

**Zeitschrift:** Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie =  
Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia = Swiss  
journal of philosophy

**Herausgeber:** Schweizerische Philosophische Gesellschaft

**Band:** 9 (1949)

**Artikel:** Philosophie und Erziehung

**Autor:** Rageth, G. / Häberlin, Paul / Christoff, Daniel

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-883466>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 02.04.2026

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

# Philosophie und Erziehung\*

## 1. Rapport de G. Rageth

«*Philosophie und Erziehung*», tel est le titre donné au thème de la réunion d'aujourd'hui.

Que la philosophie puisse avoir une très grande influence sur l'éducation, personne, je pense, parmi nous n'en doute. Pour former l'âme des jeunes on les met en contact avec les chefs-d'œuvre littéraires et artistiques de tous les temps, des anciens et des modernes, et il est certain que la fréquentation de tous ces grands esprits, ces grands cœurs, a comme effet d'ouvrir l'âme de l'enfant, de la former, de l'affiner. Pourquoi en serait-il autrement du tête-à-tête et méditatif entretien avec les plus nobles esprits du monde, avec les philosophes de tous les temps? Vivre dans l'intimité de ceux qui font profession d'être les amis de la Sagesse, n'est-ce pas le moyen le plus efficace pour arriver à faire de la Sagesse la norme de la vie? L'influence doit être d'autant plus pénétrante qu'elle agit sur une intelligence plus jeune, plus ouverte, plus curieuse de toutes choses, qu'elle s'exerce sur une intelligence que des préoccupations trop pratiques n'ont pas encore obnubilée et que la fréquentation de l'erreur n'a pas rendue imperméable aux certitudes du sens commun. A cet âge, l'inquiétude du moi est encore très vive et un enseignement sérieux, même élémentaire, arrive à satisfaire les esprits jeunes et consciencieux. Ils ont généralement bien plus de facilité à saisir des vérités même profondes, difficiles, qu'à suivre des pseudo-philosophes à travers les méandres obscurs de leurs élucubrations abracadabrantes. Les questions qui les intéressent le plus sont souvent les questions les plus hautes, les plus métaphysiques.

L'expérience de trente années d'enseignement de la philosophie me conduit à des conclusions qui sont très proches de celles énoncées par M. Hermann Frey dans sa conférence donnée à la réunion des professeurs de gymnase le 6 mars 1949 à Zurich. Il y dit:

«Die Erwartungen, mit denen die Schüler einem Philosophieunterricht entgegensehen, lassen sich in vier Gruppen zusammenfassen.

1. Sie möchten wissen, was in der Philosophie geleistet wird.
2. Sie erwarten Aufschluß über die letzten Fragen (Gott und Welt).
3. Sie suchen nach einem Sinn ihres Daseins.
4. Sie erwarten größere Klarheit im Denken.»

---

\* Referate der Tagung der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft vom 7. November 1949.

Les questions sont simples, les réponses le seront peut-être moins. Et il est clair que pour pouvoir répondre avec tant soit peu de sérieux à ces questions il faut disposer de temps, même de beaucoup de temps.

Où trouver ce temps dans le programme de l'enseignement du gymnase? On a dit qu'il n'était pas nécessaire d'enseigner la philosophie comme branche spéciale au gymnase, qu'il suffisait que les autres branches soient enseignées avec un esprit philosophique. Je le concède jusqu'à un certain point, mais à condition que les professeurs de ces branches enseignées avec un esprit philosophique soient en même temps de parfaits philosophes. Pouvons-nous vraiment reconnaître chez les différents professeurs une préparation suffisante pour que leur enseignement donné avec un esprit philosophique rende superflu l'enseignement de la philosophie comme branche spéciale? Heureux ceux qui ont cette confiance: je ne l'ai pas. D'autres aussi ne l'ont pas, puisqu'ils ont cru devoir introduire la philosophie comme branche spéciale au gymnase. Mais là où elle est introduite, la place qui lui est faite est très diverse.

On en fait dans certains établissements une branche facultative et on lui accorde une, deux ou trois heures par semaine pendant une année. Il y a quelques années, dans une réunion de la Société des professeurs de gymnase, M. Schulthess, membre de la commission de maturité, disait: «J'admets l'enseignement de la philosophie tel qu'il est pratiqué dans les collèges catholiques, où on lui accorde une douzaine d'heures, mais vouloir donner un enseignement philosophique de deux heures par semaine pendant une année, c'est perdre son temps.» Appréciation un peu trop absolue! Il est évident qu'il est impossible de donner un véritable cours de philosophie en un laps de temps aussi court, mais il est possible de donner une sorte de propédeutique à la philosophie qui évidemment ne pourra répondre à toutes les questions posées plus haut, mais qui donnera à l'élève le goût et la possibilité de continuer les investigations nécessaires pour trouver la solution des problèmes qu'il se pose.

Cette introduction à la philosophie pourra répondre d'une façon satisfaisante à un certain nombre de problèmes.

Le premier problème posera tout naturellement la question: Qu'est-ce que la philosophie? Quel est le concept populaire de la philosophie? Quelles sont les définitions historiques de la philosophie, par exemple qu'en pensent Platon, Aristote, Pythagore, Kant, les positivistes, etc., etc.? Quelle sera celle à laquelle, en fin de compte, on s'arrêtera de préférence?

