

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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 33 (1960-1961)

Heft: 9

Artikel: La vocation pédagogique

Autor: [s.n.]

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850498>

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: 28.01.2026

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

La vocation pédagogique

On n'en parle plus guère. Ceux qui en parlent la souhaitent plus qu'ils n'y croient, et se réjouissent, quand ils la rencontrent, ce qui arrive d'ailleurs plus souvent qu'on ne pense, comme de retrouver un bien précieux qu'ils croyaient perdu.

On en a beaucoup parlé autrefois, au temps où il y avait encore, dans la profession, assez peu d'élus pour qu'on puisse être difficile dans le choix des appelés. On l'a pendant longtemps, aussi bien dans l'enseignement privé qu'après 1881 dans l'enseignement public, jugée indispensable. Les supérieurs, même bien avant, et encore plus depuis, Jules Ferry, répétaient à l'envi que la tâche du maître était lourde, assurément (sans aucun doute) mal rétribuée, et demandait à ceux qui prétendaient s'en acquitter un tel dévouement, de tous les instants, que, s'ils ne s'en sentaient pas la vocation, ils devaient honnêtement s'en abstenir. Les anciens répétaient aux jeunes (ce qui était vrai, ce qui l'est toujours) que le «métier» était «dur», et que «si on n'aimait pas ça», il valait mieux ne pas l'entreprendre, car l'échec était certain. Il fallait vouloir mais s'assurer qu'on pourrait.

Encore fallait-il au moins savoir en quoi consistait «le métier», de quoi il était nécessaire d'avoir la vocation, et à quoi le jeune pouvait reconnaître qu'il avait cette vocation. Ce jeune savait bien en gros que le métier consistait à accepter de vivre avec des plus jeunes, avec des enfants, à y prendre plaisir, et à savoir exercer sur eux une action éducative, sans que la nature et les modalités de cette action soient d'abord nettement précisées.

Diverses circonstances pouvaient permettre, une première, encore vague, connaissance de soi. Une fille ainée, dans une famille pauvre, ne pouvant travailler au dehors, et devant, à la maison, pour aider la mère, «s'occuper» des plus jeunes, pouvait s'apercevoir que, simplement consentante d'abord, ou resignée, à la longue elle y prenait plaisir. Ces petits, elle les aimait tels qu'ils étaient, elle aimait leurs maladresses, leurs incertitudes, leurs tentatives, leurs variations, leur état d'enfance, avec le souhait, qu'on fait tant d'entre elles (et tant de jeunes mères) que de cet état ils ne sortent point. Quand ils en étaient réellement sortis, elle en cherchait d'autres qu'elle trouvait dans les asiles, puis dans les

écoles maternelles où on rencontre encore tant d'insitutrices qui se plaisent à vivre avec les petits.

Un autre moyen de se connaître, de s'éprouver, de se reconnaître, ou d'être reconnu, bon pour le service pédagogique, était la situation de moniteur (ou de monitrice) dans une école. Même alors que cette situation n'était plus systématisée, comme dans les premières années du XIX^e siècle, aux temps de Bell et de Lancaster, et de l'Enseignement mutuel, jusqu'à la fin du siècle au moins, les maîtres de l'enseignement primaire se sont fait aider dans leurs classes par des moniteurs qu'ils choisissaient pour leur savoir, leurs qualités intellectuelles et morales, leur autorité. Sans doute, malheureusement, le choix n'était pas toujours judicieux. Le maître avait trop souvent plus en vue son intérêt que celui des élèves, ou même des moniteurs. A ceux-ci il demandait plutôt de l'aider, lui, dans sa tâche que d'aider leurs camarades dans leur travail, de faire régner l'ordre et le silence, de faire répéter, ce qui leur était fastidieux, les connaissances acquises, et de lui permettre ainsi de «suivre son programme». Si bien qu'il agréait particulièrement les moniteurs qui savaient «se faire obéir», il n'importait pas trop par quels moyens, et préparer les sanctions qu'il n'avait plus qu'à appliquer. Si bien qu'il y avait dans les écoles des moniteurs fort consciencieux, mais qui étaient beaucoup plus des sous-maîtres que des surveillants, et d'autres qui l'étaient moins, et qui trouvaient à leur tâche, souvent les deux côtés, des profits divers.

