

**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:** 44 (1971-1972)

**Heft:** 9

**Artikel:** Horizons de l'Education chrétienne

**Autor:** Räber, L.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851760>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 22.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Horizons de l'Éducation chrétienne

Conférence donnée par le Professeur *Ludwig Räber* à l'occasion de l'assemblée annuelle des responsables d'institutions catholiques suisses à but éducatif, le 22 mai 1971, à Lucerne (Präsidentenkonferenz der katholischen Erziehungsinstitutionen der Schweiz).

En mai 1970 eut lieu à Edlibach (Schönbrunn) près de Zoug un congrès international d'études, centré sur le thème de «l'Éducation chrétienne de la société pluraliste.»<sup>1</sup> La présente conférence voudrait être une contribution à la discussion qui s'est engagée à ce congrès. C'est pourquoi le Professeur Räber prend comme point de départ de son exposé une série de postulats établis alors par le pédagogue munichois, le Dr Erich Feifel.

### 1. Quelques postulats fondamentaux d'Erich Feifel

1.1. Dans les décennies et les siècles passés, les objectifs de notre système chrétien d'éducation ne furent malheureusement trop souvent qu'une «adaptation, pour des motifs religieux, à ce que l'Eglise et la Société attendent de l'individu» (*Christliche Erziehung in der pluralen Gesellschaft*. Bâle 1970, p. 47. Les autres citations de cette première partie de la conférence sont tirées du même article.)

1.2. Notre éducation dite «chrétienne» avait trop peu conscience du fait que le contenu de foi de la théologie ne se laisse pas directement «monnayer» en normes pédago-

giques. Car toute décision vraiment pédagogique est concrètement unique, déterminée par la personne de l'élève et la situation d'ensemble du moment. Nous ne pouvons donc emprunter à la théologie «aucun modèle détaillé pour l'organisation des domaines d'ordre terrestre» (48-49).

1.3. Il n'y a pas d'«images exemplaires» (Leitbilder) ni d'«images idéales de l'homme» (Menschenbilder) que nous puissions présenter telles quelles au jeune chrétien pour les lui imposer comme une norme obligatoire et imitable dans la pratique. Nous devons donc «prendre oongé d'une pédagogie catholique à caractère exemplaire» (mit Leitbildcharakter) (45).

1.4. La relation de dépendance entre la pédagogie et la théologie reste cependant intacte, car la foi ouvre à l'homme un horizon nouveau, l'oriente vers un nouvel horizon (Sinnhorizont) (54):

A la lumière de la foi, les catégories «espérance» et «avenir» reçoivent un tout nouvel éclat. Qui-conque les saisit en gagnera des «impulsions dynamiques pour la transformation de la société et du monde» (55).

Ce que fera le «croyant» (54) au service de l'éducation ne sera donc pas quelque chose de tout différent de ce que fait son collègue non croyant. Mais peut-être son action se différenciera-t-elle par des «nuances dans l'attitude intérieure de sa sollicitude à l'égard de l'enfant» (54).

1.5. Les tâches et les possibilités du croyant engagé dans le service de formation et d'éducation de la jeunesse ne sont donc, dans les perspectives nouvelles, ni moins grandes ni moins lourdes d'obligations. Mais l'apport de l'éducateur chrétien est plus indirect que direct, plus encourageant qu'exigeant, et surtout plus

patient, plus humble, plus désintéressé. Car nous ne forçons pas à l'acceptation de tel ou tel schéma de pensée ou de telle forme de vie bien déterminée, mais nous conduisons l'homme de demain à la liberté intérieure d'une décision à prendre en toute responsabilité personnelle. Notre tâche ne consiste pas tant à inculquer une «pratique» déterminée qu'à préparer un terrain dans lequel la foi pourra grandir et s'épanouir. Non pas «influencer», ni «créer des habitudes» chez l'élève (52), mais bien plus l'aider, au milieu de la confusion actuelle des esprits, à «savoir distinguer entre l'espérance chrétienne et les utopies d'avenir inhérentes à notre monde» (56).

