

האני מאמין הפדגוגי

מאת ג'ון דיואי

כתב העת School Journal כרך 54 (ינואר 1897), עמ' 77-80

סעיף ראשון - מהו חינוך

אני מאמין שכל חינוך מתקדם באמצעות השתתפות הפרט בתודעה החברתית של הגזע האנושי. תהליך זה מתחיל באופן בלתי מודע כמעט מלידה, ומעצב ללא הרף את כוחות הפרט, מרווה את תודעתו, מעצב את הרגליו, מאמן את רעיונותיו, ומעורר את רגשותיו. דרך חינוך בלתי מודע זה, הפרט בהדרגה מגיע לחלוק בערכים האינטלקטואליים והמוסריים שהאנושות הצליחה לצבור יחד. הוא הופך ליורש של הון התרבות המצטבר. החינוך הפורמלי והטכני ביותר בעולם אינו יכול לסטות בבטחה מתהליך כללי זה. הוא יכול רק לארגן אותו או לבדל אותו בכיוון מסוים.

אני מאמין שהחינוך האמיתי היחיד **מגיע דרך גירוי כוחות הילד על ידי דרישות המצבים החברתיים בהם הוא מוצא את עצמו**. דרך דרישות אלו הוא מעורר לפעול כחבר באחדות, לצאת מצרות האופקים המקורית של פעולה ורגש ולתפוס את עצמו מנקודת המבט של טובת הקבוצה אליה הוא שייך. **דרך התגובות שאחרים מגיבים לפעילויותיו, הוא לומד מה משמעותן במונחים חברתיים. הערך שיש להן משתקף בחזרה לתוכן**. לדוגמה, דרך התגובה שניתנת למלמולי התינוק האינסטינקטיביים, הילד לומד מה משמעות מלמולים אלה; הם הופכים לשפה מובנת וכך הילד מוצג לעושר המאוחד של רעיונות ורגשות המסוכמים כעת בשפה.

אני מאמין שלתהליך החינוכי הזה יש שני צדדים - אחד פסיכולוגי ואחד סוציולוגי; ואף אחד מהם אינו יכול להיות כפוף לאחר או מוזנח מבלי שתיגרמנה תוצאות שליליות. מבין שני הצדדים הללו, הפסיכולוגי הוא הבסיס. האינסטינקטים והכוחות של הילד עצמו מספקים את החומר ונותנים את נקודת ההתחלה לכל החינוך. למעט כאשר מאמצי המחנך מתחברים לפעילות כלשהי שהילד מבצע מיוזמתו העצמאית ללא תלות במחנך, החינוך מצטמצם ללחץ חיצוני. הוא אמנם עשוי לתת תוצאות חיצוניות מסוימות, אך לא ניתן לכנותו באמת חינוכי. ללא תובנה למבנה הפסיכולוגי ולפעילויות של הפרט, התהליך החינוכי יהיה, לפיכך, אקראי ושרירותי. אם במקרה הוא יתלכד עם פעילות הילד הוא יקבל מנוף; אם לא, הוא יוביל לחינוך, להתפרקות, או לעצירת טבע הילד.

אני מאמין שידיעת התנאים החברתיים, של מצב התרבות הנוכחי, הכרחית כדי לפרש כראוי את כוחות הילד. לילד יש את האינסטינקטים והנטיות שלו, אך איננו יודעים מה משמעותם עד שנוכל לתרגם אותם למקביליהם החברתיים. עלינו להיות מסוגלים להחזיר אותם לעבר החברתי ולראות אותם כירושה של פעילויות קודמות של המין האנושי. עלינו גם להיות מסוגלים להשליך אותם לעתיד כדי לראות מה תהיה תוצאתם וסופם. בדוגמה שהוזכרה זה עתה, היכולת לראות במלמולי הילד את ההבטחה והפוטנציאל של תקשורת חברתית ושיחה עתידית היא שמאפשרת לאדם להתמודד בצורה הנכונה עם אותו אינסטינקט.

אני מאמין שהצדדים הפסיכולוגיים והחברתיים קשורים אורגנית ושלא ניתן להתייחס לחינוך כפשרה בין השניים, או כהטלת האחד על השני. נאמר לנו שההגדרה הפסיכולוגית של חינוך היא עקרה ופורמלית - שהיא נותנת לנו רק את הרעיון של פיתוח כל הכוחות המנטליים מבלי לתת לנו רעיון לגבי השימוש שיעשה בכוחות אלה. מצד שני, נטען שההגדרה החברתית של חינוך, כהסתגלות לציביליזציה, הופכת אותו לתהליך כפוי וחיצוני, ומובילה להכפפת חירות הפרט למעמד חברתי ופוליטי קבוע מראש.

אני מאמין שכל אחת מההתנגדויות הללו נכונה כאשר היא מופנית כלפי צד אחד המבודד מהשני. כדי לדעת מהו כוח באמת עלינו לדעת מהי מטרתו, השימוש בו או תפקידו; ואת זה איננו יכולים לדעת אלא אם כן אנו תופסים את הפרט כפעיל ביחסים חברתיים. אך, מצד שני, ההסתגלות היחידה האפשרית שאנו יכולים לתת לילד בתנאים הקיימים, היא זו שעולה מתוך הכנסתו לשליטה מלאה בכל כוחותיו. עם בוא הדמוקרטיה והתנאים התעשייתיים המודרניים, בלתי אפשרי לחזות במדויק מה תהיה הציביליזציה בעוד עשרים שנה. לכן בלתי אפשרי להכין את הילד למערכת מדויקת של תנאים.

