

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 18 (1996)

**Heft:** 2

**Buchbesprechung:** Buchbesprechungen = Recensions

### **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:** 22.02.2026

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

*La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (1933), sous la direction de J. Houssaye, ESF, Paris.

Parmi les ouvrages qui tentent aujourd'hui une synthèse dans le champ pédagogique, si difficile à brider, le livre qui nous intéresse ici se veut une «véritable encyclopédie des savoirs pédagogiques contemporains». S'il est vrai que le terme encyclopédie me paraît plus que jamais renvoyer au domaine de l'illusion, de l'utopie aussi, j'adhérerais plus volontiers ici à la qualification de «manuel» que Daniel Hameline donne à l'ouvrage dans sa postface. Le terme «manuel» aurait tendance, c'est vrai, à illustrer le «faire» et renvoyer aux auteurs, analystes de pratiques qui débouchent quelquefois sur des aspects prescriptifs. Le terme d'«Encyclopédie», quant à lui, engloberait d'abord les «savoirs» plus conceptuels, idéologiques aussi, largement présents dans les textes proposés mais non exhaustifs. Que dit à ce propos Jean Houssaye, le maître d'œuvre? Il s'est rallié à l'architecture triangulaire, un classique en pédagogie, et les trois chapitres de l'ouvrage se nomment sans surprise «enseigner», «former» et «apprendre». La cohérence du tout, repris sur le modèle du triangle pédagogique, laisse place le long de chaque axe à la diversité, à la complexité parfois des points de vue. Sur le premier axe, par exemple, la parole est donnée à Manesse, Colomb, Tardy, Perrenoud, Altet et Bru. Chacun d'entre eux privilégie une entrée, soit disciplinaire comme le français pour Manesse, soit théorisation du champ didactique avec la reprise du concept de contrat chez Colomb et de transposition chez Tardy. Mais loin de moi l'idée de rendre compte de la richesse de tous les textes qui jalonnent les trois axes. Je n'ai que l'envie de laisser le lecteur ou la lectrice découvrir peu à peu, à son rythme propre, les réflexions de chercheurs francophones actuels. Mais sur quel pôle du triangle le lecteur va-t-il se placer? On se trouve ici dans un des cas de figure explicité par Houssaye: à un certain moment un axe du triangle pédagogique s'estompe pour laisser l'apprenant face au savoir; l'enseignant, bien présent pourtant, joue le mort indispensable comme dans une partie de bridge. Pour continuer d'être un mort favorable au développement de l'apprentissage, l'enseignant va devoir faire des choix dans le foisonnement de la réflexion, va devoir développer sa critique et agir souvent de façon pragmatique devant les problèmes posés quotidiennement dans l'activité d'enseigner. C'est pourquoi on aurait pu s'attendre à trouver plus souvent des démonstrations illustrant les idées avancées, à se confronter à des résultats détaillés de recherches empiriques jouant l'altérité entre le terrain de la pratique et la pratique des idées. On aurait pu aussi trouver plus d'entrées par les didactiques dans la mesure où dans l'institution scolaire c'est avant tout à partir de cette légitimité que l'enseignant forge sa relation à l'élève.

L'ouvrage, comme type de texte, n'a rien d'un roman et le seul crescendo est celui de la construction, partie après partie, auteur après auteur, dans l'ordre préféré du lecteur, d'un cadre partiel certes mais assez charpenté des idées qui traversent la pédagogie francophone aujourd'hui. L'intérêt principal de l'ouvrage est d'offrir aux pédagogues mais plus encore aux formateurs en éducation et plus précisément en pédagogie de précieux points de repères. Certes ce livre marque une étape dans les idées qui traversent le monde de la pédagogie francophone et souvent de la pédagogie française. D'autres chercheurs auraient pu se trouver aux côtés des 25 élus car ils développent également la recherche et la réflexion en pédagogie. Dans ce sens, le terme d'encyclopédie paraît légèrement galvaudé.

A la fin du parcours proposé, je retourne à la postface de Daniel Hameline et je prends le risque à mon tour de vous laisser le mot «partage» qui de multiples façons est une pierre angulaire de l'édifice «pédagogie». il y a «partage» dit Daniel Hameline, non seulement quand l'intention d'un acteur est «prise en compte» dans un processus, comme on dit, mais

*quand cette intention lui revient entendue.* C'est ce «retour sur l'intention» qui construit l'action. Il témoigne d'une élaboration conjointe où les acteurs pressentent qu'ils engagent plus que leur rôle: ce qu'ils apprennent sur l'expérience humaine n'est pas commensurable à l'aune des «paramètres» de la seule «interaction». Une intention qui «revient entendue» ne témoigne pas que de l'entente. Elle inaugure l'émulation vive des volontés cordiales où se perdre et se gagner se contractent comme une opération indissociable».

Christine Perregaux

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
de l'Université de Genève

Vouilloz Burnier, Marie-France: *L'accouchement entre tradition et modernité*. Sierre: Monographic 1995.

Après avoir publié, en 1981, *Moi, Adeline, accoucheuse*, livrant le récit autobiographique d'une sage-femme anniviarde, la maison d'édition sierroise Monographic a fait paraître cette année la thèse que Marie-France Vouilloz Burnier a défendue à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève. Cet ouvrage qui a reçu le Prix Henry E. Sigerist de la Société suisse d'histoire de la médecine et des sciences naturelles, est consacré à la formation des sages-femmes valaisannes au XIX<sup>e</sup> siècle. L'histoire des accoucheuses du Valais semble constituer un sujet éditorial susceptible d'attirer des lecteurs.