1.6. Nous n'avons pas le droit d'ignorer le fait de la «sécularisation» croissante, nous devons la reconnaître (56). L'Eglise perd de plus en plus son visage de «unité sociale» (56) clairement saisissable et juridiquement définie. Le monde va son propre chemin à travers les réalités séculières. — Mais c'est précisément dans cette société sécularisée que l'Eglise et les chrétiens ont la tâche et la chance nouvelles de développer leur propre contribution, leurs propres «modèles d'éducation» (57). Car si la réalité spécifiquement chrétienne (la nouvelle espérance, le monde nouveau, l'homme nouveau) existe, cette réalité (ce qui est vraiment «nouveau» et «autre») doit entrer courageusement en «concurrence» avec «les autres efforts éducatifs de notre société» (57).

1.7. L'apport le plus important de la foi (de la théologie) à l'éducation, c'est le projet d'une «anthropologie théologique» (58). — Ce fut, on s'en souvient, l'une des préoccupations du congrès de Schönbrunn: qu'on pense aux exposés des professeurs Pfamatter et Luyten!

<sup>1</sup> Les exposés et les conclusions de ce congrès d'études ont été rassemblés dans la brochure: «Christliche Erziehung in der pluralen Gesellschaft», Edition Beltz, Weinheim, Berlin, Bâle, 1970, 101 pp. Ed. par L. Räber, dans la Collection: Studien- und Forschungsberichte aus dem Pädag. Institut der Univ. Freiburg/Schweiz, vol. 8.

1.8. Mais – et c'est le dernier point – aucune théorie pédagogique n'a le droit de se soustraire à la problématique de la science de l'éducation, dont l'un des éléments est le «contrôle de la réalité» à l'aide des «méthodes scientifiques expérimentales» (57). Seule la conjonction de l'inspiration prospective et du contrôle objectif rendra possible l'élaboration de «modèles utiles à la formation et à l'éducation de jeunes chrétiens» (59).

Telles sont les lignes principales de l'exposé du professeur Feifel.

De ces considérations, nous pouvons déduire pour notre tâche une exigence fondamentale – et je pense ici en tout premier lieu à nos écoles et institutions catholiques, à nous tous, qui en avons la responsabilité:

2. *Il s'agit pour nous de trouver la juste attitude: elle ne doit pas être une attitude de protection défensive, mais de prospection créatrice*

2.1. Une attitude de *protection défensive* serait celle qui s'efforcerait avant tout de conserver ce qui existe et d'en démontrer la validité toujours actuelle. Dans le domaine des institutions, on s'attache obstinément aux contrats existants, aux concordats, aux subventions officielles, dont on cherche à tirer tous les avantages possibles dans les besoins matériels. – Mais il en est de même dans le domaine intellectuel et spirituel: on cherche le salut avant tout dans la légitimation de ce qui existe, de ce qu'on a reçu du passé, dans la recherche de remèdes qui puissent tout au moins ralentir le vieillissement et retarder le plus possible la date de la mort. Soyons honnêtes: combien de nos petites stratégies internes n'ont en définitive pas d'autre objectif que celui-là! Mais tout cela n'a guère d'avenir. Qu'on me comprenne bien: loin de moi l'idée que nous devrions, par une «fuite en avant», abandonner tout ce à quoi nous sommes encore attachés.

Il ne me paraît pas nécessaire d'insister sur le fait qu'on ne peut faire des plans d'avenir sans s'appuyer sur le passé et le présent concrètement vécu. Mais l'objectif de nos plans se situe dans l'avenir, non

dans le passé. Ce qui nous intéresse vraiment, c'est ce qui doit venir et non le paradis perdu – quel que puisse être le lieu où l'on situe *in concreto* ce paradis: en Mésopotamie, ou à Athènes, ou dans le moyen âge chrétien, ou au berceau de nos ordres et de nos congrégations. Le sens du mot de Paul Valéry est aussi valable pour nous: nous ne devons pas, comme le font la plupart des hommes, marcher vers l'avenir en regardant en arrière.

2.2. La juste attitude sera donc une attitude de *prospection créatrice*. Que faut-il entendre par là? Quelques rappels de l'histoire des civilisations pourront nous éclairer à ce sujet.

