

## *Editorial*

This issue opens with Peter Roberts doing the unusual: discussing and trying to place the educational thought of Paulo Freire. Usually Freire's thought is taken for granted and the only issue is how to apply it in practice. Roberts' paper is extraordinarily ambitious since he wants to place Freire in his right metaphysical, ontological, epistemological, and ethical locations. Freire, according to Roberts, is a constructivist. We make ourselves. But I do not make myself alone. This can only be done by working with others. Thus humanity is an ever unfinished construction by human beings. All of this social construction occurs in the context of a world which is inherently full of contradictions and which can only be grasped dialectically. The removal of these contradictions through dialogue and social action is liberation. But one is never finished removing them, for as some are removed others spring up.

One of the most interesting aspects of Robert's essay is his contrast of Freire's thought with that of Plato throughout the paper. By means of the contrast of the thought of Freire which is very "here and now" with that of Plato which is very "somewhere else and outside time" we see two socially concerned thinkers viewing the location of human beings in their respective worlds. For Plato, reflection and action upon the world can never change it. While for Freire, the world is such reflection and action upon it (praxis) can change it as much as you like. This is a rich paper and rewarding to any reader who cares about Freire and the impact he has had on our educational assumptions and presuppositions.

Poissant, Schleifer, and Neveu, like Freire, are concerned about the possibilities of reflection by the learner on that which they are learning. Though, unlike Freire, their primary concern is not adults but young children in the late primary grades who are learning through writing. Their research involves an interesting comparison between a multi-ethnic school and a school that serves primarily French Canadian students. They conclude, through the factor analysis of a questionnaire given to the students in both settings, and over three grade levels, that there are grounds for arguing that children will learn better who have an opportunity to reflect on their

learning than those who have simply been given things to learn. This is surely a Freirian point.

We are used to the notion that schools for the better part of the last 160 years were made up of large rooms with children lined up in rows of desks facing a teacher. But we are not used to the idea that in such a room some students might be identified as monitors chosen to help the others learn, with the teacher but a monitor of the monitors. This is the basic idea behind a monitorial school. But instead of only 20, 30, or 40 students in a class there might be 200. Neville Newman offers us an interesting discussion of the monitorial school. Oddly enough, while we have come to think of our own schools as largely anti-Freirian in that we set them up to maintain the knowledge transmission, externally imposed discipline model of education, the monitorial school was supposed to be one in which self-discipline was primary. Bruce Curtis, writing as a follower of Foucault, saw the monitored room of 200 designed so that in principle anyone could be seen, as a means to the oppression of the 200. But Newman disagrees since it was not a place of constant observation but rather a place with the certainty of the potential for constant observation.

The student, the prisoner, the factory operative, produces in accordance with set norms because he never knows for sure when the eye of the observer is upon him. Thus he produces in expectation of discovery. It is this certainty, and one's subsequent conforming behaviour, that results in the disciplined person, the *self-disciplined* individual.

Newman goes on to analyze in detail an example of such a school in England in the early years of the last century, namely, Joseph Lancaster's Borough Road monitorial school. Interestingly it is the architectural details which appear to be crucial to the concept and to have ultimately influenced classroom design up to this day – the rectangular space, the high ceilings and windows, the wide spaces between desks in rows, the single desk for each student. All of these things are still largely standard. The object of it all is to give an air of openness and freedom while maintaining control. The monitorial schools failed as a means of producing children who learned by memorization, the standard method in the other schools of England at the time. They failed in North America too, probably for different

reasons, the main one being the real competition from the common schools provided at public expense and the lack of population concentration anywhere. For monitorial schools were private schools for the poor, especially in big cities. And in the mid 1800s these were few and far between. Newman quotes Rich with approval in summing up the monitorial movement. "It took nearly forty years for the country to realize that a system which deposes the schoolmaster from the post of teacher and makes him merely a supervisor, can never be an instrument of true education." This is not a terribly Freirian conclusion, yet Newman's final word is a warning that in our age, with its longing for a simpler, earlier form of education, it is nearly all of the bad things associated with monitorialism that is suggested, and not its good intentions.

The final paper is also Freirian in its tone and intent. Raptis and Fleming wish to debate the meanings of multicultural education. This they do in the best dialectic fashion, comparing and contrasting views. They do this by looking at the changing assumptions in academic writings relating to this topic over a period of 16 years. Their look is revealing of the diversity within the diversity. Some see it as a means to promotion of cultural freedom. Others see it as a means to Canadian unity. And still others see it as a way to promote tolerance among the ethnic diversity. One view that is prevalent in California, but apparently not in the literature cited by Raptis and Fleming, is that it is a way to promote educational inferiority in the ethnic minorities. But the early literature found by Raptis and Fleming, for all its diversity, is united in this: multicultural education is a very good thing.