Mais enfin il en était pour qui le monitorat constituait une véritable expérience, à qui il permettait de prendre conscience de leurs forces et de leurs aspirations, et qui, le moment venu, accédaient avec joie de l'état de sous-maîtres à l'état de maîtres, s'y sentant disponibles et appelés.

Mais appelés à quoi? Evidemment à n'être plus du tout ce qu'ils étaient encore, une grande partie des jours, des élèves, état manifestement inférieur, et à être ce qu'ils n'étaient qu'accidentellement, et par faveur, non par droit, des maîtres, état manifestement supérieur. Au lieu d'être alternativement l'élève qui est instruit et qui est commandé, et le moniteur qui instruit et commande, on n'est plus ni commandé ni instruit, on est exclusivement celui

qui commande et instruit. On n'écoute plus des leçons, on les fait, on n'a plus à apprendre, on enseigne; on ne reçoit plus d'ordre, on les donne, on n'a plus à obéir, on ordonne. A la différence de celui qui n'a été que l'objet de l'activité magistrale sans en avoir eu une nette représentation, et se contente donc, est donc heureux, une fois sorti de l'école, de n'être plus contraint ni d'être continuement instruit, ni de continuement obéir à un maître, cette délivrance ne suffit pas à celui qui sent en soi la vocation. Il veut plus. Il ne veut pas seulement n'être plus l'élève, le monitorat l'a averti qu'il voulait être le maître. Il veut faire à autrui ce qu'on lui a fait, et ce qu'il a fait lui-même à autrui, accidentellement et imparfaitement, par délégation du maître.

Mais il est bien souvent intervenu, à ce point, un grave malentendu, déterminant ce que nous pourrions appeler une fausse vocation. Le moniteur qui aidait le maître, le suppliait, selon l'expression consacrée, devait sans doute l'aider, le remplacer au besoin, dans sa double tâche enseignante et disciplinaire. Mais en fait la tâche enseignante du moniteur était, par nécessité, extrêmement réduite. Ce monitorat était surtout disciplinaire. C'est surtout ce pouvoir disciplinaire (avec l'organisation des punitions et récompenses) que le maître déléguait au moniteur, ce qui le débarrassait d'une obligation ingrate et gênante, et ce qui lui permettait de se consacrer tout entier et plus librement à ce qui était pour lui l'essentiel, à savoir sa tâche enseignante. Au lieu d'être obligé en effet de faire sa leçon, et en même temps d'assurer la transmission effective à ses élèves des connaissances qui y étaient contenues grâce à leur attention, il se déchargeait sur les moniteurs de cette seconde partie de sa tâche. Il donnait son enseignement, tranquille, l'esprit libre, transmettant, expliquant, éclairant de son mieux, et, pendant qu'il parlait, les moniteurs veillaient à ce que les élèves écoutent. Ainsi d'une part le maître était réellement aidé par les moniteurs, en se déchargeant sur eux de la partie la plus désagréable de sa tâche, et d'autre part les moniteurs ne pouvaient guère l'aider que de cette manière, puisqu'il est évident que (sauf pour les tout premiers exercices de lecture et d'écriture) leur savoir encore insuffisant ne leur permettait ni de remplacer le maître, ni même de l'aider dans sa tâche enseignante.

Si bien que la vocation pédagogique que sentaient parfois naître en eux certains moniteurs, ce n'était pas autre chose que le désir de commander à leur tour, non plus accidentellement, ni par délégation (car leur commandement provisoire était déterminé par une obéissance), mais continuement et person-

nellement. Et cette fausse vocation était doublement dangereuse.

D'une part en effet le monitorat presque exclusivement disciplinaire n'avait pas permis au moniteur qui se croyait appelé pédagogiquement, de prendre conscience ni de sa capacité enseignante, ni de son réel désir d'enseigner. Il avait pu croire qu'on désire être maître, et qu'on est capable de le devenir, si on désire, et si on croit pouvoir commandé¹.