On se demandera ensuite:

1. Quel est le mode de connaissance qui appartient en propre à la philosophie?
2. Quels sont les problèmes spécifiques qu'elle est en droit de revendiquer en propre?
3. Quelles sont les méthodes propres aux philosophes?

Telles sont les questions qui pourront être touchées dans cette sorte d'initiation à la philosophie: elles pourraient constituer le programme d'un enseignement philosophique qui aurait deux ou trois heures à sa disposition.

Il en va autrement lorsqu'il s'agit d'une école où l'enseignement de la philosophie se fait en deux années à raison de six heures par semaine, ce qui est le cas des collèges catholiques à peu de différence près. En Valais, la philosophie est considérée comme une branche principale, obligatoire pour l'examen de maturité et comportant un examen écrit et oral. Le programme renferme évidemment la matière que nous avons mentionnée dans la propédeutique. A cela s'ajoute un cours complet de philosophie aristotélico-thomiste. Ce cours comprend d'abord l'étude de la logique, la petite logique (logique formelle) qui étudie les trois opérations de l'intelligence: La simple appréhension, le concept, le terme oral, le langage, etc. Puis vient l'étude du jugement, avec les diverses propositions, leur nature, leur opposition, leur conversion et, enfin, en troisième lieu, les notions générales sur le raisonnement: raisonnements inductif et déductif, division du syllogisme en raison des figures et des modes, et les conditions de l'induction rigoureuse.

L'étude théorique est suivie de dissertations pratiques, telles que celles-ci: Montrer la relation qui existe entre les trois opérations; Que signifie ce mot de Joseph de Maistre: «Le syllogisme, c'est l'homme»? Relation entre le langage et la pensée.

Il n'est pas douteux que l'étude de cette logique qui, d'après Pierre Lasserre, est *la logique*, «*l'universelle logique*», serve grandement à assouplir l'intelligence du jeune homme.

L'ordre des disciplines qui sont étudiées après la logique est donné par la nature même des choses et par la nature de la connaissance. En effet, l'ordre naturel de la connaissance est l'inverse de celui des choses. Il nous faut procéder du moins abstrait au plus abstrait, du moins universel au plus universel, des réalités sensibles aux réalités qui ne tombent pas sous les sens, bref des choses qui sont moins élevées pour nous à celles qui sont plus intelligibles et plus claires par leur propre nature.

Il y a tout un monde qui sollicite l'attention de l'homme, le monde des merveilles de la nature et des mystères de la vie et de la mort.

Le premier problème sera donc le problème de la connaissance. Quelle est sa valeur? Quelle est sa portée? Cette connaissance portera sur différentes zones plus ou moins opposées les unes aux autres, les données de la conscience à l'état de veille, celles du rêve, les choses du monde extérieur et la conscience de notre propre vie, les faits d'observation et l'élaboration du raisonnement.

Après le problème de la connaissance se présente tout naturellement le problème du contenu de cette connaissance, c'est-à-dire le problème de l'être, de cette synthèse immense qui dépasse et transcende toute limite. Il nous amène à un aspect commun à toutes choses, à l'idée universelle d'être. Il faut en préciser le sens, l'origine, la structure, la fonction logique.

Peu nombreux sont les philosophes qui ont évité de se poser le problème de l'être. Nombreuses sont les solutions qu'ils ont données: le pluralisme ou le monisme de l'être, le monisme évolutif, le monisme émanatiste, le dualisme de l'infini et du fini. Quelle solution choisir entre ces systèmes irréductibles?

Le troisième problème est celui de la nature et de la vie. On distingue trois règnes: le règne minéral, le règne végétal et le règne animal, avec leurs distributions ultérieures en ordres, genres et classes. Il y a le monde physique, tel qu'il est conçu par l'homme ordinaire au cours de la vie et tel que le décrivent les sciences. Il est actif et passif, il est spatio-temporel. Il y a à la surface du globe une activité particulière, une activité immanente: c'est la vie. Il y a des êtres qui ont un «moi», un moi qui s'oppose au non-moi. Il y a des êtres qui se considèrent comme des centres autonomes, des personnes. Ces êtres puisent dans leur propre nature le principe de leur activité et de leur valeur. Ils vivent en société avec d'autres êtres semblables; toute leur activité est imprégnée d'un caractère social. Ces êtres cherchent à percer le mystère de leur nature, de leur origine et de leur destinée.

Il reste enfin le problème des valeurs. Toutes les choses n'ont pas la même valeur: les unes valent plus que d'autres. Il y a des valeurs biologiques, morales, esthétiques, religieuses, etc. Quel est le principe qui commande l'ordre hiérarchique de ces valeurs? Comment arrivons-nous à les connaître?

Il y a la vie qui paraît d'un grand prix à tout homme. Il y a l'univers matériel qui a pour lui une valeur d'utilité. Il y a la société qui présente une somme considérable de valeurs. Il y a son développement intellectuel, l'acquisition de la science. Il y a enfin le culte du beau, le beau qu'il trouve dans la nature et celui qu'il crée lui-même. Les valeurs éthiques ou morales exercent sur lui une influence profonde: ces valeurs président à son agir libre et à tout ce qui touche à la destinée de la personne.