Mais ce ne sont peut-être pas tant les pratiques d'accouchements en elles-mêmes que la localisation valaisanne de ces pratiques qui intéressent le grand public. Le passé de ce canton montagnard et les mœurs de ses habitants semblent en effet toujours en mesure de livrer des récits ayant cette pointe d'exotisme et d'enracinement dont les citadins sont friands. Or ce goût des gens de la ville pour les histoires des gens de la montagne signe le rapport moderne qui s'est établi entre ces deux lieux, rapport dont Bernard Crettaz a bien analysé les composantes et montré combien il a réussi à façonner peu à peu l'identité montagnarde.

Et ce rapport a toujours été inégal; ce sont les «Messieurs» de la ville qui, dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, en ont d'emblée imposé le sens, et ceci à partir de deux regards contradictoires. Il y a celui de ces voyageurs oisifs qui font les premiers périples initiatiques auprès de la saine beauté alpestre. Ces «étrangers» chantent l'air pur des sommets et l'eau régénératrice des sources thermales; leurs récits de «touristes» décrivent les habitants rustiques et pittoresques dont ils vantent le courage et la frugalité. Mais il existe, en même temps, une autre appréciation, portée de l'extérieur, sur le Valais, une appréciation, empreinte de dédain et de commiseration, qui souligne avant tout la pestilence des villages et l'insalubrité des marais. Et l'énumération des vices du climat s'accompagne alors d'un portrait des habitants où sont soulignés leur lourdeur, leur «manque de génie» et leur esprit superstitieux.

C'est ce regard plutôt dépréciatif qu'a rencontré M.-F. Vouilloz Burnier dans ses recherches et qu'elle rapporte dans son ouvrage. Après une présentation très schématique des épisodes mouvementés de l'histoire politique valaisanne du XIX<sup>e</sup> siècle, l'auteur livre ainsi, dans son deuxième chapitre, quelques croustillants tableaux des habitants et des notables du cru, émanant notamment de la plume des autorités françaises chargées d'administrer ce qui était le département du Simplon. Le Valais se réduit à leurs yeux à un pays peuplé de rustaude et à des problèmes de santé publique dont, en premier lieu, ceux du crétinisme. Depuis la parution de l'article «Cretins» dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, ce terme, emprunté au parler valaisan, est en effet devenu, pour le public français cultivé, emblématique de la population de cette région des Alpes.

M.-F. Vouilloz Burnier centre sa recherche sur le sujet particulier de l'aide à l'accouchement mais elle fait découvrir en même temps la politique sanitaire du canton au XIX<sup>e</sup> siècle. Ayant consulté, pour sa thèse, de très nombreux sites d'archives publics et privés, elle a disposé d'une riche documentation qui lui a permis de relater les péripéties de la mise sur pied d'un enseignement aux accoucheuses, d'une manière vivante et détaillée car abondamment illustrée par ses sources. Elle livre ainsi un texte qui permet au lecteur de se représenter concrètement le jeu des acteurs et les réalités quotidiennes de ce Valais. Le récit des déboires de la sage-femme Hélène Rey avec sa commune, sur fond de règlements de compte politiques, est par exemple palpitant.

M.-F. Vouilloz Burnier réussit bien à rapporter les faits et à les mettre en scène. Elle fait également ressortir la complexité des jeux d'influence et de pouvoir entre les différentes autorités qui comptent en Valais. Au sujet de la formation et de la pratique des sages-femmes – mais il en est de même pour d'autres questions sanitaires –, l'Etat, les communes et l'Eglise n'ont en effet pas nécessairement les mêmes intérêts ni la même perception des besoins.

En dispensant, en 1806, les premiers cours d'instruction sur l'art d'accoucher et en contraignant les communes à y envoyer des élèves, les autorités sanitaires poursuivent le projet de doter chaque village d'accoucheuses diplômées et de faire disparaître du même coup l'emploi, décrété illégal, des matrones. Mais il ressort bien de l'ouvrage combien ce projet a comporté d'enjeux concurrents et rencontré d'obstacles. L'initiative de 1806 est intervenue dans un contexte politique favorable, celui de l'influence française prédominante sur cette jeune République «indépendante». Elle n'a pourtant concerné que huit sages-femmes et il faut attendre le Gouvernement radical de 1849, c'est-à-dire une nouvelle impulsion centralisatrice, pour qu'elle soit véritablement reprise.

Les résistances sont en effet nombreuses. Le peuple ne voit tout d'abord pas de raisons de changer d'accoucheuse, ce d'autant plus que l'instruction théorique dispensée dans ces cours n'est vraisemblablement pas en mesure de peser sur le niveau de compétence pratique des sages-femmes. Les communes rechignent de leur côté à contribuer aux frais d'entretien des élèves. Et le clergé est préoccupé avant tout par des questions de baptême dans les cas de complications obstétricales, et par la répression des pratiques d'avortement et des naissances clandestines. Aussi les autorités cantonales ont-elles toujours dû composer avec ces diverses résistances.

Le pouvoir radical, honni par l'Eglise, est celui qui prend les initiatives les plus fermes à ce sujet. Et il le fait en adoptant des mesures réglementaires qui vont dans le sens des préoccupations ecclésiastiques. Il s'empresse par exemple d'enserrer les sages-femmes instruites et patentées dans des dispositions légales les obligeant à se faire agents de surveillance et de délation. Elles doivent ainsi dénoncer toutes les pratiques comme l'avortement ou l'accouchement clandestin ou informer le juge communal quand les parturientes sont célibataires.

