per goderne il calore, egli coglie la relazione causale e se ne vale. Non c'è attività intelligente che non si conformi alle

contribute to the desired goal as surely as can the physical sciences. The underlying ideal in any case is that of progressive organization of knowledge. It is with reference to organization of knowledge that we are likely to find Either-Or philosophies most acutely active. In practice, if not in so many words, it is often held that since traditional education rested upon a conception of organization of knowledge that was almost completely contemptuous of living present experience, therefore education based upon living experience should be contemptuous of the organization of facts and ideas.

When a moment ago I called this organization an ideal, I meant, on the negative side, that the educator cannot start with knowledge already organized and proceed to ladle it out in doses. But as an ideal the active process of organizing facts and ideas is an ever-present educational process. No experience is educative that does not tend both to knowledge of more facts and entertaining of more ideas and to a better, a more orderly, arrangement of them. It is not true that organization is a principle foreign to experience. Otherwise experience would be so dispersive as to be chaotic. The experience of young children centres about persons and the home. Disturbance of the normal order of relationships in the family is now known by psychiatrists to be a fertile source of later mental and emotional troubles--a fact which testifies to the reality of this kind of organization. One of the great advances in early school education, in the kindergarten and early grades, is that it preserves the social and human centre of the organization of experience, instead of the older violent shift of the centre of gravity. But one of the outstanding problems of education, as of music, is modulation. In the case of education, modulation means movement from a social and human centre toward a more objective intellectual scheme of organization, always bearing in mind, however, that intellectual organization is not an end in itself but is the means by which social relations, distinctively human ties and bonds, may be understood and more intelligently ordered.

When education is based in theory and practice upon experience, it goes without saying that the organized subject-matter of the adult and the specialist cannot provide the starting point. Nevertheless, it represents the goal toward which education should continuously move. It is hardly necessary to say that one of the most fundamental principles of the scientific organization of knowledge is the principle of cause-and-effect. The way in which this principle is grasped and formulated by the scientific specialist is certainly very different from the way in which it can be approached in the experience of the young. But neither the relation nor grasp of its meaning is foreign to the experience of even the young child. When a child two or three years of age learns not to approach a flame too closely and yet to draw near enough a stove to get its warmth he is grasping and using the causal

esigenze di questa relazione, ed essa è intelligente nella misura non soltanto in cui vi si conforma ma in cui vi si conforma consapevolmente.

Nelle prime forme di esperienza la relazione causale non si presenta in astratto, ma nella forma di relazione tra mezzi impiegati e fini raggiunti; nella forma della relazione di mezzi a conseguenze. Progresso nel giudicare e nell'intendere è essenzialmente progresso nell'abilità di fare propositi e di scegliere e ordinare mezzi per realizzarli. Le esperienze più elementari dei ragazzi sono riempite di casi di relazione di mezzi e conseguenze. Non c'è cottura di cibo o impiego di illuminazione che non sia un esempio di codesta relazione. L'inconveniente nell'educazione non è già però l'assenza di situazioni in cui la relazione causale è esemplificata nella relazione di mezzi e conseguenze. È invece piuttosto nell'incapacità, ancora troppo comune, di sfruttare le situazioni per condurre gli alunni a cogliere la relazione in quei determinati casi di esperienza. I logici chiamano "analisi e sintesi" le operazioni con cui sono scelti e organizzati i mezzi in relazione a un proposito.