Tels sont les différents problèmes étudiés au cours des deux années de philosophie que comporte le programme.

Il ne faut pas oublier que pour chaque question d'une certaine importance on donne aux élèves non seulement la solution scolastique, mais aussi les solutions anciennes et modernes que ces questions ont reçues. On y ajoute des lectures appropriées, par exemple de Platon, d'Aristote, de saint Augustin, de Pascal, de Descartes, de Leibniz, de Brunschwig et d'autres.

Certains philosophes non scolastiques sont étudiés à part, d'une façon plus approfondie, comme Kant ou Auguste Comte. Même les questions les plus modernes, par exemple l'existentialisme, ne sont pas passées sous silence.

En terminant, je voudrais répondre à un reproche qu'on adresse souvent à la scolastique: sa terminologie. Mais aucune science, aucune discipline ne peut se constituer sans faire usage d'une terminologie spéciale, souvent beaucoup plus aride et beaucoup plus artificielle que le vocabulaire des philosophes scolastiques. Demander à la philosophie de parler comme tout le monde, c'est la prendre pour une opinion de bonne compagnie ou une rêverie d'après-dîner et non pour une science. Ce qui est requis, c'est qu'on n'use d'aucun terme technique avant de l'avoir clairement défini.

D'autre part, cette langue qui est restée à peu près la même à travers les siècles, nous permet d'entrer en contact plus étroitement avec ceux qui l'ont inventée, avec ces grands esprits dont l'œuvre continue à vivre après de longs siècles. Cela donne un petit goût de stabilité et de pérennité à des

époques qui n'en ont guère. Elle nous permet de dire notre gratitude à ceux qui, il y a vingt-cinq siècles, ont inauguré un mouvement qui aujourd'hui encore remplit de joie et de paix des milliers d'intelligences assoiffées de clarté et de vérité.

## 2. Bericht von Paul Häberlin

Das Thema stellt die Aufgabe, zwei Begriffe zu klären, Philosophie und Erziehung, und dann herauszustellen, was Philosophie in der Erziehung eventuell zu bedeuten habe. Die Beschränktheit der dem Referenten eingeräumten Zeit zwingt zu thesenhafter Kürze, ohne eigentliche Begründung; vielleicht wird die Diskussion Gelegenheit zu einigen Ergänzungen geben.

### 1. Philosophie

Wenn das Wort als «Liebe zur Weisheit» übersetzt wird, so kommt es darauf an, was unter Weisheit verstanden sei. Wir verstehen sie als Überlegenheit in der innern und äußern Problematik des Lebens, was gleichbedeutend ist mit Überwundenheit der theoretischen und praktischen Subjektivität zugunsten des Einklangs mit dem Objektiven. Darnach wäre Philosophie das Streben nach solcher Lebenssicherheit, Liebe zum Leben in der Wahrheit —, wenn man so den Einklang mit dem Objektiven bezeichnet. — Aber schon im Altertum hat dieser Begriff eine Verengerung erfahren, so zwar, daß die praktische Bedeutung zugunsten der theoretischen zurücktrat. Philosophie heißt nun Streben nach Wahrheit im Sinne des *Wissens* um das wahre Leben; Philosophie wird Liebe zur Erkenntnis dessen, was objektiv richtig wäre; sie wird zum Versuch der *Theorie* der Weisheit, gewissermaßen als Vorbereitung dieser selbst. Damit aber wird sie zum Erkenntnisstreben schlechthin; denn der Maßstab des wahren Lebens ist das objektiv Gültige überhaupt. Philosophie wird zur Besinnung auf die Wahrheit schlechthin.

Aber noch einmal schränkt sich, wiewohl nicht stets mit gleicher Entschiedenheit, der Begriff ein, und zwar im Zuge jener Besinnung selbst. Die griechische Philosophie entdeckt die Bedingtheit der Einsicht durch den Standpunkt ihres Trägers und damit die Relativität der «Wahrheit». Sie ahnt aber zugleich ein Unbedingtes, jenseits aller Meinung Gültiges. Und nun scheidet sich Philosophie im engsten Sinne dieses Wortes von empirischer *Wissenschaft*. Dieser wird die Aufgabe überlassen, im Bereiche des Bedingten die *Näherung* an die Wahrheit zu suchen; jene aber, Philosophie, wendet sich dem geahnten Unbedingten zu und wird so zum Versuch, sich schlechthin gültiger Wahrheit zu vergewissern, — der Wahrheit apriori, wie wir sagen.