Sur toutes les questions de santé publique, le canton paraît légiférer et prendre des dispositions à la suite de pressions externes. Les premières mesures de politique sanitaire interviennent sous l'influence française, Puis, après la révolution radicale, ce sont les autorités fédérales qui en donnent souvent l'impulsion. Mais ces mesures décidées par le Gouvernement cantonal se heurtent alors souvent à l'inertie des dizains et des communes qui sont appelés à participer à leur financement. Et l'Eglise, de son côté, s'appuie tantôt sur l'Etat, tantôt sur les autorités locales, pour défendre ses options. Elle ne manque de plus ni de moyens ni d'influence auprès des gens pour neutraliser, s'il le faut, des décisions du pouvoir civil qui ne lui conviennent pas.

Il apparaît cependant difficile pour l'historien de démêler ce jeu à trois entre les autorités cantonales, qui relaient souvent les préoccupations extérieures, les autorités religieuses et les autorités communales dont la proximité avec les petites gens en font les porte-parole. Le jeu est d'autant plus complexe pour l'observateur que les tactiques des uns et des autres n'ont pas nécessairement laissé de traces. Elles peuvent parfois être devinées derrière le silence d'une commune qui ne répond pas aux sollicitations pressantes de l'Etat, par exemple, ou dans le peu de diligence de celui-ci pour faire appliquer ses propres décisions. Mais le commentateur est

obligé de se livrer à des interprétations qu'il ne peut faire avec pertinence qu'à partir d'une connaissance très fine des particularités locales. Car le Valais est multiple.

M.-F. Vouilloz Burnier a pris avec justesse l'option de n'évoquer que la partie romande, et de plus, d'exposer avant tout ce qu'on pourrait appeler le point de vue de l'Etat, en retraçant l'histoire sanitaire. La réception de celle-ci par les administrés est laissée ainsi en creux. De même, si le lecteur est informé dans le détail des cours dispensés aux sages-femmes, s'il peut connaître leur nom, leur provenance régionale et leur nombre, il n'apprend que peu de choses sur les matrones et sur les pratiques que les autorités sanitaires tentent d'éradiquer. Une meilleure connaissance de ces réalités locales, de type anthropologique, serait sans doute nécessaire pour comprendre par exemple certaines différences qui semblent exister entre les vallées quant à leur réception des initiatives et provenance de la capitale. Mais ce serait là l'objet d'un autre travail.

Comment faut-il comprendre le fait qu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'Etat se préoccupe activement de la santé publique? M.-F. Vouilloz Burnier semble privilégier cette double lecture. Elle y voit d'un côté le résultat d'une ambition corporatiste, celle des médecins qui cherchent à se tailler un monopole en écartant des concurrents que sont les guérisseurs traditionnels, et, de l'autre, au sujet de l'accouchement, une mainmise des hommes sur ce qui était jusque-là une exclusivité féminine. Une telle vision des choses correspond à ce qui a pu être relevé dans des travaux français par exemple. Mais ces interprétations me paraissent néanmoins un peu courtes car elles ne permettent pas d'expliquer en particulier pourquoi c'est à cette époque que la santé publique devient un problème politique et comment un corps médical numériquement aussi faible – le Valais ne compte que neuf médecins en 1812 dont tous ne sont d'ailleurs pas établis dans le canton – pouvait prétendre répondre à tous les besoins privés de soin.

Il me semble que pour comprendre l'implication croissante de l'Etat dans ce domaine, à partir de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, il faut considérer avec Michel Foucault que la santé publique est devenue, à partir de cette époque justement, un jeu d'économie politique. Les luttes contre les épidémies et l'insalubrité, la promotion de l'hygiène dans les mœurs ont été envisagées pour leurs effets productifs, contre des techniques de contrôle et de modifications du milieu. Et les médecins vont être justement les agents privilégiés de cette politique. C'est ainsi qu'ils vont réussir leur professionnalisme, non pas par l'exercice d'une médecine libérale qui est encore une pratique peu importante, comme l'a bien relevé M.-F. Vouilloz Burnier, mais plutôt par celui d'une médecine sociale conduite sous la tutelle de l'Etat.

En ce sens, le Valais est un terrain d'étude intéressant car l'administration française y importe, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, cette médecine sociale, c'est-à-dire ces préoccupations politiques au sujet de la salubrité et de l'influence du milieu sur la santé publique, qui étaient jusque-là étrangères à l'exercice du pouvoir. Car prédomine encore, dans ce canton rural où l'encadrement ecclésiastique est dense, une gestion politique qui passe principalement par les âmes et non par les corps. Le bien public y est pensé dans des catégories traditionnelles et correspond à cette forme de bonheur qui existe quand on a éliminé la guerre, les désordres, les iniquités des lois ou des juges, les famines ou les exactions. Or le projet de l'Etat moderne, dont les radicaux sont porteurs, repose sur l'idée d'un bien public plus concret où entre en jeu avant tout une bonne gestion des ressources, qu'elles soient matérielles ou humaines, dans une perspective de production et d'échange. Et dans ce projet, l'exercice de la médecine est essentiellement une politique médicale qui passe par un quadrillage administratif du territoire, la création d'agents intermédiaires et une discipline du peuple à devenir «soigneux» et «soigné». Mais, pour que s'impose peu à peu cette idée-là du bien public, il a fallu quelques changements dans la structure économique du canton.

*Joseph Coquoz*

Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne

Rita Hofstetter, (1994) *«Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle»*, Genève: Zoé.

