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: 40 (1967-1968)

Heft: 1

Artikel: L'école de culture dans la perspective d'un humanisme religieux [suite]

Autor: Meylan, Louis

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851711

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: 10.12.2025

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

Schweizer Erziehungs-Rundschau

ST. GALLEN Nr. 1, Seite 1–24 APRIL 1967

L'école de culture dans la perspective d'un humanisme religieux

par *Louis Meylan*,
Professeur à l'Université de Lausanne

III. Le programme fonctionnel de l'école de culture

Au terme des études dont nous venons de dresser en quelque sorte le plan cadastral, l'adolescent peut n'être, en effet, qu'un dictionnaire ambulant; il peut aussi être devenu une personne, c'est-à-dire un homme qui, en s'appropriant son patrimoine spirituel, est «devenu celui qu'il est». Ces études n'opèrent donc pas magiquement, *ex opere operato*. Elles sont nécessaires à l'information de la personne: elles ne l'informent que sous certaines conditions.

Un plan d'études adapté à la forme d'une culture à un moment donné de son devenir – or nous avons vu que le plan d'études de notre section classique et, de même, celui des sections scientifique et moderne, moyennant quelques retouches, satisfont à cette exigence – ne constitue ainsi que la possibilité, l'instrument de l'opération assignée pour fin à l'éducation. Que cette possibilité devienne réalité, que l'enseignement opère, en fait, ce qu'il est propre à opérer, cela dépend de l'élève et du maître.

Si l'élève, en effet, n'éprouve pas le besoin d'entrer en possession de son patrimoine ou de «devenir celui qu'il est», il subira, sans en être enrichi ni informé, l'enseignement le plus suggestif et le plus informateur. C'est là d'ailleurs un cas extrême. Plus fréquemment, la nourriture qui lui est proposée ne répond pas à sa faim: le programme de la section voisine y répondrait peut-être; et, quand les trois sections de notre école de culture seront en fait équivalentes, cet accident deviendra moins commun. Souvent enfin, bien qu'il se trouve dans la section qui correspond à ses intérêts et à son tour d'esprit, l'adolescent n'a pas faim, parce que la nourriture ne lui est pas présentée sous une forme qui le mette en appétit.

On peut cependant admettre qu'un cours d'études constituant, comme celui que nous avons caractérisé, l'efficace instrument d'une complète et authentique information à l'humanité, répond par là-même (un géomètre dirait: par définition) à un besoin profond en tout adolescent normal; et qu'il dépend donc principalement du maître que tous ses élèves se prêtent à son action, si seulement – on en revient toujours là – il est administré dans l'esprit de générosité, et par les méthodes libérales qu'il requiert. Conformément à la distinction établie, par la morale stoïcienne, entre les choses qui sont en notre pouvoir et celles qui ne sont pas en notre pouvoir, négligeons donc les dispositions de l'élève, qui ne dépendent pas de nous; et demandons-nous comment il convient que le maître s'y prenne, pour qu'une information si conforme à la condition et à la destination humaines soit reçue, par l'adolescent, dans un esprit qui en assure l'opération.

Posons tout d'abord cet axiome: les connaissances et les techniques dont l'acquisition est prescrite par le plan d'études n'ont, en elles-mêmes, aucune valeur informatrice; exactement, elles sont ambivalentes: plus un sot sait de choses, plus il est à charge à son prochain; et un méchant équipé d'efficaces techniques n'en est que plus redoutable. Ce qui valorise les connaissances et les techniques c'est ainsi, sur le plan intellectuel, la nature de l'activité par laquelle elles ont été acquises et élaborées[18]; sur le plan moral, la fin à laquelle on les fait servir. C'est cette activité informatrice qu'il s'agit donc de déclencher en l'adolescent; et c'est l'esprit de service, la volonté d'utiliser ces techniques à des fins humaines, qu'il importe de cultiver en lui,

*

Bien que l'information de la personne soit un acte rigoureusement indivisible, et qu'il soit impossible de tracer, entre l'éducation intellectuelle et l'éducation morale, une ligne de démarcation précise (la présence d'une idée dans la conscience modifiant parfois, d'une façon appréciable, le comportement et l'être même du sujet), on peut pourtant, *grosso modo*, assigner le premier de ces effets à la méthode, et le second à la personne même de l'éducateur, à son propos éducatif. Nous verrons cependant que le

[18] Les éducateurs l'ont toujours su. Coménius en faisait un des trois principes fondamentaux de sa didactique; il voulait «pour tout ce qui sera présenté à l'intellect, à la mémoire, à la langue et à la main, que les élèves eux-mêmes le cherchent, le découvrent, le discutent, le fassent, le répètent . . .». Et c'est dans sa *Grande Didactique* que le principe d'activité se trouve formulé en ces termes lapidaires: *Agenda agendo discantur!*

choix de la méthode dépend lui aussi, en dernière analyse, du but ou de la fin assignée à l'éducation.