Mit diesem Begriff arbeiten wir hier. Wir verstehen Philosophie als Versuch, die «ewige Wahrheit» ans Licht zu bringen, diejenige, welche von vornherein feststeht und also nicht erst gesucht, sondern nur *gesehen* oder verstanden werden muß. Sie ist die Wahrheit, die uns «gegeben» und in diesem Sinne offenbart ist —, und die Aufgabe der Philosophie ist Contem-

plation, d. h. *Verstehen* des Offenbaren. Ich glaube, daß wir alle im Grunde einig sind in dieser Auffassung der *Aufgabe*. Wir unterscheiden uns freilich nach der Art unseres Verständnisses, nach der Weise des Sehens der ewigen Wahrheit. Aber wir wären nicht Philosophen, wenn wir uns jenes Gemeinsamen nicht bewußt wären, und wenn wir anderseits unsere Differenzen nicht als das begriffen, was sie eigentlich sind. In der Gemeinsamkeit der Aufgabe sind auch die gemeinsamen *Gefahren* eingeschlossen: das Sinken des Mutes im Skeptizismus, die Verzweiflung an der Wahrheit selbst im Relativismus, die subjektive Willkür in der Spekulation. In der Überwindung dieser Versuchungen können wir uns bei allen Differenzen gegenseitig helfen.

## 2. *Erziehung*

Durch seine problematische Situation zwischen eigensinniger Subjektivität und erfahrenem objektivem Anspruch hat der Mensch seine Lebensaufgabe: den subjektiven Anspruch dem objektiven einzuordnen. Die Möglichkeit dazu nennen wir den Geist des Menschen; unsere Aufgabe oder Bestimmung besteht in der Vergeistigung des Lebens, die gleichbedeutend ist mit Kultur (Pflege des Geistes). Jeder Einzelne nimmt an dieser menschlichen Aufgabe auf seine Weise teil, gemäß seiner Eigenart, seinen Möglichkeiten oder Begabungen. Innerhalb dieser seiner Besonderheit das Leben unter den Geist zu stellen, das ist seine persönliche Bestimmung, der Sinn seines Daseins. Aufgabe jedes Einzelnen ist sinngemäße *Gestaltung* des Lebens. Das ist der eigentliche Begriff der *Bildung*; das Wort bedeutet Gestaltung (Formation).

Unter Erziehung verstehen wir persönliche Beeinflussung des werdenden Menschen auf eine Gestalt hin. *Sinnvolle* Erziehung ist derartige Beeinflussung, wenn sie auf die sinngemäße Gestalt zielt, das heißt auf die Realisation der Bestimmung des zu Erziehenden —, mit andern Worten auf seine wahre Bildung. Nun ist aber Bildung stets eine Angelegenheit des Einzelnen; sie besteht in der Erfüllung seiner Aufgabe, welche nur seine eigene Sache sein kann. Daraus ergibt sich, daß Erziehung nichts anderes sein kann als *Hilfeleistung* im eigenen Bildungsprozeß des Zöglings —, sofern er dieser Hilfe bedarf.

Nun meint ja aber unser Thema offenbar nicht Erziehung überhaupt, sondern Erziehung in der *Schule*. Es ist indessen klar, daß Sinn und Ziel hier nicht anders sein können als für Erziehung schlechthin. Die Schule — jeder Art und Stufe — hat die Aufgabe, mit ihren Möglichkeiten oder Mitteln dem Schüler zu sinngemäßer Gestaltung seines Lebens zu helfen. Nun ist die Schule ihrem Wesen nach *Unterrichtsanstalt*; ihre bildende Leistung muß sich in der Form des Unterrichts vollziehen, eingerechnet selbstverständlich die Person des Lehrers und die disziplinarischen Notwendigkeiten fruchtbaren Unterrichts. Dadurch ist die Aufgabe der Schule gegenüber derjenigen der Erziehung überhaupt in gewisser Weise beschränkt. Ihre mögliche Hilfe reduziert sich auf diejenige Bildungsarbeit, welche im Wege des Unterrichts möglich ist. Bildende Erziehung heißt Ausbildung der vorhandenen Fähigkeiten zu sinngemäßem Gebrauch. Wie kann hier Unterricht hilfreich sein?

Offenbar in doppelter Weise, gewissermaßen theoretisch und praktisch, als Belehrung und als Anleitung. Nach der einen Seite *zeigt* der Unterricht, was sinnvolles Leben wäre, nach der andern Seite sorgt er für *Übung* darin, soweit ihm dies möglich ist. Auf beiderlei Weise kann der Geist genährt werden; auch die Demonstration wahren Lebens besitzt ziehende Kraft. — Erinnern wir noch daran, daß alles menschliche Verhalten seine ästhetische, seine praktische und seine theoretische oder logische Bedeutung hat, daß also Vergeistigung nach diesen *drei* Seiten notwendig ist, und zwar gleich notwendig, so wäre damit die Aufgabe der Schulbildung wohl genügend charakterisiert, soweit dies allgemein und ohne differenzierende Berücksichtigung der konkreten Schulsituation möglich ist. Und von hier aus muß daher die Frage beantwortet werden, welche Bedeutung in der Erziehung durch die Schule eventuell der Philosophie zukomme.

### 3. Philosophie im Unterricht

Philosophie ist verstanden worden als Versuch, die schlechthin gültige Wahrheit ans Licht zu bringen, im Dienste der Weisheit. Sie soll die gültigen Maßstäbe für das wahre Leben zum Bewußtsein bringen. Erziehung anderseits, auch als Schulerziehung, hat den Sinn, dem heranwachsenden Menschen zu seinem wahren Leben zu helfen, welches, wie ohne weiteres klar ist, auf dem Wege der Weisheit liegt. So kommt der Philosophie zunächst *die* Aufgabe zu, für die *Erziehung* die gültigen Maßstäbe zu geben, nach ihrem Ziele nämlich. Erziehung selbst muß in diesem Sinne philosophisch sein. Anderseits ist gesagt worden, sinngemäßer *Unterricht* vollziehe sich als Belehrung und als Anleitung oder Übung, beides auf das wahre Leben hin. Wenn es so ist, dann kann er nach der Seite der Belehrung nichts anderes als *philosophischer* Unterricht sein, Demonstration dessen, was philosophische Besinnung aufgedeckt hat. So hat Philosophie im Unterricht einen bestimmten Platz und eine notwendige Funktion.

