

Umriss der philosophischen Pädagogik [Fortsetzung]

Autor(en): **Spranger, Eduard**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **37 (1964-1965)**

Heft 7

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851548>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

kehrstüchtig zu machen, so daß er sich auf eigene Verantwortung auf die Straße wagen kann.

Am Grunde unseres Verantwortungsgefühls darf nicht die Angst von Schwierigkeiten und Gefahren stehen, sondern der Wille, diesen zu begegnen und sie zu überwinden. Vor allem aber gilt es, die Kinder zur Selbständigkeit zu erziehen, so daß sie die Verantwortung selber übernehmen können. Nicht behüten und bewahren enthebt uns der Verantwortung, sondern stark machen, festigen, ertüchtigen. Wir sind nicht verantwortlich für das, was unsere Kinder einmal erleben, wir sind aber verantwortlich dafür, wie sie ihr Schicksal meistern werden. Wir können unsere Kinder nicht glücklich machen, aber wir können sie anleiten, den Weg zum Glück einmal selber zu suchen und vielleicht auch zu finden.

Das Verantwortungsgefühl soll dem Kinde den Weg in eine ersprießliche Zukunft nicht verschlie-

ßen, sondern öffnen, gangbar machen. Es soll aufbauend wirken, Freude, Mut, Zuversicht, Selbstvertrauen und Gottvertrauen erwecken. Das alles hat mit Angst nichts zu tun. Verantwortungsgefühl und Angst sind also zwei recht verschiedene, einander zum Teil ausschließende Gefühle. Die Angst wirkt hemmend, lähmend, destruktiv. Das Verantwortungsgefühl aber verlangt einen konstruktiven Auf- und Ausbau aller Kräfte und Möglichkeiten des Kindes, ohne vordringliche Rücksichtnahme auf eigene Interessen. Die Zukunft und das Wohl des Kindes stehen im Blickpunkt. Diese fordern von uns Opferbereitschaft aus Liebe. Die Angst ist ichbezogen, die Liebe bezieht sich auf den andern.

Damit soll nicht behauptet sein, daß in der Verantwortung nicht auch die Angst irgendeine Rolle zu spielen hat, zum Beispiel als mahnende oder warnende Instanz. Das wesentlich treibende Moment aber ist die Liebe.

Umriss der philosophischen Pädagogik

Von Eduard Spranger

(Fortsetzung)

Wie man die Freiübungen zuerst von der Mathematik und Mechanik her, also gleichsam deduktiv von oben her, begründet hat, so hat man auf diesem anderen Gebiet von einer ähnlich abstrakten Wertsystematik her zunächst Geistesgebiet und dann ihre einzelnen konstituierenden Akte herauszuanalysieren versucht. Ich selbst bin, bei ersten Vortößen auf diesem Felde, einer solchen im geistigen Sinne unorganischen Zergliederung zu sehr gefolgt. Der Fehler ist vergleichbar der künstlichen Trennung unserer Schullehrpläne nach «Fächern». Man sieht ihre Lebensferne und Lebensfremdheit ein; aber man ist noch nicht zu besser (Plato, Sophistes) herausgeschnittenen Elementen gelangt. Daher das planlose Schwanken zwischen einem ganz ungeordneten Gesamtunterricht und einer leblosen Sonderung des Wissens in Lehrfächer, die außerdem noch halb systematischen Erwägungen, halb historischen Umständen ihre Entstehung und ihren Namen verdanken. In der Wissenschaft selbst ist es oft nicht anders: die Entstehung der politischen Ökonomie z. B. ist ein historisch bedingter, praktischer Zufallsgriff; um das Elementarphänomen, das Urphänomen (Goethe) des Ökonomischen wird noch immer gestritten.