En modifiant quelque peu un jugement célèbre de Novalis: «ce fut un beau temps que celui où l'Europe était un pays chrétien», je serais tenté de dire: il y eut un temps où le christianisme était créateur. Quelques exemples concrets illustreront ma pensée: il ne fait aucun doute que la foi chrétienne en la résurrection a ouvert au monde antique un nouvel horizon d'espérance. Les exigences de la charité chrétienne ont transformé du dedans l'état esclavagiste de l'antiquité. L'attitude positive de l'Eglise envers la civilisation et la culture eut pour effet l'intégration culturelle des peuples nomades germaniques et slaves. La structuration de la société médiévale ne s'est faite que grâce à la collaboration de l'Eglise. On peut considérer le «Saint Empire Romain Germanique» comme une conception géniale et une valeur réellement positive à travers plusieurs siècles d'histoire. Dans la fondation des premières universités, l'Eglise a joué un rôle déterminant. La papauté a été des siècles durant une forteresse contre la toute-puissance de l'Etat. Sans les travaux fondamentaux de la scolastique, rien ne pourrait expliquer la formation des structures de la pensée moderne. Impensables aussi les œuvres géniales de l'art occidental, de la littérature, de la musique, de l'architecture, si on les coupait de leurs sources chrétiennes d'inspiration. La Réformation elle-même doit être jugée comme une grande réalisation chré-

tienne. Et la dernière manifestation universelle de la civilisation européenne, le «baroque», est encore un témoin des forces créatrices du christianisme dans tous les domaines: des grandioses monastères aux petites chapelles du même style baroque, de la musique d'un Bach ou d'un Haendel aux pensées géniales d'un Leibniz. Et dans la suite? Eh bien, dans la suite, c'est comme si la source était tarie. Certes, il y a encore, aux XIXe et XXe siècles, bien des choses à inscrire en positif au compte d'un christianisme vivant: le romantisme, les théories sociales de l'Eglise, une politique courageuse et efficace, des œuvres littéraires de haute valeur – qu'on pense à Manzoni, à Claudel –, le «renouveau catholique» des premières décennies de notre siècle, et j'en passe. Mais cela fait-il le poids en regard du fait que, depuis deux cents ans, c'est à peine si l'on peut trouver *un seul* grand mouvement marquant son époque qui soit d'inspiration vraiment chrétienne? Je pense ici à la révolution industrielle des XVIIIe et XIXe siècles; à la Révolution française et à l'immense remous de pensée qu'elle a suscité à travers tous les continents, jusqu'à Lénine, Mao et aux artisans de la réforme sociale en Amérique latine. Je pense à la pédagogie de Rousseau et au libéralisme; aux travaux scientifiques de Planck et d'Einstein, qui ont façonné la nouvelle image du monde physique; qu'on pense à la Convention de Genève (la Croix Rouge: écho lointain de l'idéal chrétien des premiers temps), à la Société des Nations et à l'Organisation des Nations Unies; à l'émancipation de la femme; à l'anti-colonialisme; et enfin à «Mai 68» qui deviendra peut-être un fait historique comparable à la prise de la Bastille. Tout cela s'est fait pratiquement «sans nous», et la plupart du temps contre nous et contre notre gré. On trouvera naturellement des «explications» à tout cela, des «apologies» pour le justifier. Mais nulle apologie ne pourra supprimer le fait que, par exemple, l'encyclique *Rerum Novarum* (1891) est arrivée avec un demi-siècle de retard. Et il en est ainsi presque sur toute la ligne.

Mais pourquoi, demanderez-vous, ce retour en arrière apparemment bien pessimiste? Simplement pour montrer clairement que l'avenir appartient toujours à ceux qui savent dire le mot juste au bon moment.

Si tous les grands événements que nous avons signalés dans les temps modernes ont «fait l'histoire», c'est uniquement parce qu'ils ont donné une réponse à un problème ressenti alors comme brûlant. Et c'est pourquoi nous pouvons poser la question: A quoi cela tient-il au juste que ce n'est pas nous, nous chrétiens, qui avons exprimé ce mot libérateur? Par exemple dans le domaine de la pédagogie: la pédagogie qui prend son point de départ dans l'enfant lui-même, la pédagogie en fonction de l'enfant (Pädagogik vom Kinde aus); l'idée de la formation des adultes et des institutions qu'elle a suscitées; les découvertes prodigieuses de la psychologie des profondeurs?

A l'horizon de ce problème de culpabilité, qui conduit nécessairement à une accusation collective, se lève la question qui nous préoccupe *maintenant*:

Quelle réponse est cherchée maintenant? Quel problème central tourmente l'homme d'aujourd'hui? C'est à qui pourra donner à ces questions la juste réponse qu'appartient le proche avenir.