Aber es erhebt sich hier eine doppelte Schwierigkeit. Einmal: *welche* Philosophie soll zur Belehrung dienen? Die nächstliegende Antwort lautet: diejenige, zu welcher der Lehrer aus eigener Einsicht steht. Allein es ist nicht gesagt, daß jeder Lehrer solche Einsicht oder also philosophische Überzeugung *habe*. Es bleibt die Möglichkeit, die Belehrung aus verschiedenen Philosophien zu schöpfen, wobei eventuell das Gemeinsame hervorzuheben wäre. Das Bequemste wäre in dieser Richtung die Beschränkung auf formale Logik; aber das wäre eine magere «Philosophie»; schließlich gibt es auch Ontologie, Anthropologie, Ästhetik, Ethik, Logik (nicht nur als formale) —, und wenn es sich um die Prinzipien der Lebensgestaltung handelt, so ist es mit formaler Logik sicher nicht getan.

Die andere Schwierigkeit ergibt sich aus der verschiedenen Verständnissfähigkeit der Schüler. Doch ist dies etwas, was allen Unterricht belastet. Der Lehrer wird sich anzupassen haben. Im allgemeinen werden von den obern Klassen der Mittelschule an die Bedingungen für fruchtbare philosophische Belehrung am günstigsten sein, weil in diesem Alter die Schüler ihrerseits

intensiv und mit wachsender Bewußtheit sich um ihre Bestimmung zu kümmern beginnen.

An welchem *Ort* im Unterricht die philosophische Belehrung erfolge, ist an sich nicht wichtig. Eigentlich müßte sie den gesamten Unterricht begleiten, weil aller rechte Unterricht auf Lebensgestaltung ausgerichtet ist. Die Möglichkeit dazu ist in der Tat in jedem Schulfach gegeben, und es wäre ideal, wenn sie ausgenützt würde. Doch steht der Einrichtung besonderer philosophischer Kurse unter bestimmten Umständen kein Bedenken entgegen. Die Hauptschwierigkeit wird hier sein, die geeigneten Lehrer zu finden. Aber diese Schwierigkeit besteht für allen Unterricht, also auch für den Fall, daß die philosophische Belehrung den einzelnen Schulfächern überlassen bliebe. Dies führt natürlich auf die Frage der Lehrerausbildung — nicht nur für die eventuellen Leiter besonderer Kurse, sondern für alle — und dann weiter zu Fragen der Gestaltung des Hochschulunterrichtes, und zwar in allen Fächern, doch kann darauf hier nicht mehr eingegangen werden.

Nur noch eine ergänzende Bemerkung. Es ist überall von Philosophie die Rede gewesen und nicht von *Psychologie*. Psychologie ist eine empirische Wissenschaft, welche zur Philosophie grundsätzlich in keinem andern Verhältnis steht als etwa Physik oder Sprachwissenschaft. Die Frage eines eventuellen *psychologischen* Unterrichtes gehört also nicht zu unserem Thema, und unsere Überlegungen würden auf sie nicht zutreffen; sollte die Frage aufgeworfen werden, so wäre sie unter andern Gesichtspunkten zu erörtern.

### 3. Rapport de Daniel Christoff

Le problème que nous nous poserons est de savoir si la philosophie peut s'enseigner, et ce sera notre dernier point. Mais puisqu'il s'agit d'un problème pédagogique, nous allons d'abord nous le poser en fonction des études du gymnase. Quelles conditions rendent alors nécessaire l'enseignement de la philosophie, quels buts peut-on se proposer, quels programmes et quelles méthodes y répondent?

Nous devons même considérer ici nos gymnases dans leur structure actuelle, sans postuler de réformes, telles que l'augmentation du nombre d'années d'études ou la création d'une classe de propédeutique après la maturité. Et cela surtout parce que nous voulons examiner, plus que les besoins de l'Université, lesquels sont évidents, ceux que crée le gymnase même.

Nous ne parlerons pas non plus, aujourd'hui, de ce que l'on pourrait appeler l'enseignement *diffus* de la philosophie, c'est-à-dire de l'art qui consisterait à inspirer et pénétrer d'un esprit «philosophique» l'enseignement de toutes les disciplines. Cette solution, préférée de plusieurs, surtout en Suisse alémanique, nous paraît impliquer précisément une synthèse finale, où l'esprit philosophique, qui est réflexion, serait développé et dégagé, non plus en fonction de telle discipline, mais de l'homme lui-même. Ajoutons qu'inversement un enseignement de la philosophie proprement dit ne peut couronner les études que si ces dernières sont imprégnées d'esprit philosophique.