להכין אותו לחיים העתידיים משמעו לתת לו שליטה על עצמו; משמעו לאמן אותו כך שיהיה לו שימוש מלא ומוכן בכל יכולותיו; שעינו, אוזנו וידו יהיו כלים מוכנים לפקודה, ששיפוטו יהיה מסוגל לתפוס את התנאים בהם עליו לעבוד, ושכוחות הביצוע שלו יאומנו לפעול בחסכנות וביעילות.

בלתי אפשרי להגיע לסוג כזה של הסתגלות מלבד כאשר מתייחסים באופן מתמיד לכוחותיו, טעמיו ותחומי העניין של הפרט - כלומר, כאשר החינוך מומר באופן מתמיד למונחים פסיכולוגיים. לסיכום, אני מאמין שהפרט שאותו יש לחנך הוא פרט חברתי, ושהחברה היא איחוד אורגני של פרטים. אם נבטל את הגורם החברתי מהילד נישאר רק עם הפשטה; אם נבטל את גורם הפרט מהחברה, נישאר רק עם מסה אדישה וחסרת חיים. לפיכך, החינוך חייב להתחיל בתובנה פסיכולוגית ליכולות הילד, תחומי העניין והרגליו. הוא חייב להיות מבוקר בכל נקודה בהתייחס לשיקולים אלה. כוחות, תחומי עניין והרגלים אלה חייבים להיות מפורשים באופן מתמיד - עלינו לדעת מה משמעותם. יש לתרגם אותם למונחים של המקבילים החברתיים שלהם - למונחים של מה הם מסוגלים לעשות בדרך של שירות חברתי.

סעיף שני - מהו בית הספר

אני מאמין שבית הספר הוא בראש ובראשונה מוסד חברתי. מאחר שחינוך הוא תהליך חברתי, בית הספר הוא פשוט אותה צורה של חיי קהילה שבה מרוכזים כל אותם גורמים שיהיו היעילים ביותר בהבאת הילד לשתף בערכים הירושים של הגזע האנושי, ולהשתמש בכוחותיו שלו למטרות חברתיות.

אני מאמין שחינוך, לפיכך, הוא תהליך של חיים ולא הכנה לחיים עתידיים.

אני מאמין שבית הספר חייב לייצג את החיים בהווה - חיים שהם אמיתיים וחיוניים לילד כמו אלה שהוא מנהל בבית, בשכונה או במגרש המשחקים.

אני מאמין שחינוך שאינו מתרחש דרך צורות חיים, צורות שראויות לחיות למענן, הוא תמיד תחליף עלוב למציאות האמיתית ונוטה לדכא ולהקהות.

אני מאמין שבית הספר, כמוסד, צריך לפשט את החיים החברתיים הקיימים; עליו לצמצם אותם, כביכול, לצורה עוברית. החיים הקיימים כה מורכבים שלא ניתן להביא את הילד במגע איתם ללא בלבול או הסחת דעת; הוא או שמוצף על ידי ריבוי הפעילויות המתרחשות, כך שהוא מאבד את יכולתו להגיב באופן מסודר, או שהוא כה מגורה על ידי פעילויות מגוונות אלה שכוחותיו מופעלים בטרם עת והוא הופך או מתמחה יתר על המידה או מתפרק.

אני מאמין שכחיים חברתיים ממושטים אלה, חיי בית הספר צריכים לצמוח בהדרגה מתוך חיי הבית; שעליהם לקחת ולהמשיך את הפעילויות שאיתן הילד כבר מכיר בבית.

אני מאמין שיש להציג פעילויות אלה לילד, ולשחזר אותן בדרכים כאלה שהילד ילמד בהדרגה את משמעותן, ויהיה מסוגל לשחק את חלקו ביחס אליהן.

אני מאמין שזהו הכרח פסיכולוגי, מכיוון שזו הדרך היחידה להבטיח רציפות בהתפתחות הילד, הדרך היחידה לתת רקע של ניסיון עבר לרעיונות החדשים הניתנים בבית הספר.

אני מאמין שזהו גם הכרח חברתי מכיוון שהבית הוא צורת החיים החברתיים שבה הילד גדל ושבקשר איתה הוא קיבל את חינוכו המוסרי. תפקידו של בית הספר הוא להעמיק ולהרחיב את תחושת הערכים הקשורים בחיי הבית שלו.

אני מאמין שחלק גדול מהחינוך הנוכחי נכשל כי הוא מזניח את העיקרון היסודי הזה של בית הספר כצורה של חיי קהילה. הוא תופס את בית הספר כמקום שבו יש לתת מידע מסוים, שבו יש ללמוד שיעורים מסוימים, או שבו יש לעצב הרגלים מסוימים. ערכם של אלה נתפס כמונח בעיקר בעתיד הרחוק; הילד חייב לעשות דברים אלה למען משהו אחר שהוא אמור לעשות; הם רק הכנה. כתוצאה מכך הם אינם הופכים לחלק מחוויית החיים של הילד ולכן אינם באמת חינוכיים.