C'est pourquoi nous posons d'abord cette question:

### 3. *Quel est le problème de l'heure?*

C'est tout d'abord celui du sens de la vie humaine. Sur cette même ligne, nous trouvons par exemple les problèmes de la psychologie des profondeurs, les angoissantes questions que posent l'art moderne (Picasso, Max Ernst), le théâtre (Frisch, Dürrenmatt, Brecht), le film (Bergman), les théories sociologiques «libératrices» (Marcuse), etc. etc. Ce sont là toutes des questions qui se rapportent à l'homme, et chacune présente l'«homme» à sa façon: *ecce homo!* ainsi est fait l'homme!

Dans ces problèmes, et dans beaucoup d'autres, il ne s'agit pas seulement – il ne s'agit plus d'aspects par-

tiels de la vie humaine, tels les problèmes d'esthétique, les questions d'organisation, les impératifs de la production, les postulats de la justice sociale ou des exigences concrètes de la santé publique: lutte contre la tuberculose, le cancer, la lèpre et la paralysie infantile. Non, il s'agit de la question ultime et totale: qu'est-ce que *l'homme dans sa totalité*? Le *tout* a-t-il encore un sens? C'était la question fondamentale de l'existentialisme de Sartre ou de Camus, de savoir si la vie vaut la peine d'être vécue ou non. Ces questions sont celles qui se posent à l'homme moderne – aussi et surtout à la jeunesse –: qu'est-ce que le commencement, qu'est-ce que la fin de tout? Elles se posent tout d'abord parce que la possibilité concrète d'une destruction totale doit être prise au sérieux: que ce soit la destruction atomique totale, instantanée et radicale, ou la destruction lente, mais non moins tragique, de l'espace vital par l'explosion démographique ou la pollution atmosphérique. – Et plus angoissante encore que cette destruction extérieure de l'homme, de son environnement et des indispensables réserves naturelles, de l'eau en particulier, est sa destruction intérieure. La menace de l'homme dans le domaine génétique, la menace de sa liberté par la cybernétique, la manipulation par la technique et la technocratie, la négation du sens de la vie par une biologie matérialiste (qu'on pense à J. Monod, *La Nécessité et le Hasard*), l'évacuation interne de la vie par le nihilisme de l'art et de la littérature. Tout cela est aujourd'hui sujet de conversation, non plus uniquement pour une minorité de scientifiques ou de lettrés, d'artistes, de philosophes et de sociologues, mais pour les plus larges couches populaires: c'est là le contenu d'innombrables livres de poche, l'objet de la critique superficielle des mass media. Et comment réagit l'homme à tout cela? Par l'évasion, les faux-fuyants, la contestation.

*L'évasion*, par exemple, dans la «liberté biologique» du sexe. Pour oublier les contraintes de l'agitation quotidienne, l'homme cherche dans

l'intimité et la «détente» sexuelles un dernier refuge d'épanouissement et de bonheur personnel.

Les *faux-fuyants*: c'est la tentative d'échapper par la drogue à l'absurde réalité d'une vie superficielle. Le périodique suisse POP (V, 8, août 1970) déclare en toute franchise: «L'alcool et les pilules ont contribué à transformer notre civilisation surdéveloppée en un désert de consommation où règne la pire solitude. Mais le nombre va croissant de ceux qui comprennent aujourd'hui que l'usage raisonnable de drogues produisant un effet de dilatation du conscient représente une chance authentique de connaître et de modifier les structures inhumaines de notre société».<sup>2</sup>

Enfin la *contestation*: ce sont ces mouvements convulsifs qui agitent la jeunesse étudiante et qui ont, en trois ans, depuis mai 68, profondément ébranlé de très nombreuses structures. Toutes ces manifestations, protestations, grèves, occupations de locaux, etc. sont l'expression d'une unique résistance: «nous ne voulons pas entrer dans ce jeu-là, nous ne voulons pas nous engager pour ce monde que vous avez fait» (protestation contre la guerre du Vietnam, objection de conscience, etc.). – Tout cela est à prendre tout à fait au sérieux, car derrière la négation se cache une grande *espérance*, une *foi* vivante, un authentique *amour*: amour de l'homme, foi en un avenir meilleur, espoir de voir un jour un monde libéré de l'agression. J'en ai fait l'expérience, il y a quelque temps, lors d'un séminaire sur «Summerhill»: il ne s'agit pas simplement du refus de l'autorité, mais de savoir s'il n'existe vraiment pas une meilleure forme d'éducation, une éducation sans frustration superflue, sans contraintes religieuses ou morales.