L'enseignement diffus, ou l'inspiration, et l'enseignement proprement dit sont complémentaires, et l'on n'aura pas à redouter de voir les diverses disciplines découronnées.

Quels sont maintenant les besoins que crée le gymnase?

Ce sont les disciplines enseignées à l'école qui, par leur multiplicité, leur complexité et leur divergence croissantes, imposent une réflexion sur le savoir, conduisant à une réflexion générale sur l'homme. Tant que certaines disciplines ont prévalu, soit les humanités classiques, soit les sciences, cette réflexion pouvait n'être pas aussi nécessaire. Notre gymnase prétend, au contraire, malgré ses sections, options et divisions, à une universalité qu'il ne réalise nullement. Il offre, en petit — en grand, pour les élèves —, l'exemple du désaccord entre les diverses images du monde, de la disharmonie entre l'homme et le monde, et en l'homme lui-même, action et connaissance. Il favorise ces sectarismes, «scientifique» ou «artiste», dont on se plaint tant, notamment à l'Université. Comment un tel sectarisme ne marquerait-il pas les élèves lorsqu'ils voient, trop souvent — non pas toujours! — leurs études servir de champ de bataille aux disciplines envahissantes?

La querelle des sciences, la querelle des humanités, que n'apaisent pas, au contraire, l'évolutionisme superficiel et l'historicisme qui règnent aujourd'hui, retentit au dehors du gymnase: elle devient la querelle de l'école et du monde. Des moyens d'information s'offrent, plus puissants, plus séduisants, et l'école n'est même plus ce qu'elle pourrait raisonnablement prétendre: un centre stable de références entre de multiples formes de culture.

Je ne peins pas à mon gré cette image de désordre: vous la retrouverez décrite, par exemple, dans maint débat de maîtres de gymnases suisses.

Si l'on veut réaliser en l'homme une certaine harmonie entre l'homme et la civilisation, son image du monde, c'est au gymnase, entre les disciplines qu'on y enseigne, qu'on doit l'ébaucher. Mais la dispersion ne fera que s'accroître avec le perfectionnement des sciences. Pour que l'école redevenue ce centre, il faut que ce qu'elle professe soit réfléchi et ordonné.

Si l'on veut que l'esprit du jeune homme s'exerce aux moyens propres à lui assurer la maîtrise de soi, la maîtrise du moins de cette part de lui-même que l'école a prétendu cultiver, c'est-à-dire la maîtrise des savoirs et des méthodes, des techniques et de la culture, à qui le demander, si ce n'est à la philosophie?

A ce besoin répondra d'abord un cours de logique et de méthodologie des sciences mathématiques, physiques, biologiques *et historiques*. On montrera l'esprit et les exigences de ces disciplines, que les élèves pratiquent, les exigences de la raison et l'esprit scientifique. On déterminera clairement — si provisoirement cela doit-il être — la place de ces sciences. On montrera ainsi, en partant des connaissances acquises et des problèmes familiers aux élèves, comment se pose le problème de la valeur de la connaissance. Or, il faut y insister, de peur de malentendu, un enseignement dit de logique ne saurait rester l'enseignement d'une technique. Au contraire, le problème des méthodes pose le problème de la valeur de la connaissance; dès lors, ce

dont on se préoccupe, c'est de comprendre ce qui fait l'unité de l'homme, la présence et la permanence de l'homme, la vérité.

On partira donc du problème de la valeur de la connaissance pour chercher quelle est l'attitude de l'homme devant la connaissance, puis devant l'application des connaissances et leur usage. C'est ainsi qu'on montrera dans la valeur le lien de l'agir et du connaître et qu'on posera le problème moral.

Ce faisant, sans doute aura-t-on tant soit peu répondu au besoin d'unité indiqué. Mais, en même temps, on aura obéi au souci pédagogique de ne pas imposer aux élèves une foule de notions nouvelles. On sera parti non seulement de problèmes qui leur sont familiers, mais bien des problèmes déjà élaborés. C'est là aussi un gage d'unité pour un enseignement qui, d'autre part, doit être libre quant à la doctrine. Mieux vaut d'abord inviter la classe à réfléchir sur des méthodes de démonstration et d'expérience, que de faire appel d'emblée à l'introspection spontanée, à des cas de conscience ou à des conflits de devoirs.

On évitera, enfin, par cette méthode, de poser des problèmes en fonction des désirs de tout homme — et notamment de tout jeune homme — de saisir le sens de la destinée humaine. On se refusera à donner ainsi aux élèves l'illusion d'une philosophie omnisciente, tyrannique et séductrice, et qui prétendrait suffire à la vie, comme une sorte de fausse religion ou de surparti. Au lieu de déconsidérer devant les jeunes gens les études qu'ils auront suivies jusque-là, on s'efforcera de promouvoir celles-ci. Au lieu d'exposer l'esprit adolescent au contact décevant ou séducteur des partis philosophiques, on lui enseignera une méthode pour comparer, discipliner et dominer ces conceptions. Amenant ainsi l'élève à comprendre que la pensée a sa discipline, on lui enseignera à ne pas confondre la philosophie avec des rêveries et des mythes. Il va de soi, par exemple, que ce n'est pas comme «conception du monde» qu'on propose d'élaborer la méthodologie des sciences.