אני מאמין שהחינוך המוסרי מתמקד סביב תפיסה זו של בית הספר כאופן של חיים חברתיים, ושהאימון המוסרי הטוב והעמוק ביותר הוא בדיוק זה שאדם מקבל דרך הצורך להיכנס ליחסים נאותים עם אחרים באחדות של עבודה ומחשבה. מערכות החינוך הנוכחיות, ככל שהן הורסות או מזניחות אחדות זו, הופכות את קבלת אימון מוסרי אמיתי וסדיר לקשה או בלתי אפשרית.

אני מאמין שיש לעורר ולבקר את הילד בעבודתו דרך חיי הקהילה.

אני מאמין שבתנאים הקיימים, יותר מדי מהגירווי והבקרה מגיעים מהמורה, בגלל הזנחת הרעיון של בית הספר כצורה של חיים חברתיים.

אני מאמין שמקומו ועבודתו של המורה בבית הספר צריכים להתפרש מאותו בסיס. המורה אינו בבית הספר כדי לכפות רעיונות מסוימים או לעצב הרגלים מסוימים בילד, אלא נמצא שם כחבר בקהילה לבחור את ההשפעות שישפיעו על הילד ולסייע לו להגיב כראוי להשפעות אלה.

אני מאמין שהמשמעת בבית הספר צריכה לנבוע מחיי בית הספר כמכלול ולא ישירות מהמורה.

אני מאמין שתפקידו של המורה הוא פשוט לקבוע, על בסיס ניסיון רחב יותר וחוכמה בשלה יותר, כיצד המשמעת של החיים תגיע אל הילד.

אני מאמין שכל שאלות הדירוג של הילד וקידומו צריכות להיקבע בהתייחס לאותו תקן. מבחנים הם לשימוש רק במידה שהם בוחנים את התאמת הילד לחיים חברתיים ומגלים את המקום שבו הוא יכול להיות בעל השירות הרב ביותר והיכן הוא יכול לקבל את העזרה הרבה ביותר.

סעיף שלישי - תוכן הלימודים בחינוך

אני מאמין שהחיים החברתיים של הילד הם הבסיס לריכוז, או מתאם, בכל אימון או צמיחה שלו. החיים החברתיים נותנים את האחדות הבלתי מודעת והרקע לכל מאמציו והישגיו.

אני מאמין שתוכן תוכנית הלימודים בבית הספר צריך לסמן הבחנה הדרגתית מתוך האחדות הפרימיטיבית הבלתי מודעת של החיים החברתיים.

אני מאמין שאנו מפרים את טבע הילד ומקשים על התוצאות האתיות הטובות ביותר, כאשר אנו מציגים לילד באופן פתאומי מדי מספר לימודים מיוחדים של קריאה, כתיבה, גיאוגרפיה וכו', ללא קשר לחיים החברתיים האלה.

אני מאמין, לפיכך, שהמרכז האמיתי של התיאום של נושאי בית הספר אינו מדע, ולא ספרות, ולא היסטוריה, ולא גיאוגרפיה, אלא הפעילויות החברתיות של הילד עצמו.

אני מאמין שלא ניתן לאחד את החינוך בלימוד המדע, או במה שמכונה לימודי טבע, מכיוון שמלבד הפעילות האנושית, הטבע עצמו אינו אחדות; הטבע כשלעצמו הוא מספר אובייקטים מגוונים בחלל ובזמן, ולנסות לעשות אותו למרכז העבודה כשלעצמו, זה להכניס עיקרון של קרינה במקום עיקרון של ריכוז.

אני מאמין שספרות היא הביטוי והפרשנות המשתקפת של החוויה החברתית; שלכן היא חייבת לבוא אחרי ולא לפני חוויה כזו. לפיכך, לא ניתן לעשות אותה לבסיס, למרות שניתן לעשות אותה לסיכום של האיחוד.

אני מאמין שוב שלהיסטוריה יש ערך חינוכי במידה שהיא מציגה שלבים של חיים וצמיחה חברתיים. היא חייבת להיות מבוקרת בהתייחס לחיים חברתיים. כאשר היא נלקחת פשוט כהיסטוריה היא נזרקת לעבר הרחוק והופכת מתה וחסרת חיים. כאשר היא נלקחת כתיעוד של חיי החברה והתקדמות האדם היא מתמלאת במשמעות. אני מאמין, עם זאת, שלא ניתן לקחת אותה כך אלא אם כן הילד גם מוצג ישירות לחיים חברתיים.

אני מאמין בהתאם לכך שהבסיס הראשוני של החינוך הוא בכוחות הילד העובדים לאורך אותם קווים בנייתיים כלליים שהביאו את הציביליזציה להיות מה שהיא.

אני מאמין שהדרך היחידה להפוך את הילד למודע למורשת החברתית שלו היא לאפשר לו לבצע אותם סוגי פעילות בסיסיים שהפכו את הציביליזציה למה שהיא.

אני מאמין, לפיכך, בפעילויות המכונות ביטוי או בנייה כמרכז התיאום.

אני מאמין שזה נותן את התקן למקומם של בישול, תפירה, עבודת כפיים וכו' בבית הספר.

אני מאמין שאלה אינם לימודים מיוחדים שיש להכניס מעל ומעבר להרבה אחרים בדרך של הרפיה או הקלה, או כהישגים נוספים. אני מאמין יותר שהם מייצגים, כסוגים, צורות יסודיות של פעילות חברתית; ושאפשרי ורצוי שהצגת הילד לנושאים הפורמליים יותר של תוכנית הלימודים תהיה דרך אמצעי של פעילויות אלו.