Questo principio determina l'ultima fondazione per l'utilizzazione delle attività nella scuola. Nulla è più assurdo da un punto di vista educativo che insistere per una varietà di occupazioni attive nella scuola e nello stesso tempo screditare il bisogno di organizzazione progressiva della documentazione e delle idee. Attività intelligente è distinta dall'attività senza mèta per il fatto che implica una scelta di mezzi - analisi - attivi nella varietà di condizioni esistenti, e la loro sistemazione - sintesi - per conseguire uno scopo o un progetto che ha di mira. È ovvio che quanto più sarà immaturo il discente, tanto più semplici saranno i fini da perseguire e più rudimentali i mezzi impiegati. Ma il principio dell'organizzazione dell'attività nei termini di una certa percezione della relazione delle conseguenze ai mezzi vale anche per i piccolissimi. Altrimenti un'attività cessa di essere educativa perché è cieca. Col crescere della maturità, il problema della relazione reciproca fra i mezzi diventa più urgente. Nella misura in cui l'osservazione intelligente è trasferita dalla relazione di mezzi a fini al più complesso problema della relazione dei mezzi fra di loro, l'idea di causa ed effetto diventa preminente ed esplicita. La giustificazione finale del laboratorio, della cucina, e così via nella scuola non è già nel fatto che favoriscono questa *specie* di attività o l'acquisizione di quelle abilità meccaniche che avviano gli alunni a fare attenzione alle relazioni fra mezzi e fini, e quindi alla considerazione del modo in cui le cose interagiscono fra loro per produrre certi effetti. In principio si tratta della medesima ragione che giustifica l'esistenza di laboratori per la ricerca scientifica.

Se non si riuscirà a risolvere il problema dell'organizzazione intellettuale sulla base dell'esperienza, si verificherà certamente una reazione a favore dei metodi di organizzazione imposti dall'esterno. Ci sono già sintomi di questa reazione. Ci si dice che le nostre scuole, vecchie e nuove, falliscono nel loro compito fondamentale. Non sviluppano, si dice, il discernimento critico e la capacità di ragionare. L'attitudine a pensare, si aggiunge, è soffocata dal

relation. There is no intelligent activity that does not conform to the requirements of the relation, and it is intelligent in the degree in which it is not only conformed to but consciously borne in mind.

In the earlier forms of experience the causal relation does not offer itself in the abstract but in the form of the relation of means employed to ends attained; of the relation of means and consequences. Growth in judgment and understanding is essentially growth in ability to form purposes and to select and arrange means for their realization. The most elementary experiences of the young are filled with cases of the means-consequence relation. There is not a meal cooked nor a source of illumination employed that does not exemplify this relation. The trouble with education is not the absence of situations in which the causal relation is exemplified in the relation of means and consequences. Failure to utilize the situations so as to lead the learner on to grasp the relation in the given cases of experience is, however, only too common. The logician gives the names "analysis and synthesis" to the operations by which means are selected and organized in relation to a purpose.

This principle determines the ultimate foundation for the utilization of activities in school. Nothing can be more absurd educationally than to make a plea for a variety of active occupations in the school while decrying the need for progressive organization of information and ideas. Intelligent activity is distinguished from aimless activity by the fact that it involves selection of means--analysis--out of the variety of conditions that are present, and their arrangement--synthesis--to reach an intended aim or purpose. That the more immature the learner is, the simpler must be the ends held in view and the more rudimentary the means employed, is obvious. But the principle of organization of activity in terms of some perception of the relation of consequences to means applies even with the very young. Otherwise an activity ceases to be educative because it is blind. With increased maturity, the problem of interrelation of means becomes more urgent. In the degree in which intelligent observation is transferred from the relation of means to ends to the more complex question of the relation of means to one another, the idea of cause and effect becomes prominent and explicit. The final justification of shops, kitchens, and so on in the school is not just that they afford opportunity for activity, but that they provide opportunity for the kind of activity or for the acquisition of mechanical skills which leads students to attend to the relation of means and ends, and then to consideration of the way things interact with one another to produce definite effects. It is the same in principle as the ground for laboratories in scientific research.

Unless the problem of intellectual organization can be worked out on the ground of experience, reaction is sure to occur toward externally imposed methods of organization. There are signs of this reaction already in evidence. We are told that our schools, old and new, are failing in the main task. They do not develop, it is said, the capacity for critical discrimination and the ability to reason. The ability to think is

cumulo delle informazioni disparate mal digerite, e dalla pretesa di acquistare forme di perizia da operare immediatamente negli affari e nel commercio. Si afferma che questi guai derivano dall'influsso della scienza e dal soverchio peso dato alle esigenze del presente a scapito dello sperimentato retaggio culturale trasmessoci dal passato. Se ne deduce che la scienza ed il suo metodo debbono tenere un posto subordinato; che dobbiamo tornare alla logica dei principi primi quali sono formulati nella logica di Aristotele e di S. Tommaso, perché i giovani possano disporre di un saldo punto di appoggio nella loro vita intellettuale e morale, e non siano alla mercé di ogni soffio di brezza passeggera.