On the other hand, some of the more recent literature now attacks earlier assumptions. For example, it has been commonly assumed that children of ethnic minority origins suffer a lower sense of esteem than nonminority children. Research which Raptis and Fleming refer to argues that this is not so. They show, indeed, that in many cases recent literature suggests that earlier assumptions about the usefulness and goodness of multicultural education are either not true or at least questionable. Their overall conclusion that

As matters stand, there is little compelling quantitative evidence – or sound qualitative evidence – upon which to judge multicultural education's efficacy in countering

educational inequities, racial discrimination, low school performance for minority learners, or its utility as an instrument of empowerment.

They conclude that there is much work to be done before we can claim that the reality matches the rhetoric of multicultural education. As Freire might have put it, we must be constantly creating our social selves by our praxis so as to better approach a higher order of education and humanity.

*Ian Winchester*  
*Editor*

## *Editorial*

Ce numéro s'ouvre de manière inusuelle à travers les propos de Peter Roberts: discuter et essayer de situer la pensée pédagogique de Paulo Freire. Habituellement la pensée de Freire est abordée comme allant de soi, la seule problématique étant son application pratique. L'article de Roberts est extraordinairement ambitieux en ce qu'il vise à localiser Freire dans ses dimensions métaphysique, ontologique, épistémologique et éthique. Freire, selon Roberts, est un constructiviste. Nous nous construisons. Mais je ne me construis pas seul. Ainsi l'humanité est une construction des humains à jamais inachevée. Toute cette construction sociale prend place dans un contexte mondial qui est de manière inhérente plein de contradictions et qui ne peut être abordé que dialectiquement. La suppression de ces contradictions par le dialogue et l'action sociale constitue une libération. Mais personne ne finit jamais de les supprimer car lorsque certaines sont évincées, d'autres apparaissent.

L'un des aspects les plus intéressants dans l'essai de Roberts est le contraste effectué entre la pensée de Freire et celle de Platon tout au long de l'article. Par la mise en contraste de la pensée de Freire qui est très axée sur le "ici et maintenant" et de celle de Platon très "ailleurs et hors du temps" nous voyons deux penseurs préoccupés des questions sociales situant la place de l'être humain dans leurs mondes respectifs. Pour Platon, la réflexion et l'action sur le monde ne changeront jamais celui-ci. Alors que pour Freire, le monde correspond à cette réflexion et cette action (praxis) et il peut être changé autant qu'on le souhaite. C'est un article très riche et digne d'intérêt pour tout lecteur intéressé à Freire et à l'impact qu'il a eu sur nos suppositions et conceptions pédagogiques.

Poissant, Schleifer, et Neveu, comme Freire, s'intéressent aux possibilités offertes par la réflexion d'un apprenant sur son apprentissage. Cependant, contrairement à Freire, leur intérêt premier ne va pas aux adultes mais à de jeunes enfants des derniers niveaux du primaire qui apprennent à travers des tâches d'écriture. Leur recherche autorise une comparaison intéressante entre une école multiethnique et une école qui accueille principalement des

étudiants franco-canadiens. Ils arrivent à la conclusion, par le biais de l'analyse factorielle d'un questionnaire distribué aux étudiants des deux établissements et sur une étendue de trois niveaux scolaires, qu'il y a matière pour avancer que les élèves qui ont l'opportunité de réfléchir sur leur apprentissage apprennent mieux que ceux à qui on a demandé seulement d'apprendre. Ceci constitue sans nul doute un point de vue freirien.

Nous sommes habitués à la notion d'écoles constituées, pour ces 160 dernières années, de grandes classes dans lesquelles les enfants alignés en rangs faisaient face à leur professeur. Mais nous sommes moins habitués à l'idée que dans une telle salle certains étudiants puissent être identifiés comme moniteurs choisis pour aider les autres à apprendre, le professeur devenant un moniteur des moniteurs. C'est l'idée de base des écoles monitoriales. Mais au lieu de ses 20, 30, ou 40 étudiants, la classe peut en compter 200. Neville Newman nous offre une discussion intéressante de l'école monitoriale. De manière surprenante, alors que nous concevons nos écoles comme des lieux largement anti-freiriens en ce qu'elles sont conçues pour maintenir la transmission des connaissances et un modèle de discipline imposé de l'extérieur, l'école monitoriale est supposée être une de celles pour lesquelles l'auto-discipline est essentielle. Bruce Curtis, s'inscrivant dans la lignée de Foucault, a perçu la salle monitorée de 200 élèves organisée de manière à ce qu'en principe chacun puisse être vu, comme un moyen d'opprimer ces 200 élèves. Mais Newman est en désaccord du fait que ce n'était pas un lieu d'observation constante mais plutôt un lieu qui possède avec certitude le potentiel pour une observation constante.