L'ouvrage de Rita Hofstetter, enseignante à la Faculté des Sciences de l'éducation de Genève, est repris de la seconde partie de sa thèse, laquelle a été soutenue à l'Université de Genève en automne 1993. Le Professeur Daniel Hameline qui en signe la préface – occasion d'une réflexion sur la démocratie – « présente cette étude comme une histoire des figures fondatrices, non seulement «légendaires», mais aussi «acteurs de leurs temps», de l'école genevoise.»

Mais «Le Drapeau dans le cartable», à mes yeux, peut être aussi lu comme une histoire des forces sociales et des enjeux politiques, économiques, culturels et religieux, en matière d'éducation, lesquels ont modelé en un siècle l'enseignement genevois. Car ces «figures» ne sont-elles pas aussi des «agents» de la moralisation et de la civilisation qui ont fait de l'école un moyen de tendre vers des idéaux sociaux, un «support des utopies sociales de la bourgeoisie», écrit l'auteure? Il va sans dire que si les projets éducatifs s'adressent à des enfants de classes sociales distinctes (classes populaires et élites), les fondateurs, eux, ne sont guère issus du peuple. Et si «l'école est le théâtre où se joue l'avenir du pays», la citoyenneté ne sera pas la même pour tous, à fortiori la formation.

Rita Hofstetter met en évidence, avec intelligence, aisance et précision, le caractère de classes de la scolarisation au XIX<sup>e</sup> siècle. D'une part, on craint pour les enfants des milieux populaires un «déclassement» par le haut, et on adapte leur instruction à de futures professions manuelles; de l'autre, on forme des dirigeants et des chefs pour l'armée. Cette double histoire permet aux lecteurs et lectrices d'apprécier à la fois l'écart qui sépare une éducation populaire d'une éducation des élites (notamment dans des écoles privées, comme l'école Privat), ainsi que les rapprochements et les différences dans certaines méthodes (enseignement mutuel, examen de conscience, jeu de la république, moralisation, pédagogie individualisante, etc.). Expériences pédagogiques qui, selon l'auteure, ne seront pas sans incidences sur la définition des programmes et des méthodes de l'école d'Etat.

Ce n'est pas une des moindres caractéristiques de la philanthropie, dont de nombreux auteurs ont mis en évidence la complexité et l'ambivalence à l'égard des classes populaires, que d'être à la fois conservatrice sur le plan politique et innovatrice sur le plan social et même, selon Rita Hofstetter, précurseur en matière pédagogique. Mais c'est aussi l'esprit d'un siècle qui a été saisi et qui se dessine au fil des pages: l'utilitarisme - doctrine autant économique que sociale -, le nationalisme « mis tour à tour en relation avec le protestantisme, l'industrie ou la défense du pays -, et l'évolutionnisme vont marquer les pratiques sociales.

L'ouvrage de Rita Hofstetter est fort bien documenté, sans que le texte subisse la lourdeur des références historiques, et il alimente, fort à propos, une réflexion sur la démocratie. Un important travail biographique a été réalisé qui est une contribution à l'histoire sociale genevoise, dont les réseaux de sociabilités livrent toutes leurs alliances et ceci par-delà les oppositions religieuses. L'histoire genevoise se prêterait-elle mieux que toute autre pour illustrer une collusion entre le politique, la religion et l'enseignement? Certes, la multiplication des instituts sur laquelle Genève se fait une réputation internationale n'est pas étrangère à l'émulation entre églises pour civiliser l'enfant quel que soit le nom du dieu: Providence, Progrès, Démocratie ou Tradition. Resterait à mettre la spécificité genevoise à l'épreuve d'une histoire européenne de l'instruction du peuple et des élites, projet auquel nous invite cette étude de qualité.

L'auteure a su maintenir une juste distance historique à la fois respectueuse envers les fondateurs de ces établissements éducatifs et critique. Elle relève non sans humour parfois les travers de la «haute et digne mission» de l'éducation du peuple. Relevons encore le rôle des

valeurs morales et de l'argent. A l'adresse des classes populaires ce sont les valeurs du travail, de la soumission, de l'épargne, de l'honnêteté et de la foi qui sont affichées, à celle des élites, l'efficacité, l'organisation, la probité, l'épargne, l'ordre et la philanthropie sont exemplifiées. L'argent est, dans cette histoire d'enseignement, constamment présent. Dépôt mis par Dieu entre les mains des riches, il est pour les enfants, un moyen d'émulation et pour le maître de valorisation par le salaire au mérite. Si l'écolage soutient l'intérêt des parents pauvres à l'instruction de leurs enfants, pour les élites, son montant élevé assure une sélection de la clientèle garantissant ainsi l'homogénéité sociale.

Alors qu'elle attache sa lectrice à une histoire très bien racontée, elle l'abandonne dans l'exercice de la comparaison qu'elle n'a pas voulu expliciter. On peut le regretter. En fondant ces deux histoires, qui forment deux parties distinctes («Les écoles philanthropiques» et notamment revivalistes - et - «Les instituts des élites sociales») n'aurait-on pas souligné d'autant plus fortement la proximité idéologique et la cohérence des expériences pédagogiques? D'un côté, écrit Rita Hofstetter dans sa conclusion, former des ouvriers dévoués, de vaillants soldats et d'honnêtes citoyens, de l'autre des chefs entrepreneurs, des officiers conquérants et nobles magistrats. Bien qu'au cours de ces années la citoyenneté genevoise soit redéfinie, la démocratisation restera jusqu'à aujourd'hui, malgré les efforts faits dans les années 1960, une utopie, comme le rappelle, en introduction, Daniel Hameline.