Se il metodo della scienza fosse stato adoperato con maggiore coerenza e continuità nel lavoro quotidiano della scuola, in tutte le materie, sarei maggiormente impressionato da questo appello appassionato. In fondo non vedo che due alternative fra cui l'educazione deve scegliere, se non vogliamo andare alla deriva senza mèta. L'una consiste nel tentativo di indurre gli educatori a ritornare ai metodi e agli ideali intellettuali che sorsero secoli e secoli prima che apparisse il metodo scientifico. L'esortazione a farlo può avere un successo temporaneo in un periodo in cui l'inquietudine generale, tanto sentimentale e intellettuale quanto economica, è al colmo. In queste condizioni risorge vivo il bisogno di affidarsi a una salda autorità. Tuttavia, esso è così estraneo a tutte le condizioni della vita moderna che considero stoltezza cercare la salvezza in questa direzione. L'altra alternativa è la sistematica utilizzazione del metodo scientifico considerato come modello ed ideale dell'intelligente esplorazione e sfruttamento delle possibilità implicite nella esperienza.

Il problema si pone con una forza particolare per le scuole progressive. Se non si dedica un'attenzione costante allo svolgimento del contenuto intellettuale delle esperienze e al conseguimento di un'organizzazione incessantemente crescente di fatti e idee, in fondo non si fa che rafforzare la tendenza all'autoritarismo intellettuale e morale. Non è questo né il momento né il luogo per approfondire la natura del metodo scientifico. Ma certi tratti di esso sono così strettamente legati con qualsiasi piano di educazione basato sull'esperienza che essi non possono non essere noti.

Anzitutto il metodo sperimentale della scienza dedica non minore, ma maggiore importanza alle idee in quanto idee di qualsiasi altro metodo. Non ci può essere quel che si dice esperimento in senso scientifico senza un'idea che diriga l'azione. Il fatto che le idee adoperate siano ipotesi e non verità definitive, è la ragione per cui le idee sono più gelosamente esaminate e verificate nella scienza che altrove. La ragione di esaminarle scrupolosamente cessa soltanto dal momento in cui sono accolte come verità. Come verità definitivamente fissate devono essere ricevute e non se ne parla più. Ma sino a che sono ipotesi devono essere costantemente soggette alla verifica ed alla revisione. Il che implica che esse siano accuratamente formulate.

In secondo luogo, idee o ipotesi sono verificate dalle conseguenze che provoca la loro attuazione. Il che

smothered, we are told, by accumulation of miscellaneous ill-digested information, and by the attempt to acquire forms of skill which will be immediately useful in the business and commercial world. We are told that these evils spring from the influence of science and from the magnification of present requirements at the expense of the tested cultural heritage from the past. It is argued that science and its method must be subordinated; that we must return to the logic of ultimate first principles expressed in the logic of Aristotle and St. Thomas, in order that the young may have sure anchorage in their intellectual and moral life, and not be at the mercy of every passing breeze that blows.

If the method of science had ever been consistently and continuously applied throughout the day-by-day work of the school in all subjects, I should be more impressed by this emotional appeal than I am. I see at bottom but two alternatives between which education must choose if it is not to drift aimlessly. One of them is expressed by the attempt to induce educators to return to the intellectual methods and ideals that arose centuries before scientific method was developed. The appeal may be temporarily successful in a period when general insecurity, emotional and intellectual as well as economic, is rife. For under these conditions the desire to lean on fixed authority is active. Nevertheless, it is so out of touch with all the conditions of modern life that I believe it is folly to seek salvation in this direction. The other alternative is systematic utilization of scientific method as the pattern and ideal of intelligent exploration and exploitation of the potentialities inherent in experience.