Gewiß leitet uns schon der geheime Tiefsinn der Sprache, die den historischen Ausgestaltungen des Kulturlebens instinktiv folgt, dazu hin, gewisse sachhaltige Gebiete im Ganzen des Kulturgewebes zu unterscheiden. Wir alle reden von Wirtschaft, Tech-

nik, Kunst, Wissenschaft, Religion usw., als ob das deutlich abgegrenzte Leistungsgebiete der Kultur wären. Wir alle rechtfertigen im stillen diesen Sprachgebrauch damit, daß eben der Sinn und die sinnvolle Leistung der Wirtschaft für die Totalkultur eine andere ist als etwa der der Technik oder der Politik; wir fühlen Sinn Grenzen zwischen ästhetischer Stimmung und Religion, auch wo sie stark ineinander fließen. Aber wir sind nicht in der Lage, mit klaren Definitionen anzugeben, wie sich der elementare Sinn des Technischen vom Wirtschaftlichen, des Religiösen vom Ästhetischen unterscheidet, obwohl die Wissenschaft unablässig um diese Probleme bemüht ist und obwohl hier und da schon entscheidende Punkte gesehen worden sind.

Die noch zu leistende geisteswissenschaftliche Arbeit läßt sich natürlich hier noch nicht nachholen und nebenbei erledigen. Es bietet sich daher nur ein doppelter Weg: 1. Erläuterung des Problems in seiner pädagogischen Bedeutung an einigen instruktiven Beispielen. 2. Herausarbeitung einseitiger Typen von Erziehungsstilen, die nach Kulturgebieten geschieden sind, auf Grund von Ausprägungen, die die Geistesgeschichte gleichsam als große Experimente vor uns hingestellt hat. Auch der Ursinn oder das Urphänomen Erziehung selbst ist ja bisher nur von diesen beiden Wegen aus durchleuchtet worden.

1. Die Technik in ihrem heutigen Zustande ist historisches Produkt einer langen und »geistreichen« Entwicklung. Man wird vergebens suchen, einen

Jugendlichen technisch zu bilden, wenn man ihn so gleich mit diesen Spätformen in Berührung bringt. Auf diese Weise wird sich in ihm nie der Sinn für das Einfache entwickeln, der wie ein Funke in der Seele zündet und fruchtbar weiterglüht. Noch die komplizierteste Maschine und das vielteiligste Produktionsverfahren läßt aber einfachste technische Urformen erkennen. Sie sind einfach im Sinne der Zergliederung und meist auch primitiv in der Bedeutung, daß die Entdeckungen der Menschheit einmal mit ihnen angefangen haben. So sind das Spinnen und Weben Urtätigkeiten oder technische Urphänomene. Tausendfach veredelt und verwickelt liegt dieser Vorgang noch in den spätesten Spinn- und Webemaschinen am Tage. Kochen, Schmoren, Braten, Backen sind Urphänomene der Kochkunst, die man als Elemente verstanden haben muß, um Zwischenformen oder Kombinationsformen zu beherrschen. Die Arten der Kraftübertragung und Krafttransformation lassen sich auf wenige Grundtypen zurückführen. Wer sie nicht «erlebt» hat, wird höhere technische Formen geistig nie durchdringen. In der pädagogischen Praxis der technischen Fachbildung ist dies ahnungsweise natürlich längst bekannt, aber es ist nicht überall systematisch durchgebildet. Noch ein tieferes Geheimnis ist es, wie man von solchen Elementen aus die technische Denk- und Gestaltungskraft produktiv beleben kann. Das 17. und 18. Jahrhundert hat sich bewußt um die Förderung einer solchen «ars inveniendi» bemüht.

2. Die Zerlegung der Denkakte in einfachste Elementaroperationen ist dank der logischen Theorie seit Plato und Aristoteles am meisten fortgeschritten. Pestalozzi hat ja seine Elementarmethode auf dem Gebiet des «Kennens» am erfolgreichsten ausgestaltet. Wenn er als erkennende Uoperationen des Geistes das Messen, Zählen und Benennen aufstellte, so entdeckte er damit auf seine Art und für seine Zwecke das Prinzip der «Intellektualität der Anschauung». Aber abgesehen davon, daß er zu sehr am Abstrakt-Elementaren hängen blieb und die entwicklungsgemäße Einlagerung dieser Prozesse in das lebendige Denken versäumte (die dann Fröbel auf geniale Art nachholte), ist das Prinzip nur selten bis in höhere Stufen der Erkenntnisleistung weiter entwickelt worden. Erst neuerdings z. B. hat man beachtet, daß im sogenannten «Verstehen» literarischer Erzeugnisse sich eine große Zahl geistiger Prozesse übereinanderbaut, deren sachgemäßes Funktionieren man meistens einfach vorausgesetzt hat. Die Folge war der bekannte Stumpfsinn bei der fremdsprachlichen Lektüre, den schon A. Ernesti als «stupor paedagogicus» bezeich-