Martine Ruchat  
Université de Neuchâtel

Pierre Furter: *Mondes rêvés. Formes et expressions de la pensée imaginaire*, Editions Delachaux et Niestlé, 1995, 236 pages.

Avec son ouvrage *Mondes rêvés* Pierre Furter nous fait voyager loin, dans les méandres de la science, à propos de l'utopie. Psychologie, psychosociologie, pédagogie, politique, musicologie, mythologie, architecture, urbanisme et cinématographie s'entremêlent pour donner toute la force à ce travail qui est plus qu'un essai, une véritable tentative de théoriser les formes et expressions de la pensée imaginaire. Un livre savant ou un livre de savant qui n'échappe pas toujours au travers de l'intellectualisme. Furter traverse avec aisance non seulement les champs scientifiques et la culture occidentale, mais aussi l'océan Atlantique pour l'Amérique latine, continent dont les intellectuels européens parlent trop peu.

Pour Pierre Furter l'utopie est autant une forme de résistance à la norme que la planification d'un système social ou d'une politique sociale. Et si l'utopie est travail du désir, elle est surtout espérance et rêve de jours meilleurs. Mais le texte va si loin que le thème de l'imaginaire a tendance à se perdre, ce qui mène le lecteur sur d'autres rives que celles de l'utopie elle-même. Considérations pédagogiques et digressions savantes résultant, comme le dit l'auteur en préambule, de 20 ans de cogitations toujours en procès.

L'ouvrage se divise en quatre chapitres: «Les multiples dimensions de l'imaginaire social», «L'espérance de l'homme inachevé», «Espaces nouveaux, cités inédites» et «Les imaginations révolutionnaires», dont les sous-chapitres sont autant de fenêtres sur la pensée de l'auteur, tels «Le soupçon idéologique», «Les passions de l'enfance», «Les architectes démiurges», «Les feux follets de 68», et bien d'autres encore.

Par l'enfance Furter nous ramène au thème de l'utopie, à travers l'éducation spéciale, les voyages pédagogiques, les robinsonnades, pour arriver à la question de la pédagogie utopique dans laquelle niche le principe d'espérance. On entre alors dans le monde imaginaire des utopies pédagogiques - qui s'ouvre sur d'autres domaines - de Campanella à Le Corbusier (lequel cherche à initier les habitants à la rationalité de son architecture) en passant par Tho-

mas More, Robert Owen, Jérémy Bentham. A chaque fois ce sont les idées de tolérance, de liberté, de formation de l'homme que l'auteur relève. De Rousseau à Herbert Marcuse en passant par l'instruction publique, ce sont encore les mêmes valeurs d'indépendance, de liberté et d'homme nouveau. Pour Pierre Furter l'utopie serait-elle un humanisme?

Plus qu'un ouvrage sur les «formes et les expressions de l'imaginaire», «Mondes rêvés» devient alors un traité de philosophie de l'éducation; d'une éducation qui est espérance et construction d'un monde meilleur et qui commence par la formation de soi-même. L'autoformation est pour l'auteur une utopie pédagogique. Furter écrit: «L'efficacité d'une autoformation renvoie à une double rupture. D'une part, celle qui libère du cycle de la pauvreté où la lutte pour la survie absorbe toutes les énergies. D'autre part, celle qui s'oppose à l'accaparement des ressources disponibles. Donc à un projet politique qui suppose, qui renvoie et qui oblige à un regard critique sur nos sociétés et à une volonté de transformation afin que dans chaque activité, les hommes puissent trouver les raisons, les motifs et les manières de mieux vivre. C'est pourquoi il faut toujours nous porter aux différents fronts de lutte dans nos sociétés là où les conditions non pédagogiques doivent être créées pour que l'autoformation de l'homme ait un sens.» p. 108

L'auteur ne cache ainsi pas ses positions politiques et philosophiques, notamment sa proximité avec la pensée de Marc Bloch, et c'est en cela que l'ouvrage est intéressant. Il est du côté du désir, du changement, de l'ouverture, contre la sclérose, la bureaucratie et la «prestidigitation politique». Pierre Furter est aujourd'hui résolument du côté des utopies.

Martine Ruchat  
Université de Neuchâtel

Peña Saavedra, Vicente, *Exodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1991, 2 volumes, 1400 p.

La problématique que V. Peña Saavedra, professeur de l'Université de Saint-Jacques de Compostelle, nous propose dans cette thèse de doctorat défendue en 1990, nous est devenue toujours plus familière: qui, en effet, dans nos pays «d'accueil» plus ou moins bénévoles à l'égard des immigrants, ne s'inquiète pas des impacts des flux de migration sur l'évolution de nos systèmes d'éducation, entre bien d'autres conséquences sociales et politiques?