En même temps, la nouveauté des aspects sous lesquels on envisagera des problèmes déjà connus doit saisir les élèves. On ne craindra donc pas que ceux-ci manifestent moins d'intérêt pour des problèmes méthodiquement traités, et qui conduisent aux questions métaphysiques, que pour des métaphysiques décrites à grands traits.

Si le premier but, le plus simple, que nous nous proposons —, celui qu'on peut, sans abus de doctrine, désigner pour un enseignement philosophique au gymnase — est d'instaurer ainsi une confiance raisonnée en l'esprit, il ne faut pas négliger des *résultats secondaires*: d'abord, l'intelligence élémentaire, mais exacte, des idées qu'on désigne par un certain vocabulaire. *Logique, éthique, esthétique*: de telles idées doivent être expliquées, et par quelqu'un qui en comprenne la portée. *Scepticisme, doute, agnosticisme; instinct et tendance: science et technique; affirmation et assertion*, voilà, au hasard, des groupes de notions à distinguer les unes des autres. Puis viennent

des exercices: définir, analyser un concept, vérifier un raisonnement; plus tard, poser un problème; aussi bien, là encore, ne s'agit-il que d'achever ce que l'école a entrepris: pendant des années, la version et le thème, la composition et le problème, la dissertation et l'exercice de laboratoire ont imposé au jeune homme l'épreuve d'observer, de constater, d'expérimenter, d'analyser, de définir, d'exposer, de démontrer, de persuader, d'argumenter. Ne faut-il pas rassembler ces méthodes, les exercer encore une fois, les comparer? L'esprit qui entre en possession de ses moyens doit s'efforcer de les mettre en lumière, soit pour s'en assurer mieux, soit pour aider autrui en les reconnaissant chez autrui, soit pour en mesurer la portée, et sa responsabilité.

On voit par là en quoi consisterait tout le programme, au moins le programme minimum, deux heures par semaine pendant deux ans: logique et méthodologie, puis éthique. Une introduction à ce cours, dont l'objet pourrait être la nécessité de philosopher et la place de la réflexion en l'homme pourrait aussi constituer l'objet unique d'un cours beaucoup plus bref: On y montrerait d'abord l'image de l'homme qu'offrent les sciences et notamment la psychologie, ensuite l'insuffisance de cette image et les problèmes qu'elle pose, problème de la conscience, problème de la pensée logique, problème des valeurs, enfin que ces problèmes sont l'objet d'une réflexion, les aspects différents d'un même problème qui est toute la philosophie.

Autour d'un cours dont la logique, la réflexion sur les méthodes et la réflexion sur la conduite formeraient le centre, on pourra grouper des lectures de textes et, si le temps le permet, des notions plus approfondies de psychologie, notamment les problèmes suivants: perception, jugement, volonté. Il va de soi que la psychologie étant, de toutes les sciences, celle dont l'objet est en apparence le plus proche de celui de la philosophie, il ne faudra pas manquer d'y recourir, quand ce ne serait que pour distinguer les méthodes. Mais il faut se rappeler que les élèves ignorent cette science, et qu'il est impossible de l'exposer tout entière.

L'histoire détaillée de la philosophie appartient sans doute à l'Université. Mais on pourra se servir de tel système historique pour donner l'exemple d'une réflexion philosophique complète, ou encore de telle opinion pour en dégager l'erreur, afin de promouvoir la réflexion philosophique, ou même de linéaments d'histoire de la pensée, pour montrer comment les problèmes se sont posés et s'impliquent. Mais le meilleur procédé serait alors de partir d'un texte.

Ce disant, nous avons abordé le problème de la méthode de cet enseignement philosophique. Il reste à dire à ce sujet que, si l'on exclut, par principe, l'enseignement *ex cathedra*, on ne s'abandonnera pas non plus à l'illusion qu'il est possible d'instituer d'emblée des discussions profitables. On préférera la méthode qui consiste à faire trouver par les élèves certains éléments de la solution, en guidant par des questions leurs recherches, puis à rassembler ces éléments et à faire conclure. Mais cette méthode exige de la part des élèves quelques connaissances préalables et veut des esprits prêts

à dépasser les solutions de pure convention. Il ne faut donc pas négliger l'enseignement proprement dit de notions élémentaires.

En dépit du programme général tracé tout à l'heure, la méthode qui consiste à concentrer tout l'effort sur un seul problème, par exemple l'habitude, la perception, serait tout aussi heureuse à condition qu'on n'en fasse pas un prétexte à énumérer un certain nombre de doctrines.

J'ai déjà dit l'importance des textes, de ces quelques pages au moins de philosophes, requises moins pour illustrer et authentifier la pensée, que pour la montrer en acte, et qui sauvent un cours des bavardages. Mais, surtout, ils contribuent à ce point important, d'instituer dans la classe un état de réflexion et un ordre de méditation.

Mais, pour atteindre ce dernier grand but, il faut, négligeant les moyens auxiliaires, que le maître croie ce qu'il dit et parle avec cette confiance et cette conviction qui, seules, sont communicatives. Il faut qu'il soit philosophe.