net hat. Wenn ein Knabe den Julius Caesar liest, so vollzieht er damit eine komplizierte geistige Leistung, deren letzte Stufen meistens ausbleiben. Er sieht und identifiziert (als sinnhaltige Zeichen) Buchstaben. Er gliedert sie in Wörter, er überträgt Wort für Wort in bekannte deutsche Wortbedeutungen; er erzeugt schließlich einen annähernd gleichbedeutenden deutschen Satz und gelangt so zum Wortverstehen. Für das Sachverstehen reicht die Kraft meist nicht mehr aus; der Lehrer hilft nach, wobei er oft Kulturzusammenhänge als bekannt voraussetzt, die eigentlich erst für sich entwickelt werden müßten. Was weiß ein Knabe in diesem Alter von Politik und Feldherrnkunst, von Truppenverpflegung und Brückenbau? Daß endlich nicht nur das Kapitel, sondern das Buch ein Ganzes ist, ist auf diesem Wege des Sätzelesens gar nicht zum Bewußtsein zu bringen. Auch der Reife «verstehet» in diesem Sinne ja nur, wenn er vorher mindestens Umrisse des *Ganzen* besitzt, die nur allmählich weiter durchgegliedert werden. Das ganze Rom und seine Geschichte, Menschenkenntnis und Staatskenntnis bilden den Hintergrund, also sehr hohe und umfassende Verständniseinheiten, die als solche gar nicht in das Fach «Latein» gehören.

Alle Erziehung zu Mitarbeit und zu sittlicher Verantwortung für die Kultur, die ja immer nur in nationalen Ausprägungen existiert, hat eine Seite, die durch Theorie hindurchführt. Das Verständnis für die Kultur, ja schon das Verständnis der Muttersprache, beruht auf Strukturgesetzmäßigkeiten, die nicht nur logischer Art sind. Das Kulturdenken selbst ist kein bloß formales Denken: es trägt sinngebende und sinnverstehende Akte in sich, die eine geistige Materie, ja ein persönliches Sein einschließen. Man kann z. B. nicht einfach *über* den Staat denken; man muß vielmehr Staatliches in sich tragen, um politisch denken zu können. Dieses seinsverbundene, mit kulturellem Sachgehalt gesättigte Denken ist viel weniger erforscht als etwa die rein formale Struktur der Begriffspyramide* und dessen, was wiederum rein formal aus ihr folgt. Der vielgeschmähte Intellektualismus besteht zum Teil in diesem innerlich unbeteiligten, nur formal-logisch orientierten Denken, das man mit Recht substanzlos genannt hat. In den Geisteswissenschaften führt es noch mehr als im anschauungslosen Naturdenken zu bloßem Wortwesen, hinter dem kein Sein und keine Person steht. Dies hat Hegel gemeint, wenn er von der geistigen Welt sagte, daß in ihr die Sache selbst denke, nicht der abstrakte vereinzelt, ihr nur gegenüberstehende Mensch. Die andere Seite hat

* Vgl. H. Leisegang, *Denkformen*, Berlin 1928.

Fichte gemeint, wenn er von höheren Geistesstufen sagt, man müsse sie erst *leben*, um sie wissend erfassen zu können.