Quoi qu'il en soit de ce dernier point, quelle sera la méthode de l'école de culture? Nous devons, pour répondre à cette question, adopter une perspective plus résolument centrée sur l'écolier lui-même. Pour déterminer le plan d'études de l'école de culture, nous avons en effet tenu compte des exigences de la forme de civilisation à laquelle l'adolescent doit s'intégrer. Pour déterminer la méthode, nous n'avons à considérer que l'adolescent: la forme particulière de sa vie mentale et les exigences de sa croissance spirituelle. La norme n'est donc plus extérieure au sujet, objective; mais subjective.

D'une part, donc, la méthode doit s'adapter, à chacun des stades de son développement intellectuel et affectif, à la structure mentale de l'enfant puis de l'adolescent; n'étant en quelque sorte que la traduction en langage opérationnel du processus par lequel le petit d'homme devient adulte, à travers les crises de croissance de l'enfance et de l'adolescence. Il faut, d'autre part, que les connaissances et les techniques dont l'écolier est instruit – le sens exact de ce mot ressort de l'expression *instruere navem* – soient acquises par des procédés qui, faisant appel à son activité personnelle, aiguisent son intelligence et informent sa raison.

Or, son activité ne sera déclenchée que si ces connaissances répondent en lui à un impérieux besoin de savoir, et si ces techniques sont en relation étroite avec l'emploi qu'il désire faire de sa vie. L'enseignement doit donc être fonctionnel; et, dans la mesure où il l'est, c'est-à-dire s'ordonne, aux diverses phases de son développement, en fonction des besoins de croissance de l'adolescent, celui-ci y répond par l'activité. L'élève est alors le principal agent de son instruction, et son activité informe en lui, non seulement la raison, mais tout aussi bien l'affectivité et le caractère. Quand au maître, son rôle se limite, dès lors, dans la plus grande partie de la leçon à diriger ou à stimuler discrètement cette activité: «J'ai mis les mets devant toi, à présent nourris-toi toi-même.»[19]. Ces mets, l'écolier s'en nourrira, d'ailleurs, d'autant plus volontiers qu'il mangera «à la carte», c'est-à-dire pourra choisir, toutes les fois qu'il s'agira, non plus des «éléments» (des notions indispensables) mais d'illustrations ou de développements *ad libitum*, dans une liste de questions établie par le maître, celles qu'il désire étudier.

Les matières (inertes) figurant au plan d'études deviendront ainsi pour l'adolescent des *disciplines*, au sens dynamique de ce mot: des moyens de croissance spirituelle.[20] Le maître doit donc se rappeler chaque jour – car les moyens ont une incoercible tendance à se prendre pour des fins – que rien de ce qu'il enseigne ou fait faire à ses élèves n'est une fin en soi. Le latin pour le latin, ou les mathématiques pour les mathématiques, ce sont ces pierres, que les plus mauvais pères ne donnent pas à leur enfant, quand il demande du pain. Ce n'est pas un mathématicien, ni un latiniste, qu'il s'agit de former, mais un homme!

Il va de soi que le maître doit posséder à fond les disciplines (au sens statique du mot: système ordonné de connaissances sur un sujet donné) qu'il est chargé d'enseigner. Mais, s'il veut qu'elles deviennent pour ses élèves disciplines, au sens dynamique que nous venons de définir (des instruments de son accomplissement en humanité), il est indispensable qu'il connaisse non moins à fond l'adolescent et ses besoins de croissance; en d'autres termes, la destination et la vocation de l'être humain. Car seul peut être fonctionnel un enseignement qui répond à la vocation de l'être humain.