Face à l'avalanche des polémiques et aussi des recherches que cette inquiétude a provoquée, notre auteur se distingue par une double originalité. D'une part, il a adopté un point de vue qui est relativement rare dans ce domaine de recherches: celui du pays «d'origine» ou, si l'on préfère, d'un pays «donneur»; et dans le cas particulier, il examine cette problématique depuis la Galice, l'une des «nationalités historiques» et «Communauté Autonome» de l'actuelle «Espagne des Autonomies» – pour respecter la terminologie officielle. Car, si, en aval, les flux migratoires accumulent pour nous des problèmes aussi inédits que délicats, en amont, les migrations ont tellement bouleversé le peuplement – par exemple galicien – qu'on s'interroge souvent si une telle saignée démographique aussi ancienne que constante n'a pas progressivement privé cette «Communauté Autonome» d'une bonne partie des ressources humaines dont elle a aujourd'hui tellement besoin pour réussir sa mutation au sein d'une possible, mais pas nécessairement probable, «Europe des Régions». D'autre part, et tout en ne minimisant pas la gravité de ce premier aspect de son bilan, la deuxième originalité de V. Peña Saavedra est de dégager des perspectives moins pessimistes grâce à une démonstration très dialectique. Au sein de ce qu'il qualifie de véritable exode, il met en effet en relief l'apparition chez ces déracinés d'une prise de conscience collective qui va engendrer un éton-

nant processus d'organisation communautaire dont les activités favoriseront leur éveil identitaire; ce processus se traduira d'abord par une réflexion critique sur la situation en Galicie qui avait provoqué leur expulsion vers les Amériques, puis par une volonté d'intervention scolaire dans le pays natal sous la forme d'apports directs à l'expansion de son réseau scolaire et à l'amélioration de la qualité de ses offres en formation.

Cette démonstration – dont la construction prit plus de dix ans de travail acharné – s'appuie sur une analyse rigoureuse – parfois menée avec une excessive minutie – de multiples sources et données souvent inédites ou jusqu'ici négligées de sorte que ces deux volumes constituent une oeuvre de référence dorénavant indispensable pour une interprétation pondérée et approfondie de l'évolution contemporaine du système éducatif de et en Galice. Néanmoins il faut bien reconnaître que ces 1400 pages, accompagnées de plus de 2000 notes et références, avec sa cinquantaine de tableaux et ses documents iconographiques, sans oublier quelque 300 annexes, si elles témoignent de l'effort exhaustif de l'auteur, risquent aussi de déconcerter les lecteurs, surtout étrangers. C'est pourquoi, et en suivant les trois moments (exode – organisation communautaire – intervention scolaire) qui structurent avec beaucoup de netteté le vaste appareil de cette démonstration, nous nous proposons d'aller à l'essentiel de l'argumentation de l'auteur.

I. Fondamentalement l'émigration est présentée comme un facteur capital pour interpréter la vitalité du peuplement galicien; d'aucuns diraient plutôt son manque de vitalité tel qu'il s'exprime dans une persistante tradition de pessimisme collectif, une caractéristique préoccupante que l'on retrouve souvent dans les régions «exportatrices» de leurs ressources humaines. Ce facteur est non seulement ancien mais il pèse toujours encore sur le destin de la Galice puisque les émigrations continuent de nos jours. Néanmoins, il est difficile d'interpréter cette continuité migratoire, car on peut identifier *plusieurs et différents types* d'émigration, dont les caractéristiques dépendent aussi bien de la situation socio-économique interne à la Galice en un moment déterminé que des forces qui parallèlement dominent le marché (capitaliste) mondial de la main d'oeuvre. A titre d'exemples et en ne considérant que l'époque récente, la Guerre Civile espagnole a entraîné dans le camp des vaincus un départ forcé de milliers d'*exilés* républicains; et plus récemment, les impasses de la modernisation de l'Espagne à la fin du régime franquiste et pendant l'actuelle «transition démocratique» ont contraint de vastes contingents de *travailleurs* à chercher dans les centres urbains centre-européens les emplois qu'ils ne trouvaient pas, et qu'ils ne trouvent toujours pas chez eux. Dans cette longue histoire plurielle des émigrations galiciennes, notre auteur a concentré son étude essentiellement sur les émigrations *transocéaniques* entre 1853 et 1936. Il justifie son option, d'une part, parce qu'elles furent alors «torrentielles»: ainsi entre 1900 et 1936, ce formidable exode draina un million et deux cent mille personnes, ce qui correspond à la moitié de la population que comptait la Galice en 1930. D'autre part, parce qu'elles correspondent à «un phénomène *collectif* qui reflète la protestation silencieuse» d'une population désemparée par le mal-développement d'un territoire où l'agriculture stagne, faute d'un remembrement et d'une réforme de la tenure de la terre, atomisée en de minuscules petites propriétés («minifundios»); où il y a peu d'industries et où les structures d'un pouvoir abusif semblent inamovibles. Ce transfert massif de la main-d'oeuvre vers l'outre-mer aura des impacts néfastes sur l'ensemble de la société galicienne puisqu'il a des effets discriminatoires sur la structure démographique, qu'il traumatise aussi bien ceux qui doivent partir que ceux qui restent, faute de mieux; et qu'il ne jouera même pas le rôle de palliatif que lui attribuent les politiciens en mal de justification.

II. Dans les pays d'accueil, surtout américains, ces déracinés vont prendre peu à peu conscience qu'ils sont aussi des marginaux dans l'ensemble de l'émigration d'outre-mer. D'origine surtout rurale, ils ne sont nullement préparés à affronter des sociétés américaines qui s'engagent dans un développement urbain de plus en plus accéléré auquel ils s'adaptent mal.