Trotzdem hat auch dieses seinsgesättigte Denken seine herauslösbaren Elementarfunktionen. So ist z. B. ein Denken «über» religiöse Lebenszusammenhänge nicht möglich ohne eigene religiöse Bewegtheit und Erfülltheit. Wirtschaftliches Denken ist nicht möglich ohne Teilhabe an gewissen Grundeinstellungen wirtschaftlicher Art, von denen aus dann auch die nachkonstruierende wissenschaftliche Phantasie ihre Leitlinien empfängt. Es ist also nicht so, daß das geisteswissenschaftliche Denken einen vorher fertigen reinen Funktionszusammenhang bedeutet, sondern es entfaltet sich *an* den und *über* den kulturellen Lebensverbindungen, und seine einfachsten, sinngebenden und sinnverstehenden Strukturbestandteile entsprechen den Sinnelementen, die jeweils am Aufbau des betreffenden Sachgebietes feststellbar sind.

3. Dies läßt sich sogleich an den «Akten» erläutern, die im Bereich des ästhetischen Lebens auftreten. Sie sind auf spezifisch-ästhetische Sinngebilde gerichtet, sehen sie aus dem gegebenen Gegenstandsbereich heraus oder sehen sie mit schöpferischer Kraft erst in sie hinein. Ihre Eigenart bewirkt es, daß der ganze zugehörige Geistesbezirk schon als «ästhetisch» bezeichnet wird, noch ehe die Besinnung über diese Eigenart dazu gelangt ist, sie ausdrücklich zu formulieren. Das bloß theoretische Verstehen eines Gemäldes z. B. ist etwas anderes als das ästhetische Verstehen, das eben immer mit einem eigentümlichen «Erleben» (= Genießen) gesättigt ist. Wie weit man ästhetisches Verhalten, besonders ein schöpferisches Verhalten, bildend beeinflussen kann, ist umstritten. Wenn man es überhaupt kann, dann nur durch die «Erweckung» einfachster Grundeinstellungen. Sie liegen in der Ausdrucksfunktion, d. h. in dem Hineintragen eigener seelischer Gehalte in ein mannigfaches Material; ferner in dem Eindruckserlebnis, d. h. in der Hingabe an gegenständliche Gebilde, denen ein seelisch bedeutungsvoller (ästhetischer) Phantasiegehalt eigen ist; endlich in dem mannigfach abstufbaren Ineinander von Eindruck und Ausdruck, das wir als zweckfreien Einfühlungsakt bezeichnen. Seele und Gegenstand werden hier in imaginativer Einstellung eins. Man kann sich das an der ästhetischen Wirkung schon einfachster Lineargebilde verdeutlichen oder an jener sinnlich-sittlichen Wirkung der Farben, von der Goethe gesprochen hat.

4. Auch im religiösen Leben liegen solche Urakte oder Urphänomene vor. Für ihre psychologische Erörterung kann zunächst unentschieden bleiben, ob