Le programme fonctionnel de l'école de culture, c'est ainsi d'aider l'adolescent à répondre à sa destination ou à sa vocation (générique et personnelle). Formuler ce programme fonctionnel, c'est donc prendre position sur le problème, métaphysique, de la destination de l'homme; et seule l'école qui sait clairement quel homme elle veut contribuer à former, peut informer authentiquement la personne. Or, dans la perspective que nous avons adoptée, la destination ou la vocation de l'être humain peut être caractérisée par ces cinq impératifs: rechercher humblement et inlassablement le vrai; soumettre en lui les appétits infra-humains à ses tendances les plus spécifiquement humaines; accueillir en lui la beauté sous ses modes les plus divers, pour que son être et son agir puissent en être ennoblis; former avec ses semblables une authentique société de personnes, caractérisée par cette mutualité du donner et du recevoir au service des mêmes valeurs, dont le nom est collaboration; s'élever enfin à ce respect et à cet amour de tous les êtres en Dieu, qui constitue pour l'homme, sur le plan affectif, l'accomplissement de sa destinée spirituelle.[21]

[19] Dante: *Paradis* X, 25.

[20] On pourrait construire déductivement «l'école active» à partir de cette acception dynamique du mot: discipline (conforme d'ailleurs à l'étymologie).

[21] Sans entrer dans le détail de l'organisation scolaire, je note que le seul examen propre à montrer dans quelle mesure un adolescent répond à ces diverses exigences, c'est un examen fonctionnel; et non pas l'examen-déballage (des viandes crues, pour reprendre l'image de Montaigne, qui ne sont pas devenues chair et sang, vie de l'esprit et du cœur). Mais le véritable examen fonctionnel, c'est la vie qui l'administre! *Vitae, non scolae, discimus,* disait déjà Sénèque.

Nous avons ainsi le système hiérarchisé de fins, constituant le programme fonctionnel de l'école de culture: éducation intellectuelle, éducation morale, éducation sociale, éducation esthétique, éducation religieuse. Ces diverses fins sont, d'ailleurs, si inextricablement intriquées les unes dans les autres, qu'on ne saurait en atteindre une en négligeant aucune des autres: l'éducation de la personne est intégrale, ou elle n'est qu'une formation technique. Force nous est cependant de les considérer l'une après l'autre.

*

L'objectif essentiel de l'éducation intellectuelle est de donner à l'adolescent le sentiment du vrai et de ses conditions; tout en lui inspirant le respect et l'amour de la vérité. Le sentiment du vrai implique la prise de conscience de l'existence objective des phénomènes et des lois qui les lient objectivement, c'est-à-dire indépendamment de nos imaginations ou de nos désirs. A un degré supérieur, il implique la conscience que l'objectivité de ces lois a son fondement dans la structure de l'univers physique; et que, par conséquent, les critères scientifiques valent pour tous les phénomènes du monde physique; mais pour ceux-là seulement. Ce dernier point est essentiel, si l'on veut que l'éducation intellectuelle puisse concourir avec l'éducation esthétique, morale et religieuse, à l'information en l'adolescent d'une raison complète, ouverte à tous les modes du Réel.

Ces résultats sont obtenus par l'intégration de l'adolescent aux formes de pensée de son groupe culturel, puis au système de valeurs rationnelles qui sous-tendent la civilisation humaine. Socialisation donc, puis rationalisation (la rationalisation étant un aspect ou un moment de la spiritualisation). Au bénéfice du travail des générations qui l'ont précédé, tenant en main les diverses clefs qui ouvrent le monde des réalités intelligibles – ce que Madame Necker de Saussure et Octave Gréard ont appelé d'un terme heureux: des connaissances instrumentales – l'adolescent peut dès lors accéder à la Raison, liberté de la pensée dans l'obéissance à sa Loi.

C'est pourquoi on l'initie à ces symbolismes abstraits, apparemment conventionnels, mais, en quelque façon, fondés dans la nature des choses, puisqu'ils ont permis à l'homme d'adapter son intelligence au réel et de se le rendre intelligible. Les premiers de ces symbolismes sont le langage et l'écriture; mais leur appropriation, sous les espèces, par exemple, de la composition et de l'explication de textes, occupera l'adolescent jusqu'au terme de ses études de culture. Viendront ensuite le symbolisme arithmétique: les quatre règles, les fractions, la mise d'un problème en opérations; le symbolisme algébrique et la mise en équation; enfin le raisonnement expérimental, instrument essentiel de la conquête du monde des faits.