<sup>2</sup> «Alkohol und Pillen haben dazu beigetragen, unsere hochentwickelte Kultur in eine Konsumwüste der Einsamkeit zu verwandeln. Immer mehr Menschen erkennen aber heute, daß bewußtseins-erweiternde Drogen und deren sinnvoller Gebrauch eine echte Chance darstellen, die unmenschlichen Strukturen unserer Gesellschaft zu erkennen und zu verändern.»



C'est le désir de plus d'amour, de moins de haine, de moins d'angoisse et de plus de tolérance.

Quel pédagogue, quel enseignant pourrait, devant cet état de choses, fermer les yeux et se boucher les oreilles?

Et maintenant, c'est la grande question qui nous concerne: Qu'avons-nous, *nous autres chrétiens*, à apporter *maintenant* dans le domaine de l'école et de l'éducation?

La réponse est simple et claire: nous devons *prouver* que nous sommes *capables* de créer des communautés de vie animées, comme le souhaite Vatican II, «d'un esprit évangélique de liberté et de charité» (EC 8). C'est pourquoi ma conviction la plus profonde est que ce qui est au cœur de la question scolaire et de toute politique d'éducation, ce n'est pas le «curriculum», ce n'est pas la question de savoir quelle est la juste méthode didactique, ou ce que doit être la planification, l'évaluation structurelle; non, le cœur du problème, c'est d'être au clair sur le contenu de la formation et sur les objectifs de l'éducation.

Ce n'est pas que je me refuse à reconnaître l'importance d'une planification globale des programmes scolaires. Mais j'estime que M. H. Blankertz voit juste lorsqu'il dit que «les décisions relatives à la matière des programmes d'enseignement sont à prendre fondamentalement, dès le commencement» (Theorien und Modelle der Didaktik, Munich 1969, p. 55 s.).

Et lorsque le didacticien de Constance, le prof. Flechsig parle d'un «tournant technologique dans la didactique» (Constance 1969), il touche, à mon avis, à un point extrêmement névralgique de nos méthodes de formation et de notre politique scolaire moderne: et si nous nous perdons si souvent en discussions sur le «comment» de l'enseignement scolaire, ne serait-ce pas surtout parce que nous n'en savons plus le «pourquoi», nous ne savons plus ce qui doit être le but de cet enseignement?

J'en arrive ainsi au dernier point de mon exposé:

#### 4. L'horizon chrétien de l'éducation

Sur quels champs de travail de l'éducation cet horizon élargi doit-il apporter sa lumière? Je répondrai: partout où des chrétiens sont à l'œuvre et où il y va du salut de leurs frères. Ce qui compte par-dessus tout, c'est notre *attitude fondamentalement chrétienne*. Le résultat de nos efforts dépend moins de ce que nous *dirons* et *ferons* que de ce que nous *serons*. Ce qui est d'abord déterminant, c'est l'atmosphère qui entoure le jeune être, tant dans sa maison familiale que dans les autres «maisons» où il est appelé à vivre temporairement. Quel sera ce fondement? Ce sera le «oui», convaincu, vécu, plein d'amour, que nous dirons à Celui qui est le fondement sur lequel nous-mêmes, nous nous appuyons: Dieu et Celui qu'il a envoyé, Jésus Christ. «Que votre cœur cesse de se troubler! Croyez en Dieu, croyez aussi en moi. Il y a beaucoup de demeures dans la maison de mon Père» (Jn 14, 1). C'est dans notre foi que sera enracinée notre confiance que l'histoire et notre vie ont un sens, notre confiance dans le monde création de Dieu, notre foi en l'avenir, notre invincible espérance que le grain germera et poussera jour et nuit, et surtout que Lui sera toujours avec nous, jusqu'à l'avènement de son Royaume.

Si notre contact avec les jeunes peut fonder et affermir en nous peu à peu cette «attitude», alors il y aura vraiment une «éducation chrétienne» – et son fruit sera précisément l'éveil chez les jeunes de cette même attitude fondamentalement chrétienne.