sie durch Gott übernatürlich gewirkt sind oder aus dem Totalzusammenhang irdischen Lebens selbst hervorgehen: in beiden Fällen sind sie doch Erscheinungen *an* einem uns zugänglichen Leben. Andacht, Erlösungssehnsucht, Gottferne, Gottsuchen und Gottnähe, Beten, Gnadenerfahrung und Danken sind eigenartige, in der Subjekt-Objekt-Spaltung enthaltene Grundphänomene, die in den mannigfachsten historischen Religionen auftreten. Der Sachverhalt wird nur dadurch kompliziert, daß es meist nicht bei solchen Urerfahrungen bleibt, sondern daß sie sogleich ausgedeutet und in historisch gegebene Religions-«Systeme» hineingestellt werden, in denen sie von religiöser Reflexion überdeckt werden. Für diese Ausdeutungen erst ist es entscheidend wichtig, ob sie vom Transzendenten ausgehen, d. h. von einem der Welt schlechthin entgegengesetzten, «ganz anderen» jenseitigen Sinn, oder ob sie Grundmotive des irdischen Lebens nur gleichsam ins Unendliche verfolgen. Da zu jeder Religiosität ein Offenbarungsmoment (d. h. eine höchste Sinneröffnung) gehört, ist in jeder etwas Mystisches enthalten. Ich rede von transzendenter Mystik, wenn das religiöse Objekt dem gegebenen Lebenszusammenhang schlechthin entgegengesetzt und die Prädikate der Absolutheit durch Negation irdischer Inhalte gewonnen werden; von immanenter Mystik, wenn die Spuren Gottes *in* der Welt den Ausgangspunkt bilden und erst von ihnen her in der Form des Suchens und Ahnens der Aufschwung zu einer immer gegenwärtigen absoluten Sinnquelle erfolgt. Von hier aus bestimmen sich auch zwei Grundeinstellungen zur Kultur, die wir im Anfang noch außer acht gelassen hatten: die ganze Kultur wird herabgewertet, wenn man im Glauben vom Transzendenten ausgeht; sie wird zu einem «Weg», wenn man die mit ihr gesetzten Erlebnisse als die Entzündungsstelle auch unserer religiösen Grunderfahrung ansieht. Da keine gegebene Kultur das Absolute selbst ist, so erfolgt auch im zweiten Falle immer ein Bruch, nämlich die Erfahrung, daß jede Kulturarbeit im Wertsinne unvollendbar ist, und daß die Kultur deshalb nicht das Letztgültige, Erlösende sein kann. Der angedeutete Unterschied pflegt mit dem zweiten Unterschiede einer passiven religiösen Erlebnisform (Abhängigkeitsgefühl) und einer aktiven (Aufschwung und Erlösungssehnsucht) Hand in Hand zu gehen. Das eigentliche religiöse Grundgeheimnis, dessen Aufleuchten man an den Gedankengebäuden gerade der deutschen idealistischen Philosophen besonders gut verfolgen kann, besteht aber in dem Paradoxon, daß im religiösen Erleben Jenseits und Diesseits, Passivität und Aktivität, Freiheit und Gnade ineinander fließen.

Wiederum ist es eine Sache der theoretisch gerichteten Ausdeutung, auf welche Seite man den Akzent legt.

Für den religiösen Bildungsprozeß folgt aus diesen Andeutungen, daß man religiöse Erziehung bei der Annahme einer Alleintätigkeit des jenseitigen Gottes grundsätzlich für unmöglich erklären muß. Religiöse Bildung gibt es nur, wenn man mindestens eine «Bereitung» der Seele für den Einzug Gottes als möglich oder gar notwendig ansieht. In diesem zweiten Fall aber muß man sich über gewisse Urstrukturen des religiösen Verhaltens klar sein. Noch immer ist es dann unendlich schwer, willkürlich Bedingungen zu setzen, unter denen sie in Funktion treten können. Nimmt man aber nur den Weg über die theoretischen Ausdeutungen (Dogmatik), so ist man in Gefahr, bloß Religion zu *lehren*, statt religiös zu erziehen, oder eine Religion zu verbreiten, die vom eigentlichen inneren Leben entleert ist.

*

Vermutlich wären all die hier gesuchten Grundeinstellungen und Urstrukturen des Lebens als Sonderformen gar nicht zum Bewußtsein gekommen, wenn sie nicht im Lauf einer langen Geschichte der Menschheit gelegentlich ganz einseitig und differenziert herausgetreten wären und zu ebenso einseitigen Erziehungssystemen geführt hätten. Wir vergegenwärtigen sie uns durch eine Verbindung von Induktion und isolierender Konstruktion. Diese *ewigen Typen der Erziehung* entstehen dadurch, daß ein einzelner Lebenswert absolut gesetzt wird. Er beherrscht dann das Erziehungsideal, aber auch die ganze sonstige Struktur des zugehörigen Erziehungslebens. Es erwächst ein durchgängiger Gesamtstil der Erziehung, der sich unter sonst stark abgewandelten historischen Umständen wiederholen kann. Allerdings trägt er dann außer jenem ewigen Gerüst auch epochale Züge an sich, die in einer weitergehenden, hier nicht mehr ausgeführten Typenbildung Berücksichtigung finden müßten.