אני מאמין שלימוד המדע הוא חינוכי במידה שהוא מבליט את החומרים והתהליכים שהופכים את החיים החברתיים למה שהם.

אני מאמין שאחד הקשיים הגדולים ביותר בהוראת המדע כיום הוא שהחומר מוצג בצורה אובייקטיבית טהורה, או שמתייחסים אליו כסוג חדש ומיוחד של חוויה שהילד יכול להוסיף לזו שכבר הייתה לו. במציאות, המדע הוא בעל ערך כי הוא נותן את היכולת לפרש ולשלוט בחוויה שכבר התקיימה. יש להציג אותו, לא כל כך כחומר לימוד חדש, אלא כהצגת הגורמים שכבר מעורבים בניסיון קודם וכאספקת כלים שבאמצעותם ניתן לווסת ביתר קלות ויעילות את אותה חוויה.

אני מאמין שכיום אנו מאבדים הרבה מהערך של לימודי הספרות והשפה בגלל ביטול היסוד החברתי שלנו. שפה כמעט תמיד מטופלת בספרי הפדגוגיה פשוט כביטוי של מחשבה. נכון ששפה היא כלי לוגי, אך היא באופן יסודי ובראש ובראשונה כלי חברתי. שפה היא המכשיר לתקשורת; היא הכלי שדרכו פרט אחד מגיע לשתף ברעיונות וברגשות של אחרים. כאשר מתייחסים אליה פשוט כדרך להשגת מידע אישי, או כאמצעי להראות מה למד מישהו, היא מאבדת את המניע והמטרה החברתיים שלה.

אני מאמין שלכן אין רצף לימודים בתוכנית הלימודים האידיאלית של בית הספר. אם חינוך הוא חיים, לכל החיים יש, מההתחלה, היבט מדעי; היבט של אמנות ותרבות והיבט של תקשורת. לכן לא יכול להיות נכון שהלימודים המתאימים לכיתה אחת הם רק קריאה וכתובה, ושכיתה מאוחרת יותר, ניתן להכניס קריאה, או ספרות, או מדע. ההתקדמות אינה ברצף הלימודים אלא בהתפתחות של גישות חדשות כלפי, ותחומי עניין חדשים ב, התנסות.

אני מאמין לבסוף, שחינוך חייב להיתפס כשחזור מתמשך של התנסות; שהתהליך ומטרת החינוך הם דבר אחד ואותו דבר.

אני מאמין שלהציב כל מטרה מחוץ לחינוך, כמספקת את יעדו ותקנו, פירושו לשלול מהתהליך החינוכי הרבה ממשמעותו ונוטה לגרום לנו להסתמך על גירויים חיצוניים ומזויפים בהתמודדות עם הילד.

סעיף רביעי - טבע השיטה

אני מאמין ששאלת השיטה ניתנת בסופו של דבר לצמצום לשאלת סדר ההתפתחות של כוחות ותחומי העניין של הילד. החוק להצגת וטיפול בחומר הוא החוק הטמון בטבעו של הילד עצמו. מכיוון שזה כך אני מאמין שההצהרות הבאות הן בעלות חשיבות עליונה בקביעת הרוח שבה החינוך מתבצע:

1. אני מאמין שהצד הפעיל קודם לפסיבי בהתפתחות טבע הילד; שביטוי בא לפני התרשמות מודעת; שההתפתחות השרירית קודמת לחושית; שתנועות באות לפני תחושות מודעות; אני מאמין שהתודעה היא בעיקרה מוטורית או דחפית; שמצבים מודעים נוטים להשליך את עצמם לפעולה.

אני מאמין שהזנחת עיקרון זה היא הסיבה לחלק גדול מבזבוז הזמן והכוח בעבודת בית הספר. הילד מושלך לעמדה פסיבית, קולטת או סופגת. התנאים הם כאלה שאינו מורשה לפעול על פי חוק טבעו; התוצאה היא חיכוך ובזבוז.

אני מאמין שרעיונות (תהליכים אינטלקטואליים ורציונליים) גם נובעים מפעולה ומתפתחים למען שליטה טובה יותר בפעולה. מה שאנו מכנים תבונה הוא בראש ובראשונה החוק של פעולה מסודרת או יעילה. ניסיון לפתח את כוחות החשיבה, כוחות השיפוט, ללא התייחסות לבחירה וארגון של אמצעים בפעולה, הוא הכשל היסודי בשיטות הנוכחיות שלנו בטיפול בעניין זה. כתוצאה אנו מציגים לילד סמלים שרירותיים. סמלים הם הכרח בהתפתחות מנטלית, אך מקומם הוא ככלים לחיסכון במאמץ; כשמוצגים בפני עצמם הם המון של רעיונות חסרי משמעות ושרירותיים המוטלים מבחוץ.

2. אני מאמין שהדימוי הוא המכשיר הגדול של ההוראה. מה שילד מקבל מכל נושא המוצג לו הוא פשוט הדימויים שהוא עצמו יוצר ביחס אליו.

אני מאמין שאם תשע עשיריות מהאנרגיה המופנית כיום לגרום לילד ללמוד דברים מסוימים, היו מושקעות בלראות שהילד יוצר דימויים נאותים, עבודת ההוראה הייתה מוקלת באופן אין סופי.