L'éducation intellectuelle – socialisation et rationalisation – tend ainsi à donner à l'esprit de l'adolescent une forme, des pouvoirs et un contenu: des systèmes cohérents de notions sur certains sujets, constituant ce qu'on peut appeler un cadre de référence. Ces divers aspects sont, dans la pratique, inséparables l'un de l'autre. D'autre part, l'objectif central de la culture intellectuelle: l'information en l'adolescent de la raison, par l'appropriation des méthodes qui ont permis à l'homme de comprendre le réel, ne doit pas être poursuivi à part des autres objectifs d'une éducation harmonieuse et complète de la personne. Comprendre pour comprendre, c'est une idolâtrie: l'intellectualisme. Comprendre pour agir, pour aimer, pour réaliser son être, sur tous les plans de l'existence, tel est le juste usage de l'intelligence.

Toutes les disciplines du plan d'études apportent d'ailleurs à l'éducation intellectuelle leur concours: l'une développant plutôt l'esprit de géométrie, l'autre l'esprit de finesse; l'une entraînant l'adolescent au raisonnement en forme, l'autre à des inférences plus subtiles; d'autres encore cultivant en lui le jugement, ce bon sens si difficile à définir, ou les divers modes de l'intuition. Une raison complète est celle qui sait user alternativement de ces divers instruments, et chaque fois de celui qui est le plus apte à résoudre le problème donné. L'éducation intellectuelle nous apparaît donc comme la résultante dernière de tous les actes d'intelligence accomplis par l'adolescent, et des méthodes d'enseignement adoptées par tous ses maîtres.

*

Il en est de même de l'éducation morale, qu'il ne faut pas confondre avec l'enseignement des notions morales – ce catéchisme laïque, qui a fait long feu dans l'école de la Troisième République – encore que des causeries morales, dans l'esprit de la *Jugendlehre* de Foerster, puissent constituer un instrument d'information d'une réelle valeur. Elle est donc, elle aussi, d'une part, auto-éducation, d'autre part, hétéro-éducation. Auto-éducation, elle résulte des actes moraux accomplis par l'adolescent en classe, de son attitude affective à l'égard de ses camarades et de son maître; hétéro-éducation, elle est l'effet du propos éducatif du maître, de l'action exercée par son comportement, et de son influence personnelle. Plus concrètement, l'éducation morale, sur le plan scolaire, résulte, d'une part, de l'esprit dans lequel le maître dirige et dans lequel les élèves accomplissent le travail de chaque jour, d'autre part,

de l'ambiance ou du climat de la classe, et de l'action directe de la personne du maître sur la personne de l'élève.

Sur ce plan, le maître agit plus par ce qu'il est, que par ce qu'il dit ou fait. L'acte éducateur est l'acte inanalysable d'une personne informant une autre personne: il est de l'ordre de l'initiation. Le maître exerce d'ailleurs cette action directement, par une sorte de contagion spirituelle (l'élève tendant à s'assimiler au maître admiré ou aimé), et indirectement, par la lente action du milieu, qu'il conditionne à sa ressemblance. Car, s'il est un authentique éducateur, sans même se le proposer expressément, il crée l'ambiance, conformément à son être. Comme le poète crée des poèmes, et le musicien des sonates.

Dans ce milieu «éducatif», l'enfant et l'adolescent se libéreront des comportements infantiles qui les empêcheraient d'atteindre à la maturité affective: lâcheté, brutalité, susceptibilité, dissimulation, timidité morbide ou, au contraire indiscrétion, vantardise . . . Mais surtout (car la méthode positive est plus efficace que la méthode répressive, et le bon grain, généreusement semé, étouffe la mauvaise herbe) ils s'y sentiront, non seulement encouragés, mais proprement obligés (moralement obligés, l'éducation morale se situe, en effet, sur le plan de l'autonomie) d'acquérir les comportements qui feront d'eux des hommes accomplis, de bons serviteurs de la collectivité et des membres de la société des fins: courage moral, véracité, loyauté, générosité, initiative, respect de la personne humaine et des valeurs humaines . . . Je pense à ce maître, dont ses anciens élèves disaient: «On n'aurait pas pu lui mentir; et commettre sous ses yeux un acte de méchanceté ou une lâcheté nous eût été aussi impossible que de nous promener nus dans la rue.»