D'autre part le moniteur disciplinaire pouvait être victime d'une illusion, et ne pas se rendre compte qu'il commandait à ses camarades, et qu'il paraissait leur commander effectivement, uniquement parce que son commandement était sans cesse appuyé, contrôlé, justifié, par celui du maître. Si bien que ce commandement n'étant, à chaque reprise, que déléataire, son pouvoir tout entier l'était également, n'était réel qu'à cette condition. Et quand, devenu maître à son tour, il se trouvait seul, sans ce support et cet appui, il devait s'apercevoir, à son dam, qu'il ne possédait pas cette fameuse *autorité*, dont tous les anciens lui répétaient qu'elle était nécessaire, qu'il avait tant admirée (ou au contraire qu'il avait jugée insuffisante) chez son maître au temps de son monitorat et qu'il avait cru posséder. Il s'apercevait, trop tard, qu'il n'avait pas, en réalité, cette vocation pédagogique qu'il croyait avoir et il se consumait en regrets. Il constatait qu'il ne savait, ni désirait enseigner, et que s'il désirait, il ne savait pas, commander. Quelques-uns cherchaient, comme on dit, une autre situation — la plupart se résignaient, malheureusement pour eux, et pour leurs élèves.

Certes, par bonheur, beaucoup ne s'étaient pas trompés sur eux-mêmes, et avaient vraiment cette vocation qu'ils croyaient avoir, mais, comme ceux dont je viens de parler, ils ne le découvraient qu'à l'usage.

*

La disparition progressive du monitorat, la formation du personnel enseignant, au moins celui des écoles publiques, dans les écoles normales, la multiplication des diplômes, le savoir de plus en plus considérable en quantité demandé aux futurs maîtres, tout cela a créé un autre malentendu vocationnel.

Ceux qui avaient la charge de recruter des maîtres, pour tous les ordres d'enseignement, ont en effet, en gros, raisonné de la façon suivante: «Il ne

¹ «L'école transforme généralement l'enseignement en une manœuvre, où tout dépend plus de la tactique et de l'habileté du chef que du développement naturel des soldats». (W. Guyer, *Wie wir lernen*, Erlenbach, Zurich, 1952).

nous est plus possible, pour toutes sortes de raisons, d'éprouver la vocation des futurs maîtres. Ne pouvant donc plus savoir, ni leur permettre de savoir eux-mêmes, s'ils désirent vraiment, et s'ils sont capables de devenir un jour de bons maîtres, nous allons les y préparer. La *préparation* remplacera la vocation. Il ne sera plus nécessaire au jeune, pour entrer dans la profession, de s'y sentir appelé, il lui suffira, quand il sera appelé, de s'y savoir préparé.»²

Cette préparation est double.

Elle comporte d'une part l'acquisition d'une quantité de plus en plus considérable de savoir: des connaissances de plus en plus nombreuses, même pour les futurs maîtres de l'enseignement primaire. On sait que le temps n'est plus où on estimait qu'il leur suffisait d'avoir appris ce qu'ils auraient à enseigner. Aujourd'hui ils apprennent tout — pour diverses raisons, d'ailleurs, qui ne sont pas toutes pédagogiques.

D'autre part le futur maître ne doit pas seulement posséder ces connaissances (brutes, ou instrumentales), il doit les faire acquérir à ses élèves. Sachant lui-même, après avoir appris, lire, écrire, compter, sachant l'histoire, la géographie et les sciences, il doit faire en sorte que ses élèves sachent lire, écrire, compter, sachent les sciences, la géographie et l'histoire. Pour cela il lui faut une certaine habileté, un *art*, comme on a dit si longtemps (et comme on dit encore), une *didactique*.

Il devra donc posséder ce savoir, et le transmettre, savoir et savoir enseigner, faire acquérir par d'autres le savoir qu'il possède.

Pour cela il reçoit, au moyen des leçons qui lui sont faites, un enseignement général de la pédagogie, et, mis en présence d'élèves au cours de stages surveillés par ses maîtres, il témoigne qu'il est capable d'appliquer cette didactique qui lui a été enseignée, d'en utiliser les préceptes, d'en obtenir les résultats qui lui sont demandés, à savoir l'avancement de ses élèves sur les divers (et d'abord sur tous) chemins du savoir.

C'est ce qu'on appelle donner au futur maître une formation, une préparation à la fois théoriques et pratiques. Formation et préparation qui peuvent le dispenser de la vocation. Il est ainsi proche d'une quantité de médecins, d'avocats qui n'ont pas eu une vocation médicale ou juridique, et qui néanmoins exercent, avec beaucoup de conscience et d'habileté, ces professions, parce qu'ils y ont été, parce qu'ils s'y sont, consciencieusement et intelligemment, préparés.

² Voir mon ouvrage: *La Formation de l'éducateur*, Presses Universitaires de France, 1952.