Bilingues – ils parlent entre eux le galicien mais socialement le castillan – leur ambiguïté culturelle favorise de nombreux préjugés à leur égard d'autant plus tenaces que depuis des siècles, l'Espagne officielle a diffusé des représentations sociales péjoratives sur la Galice et les Galiciens, qui traduisent un profond mépris pour cette culture et cette langue périphériques. Même si ces Galiciens expatriés ne sont pas, et de loin, des analphabètes – malgré les qu'en-dira-t-on – néanmoins leurs niveaux d'instruction et les déficiences de leur formation professionnelle et technique les classent dans la catégorie des «analphabètes fonctionnels». Face à toutes les discriminations dont ils sont par conséquent les victimes, ces expatriés tendent à se regrouper pour se protéger et pour s'entraider. Ils fondent quelque 400 «Sociétés Galiciennes» dont une centaine existe toujours encore. Ces organisations communautaires sont aussi des Centres Galiciens où l'on se souvient du «pays» et où se reconstitue peu à peu une identité collective plutôt nostalgique sur la base de pratiques culinaires, langagières et d'activités folkloriques. Sous l'influence des intellectuels galiciens qui, au début de ce siècle, sont fascinés par l'idéologie d'une régénération culturelle et politique de l'Espagne, mais qui sont aussi provoqués par l'exemple de la «Renaissance» du catalanisme, les émigrés sont progressivement «conscientisés» («mentalises» selon notre auteur) par ce dynamisme communautaire qui favorise le développement d'une nouvelle perception de leur réalité au sein de l'ensemble de l'émigration. Cette conscientisation évoluera lentement vers un sentiment nationalitaire en faveur du «galéguisme» c'est-à-dire de l'ébauche d'un mouvement de revendications régionales où l'identité reconstruite et reconquise devient projective. En effet il ne s'agit plus seulement d'entretenir le souvenir du pays perdu, mais de se donner les moyens pour imaginer de nouvelles perspectives pour une Galice moderne et surtout pour déjà intervenir en préparant les nouvelles générations d'un territoire qui pourrait devenir autonome. C'est ainsi, comme l'évoque l'historien de l'éducation, le Professeur Antón Costa Rico: «A Galicia de alénmar sementou de escolas o país» [«La Galice d'outre-mer enseigna le pays d'écoles»]. Malgré l'ampleur de ce mouvement, V. Peña Saavedra estime que ce «projet» restera diffus et fractionné en tous les cas jusque dans les années 30; c'est-à-dire jusqu'à la rupture politique qui permettra l'instauration de la IIe République en Espagne et jusqu'au moment où la Galice votera massivement en faveur de son statut d'autonomie... hélas, juste avant que n'éclate la rébellion franquiste qui va replonger l'Espagne dans un régime autoritaire et totalement hostile aux revendications de ses périphéries. Un tel projet cohérent de développement intégral dans l'autonomie n'apparaîtra en fait que pendant la deuxième guerre mondiale avec l'émigration suivante, celle des exilés républicains. Pour comprendre dans toute son originalité l'ampleur de ce triple rapport (sentimental, critique et interventionniste) avec le pays d'origine, il faut aussi tenir compte – comme dans l'émigration d'autres régions de L'Espagne, ce qui conduit plusieurs spécialistes à parler d'un modèle «espagnol» – que ces émigrés n'ont jamais pleinement rompu les liens qui les unissaient avec leurs clans familiaux, ni avec leurs terroirs comme l'a montré de façon spectaculaire le comportement de Fidel Castro lors de son récent pèlerinage à la terre de ses ancêtres! Sans oublier le rôle important que jouent dans l'économie domestique les envois réguliers de l'épargne des émigrants qui rêvent malgré tout de se réintégrer au «Pays» à l'image des «Indianos» c'est-à-dire de ces rapatriés enrichis dont les demeures ostentatoires mais aussi les innombrables oeuvres et fondations philanthropiques manifestent tout au long de l'histoire des migrations et dans les endroits les plus inattendus, leur fabuleuse réussite.

III. En ce qui concerne le domaine spécifique de la formation, le changement d'attitude et de comportement au sein de l'émigration commence vers 1873 lorsque dans les 395 «Centres Galiciens» recensés se créent très rapidement 225 associations (les «Sociétés d'Instruction») qui se spécialisent d'abord dans le perfectionnement des émigrants, puis tout autant dans l'intervention scolaire en Galice. Ces initiatives éducatives sont importantes pour notre auteur, car elles marquent, selon lui, un passage significatif des envois *individuels* de l'épargne à des

actions collectives d'émigrants dorénavant regroupés, qui visent en général des communes et des villages de leur origine, bien que l'on note à plusieurs reprises des tentatives de fédérations qui engloberaient des territoires plus vastes. V. Peña Saavedra a minutieusement et systématiquement inventorié et classé toutes ces initiatives, même les plus fugaces. Il a pu ainsi identifier de manière précise la construction de 225 bâtiments scolaires – qui se caractérisent souvent par une architecture emblématique au goût des «Indianos» – et la création de 326 classes nouvelles, surtout dans l'enseignement primaire. Dans plusieurs cas, ces réalisations scolaires furent accompagnées par la création de salles ou de centres destinés à des activités culturelles, ainsi que par des infrastructures sanitaires et sociales. Ces «Sociétés d'Instruction» ne cherchent pas seulement à augmenter la couverture des infrastructures scolaires; elles se préoccupent aussi de la stabilité et de la qualité de l'enseignement. Elles subventionnent, et entretiennent parfois, l'équipement des écoles et la production de matériel scolaire. Et par-dessus tout, elles visent à améliorer la formation des enseignants; elles interviennent dans la nomination des instituteurs et elles améliorent sensiblement leur statut et leurs salaires. Peut-on déduire de ces multiples interventions que l'émigration a favorisé et même implanté une nouvelle politique éducative pour la Galice? V. Peña Saavedra ne le pense pas, car ces interventions sont presque toujours ponctuelles et restent malgré tout marquées par un certain esprit de clocher – à l'exception de la plus remarquable et la seule qui fut planifiée comme un tout: l'équipement polyvalent destiné à toute la vallée du Val Miñor -. Néanmoins il distingue dans l'ensemble de ces initiatives un certain nombre de principes communs qui expriment «un même optimisme et une même confiance dans l'éducation», à savoir:

- la volonté d'étendre le réseau scolaire galicien sur tout son territoire et dans les lieux les plus négligés par les autorités;
- l'intérêt pour un nouveau modèle d'école rurale tournée vers le futur – un futur parfois identifié avec l'émigration !
- une forte conviction quant au pouvoir de l'éducation qui est toujours tempérée par un souci pragmatique et réaliste de l'activité pédagogique qui ne favorise pas nécessairement l'expérimentation;
- l'importance primordiale accordée au professorat;
- une option sans dogmatisme pour une école laïque.