Une telle action est, par définition, individuelle. Si donc, sur le plan intellectuel, l'école doit, dans toute la mesure du possible, proposer à chaque élève les exercices que requiert sa forme d'esprit, sur le plan de l'éducation morale, elle doit offrir à chacun l'aide que requièrent, d'une part sa vocation singulière, d'autre part ses difficultés particulières. Dans tous les domaines, en effet, l'idéal de l'école de culture, c'est «l'école sur mesure». Cela implique que l'éducateur connaisse intimement chacun de ses élèves. Ce qui n'est possible – supposé qu'il ait des antennes – que s'il n'en a pas un trop grand nombre; et s'il travaille en étroite liaison, d'une part avec tous ses collègues, d'autre part avec les éducateurs naturels de ses élèves, les parents.

*

Mais cette éducation du comportement moral n'informera authentiquement la personne que si elle marche de pair avec l'éducation du sens social. La personne ne s'accomplit, nous l'avons vu, qu'au service de la communauté. Ce n'est donc pas assez que la classe soit le lieu où chaque élève poursuive son propre perfectionnement; elle doit être aussi le lieu de la mise en commun, de la collaboration. L'école de la personne ne saurait être l'école du chacun-pour-soi; sa forme est définie par notre devise helvétique: Un pour tous, tous pour un,

Ecole-communauté donc, communauté scolaire, comme l'était déjà l'Institut de Pestalozzi.[22] Le mode collectif qui est, depuis lui,[23] le mode de notre enseignement public, s'y prête d'ailleurs excellemment. Société artificielle, puisqu'elle est composée d'élèves d'âge voisin et d'un seul adulte (tandis que tous les âges et toutes les conditions se mêlent dans la société naturelle), la classe n'en constitue pas moins une société. Au sens le plus plein du mot: *socii dicuntur qui pari consilio rem aliquam simul aggrediuntur.*[24] S'il sait s'y prendre, le maître n'aura donc pas grand'peine à faire de sa classe une société, où l'enfant apprenne à goûter les joies et à assumer les responsabilités de la vie communautaire; ce qu'un éducateur-poète de la Suisse alémanique, Fritz Enderlin, appelle d'un terme expressif: *Verantwortliche Liebe.*

Qu'on pense à ces écoles exemplaires de Mompiano, de Porto-Maggiore ou d'Agno, dans lesquelles des éducatrices, vivant en intime communauté d'intérêts avec leurs élèves, leur révélaient, par leur attitude bien plus que par leurs paroles, les secrets essentiels de la vie morale. Où l'on voyait les plus âgés, ou les anciens, entourer les plus jeunes et les nouveaux venus, les accueillir, leur servir de guides; et tous poursuivre dans un esprit de joyeuse collaboration les divers travaux pratiques ou les recherches (historiques, scientifiques, littéraires) par lesquelles ils s'informaient, à la fois, à la vie intellectuelle, à la vie morale et à la vie esthétique! Qu'on pénètre dans une de ces classes où les élèves, librement constitués, conformément à la méthode Cousinet, en équipes de quatre, cinq ou six, acquièrent à la fois les méthodes du travail créateur et l'art, humain par excellence, de la collaboration! Ou qu'on observe, dans les écoles

[22] Ce qu'illustre le nom donné par Codignole à la communauté scolaire qu'il dirige, à Florence: Scuola-Città Pestalozzi.

[23] Avant lui, les élèves, réunis en grand nombre dans le même local, travaillaient et étaient interrogés individuellement; l'école était le lieu où l'on mémorisait et récitait; le lieu du chacun pour soi.

[24] Une société, c'est un groupe d'hommes qui, dans le même esprit, poursuivent le même but. (*Thesaurus linguae latinae*, s. v. socius.)

qui ont introduit le *self-government*, avec quel sérieux et quel tact les élèves, chargés de responsabilités d'ordre administratif ou disciplinaire, s'acquittent de tâches parfois infiniment délicates!

Que l'on s'inspire, ou non, de ces méthodes, il est donc indispensable que nos classes ne soient plus le lieu où les élèves rivalisent entre eux et, pour le reste, s'ignorent; mais la palestre où ils se libèrent de tout ce qui les empêcherait, adultes, de s'associer pour une œuvre commune; où ils apprennent, en les pratiquant, la camaraderie, la bonne humeur, le tact, la générosité et l'esprit d'accueil, le respect mutuel, la collaboration; chacun faisant ce qu'il est le plus capable de faire, s'effaçant et s'affirmant tour à tour, recevant ou donnant avec la même simplicité.