Nun kann im Gedankenexperiment jeder Wert als absolut gesetzt werden, nur um zu sehen, wie sich unter dem Zeichen dieses beherrschenden Wertes das übrige Gefüge des Lebens abwandeln würde. In der Wirklichkeit des Lebens aber kann nichts absolut gesetzt werden, ohne daß es einen religiösen Ton empfinde. Diese meine oft angefochtene psychologische Behauptung hat z. B. durch die neueste religiöse Bewegung im deutschen Protestantismus eine Bestätigung erfahren. Wo man das (eigene) Volk als höchsten Wert setzt, ist man der Gefahr nahe, es unversehens zum Gott zu machen. Entsprechend: Erschöpft sich die Erziehung in der Erzie-

hung für Leben, Gesundheit und Macht des Volkes, so ist daneben kaum noch Raum für eine religiöse Erziehung, die sich an einem anderen Absoluten orientiert. Anders schon, wenn man den hohen Wert des Volkes darauf gründet, daß es in der von Gott gewollten Schöpfungsordnung anderen Erdengütern vorangehe, oder wenn man dem Volk die irdische Aufgabe stellt, als ein Instrument Gottes seinen Willen zu erfüllen. Dann bleibt die Absolutheit in Gott. Und wie man ihn auch durch Symbole sonst unserer Fassungskraft näherbringe: das gehört zum wahren Gott, daß es über ihm nichts Höheres, Wertmächtigeres gibt, daß er also in diesem nie aussagbaren Sinne das Endgültige sei.

In der historischen Entwicklung aller uns bekannten Kulturen finden wir auf früher Stufe die ganze noch unentfaltete Kultur eingehüllt in Religion. Das bedeutet, daß die Sehnsucht nach dem höchsten Wert in ihr gestaltgebend ist. Dieser höchste Wert mag noch sehr unsicher geahnt sein, er mag nur eine naive Erhöhung sehr menschlicher Anliegen und Güter bedeuten: entscheidend ist die Tendenz auf das Letztgültige und das den definitiven Lebenssinn Erschließende.

Wäre einmal der wahrhaft letzte Lebenssinn in der Geschichte der Menschheit durchgebrochen, so wäre dies die schlechthin unüberbietbare Religion, und solange auch nur ein Funke von ihr in Erinnerung ist, müßte sie die unverlierbare höchste Norm bleiben. Das Christentum lebt in dem Glauben, diese endgültige Offenbarung Gottes und dies Unterpand seiner unendlichen Liebe zu besitzen. Es ist nicht angewiesen auf die Bestätigung durch eine mit intellektuellen Mitteln nachkonstruierende Philosophie. Da wir aber hier in einem Zusammenhang philosophischer Erörterung stehen, müssen wir jenem Glauben mindestens einen philosophischen *Ausdruck* zu geben versuchen. In der kürzesten Form könnte er so lauten: es liege im Wesen des Christentums, grundsätzlich keine andere Richtschnur gelten zu lassen als *die* Sinnoffenbarung, über die hinaus keine höhere mehr möglich ist. Die Geschichte des Christentums mit all ihren individuellen Wendungen, soweit sie nicht Abfall und Verirrung sind, muß man dann primär als Gottes Werk ansehen, aber auch als ein menschliches Bemühen, als den nie endenden Versuch ansehen, im Besitz dieses Höchsten zu bleiben, es sich inhaltlich näherzubringen und in allem Wandel der Geschehnisse aufs neue darum zu kämpfen, wozu auch die immer neue Auseinandersetzung mit der jeweiligen Weltlage gehört.