The problem involved comes home with peculiar force to progressive schools. Failure to give constant attention to development of the intellectual content of experiences and to obtain ever-increasing organization of facts and ideas may in the end merely strengthen the tendency toward a reactionary return to intellectual and moral authoritarianism. The present is not the time nor place for a disquisition upon scientific method. But certain features of it are so closely connected with any educational scheme based upon experience that they should be noted.

In the first place, the experimental method of science attaches more importance, not less, to ideas as ideas than do other methods. There is no such thing as experiment in the scientific sense unless action is directed by some leading idea. The fact that the ideas employed are hypotheses, not final truths, is the reason why ideas are more jealously guarded and tested in science than anywhere else. The moment they are taken to be first truths in themselves there ceases to be any reason for scrupulous examination of them. As fixed truths they must be accepted and that is the end of the matter. But as hypotheses, they must be continuously tested and revised, a requirement that demands they be accurately formulated.

In the second place, ideas or hypotheses are

significa che occorre osservare con cura e discernimento le conseguenze dell'azione. Un'attività che non è arrestata per osservare quali sono le sue conseguenze può suscitare gioia per un momento. Ma intellettualmente non reca nessun frutto. Non fornisce conoscenza alle situazioni in cui si compie l'azione e non può condurre al chiarimento e alla espansione delle idee.

In terzo luogo, il metodo dell'intelligenza quale si manifesta nelle diverse tappe del procedimento sperimentale esige che si conservino tracce delle idee, delle attività e delle conseguenze osservate. Conservare tracce significa che la riflessione riconsideri e compendi operazioni che comprendono tanto il discernimento quanto il ricordo dei tratti più significativi di un'esperienza in corso. Riconsiderare significa riesaminare retrospettivamente quel che è stato fatto in modo da estrarne i significati netti, che sono il capitale di cui si vale l'intelligenza nelle esperienze future. È qui il cuore dell'organizzazione intellettuale e della disciplina mentale.

Sono stato costretto ad esprimermi in termini generali e spesso astratti. Ma quel che è stato detto è strettamente connesso con la seguente richiesta: le esperienze per essere educative devono sfociare in un mondo che si espande in un programma di studio, programma di fatti, di notizie e di idee. A questa condizione si soddisfa solo a patto che l'educatore consideri insegnare e imparare come un continuo processo di ricostruzione dell'esperienza. Questa condizione a sua volta può essere soddisfatta solo a patto che l'educatore guardi lontano dinanzi a sé, e consideri ogni esperienza presente come una forza propulsiva per le esperienze future. So che l'accento che ho posto sul metodo scientifico può dar luogo ad erronee interpretazioni; si può supporre che io intenda riferirmi alla tecnica speciale delle ricerche di laboratorio come è esercitata dalla gente del mestiere. Ma il risalto ch'io ho dato al metodo scientifico ha poco a che fare con le tecniche degli specialisti. Vuol significare soltanto che il metodo scientifico è l'unico mezzo autentico a nostra disposizione per cogliere il significato delle nostre esperienze quotidiane del mondo in cui viviamo. Vuol significare che il metodo scientifico offre un modello efficace del modo in cui e delle condizioni sotto le quali sono adoperate le esperienze per ampliare sempre più il nostro orizzonte. L'adattare il metodo agli individui di vari gradi di maturità è problema dell'educatore, e i fattori costanti del problema sono la formazione delle idee, operanti sulle idee, l'osservazione delle condizioni che ne risultano e l'organizzazione di fatti e idee per l'uso futuro. Né le idee, né le attività, né le osservazioni, né l'organizzazione sono le medesime per un individuo di sei, di dodici o di diciotto anni, per tacere dello scienziato adulto. Ma in tutti i gradi, se l'esperienza è effettivamente educativa si constata un processo d'espansione dell'esperienza. Ne consegue che, quale sia il grado della esperienza, non abbiamo altra scelta: o agire in conformità del modello ch'essa ci offre o trascurare la funzione dell'intelligenza nello sviluppo e nel controllo di un'esperienza vivente e propulsiva.

tested by the consequences which they produce when they are acted upon. This fact means that the consequences of action must be carefully and discriminatingly observed. Activity that is not checked by observation of what follows from it may be temporarily enjoyed. But intellectually it leads nowhere. It does not provide knowledge about the situations in which action occurs nor does it lead to clarification and expansion of ideas.