אני מאמין שהרבה מהזמן והתשומת לב הניתנים כעת להכנה והצגה של שיעורים יכלו להיות מושקעים בצורה חכמה ומועילה יותר באימון כוח הדימוי של הילד ובדאגה לכך שהוא יוצר באופן מתמיד דימויים מוגדרים, חיים וגדלים של הנושאים השונים איתם הוא בא במגע בהתנסותו.

3. אני מאמין שתחומי עניין הם הסימנים והסימפטומים של כוח צומח. אני מאמין שהם מייצגים יכולות מתעוררות. בהתאם לכך התצפית המתמדת והזהירה בתחומי עניין היא בעלת חשיבות עליונה למחנך.

אני מאמין שיש לצפות בתחומי עניין אלה כמראים את שלב ההתפתחות אליו הגיע הילד.

אני מאמין שהם מנבאים את השלב שאליו הוא עומד להיכנס.

אני מאמין שאם רק נוכל להבטיח הרגלים נכונים של פעולה ומחשבה, בהתייחס לטוב, לאמת וליפה, הרגשות ידאגו ברובם לעצמם.

אני מאמין שחוץ מקהות ושיממון, פורמליזם ושגרה, החינוך שלנו מאוים בשום רע גדול יותר מאשר רגשנות.

אני מאמין שרגשנות זו היא התוצאה ההכרחית של הניסיון להפריד רגש מפעולה.

סעיף חמישי - בית הספר והתקדמות חברתית

אני מאמין שחינוך הוא השיטה היסודית של התקדמות וכן רפורמה חברתית.

אני מאמין שכל הרפורמות המתבססות פשוט על חקיקת חוק, או על איום בעונשים מסוימים, או על שינויים בהסדרים מכניים או חיצוניים, הן חולפות וחסרות תועלת.

אני מאמין שחינוך הוא ויסות של תהליך ההגעה לשיתוף בתודעה החברתית; ושהתאמת הפעילות האישית על בסיס תודעה חברתית זו היא השיטה הבטוחה היחידה של שיקום חברתי.

אני מאמין שתפיסה זו מתחשבת כראוי באידיאלים האינדיבידואליסטיים והסוציאליסטיים כאחד. היא אינדיבידואלית כראוי מכיוון שהיא מכירה בעיצוב אופי מסוים כבסיס היחיד האמיתי לחיים נכונים. היא סוציאליסטית מכיוון שהיא מכירה בכך שאופי נכון זה לא נוצר על ידי דרשה, דוגמה או עידוד אישי בלבד, אלא דווקא על ידי ההשפעה של צורה מסוימת של חיי מוסד או קהילה על הפרט, ושהאורגניזם החברתי דרך בית הספר, כאיבר שלו, יכול לקבוע תוצאות אלו.

אני מאמין שבבית הספר האידיאלי יש לנו את הפיוס של האידיאלים האינדיבידואליסטיים והמוסדיים.

אני מאמין שחובת הקהילה לחינוך היא, לפיכך, חובתה המוסרית העליונה. באמצעות חוק ועונש, באמצעות תסיסה ודיון חברתי, החברה יכולה לווסת ולעצב את עצמה בדרך פחות או יותר אקראית ומקרית. אך דרך החינוך החברה יכולה לנסח את מטרותיה, יכולה לארגן את האמצעים והמשאבים שלה, וכך לעצב את עצמה בבהירות וחיסכון בכיוון שבו היא רוצה לנוע.

אני מאמין שכאשר החברה תכיר פעם באפשרויות בכיוון זה, ובמחויבויות שאפשרויות אלה מטילות, בלתי אפשרי לתפוס את המשאבים של זמן, תשומת לב וכסף שיועמדו לרשות המחנך.

אני מאמין שזה תפקידו של כל מי שמתעניין בחינוך לעמוד על כך שבית הספר הוא המכשיר הראשוני והיעיל ביותר של התקדמות ורפורמה חברתית, כדי שהחברה תתעורר להבין למה בית הספר עומד, ותתעורר להכרה בצורך להעניק למחנך ציוד מספיק לביצוע נאות של משימתו.

אני מאמין שחינוך שנתפס כן מסמן את האיחוד המושלם והאינטימי ביותר של מדע ואמנות שניתן לתפוס בניסיון האנושי.

אני מאמין שאמנות מתן צורה לכוחות אנושיים אלה והתאמתם לשירות חברתי, היא האמנות העליונה; אמנות הקוראת לשירותה את מיטב האמנים; ששום טובנה, אמתיה, טקט, כוח ביצועי אינם גדולים מדי לשירות כזה.

אני מאמין שעם צמיחת המדע הפסיכולוגי, המעניק טובנה נוספת למבנה ולחוקי הצמיחה האינדיבידואליים; ועם צמיחת המדע החברתי, המוסיף לידע שלנו על הארגון הנכון של פרטים, ניתן להשתמש בכל המשאבים המדעיים למטרות החינוך.

אני מאמין שכאשר מדע ואמנות יאחדו ידיים כך, יושג המניע המחייב ביותר לפעולה אנושית; יתעוררו המעיינות האמיתיים ביותר של התנהגות אנושית ויובטח השירות הטוב ביותר שהטבע האנושי מסוגל לו.

אני מאמין, לבסוף, שהמורה עוסק, לא רק באימון של פרטים, אלא בעיצוב החיים החברתיים הנאותים.