Et ne pourrait-on conclure que la notion de vocation pédagogique est une notion périmée, que le futur maître n'a nul besoin de se sentir appelé à son futur état, et qu'il l'exercera bien s'il y a ligemment, préparé.

Mais, et je reviens ici à la question que je posais plus haut, en quoi consiste cet état, ce métier?

Dans bien des cas, le futur maître est dans une situation analogue à celle du moniteur. — Il est lui aussi un sous-maître — même si, quand il n'a pas la vocation, il accepte seulement la préparation qui fera de lui un maître, il sait qu'il sera un jour un maître, et puisque cela doit arriver, il désire au moins que cela arrive le plus tôt possible. Il aspire à faire à autrui ce qu'on lui fait, il aspire à montrer sur le faîte, à monter en chaire. Pour remplacer celui qui occupe actuellement ce poste.

Mais pas pour le remplacer, comme au temps où il était enfant, ou accidentellement, moniteur, comme commandant, mais comme enseignant. Il ne se dit pas seulement: «Ce sera agréable d'être maître, parce que je n'aurai plus à obéir, je commanderai tout le temps», il se dit: «Ce sera, en somme, agréable d'être maître, parce que je n'aurai plus à être instruit, j'instruirai tout le temps, je ferai des leçons, j'interrogerai, je corrigera des devoirs». Si bien que pendant qu'il se prépare à son futur métier, et qu'il rêve au temps où il ne sera plus l'élève, mais le maître, il peut en arriver à considérer comme une vocation le simple désir de transmettre les connaissances qu'il possède,³ avec assez d'art pour que la transmission se fasse effectivement, que les connaissances, parties de la chaire magistrale, ne se perdent pas en route et parviennent bien jusqu'aux élèves.

Si bien que la possession et la transmission du savoir restent, pour les maîtres dont je parle, et qui sont la majorité surtout dans l'enseignement secondaire, l'essentiel du métier pédagogique, le constituent à peu près tout entier. Si bien que, comme c'est ici fréquemment le cas, lorsqu'ils éprouvent un certain plaisir, un plaisir constamment renouvelé, à présenter à d'autres un savoir qu'ils possèdent et que ces autres ne possèdent pas, ils arrivent assez rapidement à se convaincre qu'ils ont bien fait de choisir la profession de maître, qu'ils en avaient la vocation, et que la préparation à laquelle ils ont été soumis n'a fait que leur permettre de prendre mieux

³ Nietzsche est assez brutal, à son accoutumée, sur ce sujet: «Toute connaissance, dit-il, ne donne de plaisir à celui qui enseigne qu'autant qu'il peut l'enseigner. Il finit par se considérer comme un passage du savoir, et en somme comme un moyen au point qu'il a perdu le sérieux en ce qui le concerne». (*Humain, trop humain*, par. 200). Voir aussi ce qu'il dit dans le *Voyageur et son ombre*, par. 180, 267, 282.

conscience de cette vocation et de la fortifier en eux.

Ce qu'on sait, on peut le garder pour soi. Mais si ce qu'on sait écume en soi et demande toujours à sortir pour se déverser sur d'autres, on est appelé à être maître, et on saura gré à l'école d'y réunir ces autres qui, ne sachant pas, sont précisément indiqués pour recevoir cette science. Et à qui on fait en outre une nécessité de la recevoir, d'y donner leur attention, une attention que le maître a appris, ou croit avoir appris (car il faut ici de sa part quelque illusion et bien de la complaisance) à promouvoir et à maintenir. Pour qui il n'y a pas de plus grand plaisir, jusqu'à la déformation professionnelle, qui se rencontre bien ailleurs que dans la profession, que de présenter à d'autres ce qu'il sait, les élèves sont, on pourrait dire par définition, de parfaits auditeurs. Certes, ils n'écoutent pas toujours, mais, avec un peu d'art, le maître obtient au moins qu'ils paraissent écouter, et, quand il leur arrive de penser à autre chose, au moins ils ne l'interrompent pas pour parler d'autre chose.

Ainsi la préparation n'a pas systématiquement, comme nous l'avions paru supposer, rendu la vocation inutile, elle l'a, avec l'aide de la pratique professionnelle, recréée, sous cette forme du besoin de communiquer à d'autres son savoir, qui paraît être un des éléments essentiels de l'activité didactique. *Aimer* son métier, et donc en avoir eu la vocation, ce sera pour un maître aimer à faire acquérir à d'autres le savoir qu'on possède et qu'ils ne possèdent pas.