Dieser flüchtige Blick auf ein Allzugroßes war für unser Vorhaben notwendig, damit nicht der Verdacht entstehe, die folgende Aufzählung von einsei-

tigen Erziehungssystemen führe in den Relativismus hinein. Er war auch erforderlich, um vorweg anzudeuten, daß jedes dieser erdgeborenen und kulturgeborenen Systeme *nach* dem Erscheinen des Christentums zur Auseinandersetzung mit ihm innerlich genötigt war: denn die Herausbildung von Einzelwerten wäre sinnlos, wenn sie nicht den Bezug auf den absoluten Totalwert behielten

oder suchten. Aber diese höchste Anwendung der totalisierenden Methode kann hier nicht mehr stattfinden; sie wäre ohne Rücksichtnahme auf historische Sonderlagen nicht möglich. Es handelt sich also um gedankliche Konstruktionen, die nur ihren Schluß und ihren Gipfel finden müssen eben in dem so verstandenen religiösen Bildungsideal und Bildungssystem. (Schluß folgt)

Les nouveaux moyens d'enseignement aux États-Unis

Par Wilbur Schramm | Unesco 48

ANNEXE 1

Notes sur les théories pédagogiques aux États-Unis, en liaison avec l'emploi des nouveaux moyens

Extrait de: Ernest R. Hilgard, «Learning and its Applications», in *New Teaching Aids for the American Classroom*. (Stanford: Institute for Communication Research, 1960).

«Il est assez évident que, dans les grandes lignes, les résultats des précédentes recherches n'ont pas été réduits à néant par les résultats plus récents. Il subsiste un ensemble de principes utiles qui restent applicables aux aspects pratiques de l'enseignement. J'ai précédemment établi une liste de 14 principes qui m'avaient paru pouvoir être généralement admis (Hilgard, 1956, p. 486 et 487). Je voudrais présenter maintenant une liste assez analogue, mais où les principes sont classés dans un ordre différent. On peut proposer une première série de principes sur lesquels la théorie «stimulus-réponse» n'a cessé insister, une deuxième série tirée de la théorie cognitive, et une troisième série résultant de l'étude de la personnalité. Ces principes me paraissent être en grande partie acceptables pour tous, même si leur importance relative peut varier suivant les théories.

A. Principes mis en évidence par la théorie stimulus-réponse

1. L'élève doit être *actif*, au lieu d'écouter ou de regarder passivement. La théorie «stimulus-réponse» souligne l'importance des réactions de l'élève. «Apprendre par la pratique» reste un mot d'ordre valable.

2. La *fréquence* de la répétition reste importante pour l'acquisition des techniques et pour la mémorisation des connaissances. Il est impossible d'apprendre à dactylographier, à jouer du piano ou à

parler une langue étrangère sans des exercices répétés.

3. Le *renforcement* est important; autrement dit, la répétition doit être organisée de telle façon que les réponses correctes soient récompensées. Bien que des incertitudes subsistent sur des points de détail, on estime généralement que les renforcements positifs (récompenses) doivent être préférés aux renforcements négatifs (punitions).

4. La *généralisation et la discrimination* font apparaître l'importance de varier le contexte, afin que la pratique devienne (ou reste) adaptée à un registre étendu (ou restreint) de stimuli.

5. Les *conflits* qui accompagnent la généralisation et la discrimination peuvent avoir des conséquences imprévues pour l'intéressé. Nombre de ces conséquences, étudiées par Neal Miller, sont de nature à intéresser les spécialistes de la psychopathologie.

6. Les *tendances impulsives* sont importantes dans l'acquisition des connaissances mais les motivations socio-individuelles ne sont pas toutes conformes à l'interprétation des tendances impulsives données par Hull et Spence. L'anxiété, mesurée par l'échelle Taylor, semble agir comme une tendance impulsive, mais non la motivation de la réussite (Farber, 1955).

B. Principes mis en évidence par la théorie cognitive

1. Tout problème doit être énoncé et présenté de façon que les relations essentielles soient apparentes pour l'élève. Les aspects *perceptuels* du problème (rapports figure-fond, indications de direction, rapports de cause à effet) constituent des éléments importants.

2. Le passage du simple au complexe ne signifie pas le passage d'éléments arbitraires et sans signification à des ensembles significatifs, mais bien celui d'ensembles *simplifiés* à des ensembles *plus complexes*. Il en résulte que nous devons étudier l'organisation psychologique du savoir et éviter de trai-