אני מאמין שכל מורה צריך להבין את כבוד ייעודו; שהוא משרת חברתי שנבחר לשם שמירה על הסדר החברתי הנאות והבטחת הצמיחה החברתית הנכונה.

אני מאמין שבדרך זו המורה הוא תמיד הנביא של האל האמיתי ומביא מלכות האלוהים האמיתית.

My Pedagogic Creed

by John Dewey

School Journal vol. 54 (January 1897), pp. 77-80

ARTICLE ONE. WHAT EDUCATION IS

I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions. Through this unconscious education the individual gradually comes to share in the intellectual and moral resources which humanity has succeeded in getting together. He becomes an inheritor of the funded capital of civilization. The most formal and technical education in the world cannot safely depart from this general process. It can only organize it; or differentiate it in some particular direction.

I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself. Through these demands he is stimulated to act as a member of a unity, to emerge from his original narrowness of action and feeling and to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs. Through the responses which others make to his own activities he comes to know what these mean in social terms. The value which they have is reflected back into them. For instance, through the response which is made to the child's instinctive babblings the child comes to know what those babblings mean; they are transformed into articulate language and thus the child is introduced into the consolidated wealth of ideas and emotions which are now summed up in language.

I believe that this educational process has two sides - one psychological and one sociological; and that neither can be subordinated to the other or neglected without evil results following. Of these two sides, the psychological is the basis. The child's own instincts and powers furnish the material and give the starting point for all education. Save as the efforts of the educator connect with some activity which the child is carrying on of his own initiative independent of the educator, education becomes reduced to a pressure from without. It may, indeed, give certain external results but cannot truly be called educative. Without insight into the psychological structure and activities of the individual, the educative process will, therefore, be

haphazard and arbitrary. If it chances to coincide with the child's activity it will get a leverage; if it does not, it will result in friction, or disintegration, or arrest of the child nature.

I believe that knowledge of social conditions, of the present state of civilization, is necessary in order properly to interpret the child's powers. The child has his own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we can translate them into their social equivalents. We must be able to carry them back into a social past and see them as the inheritance of previous race activities. We must also be able to project them into the future to see what their outcome and end will be. In the illustration just used, it is the ability to see in the child's babblings the promise and potency of a future social intercourse and conversation which enables one to deal in the proper way with that instinct.

I believe that the psychological and social sides are organically related and that education cannot be regarded as a compromise between the two, or a superimposition of one upon the other. We are told that the psychological definition of education is barren and formal - that it gives us only the idea of a development of all the mental powers without giving us any idea of the use to which these powers are put. On the other hand, it is urged that the social definition of education, as getting adjusted to civilization, makes of it a forced and external process, and results in subordinating the freedom of the individual to a preconceived social and political status.

I believe each of these objections is true when urged against one side isolated from the other. In order to know what a power really is we must know what its end, use, or function is; and this we cannot know save as we conceive of the individual as active in social relationships. But, on the other hand, the only possible adjustment which we can give to the child under existing conditions, is that which arises through putting him in complete possession of all his powers. With the advent of democracy and modern industrial conditions, it is impossible to foretell definitely just what civilization will be twenty years from now. Hence it is impossible to prepare the child for any precise set of conditions. To prepare him for the future life means to give him command of himself; it means so to train him that he will have the full and ready use of all his capacities; that his eye and ear and hand may be tools ready to command, that his judgment may be capable of grasping the conditions under which it has to work, and the executive forces be trained to act economically and efficiently. It is impossible to reach this sort of adjustment save as constant regard is had to the individual's own powers, tastes, and interests - say, that is, as education is continually converted into psychological terms. In sum, I believe that the individual

who is to be educated is a social individual and that society is an organic union of individuals. If we eliminate the social factor from the child we are left only with an abstraction; if we eliminate the individual factor from society, we are left only with an inert and lifeless mass. Education, therefore, must begin with a psychological insight into the child's capacities, interests, and habits. It must be controlled at every point by reference to these same considerations. These powers, interests, and habits must be continually interpreted - we must know what they mean. They must be translated into terms of their social equivalents - into terms of what they are capable of in the way of social service.

ARTICLE TWO. WHAT THE SCHOOL IS

I believe that the school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends.

I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living.

I believe that the school must represent present life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the play-ground.

I believe that education which does not occur through forms of life, forms that are worth living for their own sake, is always a poor substitute for the genuine reality and tends to cramp and to deaden.

I believe that the school, as an institution, should simplify existing social life; should reduce it, as it were, to an embryonic form. Existing life is so complex that the child cannot be brought into contact with it without either confusion or distraction; he is either overwhelmed by multiplicity of activities which are going on, so that he loses his own power of orderly reaction, or he is so stimulated by these various activities that his powers are prematurely called into play and he becomes either unduly specialized or else disintegrated.

I believe that, as such simplified social life, the school life should grow gradually out of the home life; that it should take up and continue the activities with which the child is already familiar in the home.

I believe that it should exhibit these activities to the child, and reproduce them in such ways that the child will gradually learn the meaning of them, and be capable of playing his own part in relation to them.

I believe that this is a psychological necessity, because it is the only way of securing continuity in the child's growth, the only way of giving a background of past experience to the new ideas given in school.