*

Seulement, le métier pédagogique, ce n'est pas cela du tout. Et on n'en a pas vraiment la vocation, ni si on se sent disposé et apte à bien commander après avoir bien obéi, ni si on se sent disposé et apte à bien parler après avoir bien écouté. Ce sont là des vertus proprement magistrales. Qui les possède est un bon maître, tout le monde est d'accord sur ce point. Mais tout le monde s'accorde sur ce point, parce que tout le monde s'accorde pour définir le bon maître celui qui sait commander, et celui qui sait enseigner. Alors, évidemment, celui qui sait commander et enseigner est un bon maître. Et nous voilà au rouet. Mais commander, bien commander, c'est donner des ordres sans rencontrer de résistance. Bien enseigner, c'est présenter des connaissances sans rencontrer de distraction. Et si le commandement et l'enseignement, ainsi définis, sont l'essentiel de la tâche magistrale, il est clair que, moins les élèves apporteront de résistance et de distraction, plus cette tâche sera aisée — et efficace. Efficace? Pendant que la tâche s'exécute, à n'en pas douter. Si le commandement

est parfait, toute résistance étant annihilée, l'obéissance est parfaite, et donc sur ce point le maître a cause entièrement gagnée. Si l'enseignement est parfait, toute distraction ayant disparu, l'audition attentive est parfaite, et donc sur ce second point le maître a aussi cause gagnée.

Mais nous retournons dans un cercle. Le commandement est parfait parce qu'il ne rencontre pas de résistance, il n'y a pas de résistance parce que le commandement est parfait. L'enseignement est parfait parce qu'il ne se heurte pas à la distraction, il n'y a pas de distraction parce que l'enseignement est parfait.

Il est évident que nous ne pouvons sortir de ce cercle que si nous pouvons trouver au commandement, pendant que le maître le donne, un autre caractère que celui d'annihiler toute résistance, à l'enseignement, pendant que le maître le présente, un autre caractère que celui de faire disparaître toute distraction. Car si la résistance et la distraction persistent, n'ont que provisoirement disparu, si elles reparaissent à l'occasion, à toute occasion, il est évident que le commandement et l'enseignement n'ont été parfaits que pour le maître, ont constitué une parfaite activité *magistrale*, presque exclusivement magistrale, et qu'il a agi comme s'il exerçait cette double activité en présence d'élèves imaginaires, bref, qu'un commandement et un enseignement parfaits, ne rencontrant jamais ni la moindre résistance, ni la moindre distraction, ne peuvent se donner que dans une classe vide, ce qui est proprement absurde.

Car enfin, il faut en venir à la réalité. La réalité dans l'école, ce n'est pas le maître avec ses commandements et son enseignement; la réalité, ce sont les élèves. Ce dont le maître doit avoir la vocation pédagogique, ce à quoi il doit être préparé, ce n'est ni le commandement ni l'enseignement, c'est le contact quotidien avec des êtres vivants, ces êtres vivants que sont les élèves. Ce qui constitue l'activité pédagogique réelle, ce ne sont pas des ordres donnés du haut d'une chaire par une certaine personne, et suivis d'une immédiate obéissance à cette personne (et non, comme il se doit, à la loi à laquelle cette personne est également soumise); ce ne sont pas des leçons données du haut d'une chaire par une certaine personne, accompagnées d'une attention, au moins apparente, au discours de cette personne (et non, comme il se doit, au continu de ce discours), ce sont des rapports d'une certaine nature, rapports pédagogiques, avec des individus représentant, dans nos sociétés, une classe spéciale, celle des écoliers.

Qui donc s'examine, s'interroge avant d'aborder «le métier», risque fort de s'illusionner, comme tant

d'autres l'ont fait avant lui, et le font encore, en se croyant appelé parce qu'il désire commander et se croit capable de commander effectivement, parce qu'il désire enseigner et se croit capable vraiment enseigner.⁴

Se consulter soi-même sur sa future vocation, c'est, encore une fois, se poser la question: «Vais-je être capable de vivre (comme je l'ai écrit dans l'ouvrage que je viens de citer) avec des *dissemblables*, avec des jeunes, différents de moi, dont je respecterai la nature propre, cette vie commune n'étant possible qu'à cette condition.»