In the third place, the method of intelligence manifested in the experimental method demands keeping track of ideas, activities, and observed consequences. Keeping track is a matter of reflective review and summarizing, in which there is both discrimination and record of the significant features of a developing experience. To reflect is to look back over what has been done so as to extract the net meanings which are the capital stock for intelligent dealing with further experiences. It is the heart of intellectual organization and of the disciplined mind.

I have been forced to speak in general and often abstract language. But what has been said is organically connected with the requirement that experiences in order to be educative must lead out into an expanding world of subject-matter, a subject-matter of facts or information and of ideas. This condition is satisfied only as the educator views teaching and learning as a continuous process of reconstruction of experience. This condition in turn can be satisfied only as the educator has a long look ahead, and views every present experience as a moving force in influencing what future experiences will be. I am aware that the emphasis I have placed upon scientific method may be misleading, for it may result only in calling up the special technique of laboratory research as that is conducted by specialists. But the meaning of the emphasis placed upon scientific method has little to do with specialized techniques. It means that scientific method is the only authentic means at our command for getting at the significance of our everyday experiences of the world in which we live. It means that scientific method provides a working pattern of the way in which and the conditions under which experiences are used to lead ever onward and outward. Adaptation of the method to individuals of various degrees of maturity is a problem for the educator, and the constant factors in the problem are the formation of ideas, acting upon ideas, observation of the conditions which result, and organization of facts and ideas for future use. Neither the ideas, nor the activities, nor the observations, nor the organization are the same for a person six years old as they are for one twelve or eighteen years old, to say nothing of the adult scientist. But at every level there is an expanding development of experience if experience is educative in effect. Consequently, whatever the level of experience, we have no choice but either to operate in accord with the pattern it provides or else to neglect the place of intelligence in the development and control of a living and moving experience.

8. L'esperienza mezzo e fine dell'educazione

In quel che ho detto ho preso per concessa la solidità dal principio che l'educazione per conseguire i suoi fini così nei riguardi dell'alunno singolo come in quello della società, deve essere basata sull'esperienza della vita di qualche individuo. Non ho perorato a favore di questo principio né ho tentato di giustificarlo. I conservatori non meno dei radicali nell'educazione sono profondamente insoddisfatti della presente situazione dell'educazione presa nel suo complesso. C'è almeno fondamentale accordo fra persone intelligenti di ambedue gli indirizzi educativi. Il sistema educativo deve prendere l'una via o l'altra, o retrocedere ai principi intellettuali e morali di un'età prescientifica o avanzare verso un'utilizzazione sempre maggiore del metodo scientifico per promuovere le possibilità di un'esperienza in via d'accrescimento e di espansione. Mi sono limitato a mettere in rilievo qualcuna delle condizioni che devono essere assolte in modo soddisfacente, se l'educazione si pone per la seconda via.

Ho tale fiducia nelle capacità di un'educazione che sia diretta intelligentemente a sviluppare le possibilità implicite nell'esperienza ordinaria che non credo necessario criticare qui l'altro indirizzo né addurre argomenti a favore di chi prende la via dell'esperienza. C'è una sola eventualità in cui l'indirizzo ch'io propugno potrebbe fallire, che si concepiscano in modo inadeguato esperienza e metodo sperimentale. Non c'è nel mondo disciplina più severa della disciplina dell'esperienza assoggettata al controllo di uno svolgimento e di una direzione intelligente. Ne consegue che l'unico motivo di una temporanea reazione contro le norme, i fini e i metodi della nuova educazione non potrà essere che l'incapacità degli insegnanti che l'hanno adottata a interpretarla in modo fedele nella pratica della loro scuola. Come ho messo in risalto più di una volta, la via della nuova educazione non è più agevole dell'antica; essa è più penosa e difficile. E così rimarrà sino a che non avrà raggiunto la maggiore età e questa non sarà raggiunta se non dopo molti anni di seria e attiva collaborazione di tutti coloro che aderiscono ad essa. Il maggior pericolo, per il suo futuro, io credo sia l'idea che essa è una via agevole, così agevole che la si può improvvisare, se non all'istante, per lo meno di giorno in giorno, di settimana in settimana. Per questa ragione invece di celebrare i suoi principi, mi sono dedicato a mostrare talune delle condizioni che devono essere adempite, se essa deve ottenere il successo che ha diritto di aspettarsi.