I believe it is also a social necessity because the home is the form of social life in which the child has been nurtured and in connection with which he has had his moral training. It is the business of the school to deepen and extend his sense of the values bound up in his home life.

I believe that much of present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life. It conceives the school as a place where certain information is to be given, where certain lessons are to be learned, or where certain habits are to be formed. The value of these is conceived as lying largely in the remote future; the child must do these things for the sake of something else he is to do; they are mere preparation. As a result they do not become a part of the life experience of the child and so are not truly educative.

I believe that moral education centres about this conception of the school as a mode of social life, that the best and deepest moral training is precisely that which one gets through having to enter into proper relations with others in a unity of work and thought. The present educational systems, so far as they destroy or neglect this unity, render it difficult or impossible to get any genuine, regular moral training.

I believe that the child should be stimulated and controlled in his work through the life of the community.

I believe that under existing conditions far too much of the stimulus and control proceeds from the teacher, because of neglect of the idea of the school as a form of social life.

I believe that the teacher's place and work in the school is to be interpreted from this same basis. The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences.

I believe that the discipline of the school should proceed from the life of the school as a whole and not directly from the teacher.

I believe that the teacher's business is simply to determine on the basis of larger experience and riper wisdom, how the discipline of life shall come to the child.

I believe that all questions of the grading of the child and his promotion should be determined by reference to the same standard. Examinations are of use only so far as they test the child's fitness for social life and reveal the place in which he can be of most service and where he can receive the most help.

ARTICLE THREE. THE SUBJECT-MATTER OF EDUCATION

I believe that the social life of the child is the basis of concentration, or correlation, in all his training or growth. The social life gives the unconscious unity and the background of all his efforts and of all his attainments.

I believe that the subject-matter of the school curriculum should mark a gradual differentiation out of the primitive unconscious unity of social life.

I believe that we violate the child's nature and render difficult the best ethical results, by introducing the child too abruptly to a number of special studies, of reading, writing, geography, etc., out of relation to this social life.

I believe, therefore, that the true centre of correlation of the school subjects is not science, nor literature, nor history, nor geography, but the child's own social activities.

I believe that education cannot be unified in the study of science, or so-called nature study, because apart from human activity, nature itself is not a unity; nature in itself is a number of diverse objects in space and time, and to attempt to make it the centre of work by itself, is to introduce a principle of radiation rather than one of concentration.

I believe that literature is the reflex expression and interpretation of social experience; that hence it must follow upon and not precede such experience. It, therefore, cannot be made the basis, although it may be made the summary of unification.

I believe once more that history is of educative value in so far as it presents phases of social life and growth. It must be controlled by reference to social life. When taken simply as history it is thrown into the distant past and becomes dead and inert. Taken as the record of man's social life and progress it becomes full of meaning. I believe, however, that it cannot be so taken excepting as the child is also introduced directly into social life.

I believe accordingly that the primary basis of education is in the child's powers at work along the same general constructive lines as those which have brought civilization into being.

I believe that the only way to make the child conscious of his social heritage is to enable him to perform those fundamental types of activity which makes civilization what it is.

I believe, therefore, in the so-called expressive or constructive activities as the centre of correlation.

I believe that this gives the standard for the place of cooking, sewing, manual training, etc., in the school.

I believe that they are not special studies which are to be introduced over and above a lot of others in the way of relaxation or relief, or as additional accomplishments. I believe rather that they represent, as types, fundamental forms of social activity; and that it is possible and desirable that the child's introduction into the more formal subjects of the curriculum be through the medium of these activities.

I believe that the study of science is educational in so far as it brings out the materials and processes which make social life what it is.

I believe that one of the greatest difficulties in the present teaching of science is that the material is presented in purely objective form, or is treated as a new peculiar kind of experience which the child can add to that which he has already had. In reality, science is of value because it gives the ability to interpret and control the experience already had. It should be introduced, not as so much new subject-matter, but as showing the factors already involved in previous experience and as furnishing tools by which that experience can be more easily and effectively regulated.

I believe that at present we lose much of the value of literature and language studies because of our elimination of the social element. Language is almost always treated in the books of pedagogy simply as the expression of thought. It is true that language is a logical instrument, but it is fundamentally and primarily a social instrument. Language is the device for communication; it is the tool through which one individual comes to share the ideas and feelings of others. When treated simply as a way of getting individual information, or as a means of showing off what one has learned, it loses its social motive and end.

I believe that there is, therefore, no succession of studies in the ideal school curriculum. If education is life, all life has, from the outset, a scientific aspect; an aspect of art and culture and an aspect of communication. It cannot, therefore, be true that the proper studies for one grade are mere reading and writing, and that at a later grade, reading, or literature, or science, may be introduced. The progress is not in the succession of studies but in the development of new attitudes towards, and new interests in, experience.

I believe finally, that education must be conceived as a continuing reconstruction of experience; that the process and the goal of education are one and the same thing.

I believe that to set up any end outside of education, as furnishing its goal and standard, is to deprive the educational process of much of its meaning and tends to make us rely upon false and external stimuli in dealing with the child.

ARTICLE FOUR. THE NATURE OF METHOD

I believe that the question of method is ultimately reducible to the question of the order of development of the child's powers and interests. The law for presenting and treating material is the law implicit within the child's own nature. Because this is so I believe the following statements are of supreme importance as determining the spirit in which education is carried on:

1. I believe that the active side precedes the passive in the development of the child nature; that expression comes before conscious impression; that the muscular development precedes the sensory; that movements come before conscious sensations; I believe that consciousness is essentially motor or impulsive; that conscious states tend to project themselves in action.