L'étudiant, le prisonnier, l'ouvrier d'usine, produit en suivant des normes fixées parce qu'il ne sait jamais de manière certaine quand le regard de l'observateur est pointé sur lui. Ainsi il produit en espérant la découverte. C'est de cette certitude et du comportement conforme qui lui est subséquent que résulte la personne disciplinée, l'individu auto-discipliné.

Newman poursuit en analysant en détail un exemple d'une telle école en Angleterre au début du siècle passé, à savoir l'école monitoriale Joseph Lancaster Borough Road. De manière intéressante ce sont les détails architecturaux qui apparaissent

comme cruciaux en regard du concept et qui ont influencé, en dernière analyse, l'aménagement des salles de classes jusqu'à nos jours- l'espace rectangulaire, les hauts plafonds et fenêtres, les larges espaces entre les bureaux alignés, le bureau individuel pour chaque étudiant. Tous ces éléments sont encore communément standards. Leur but ultime est de donner un air d'ouverture et de liberté tout en maintenant le contrôle. Les écoles monitoriales ont échoué en tant que moyen de produire des enfants qui apprennent par mémorisation, la méthode standard des autres écoles d'Angleterre de l'époque. Elles ont échoué en Amérique du Nord également, probablement pour des raisons différentes, la principale étant la compétition réelle de la part des écoles communes financées publiquement et le manque de concentration de la population. Les écoles monitoriales étaient les écoles privées des pauvres, spécialement dans les grandes villes. Et dans le milieu des années 1800 celles-ci étaient peu nombreuses et espacées. Newman s'accorde avec Rich quant au bilan du mouvement monitorial en le citant. "Il a fallu presque 40 ans au pays pour réaliser qu'un système qui dépossède le maître d'école de sa position de professeur pour en faire un simple superviseur, ne pourra jamais être l'instrument d'une vraie éducation." Cela ne constitue pas une conclusion très freirienne, mais le dernier mot de Newman est une mise en garde selon laquelle notre époque et ses attentes pour une forme d'éducation plus simple et plus précoce, suggère pratiquement tous les mauvais aspects associés au monitorialisme et non ses bonnes intentions.

Le dernier article est aussi freirien dans son ton et son objet. Raptis et Fleming souhaitent débattre de la signification de l'éducation multiculturelle. Ils le font selon la meilleure démarche dialectique, en comparant et différenciant les points de vue. Ils accomplissent cette tâche en regardant les suppositions changeantes des écrits universitaires liés à cette topique sur une période de 16 ans. Leur regard est révélateur de la diversité au sein de la diversité. Certains la perçoivent comme un moyen de promotion de la liberté culturelle. D'autres la voient comme un moyen au service de l'unité canadienne. Et d'autres encore la voient comme un moyen de promouvoir la tolérance parmi la diversité ethnique. Un point de vue qui prévaut en Californie, mais apparemment pas dans

la littérature citée par Raptis et Fleming, est qu'il s'agit d'un moyen pour promouvoir l'infériorité pédagogique dans les minorités ethniques. Mais les premiers textes de la littérature trouvée par Raptis et Fleming, malgré leur diversité, sont unanimes sur un point: l'éducation multiculturelle est une très bonne chose.

D'un autre côté, une partie de la littérature plus récente va à l'encontre des suppositions plus anciennes. Par exemple, il a été communément assumé que les enfants d'origine ethnique minoritaire avaient un sens de l'estime inférieur à celui des enfants non-minoritaires. La recherche de Raptis et Fleming tend à montrer que ce n'est pas le cas. Ils montrent, en effet, que dans de nombreux cas la littérature récente suggère que les suppositions antérieures quant à l'utilité et aux bienfaits de l'éducation multiculturelle sont ou erronées ou au moins questionnables. Leur conclusion globale est que

Dans l'état actuel des choses, il y a peu de preuves quantitatives formelles – ou de preuves qualitatives solides – qui permettent de juger de l'efficacité de l'éducation multiculturelle à contrer les inégalités éducatives, la discrimination raciale, les mauvaises performances scolaires pour les apprenants issus de minorités, ou de son utilité comme instrument de prise de pouvoir sur soi.

Ils concluent qu'il reste beaucoup de travail à faire avant de pouvoir déclarer que la réalité s'accorde avec la rhétorique de l'éducation multiculturelle. Comme Freire aurait pu le dire, nous devons constamment créer nos mois sociaux par notre praxis de manière à mieux approcher un ordre plus élevé d'éducation et d'humanité.

*Ian Winchester*  
*Editeur*