L'horizon chrétien, dans la *formation scolaire*, ne consiste pas le moins du monde à «importuner» le «bon Dieu» en lui demandant, par exemple en biologie ou en physique, des explications sur des choses qui, physiquement et chimiquement, s'expliquent d'elles-mêmes d'une manière tout à fait satisfaisante. Remarque ridicule que celle d'un manuel scolaire affirmant que Dieu a attribué à chaque plante sa place propre! Non. La place des plantes n'est pas une question de théologie,

mais une question d'écologie, d'humidité, de température, de longitude et de latitude. Il s'agit d'éviter les réponses irréfléchies, de montrer les vrais problèmes, de ne pas passer sous silence la question du sens de la vie, de rendre transparente la raison ultime du monde. Dans tout ce que font nos écoles chrétiennes qui veulent vraiment l'être, il faudrait qu'en définitive, très doucement, avec réserve et discrétion, mais d'une manière perceptible, se pose la question essentielle: «Qui es-tu, Dieu? Où es-tu? Qui es-tu pour moi?»

A la lecture de «Experiment Summerhill» de A. S. Neill, on prend conscience de la catastrophe que peut provoquer une attitude fondamentale faussement religieuse, une attitude scrupuleuse, étroite, bigote, négative – la sombre image d'un Dieu vengeur, l'image d'un Dieu ridicule et mesquin. C'est dans cette lourde atmosphère d'un enseignement religieux accablant qu'a germé l'impiété d'un A. S. Neill ou d'un Frédéric Nietzsche. Alors que notre Dieu est un Dieu rayonnant de gloire, un Dieu de lumière, de miséricorde, de sagesse infinie et d'éternel amour.

Si, dans notre enseignement, cette pensée lumineuse commence tout simplement à poindre au-dessus de notre horizon comme une messagère de bonheur, alors il y aura vraiment une «école chrétienne».

Cette orientation chrétienne est demandée dans tous les domaines où les hommes s'efforcent aujourd'hui d'organiser leur *vie commune*. Notre vision chrétienne de l'homme devrait avoir une influence inspiratrice dans tous nos contacts fraternels: dans le travail en équipe, dans le jeu, l'organisation des loisirs, dans la planification créatrice des nouveaux habitats pour la famille et les groupes sociaux. Notre souci d'organisation s'appliquera aux formes de la rencontre et de la réflexion, afin que l'homme ne s'épuise pas totalement dans l'agitation mais se retrouve lui-même et retrouve, dans la méditation, le fondement porteur de son moi, c'est-à-dire LUI, son Dieu.

Le sens chrétien devra enfin faire ses preuves dans la recherche de solutions aux problèmes de plus en plus nombreux et de plus en plus urgents relatifs à l'*orientation* et à l'*assistance* des jeunes. Nous savons tous que, précisément dans ce domaine, les réalisations ont des résonnances quasiment infinies, parce que SON amour infini devient la mesure de notre propre manière d'aimer: l'Amour du Christ nous presse! Mais restons toujours honnêtes et exerçons une saine critique. Ne crai-

gnons pas de nous soumettre, surtout dans ce domaine, à une confrontation permanente avec la réalité. Car ce que nous ne faisons pas nous-mêmes, d'autres le font à notre place, et parfois d'une manière fort approfondie. Sapiienti sat!

Je termine en me résumant: l'homme est menacé. Hans Zbinden qui nous a quittés récemment, nous a légué un ouvrage intitulé *L'Homme menacé*. La menace est totale. L'homme moderne le sent. Il cherche une vie nouvelle et authentique. Où

la trouvera-t-il? Qui lui montrera le chemin? C'est l'heure de l'école chrétienne qui sonne! Nous agissons et éduquons avec LUI et pour LUI, car toute vie prend sa source en LUI. C'est ainsi du moins que je comprends l'«anthropologie chrétienne» et l'orientation vers un «horizon chrétien».

Professeur L. Räder O.S.B.  
Dr. ès lettres, Fribourg

Traduit de l'allemand par Dom Dr. Germain Varin, O.S.B., Einsiedeln.