I believe that the neglect of this principle is the cause of a large part of the waste of time and strength in school work. The child is thrown into a passive, receptive or absorbing attitude. The conditions are such that he is not permitted to follow the law of his nature; the result is friction and waste.

I believe that ideas (intellectual and rational processes) also result from action and devolve for the sake of the better control of action. What we term reason is primarily the law of orderly or effective action. To attempt to develop the reasoning powers, the powers of judgment, without reference to the selection and arrangement of means in action, is the fundamental fallacy in our present methods of dealing with this matter. As a result we present the child with arbitrary symbols. Symbols are a

necessity in mental development, but they have their place as tools for economizing effort; presented by themselves they are a mass of meaningless and arbitrary ideas imposed from without.

2. I believe that the image is the great instrument of instruction. What a child gets out of any subject presented to him is simply the images which he himself forms with regard to it.

I believe that if nine-tenths of the energy at present directed towards making the child learn certain things, were spent in seeing to it that the child was forming proper images, the work of instruction would be indefinitely facilitated.

I believe that much of the time and attention now given to the preparation and presentation of lessons might be more wisely and profitably expended in training the child's power of imagery and in seeing to it that he was continually forming definite, vivid, and growing images of the various subjects with which he comes in contact in his experience.

3. I believe that interests are the signs and symptoms of growing power. I believe that they represent dawning capacities. Accordingly the constant and careful observation of interests is of the utmost importance for the educator.

I believe that these interests are to be observed as showing the state of development which the child has reached.

I believe that the prophesy the stage upon which he is about to enter.

I believe that only through the continual and sympathetic observation of childhood's interests can the adult enter into the child's life and see what it is ready for, and upon what material it could work most readily and fruitfully.

I believe that these interests are neither to be humored nor repressed. To repress interest is to substitute the adult for the child, and so to weaken intellectual curiosity and alertness, to suppress initiative, and to deaden interest. To humor the interests is to substitute the transient for the permanent. The interest is always the sign of some power below; the important thing is to discover this power. To humor the interest is to fail to penetrate below the surface and its sure result is to substitute caprice and whim for genuine interest.

4. I believe that the emotions are the reflex of actions.

I believe that to endeavor to stimulate or arouse the emotions apart from their corresponding activities, is to introduce an unhealthy and morbid state of mind.

I believe that if we can only secure right habits of action and thought, with reference to the good, the true, and the beautiful, the emotions will for the most part take care of themselves.

I believe that next to deadness and dullness, formalism and routine, our education is threatened with no greater evil than sentimentalism.

I believe that this sentimentalism is the necessary result of the attempt to divorce feeling from action.

ARTICLE FIVE. THE SCHOOL AND SOCIAL PROGRESS

I believe that education is the fundamental method of social progress and reform.

I believe that all reforms which rest simply upon the enactment of law, or the threatening of certain penalties, or upon changes in mechanical or outward arrangements, are transitory and futile.

I believe that education is a regulation of the process of coming to share in the social consciousness; and that the adjustment of individual activity on the basis of this social consciousness is the only sure method of social reconstruction.

I believe that this conception has due regard for both the individualistic and socialistic ideals. It is duly individual because it recognizes the formation of a certain character as the only genuine basis of right living. It is socialistic because it recognizes that this right character is not to be formed by merely individual precept, example, or exhortation, but rather by the influence of a certain form of institutional or community life upon the individual, and that the social organism through the school, as its organ, may determine ethical results.

I believe that in the ideal school we have the reconciliation of the individualistic and the institutional ideals.

I believe that the community's duty to education is, therefore, its paramount moral duty. By law and punishment, by social agitation and discussion, society can regulate and form itself in a more or less haphazard and chance way. But through education society can formulate its own purposes, can organize its own means and

resources, and thus shape itself with definiteness and economy in the direction in which it wishes to move.

I believe that when society once recognizes the possibilities in this direction, and the obligations which these possibilities impose, it is impossible to conceive of the resources of time, attention, and money which will be put at the disposal of the educator.

I believe it is the business of every one interested in education to insist upon the school as the primary and most effective instrument of social progress and reform in order that society may be awakened to realize what the school stands for, and aroused to the necessity of endowing the educator with sufficient equipment properly to perform his task.

I believe that education thus conceived marks the most perfect and intimate union of science and art conceivable in human experience.

I believe that the art of thus giving shape to human powers and adapting them to social service, is the supreme art; one calling into its service the best of artists; that no insight, sympathy, tact, executive power is too great for such service.

I believe that with the growth of psychological science, giving added insight into individual structure and laws of growth; and with growth of social science, adding to our knowledge of the right organization of individuals, all scientific resources can be utilized for the purposes of education.

I believe that when science and art thus join hands the most commanding motive for human action will be reached; the most genuine springs of human conduct aroused and the best service that human nature is capable of guaranteed.

I believe, finally, that the teacher is engaged, not simply in the training of individuals, but in the formation of the proper social life.

I believe that every teacher should realize the dignity of his calling; that he is a social servant set apart for the maintenance of proper social order and the securing of the right social growth.

I believe that in this way the teacher always is the prophet of the true God and the usherer in of the true kingdom of God.