Ainsi cette question nouvelle, si rarement posée, change totalement l'attitude magistrale, enlève, doit enlever à cette attitude ce qu'elle a toujours d'égocentrisme inconscient. Le maître ne mesure plus

son efficacité pédagogique à ce qu'il sait, d'une façon générale, commander, instruire, éduquer, mais à la place que pourront tenir au moment voulu, au sein d'une communauté vivante, des interventions ordonnantes, instruisantes, éduquantes, de sa part. Ces interventions qui restent légitimes et nécessaires n'entraînant aucune abdication de sa part! L'adulte reste l'adulte, quand il vit avec les jeunes (enfants, adolescents). S'il ne restait pas l'adulte, on pourrait se demander, comme on dit familièrement, ce qu'il fait là. Et les enfants se le demanderaient. Ils demandent à la grande personne, surtout quand la grande personne prétend vivre avec eux, de rester, tout en les comprenant, en les acceptant, une grande personne qui leur doit un appui, un réconfort, une aide.

Avoir la vocation pédagogique, c'est donc se sentir désireux et capable d'aider à croître des êtres vivants qui ne sont pas arrivés au terme de leur croissance, et naturellement, et nécessairement de leur donner cette aide en vivant avec eux, et de la leur donner selon leurs besoins, à leur mesure, comme dit Claparède, et non à la nôtre⁵.

⁴ Et l'illusion est la même chez celui qui se croit, et se veut, non seulement instructeur, mais aussi, comme on dit, éducateur. Mais, sous la forme sous laquelle elle est, combien rarement, donnée à l'école, l'éducation reste, comme le commandement et l'enseignement, une *action du maître*. Or, dans la pédagogie nouvelle, l'éducation n'est pas une action magistrale, telle que le futur maître puisse se dire: «Je crois savoir commander, je crois savoir enseigner, je crois savoir éduquer». L'éducation n'est pas une action magistrale, elle est la création d'un certain milieu de vie. On est éducateur dans la mesure où on sait créer ce milieu, et y vivre avec les écoliers.

⁵ Il faut que le pédagogue aime les enfants, comme dit à peu près Roorda.

Sprachphilosophie als Philosophie unserer Zeit*

Gedanken zum humanen Kern der Sprachen

von Herman Wein

(Schluß)

II.

Für die Verschiedenheit des *geschichtlichen* Aspekts von Sprache muß es *systematische* Gründe geben.

Sprachzeichen können zwischen Wesen von der Bewußtseinsstruktur des Menschen prinzipiell drei Grundfunktionen ausüben: Sie können *Tun* (im allerweitesten Sinn!) begleiten, auslösen, koordinieren, rhythmisieren, dirigieren ... Sie sind dann eines der vielen charakteristischen, zwischenmenschlichen Kontaktmittel — zwischen sozial handelnden, aber dabei nicht instinktformierten Wesen. Erst *später* (in der individuellen *und* in der menschheitlichen Entwicklung!) überholt dieses sprachliche Kontaktmittel alle anderen, durchsetzt alle anderen, löst sie weitgehend ab.

Artikulierte Sprachlaute können ferner *benennen*. Sie benennen ursprünglich und überwiegend Nicht-Sprachliches, mit dem Sprechende und Angeprochene es zu tun haben. Was den heute teilweise

erforschten bemerkenswerten Denkleistungen einiger Tierarten *fehlt*, ist das «benennende und benannte Denken». Das benennende Denken schafft sprachlich bezeichnete Welt, die sich von Bewußtsein zu Bewußtsein — in Gesellschaften, über Generationen und Völker hin — übertragen läßt. (Nicht in präziser Konstanz freilich, sondern in geschichtlicher Beweglichkeit!). Diese sprachliche Welt *vertreibt* die außersprachliche Welt im Bewußtsein der so Sprechenden und Sprache Verstehenden. Der Aufbau der sprachlichen Welt geht beim Menschenkind mit dem Aufbau der Bewußtseinswelt schlecht-hin Hand in Hand, in der Menschheitsgeschichte mit dem Aufbau von kulturgründenden Weltbildern und mit Wissenschaft, die Wahrheit prädiert.

Sprachliches kann schließlich gegen Sprachliches ausgetauscht werden. Das nennt man erklären. Auf eine sprachliche Frage — eine sprachliche Aussage darüber: was mit einem Sprachzeichen, mit einer Sprachzeichenfolge, *eigentlich gemeint* war.