Alors se pose notre dernier problème: Comment préparer les maîtres et les choisir? Cette tâche incombe aux universités; elle est si grave que, de sa solution, dépend l'enseignement de la philosophie au degré secondaire. De nombreux débats de la société française de philosophie et de maîtres de l'enseignement secondaire suisse le montrent bien. Il semble que si la plus grande liberté doctrinale peut être laissée aux candidats, sans nuire à l'enseignement, et si d'autre part chaque faculté doit trouver les moyens opportuns d'enseigner et surtout de choisir, on peut au moins énoncer quelques principes: d'abord une préparation pédagogique et méthodologique à cet enseignement est possible, et elle est nécessaire. Ensuite, on s'accordera vraisemblablement pour choisir les maîtres de philosophie parmi les meilleurs docteurs de quelque discipline que ce soit, qui ont fait aussi leurs preuves dans l'enseignement d'autres disciplines *et qui se seraient soumis, d'une part, à une longue préparation philosophique* et, d'autre part, aux stages pédagogiques prévus dans tous les cantons. Cette proposition ne concerne que les spécialistes, mais, puisqu'on désire que l'enseignement tout entier soit pénétré d'esprit philosophique, il paraît bien nécessaire que tous les futurs maîtres de lettres, d'histoire et de sciences s'astreignent aussi à suivre à l'Université au moins un enseignement de logique et de méthodologie et un enseignement d'histoire de la philosophie.

Ce sont là de lourdes tâches, lourdes aussi pour l'Etat qui ne saurait sans compensations exiger un tel effort de la part des candidats. Mais l'Etat qui dispense l'enseignement secondaire est responsable des maux qu'engendrerait un enseignement inachevé, découronné, et qui laisserait de jeunes esprits en proie au désordre, au sectarisme et à l'ignorance devant les idées que tant de propagandes prodiguent: divorce entre les disciplines, entre l'école et la vie, entre l'école et la famille, entre l'école et la communauté civique et humaine.

Pour affirmer cela, il faut être certain non seulement du problème, mais de la possibilité d'une solution; il reste à dire sur quoi se fonde cette certitude et pourquoi je crois que la philosophie peut s'enseigner au gymnase.

Les principaux arguments qui s'opposent à un enseignement de la philo-

sophie au gymnase: surcroît de travail, manque de maturité, fragilité de l'esprit adolescent, danger d'influences inopportunes, nous les avons déjà touchés; il faut y répondre encore en concluant. Mais ils s'effacent tous devant cet autre argument, plus puissant: la philosophie ne s'enseigne pas; elle est œuvre personnelle, on ne peut y distinguer des problèmes préliminaires, des éléments; ici, tous les problèmes s'impliquent les uns les autres; en poser un, celui de la liberté, par exemple, c'est déjà avoir décidé des autres. Le projet indiqué n'est-il pas fondé sur un postulat faux, que la philosophie peut s'enseigner et qu'elle est rationnelle? qu'il y a des éléments de philosophie et une philosophie élémentaire? Et d'ailleurs, n'avons-nous pas, jusqu'ici, traité tout le problème de manière trop pragmatique?

Dans la vie des civilisations — et l'institution de l'école est l'image de la civilisation — lorsque les techniques se sont raffinées, lorsque les arts se mettent eux-mêmes en question, lorsque les opinions s'affrontent et que tout devient objet de conscience délicate, alors revient toujours le moment socratique. Or, notre gymnase est présocratique.

Devant l'enchevêtrement des problèmes, la sagesse subtile des Protagoras, les solutions sommaires, audacieuses et brutales des Callimaques, l'art prestigieux des Gorgias ont remplacé le sérieux humain. Il faut que l'homme vienne, qui repose les problèmes et refasse des consciences d'hommes, qui rende confiance dans les pouvoirs de l'homme, qui aide à s'édifier et laisse s'édifier jusqu'en leur extrême pointe des personnalités capables de résister aux pressions de l'extérieur.

Dans la vie du jeune homme, lorsque, saturé de connaissances et en butte à des exercices que l'art de ses maîtres n'empêche pas d'être formels, il se pose les questions d'Hamlet ou du jeune Descartes, il faut que vienne l'homme qui rende confiance en l'exercice des pouvoirs propres à chaque homme et libère les caractères.

Devant l'implication des problèmes de vie, la tentation s'offre de renoncer à toute réflexion et de fuir, perdant ainsi tout gage d'échange approfondi avec autrui. Tentation exploitée, de bonne ou de mauvaise foi, par tant de conseillers. Alors doit venir le philosophe qui croit que, même dans l'ordre des problèmes ultimes, on peut, à un premier stade au moins, sérier les questions.

Affirmant que l'on peut instaurer une réflexion méthodique, et cela en commun, en partant de problèmes quotidiens, réflexion toujours semblable à partir de problèmes différents, Socrate enseigne la philosophie propre au gymnase: celle qui place le jugement et l'exercice au-dessus du système, celle qui ouvre à une foi et à une conception du monde la seule porte humaine, la vérité. Socrate admettait qu'il y avait une méthode à suivre, même si tout devait se résoudre en un beau risque. Ce chemin, que le voyageur de Descartes suit dans sa forêt, peut-être est-il unique pour chacun de nous, mais, le suivre, voilà qui est universel.