## Was an der «neuen» Lernpsychologie wirklich neu ist

Betrachtungen zum Skinner'schen Ansatz am Beispiel von «Verstärkung» und «Motivation»

Von Dr. Th. Wepfer

I. In einem Kommentar zu einem Vortrag über das Frühlesen, den Prof. Lückert in Bern am 18.4.69 gehalten hat, ist u.a. folgendes zu lesen: «Alles, was der Vortragende über Elternschulung, Wirkung des Sprachmilieus, Verkehrs-Erziehung des Kleinkindes, Früherfassung geistig Behinderter vorbrachte, war für die meisten Zuhörer Wiederholung altbekannter Wahrheiten». An diesem Einzelfall wird etwas Typisches sichtbar, dem wir in den faktischen Berührungszonen von Theorie und Praxis immer wieder begegnen: Wir meinen jene Konfrontation von Theorie und Praxis, wo ein Vertreter der Wissenschaft Forschungs- und Denkresultate vorträgt, welche das praktische Geschehen nach logischen Gesichtspunkten gliedern und gedanklich durchformen sollen. Im Bereich der Erziehungswirklichkeit ist es die Erziehungswissenschaft, welche z. B. als Tatsachenwissenschaft<sup>1</sup> die konkreten Erziehungsvorgänge einer Analyse unterzieht, Wirkungszusammenhänge feststellt und sie mit einem wissenschaftlichen Apparat nachprüft, Schlüsse zieht, Gesetzeshypothesen aufstellt und ihre Ergebnisse in eine wissenschaftliche Form geschlagen, von Zeit zu Zeit veröffentlicht. Damit verhilft sie dem erzieherischen Tun zu größerer Bewußtheit, dient der gedanklichen Klärung vieler zwischen-

menschlicher Vorgänge, prüft Erfahrungen und ordnet sie, macht mit neuen Betrachtungsweisen bekannt u.a.m.; sie dient also primär der Praxis, damit diese die fortlaufend neu anfallenden Aufgaben immer besser und angepaßter zu lösen vermag. Was der Theoretiker mitteilt, sind Forschungsergebnisse und Reflektionen, die von der Erziehungsrealität ausgehen und – sie verändernd – wieder zu ihr zurückkehren.

Der Vortrag, resp. der Zeitschriftenaufsatz oder das Buch eines Erziehungs-Wissenschaftlers beziehen sich auf dasselbe Arbeitsfeld, in welchem auch der Leser oder Zuhörer aus der Praxis wirkt. Dem Praktiker wird eine Wirklichkeit vor Augen geführt, welcher er selber zugehört. Sie präsentiert sich in einem begrifflich bewußteren Kleid und ist mit Gesichtspunkten und Folgerungen versehen, die unter Umständen neu sind. Allerdings werden rein deskriptive Beiträge der Theorie aus der Natur der Sache heraus dem erfahrenen Erzieher inhaltlich nichts völlig Unbekanntes bringen; denn der Mensch als «zoon politikon», der sich von Geburt an im sozialen Handeln üben kann, hat bald einmal die wichtigsten Gesetze der «Steuerung und Umsteuerung des Verhaltens»<sup>2</sup> mehr oder weniger bewußt erfahren und sich die zugehörigen Techniken angeeignet. Das Reizvolle an einer

theoretischen Erörterung jedoch ist der Vorgang der *sprachlich-begrifflichen Ordnung* des empirischen Materials und die unerwarteten Perspektiven. Auch verweisen wir auf den Vorzug, daß die Erziehungswissenschaft, welche ihre Erfahrungen dank höhern forschungsmethodischen Vermögens und andern günstigeren Bedingungen der Erfahrungssammlung und -verarbeitung sehr oft Sachverhalte *beweisen* kann, an die man in der Praxis immer geglaubt, die man aber noch nie bisher exakt hat sicherstellen können. Der wissenschaftliche Beweis eines praktisch anerkannten Tatbestandes ist als selbständige Leistung zu betrachten und insofern neuartig. Doch handelt es sich hier nicht um eine inhaltliche Erweiterung des Wissens, sondern lediglich um seine wissenschaftliche Sicherung. Neu sind die Methoden der Wahrheitsergründung und die Erhöhung der rationalen Ueberzeugungskraft der Aussage. In anderen und zusammenfassenden Worten: Was an den Mitteilungen der Erziehungswissenschaft wirklich «neu» ist, tritt uns *nicht als Inhalt, sondern als formales Element* entgegen, als exaktere und auch beweiskräftigere Erfassung des Erziehungsgeschehens.

II. Im erzieherischen Alltag, handle es sich um Erziehungsvollzüge zu Hause oder in der Schule, auf dem