Ho adoperato spesso nelle pagine precedenti le parole educazione "progressiva" o "nuova". Ma prima di chiudere desidero ricordare la mia ferma fede, che il punto essenziale non è già la contrapposizione di educazione nuova e vecchia, di educazione progressiva e tradizionale, ma il problema che cosa si deve fare perché il nostro fare

8. Experience. The Means and Goal of Education

In what I have said I have taken for granted the soundness of the principle that education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon experience--which is always the actual life-experience of some individual. I have not argued for the acceptance of this principle nor attempted to justify it. Conservatives as well as radicals in education are profoundly discontented with the present educational situation taken as a whole. There is at least this much agreement among intelligent persons of both schools of educational thought. The educational system must move one way or another, either backward to the intellectual and moral standards of a pre-scientific age or forward to ever greater utilization of scientific method in the development of the possibilities of growing, expanding experience. I have but endeavored to point out some of the conditions which must be satisfactorily fulfilled if education takes the latter course.

For I am so confident of the potentialities of education when it is treated as intelligently directed development of the possibilities inherent in ordinary experience that I do not feel it necessary to criticize here the other route nor to advance arguments in favor of taking the route of experience. The only ground for anticipating failure in taking this path resides to my mind in the danger that experience and the experimental method will not be adequately conceived. There is no discipline in the world so severe as the discipline of experience subjected to the tests of intelligent development and direction. Hence the only ground I can see for even a temporary reaction against the standards, aims, and methods of the newer education is the failure of educators who professedly adopt them to be faithful to them in practice. As I have emphasized more than once, the road of the new education is not an easier one to follow than the old road but a more strenuous and difficult one. It will remain so until it has attained its majority and that attainment will require many years of serious cooperative work on the part of its adherents. The greatest danger that attends its future is, I believe, the idea that it is an easy way to follow, so easy that its course may be improvised, if not in an impromptu fashion, at least almost from day to day or from week to week. It is for this reason that instead of extolling its principles, I have confined myself to showing certain conditions which must be fulfilled if it is to have the successful career which by right belongs to it.

I have used frequently in what precedes the words "progressive" and "new" education. I do not wish to close, however, without recording my firm belief that the fundamental issue is not of new versus old education nor of progressive against traditional education but a question of

meriti il nome di *educazione*. Non sono, spero e credo, favorevole a certi fini o a certi metodi semplicemente perché si possono denominare progressivi. Il problema fondamentale concerne la natura dell'educazione senza aggettivi. Quel che desideriamo e che ci occorre è l'educazione pura e semplice, e faremo progressi più sicuri e definitivi quando ci applicheremo a scoprire che cosa sia propriamente l'educazione e quali condizioni l'educazione cessi di essere un nome o uno slogan per diventare una realtà. Per questa ragione unicamente ho insistito sulla necessità di una solida filosofia dell'esperienza.

what anything whatever must be to be worthy of the name education. I am not, I hope and believe, in favor of any ends or any methods simply because the name progressive may be applied to them. The basic question concerns the nature of education with no qualifying adjectives prefixed. What we want and need is education pure and simple, and we shall make surer and faster progress when we devote ourselves to finding out just what education is and what conditions have to be satisfied in order that education may be a reality and not a name or a slogan. It is for this reason alone that I have emphasized the need for a sound philosophy of experience.