Car une telle communauté scolaire constitue, par surcroît, la plus efficace initiation aux devoirs du citoyen dans une communauté démocratique. C'est cette expérience, durant l'enfance et l'adolescence, de la vie communautaire qui, plus sûrement que tous les «cours de civisme», nous donnera les électeurs, les fonctionnaires, les magistrats, en un mot les citoyens conscients de leurs devoirs et résolus à les remplir. Des enfants habitués à vivre dans une telle atmosphère sont, en effet, prêts à s'intégrer à la communauté nationale, «cette grande amitié», comme disait Michelet.[25]

L'éducation civique ou nationale, ainsi entendue, n'est d'ailleurs (dans un pays unissant, comme le nôtre, pour la défense de valeurs communes, des hommes appartenant à des cultures et à des confessions différentes, et où, par conséquent, l'éducation nationale implique une éducation inter-groupes) qu'un aspect ou un moment de cette éducation interculturelle, au bénéfice de laquelle Pestalozzi déjà s'efforçait de mettre les élèves de son Institut. L'éducation du sens social doit donc s'achever, s'épanouir dans l'éducation interculturelle ou mondiale, impérieusement postulée aujourd'hui par l'interdépendance matérielle et spirituelle de toutes les parties du monde. De telle façon que, devenus hommes, ces jeunes gens, tout en s'appliquant à la promouvoir sous l'un de ses modes (celui sous lequel elle s'est manifestée dans leur propre culture) aiment et respectent l'humanité sous toutes ses formes. L'humanité, but dernier de l'éducation humaniste, implique, en effet, que la civilisation soit sentie comme l'œuvre collective de toutes les cultures, qu'on se plaise à découvrir dans les traditions les plus différentes de la sienne des valeurs autres, mais de même sens, des valeurs complémentaires; et qu'on travaille, en promouvant, dans cet esprit de compréhension et de sympathie, les valeurs produites par sa propre culture, à faire de la civilisation humaine le forum, le lien de toutes les cultures.[26] (à suivre)

[25] Cf. mon étude: *L'éducation du patriotisme.* Centre d'études politiques. Neuchâtel, 1947.

[26] J'ai étudié cet aspect, relativement nouveau, de l'éducation du sens social, dans une série d'articles parus ici-même (1948/49).

Das Sprachlabor im Fremdsprachenunterricht

Oskar Foerster

Im Schuljahr 1963/64 begann in Berlin ein Schulversuch, an dem zurzeit 40 Schulen beteiligt sind: Grundschulen, Oberschulen des Praktischen und des Technischen Zweiges, Gymnasien und berufsbildende Schulen. In diesen Schulen werden Sprachlehrgeräte oder – um die aus dem Angelsächsischen übernommene Terminologie zu verwenden – Sprachlabors in den Fremdsprachenunterricht einbezogen. Ziel des Versuches ist festzustellen, ob und in welchen besonderen Lernbereichen diese neuen Hilfsmittel den Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten fördern können.

Der moderne Fremdsprachenunterricht geht von der Erkenntnis aus, daß Sprache vor allem Mittel der Kommunikation und Verständigung ist. Es geht darum hier in erster Linie um Hören und Sprechen und erst in zweiter Linie um Lesen und Schreiben. Hören und Sprechen stehen in enger Wechselwirkung miteinander. Wie das Kleinkind gehörte Sprache imitiert, seinen individuellen Sprachschatz darauf aufbaut und in allmählichem Fortschritt die Fähigkeit verstehenden Hörens und die aktive und produktive Sprachbetätigung erlernt – so kommt dem auditiven Erfassen der Lautsprache auch im Fremdsprachenunterricht stärkste Bedeutung zu. Der Schüler kann nur richtig sprechen, was er vorher richtig gehört hat; das grafische Bild der Sprache, das sich meist von der Lautsprache stark unterscheidet, bietet keine Hilfe hiefür. Richtiges Hören muß dem Sprechen vorangehen.

Akustische Hilfsmittel wie Schulfunk, Tonband und Schallplatte mit vorbildlichen Beispielen für Lautung, Intonation und Idiomatik haben seit Jahren wertvolle Dienste für eine solche Hör- und Sprecherziehung im fremdsprachlichen Unterricht geleistet. Das Tonband bietet darüber hinaus die Möglichkeit kritischer Selbstkontrolle mit Hilfe des Mikrofons und der Wiedergabe fremdsprachlicher