Faut-il conclure de cette vaste démonstration à un bilan favorable de l'émigration galicienne? Ce serait certainement là dénaturer les thèses de V. Peña Saavedra qui tout au long de son interprétation souligne constamment les coûts sociaux et humains des flux migratoires et qui se garde bien d'établir un bilan économique du type coûts/bénéfices tant les facteurs en jeu sont incommensurables. D'autre part, il ne cache pas l'ambiguïté des motivations profondes des interventions scolaires des émigrants: s'agit-il en effet d'étendre et d'améliorer le système galicien d'éducation en vue du développement d'une future nationalité autonome... où l'émigration ne serait par conséquent plus indispensable? Ou plutôt d'améliorer la formation des futurs candidats à l'émigration afin que ceux-ci ne rencontrent pas autant de difficultés dans leurs futurs pays «d'accueil» – ce qui renvoie à une vision en fait pessimiste de l'évolution galicienne où l'émigration resterait une nécessité ou une fatalité, faute de réformes? Cette ambiguïté apparaît nettement lors des âpres discussions dans plusieurs «Sociétés d'Instruction» galicienne à propos du choix de la *langue scolaire* où, pour finir, l'apprentissage du galicien est préterité au profit de la maîtrise du castillan; après tout, et surtout dans les Amériques, seule la connaissance de «l'espagnol» serait réellement utile à de futurs émigrants. Quoi qu'il en soit de ces dilemmes, l'apport de V. Peña Saavedra nous semble être une contribution décisive pour comprendre selon un modèle dynamique et dialectique la complexité des transferts de populations d'un pays à l'autre.

Pierre Furter  
FPSE, Université de Genève

Núñez Clara Eugenia, *La fuente de la riqueza: Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Alianza Universidad, Madrid, 1992, 355 p.

Núñez Clara Eugenia & Tortella Gabriel (édit.), *La maldición divina: Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Alianza Universidad, Madrid, 1993, 425 p.

Hautecoeur J.P. (édit.), *Alpha 92: Stratégies d'alphabétisation et de développement culturel en milieu rural*. Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, 1994, 440 p.

Ces trois publications sont remarquables à plusieurs titres. Tout d'abord, comme les rapports entre l'industrialisation et le développement de l'alphabétisation ont été surtout étudiés par des historiens de l'économie *anglo-saxons* la thèse de Madame Núñez ainsi que le volumineux ouvrage collectif qu'elle a publié avec son mari à la suite d'un colloque international de l'Association internationale d'histoire de l'économie comble une lacune béante de la bibliographie espagnole – et même française – où ce thème n'a été abordé que par de «purs» historiens, des historiens de l'instruction publique, éventuellement par des sociologues. Ensuite parce que la qualité et l'originalité de ces publications confirment le renouveau des sciences sociales en Espagne après la période de glaciation imposée par le Franquisme. Enfin l'ouverture actuelle de la société espagnole aux débats de fond se reflète dans les enjeux discutés dans ces trois publications: les deux premières de tendance plutôt néolibérale mais néanmoins critique; la troisième dans la ligne socioculturelle des mouvements d'animation rurale d'inspiration catholique qui ont massivement représenté l'Espagne dans le cadre du projet Alpha 92 de l'Institut pour l'UNESCO de Hambourg.

\*

La référence théorique majeure de toutes ces recherches renvoie aux nouvelles interprétations du *capital humain*, un concept introduit dès 1925 aux USA et qui s'est universalisé et s'est imposé depuis les années 1960 dans le cadre des efforts pour planifier le développement des systèmes de formation dans leurs contextes socio-économiques et politiques respectifs. De façon explicite, C.E. Núñez et G. Tortella Casares s'appuient sur une interprétation du capital humain que G. Tortella a développée dans sa remarquable «Histoire économique de l'Espagne contemporaine aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles», publiée à Madrid en 1994. Selon celle-ci, ce qui est déterminant à côté du «stock» quantitatif de main-d'œuvre est la «qualité de la population»; c'est-à-dire «la capacité des êtres humains à se transformer en facteurs de production». Une qualité qui dépend des rapports positifs entre la formation – scolaire et extrascolaire – avec l'innovation et la diffusion des technologies; ce qui suppose paradoxalement que si la *formation* est en effet un facteur clé du développement, néanmoins les systèmes scolaires – et leurs réformes – n'y contribuent pas toujours de sorte que l'*éducation scolaire* peut être parfois considérée comme un facteur insuffisant ou inopérant dans le développement de la société. Par ailleurs, en prenant le contre-pied de ceux qui attribuent à la formation des élites – donc à l'enseignement supérieur – un rôle central, ces historiens ouvrent de nouvelles possibilités pour une radicale redéfinition de la formation du capital humain. Ils estiment que celle-ci n'est efficace qu'à la condition de consolider d'abord ses bases fondamentales à savoir: l'alphabétisation et l'enseignement primaire. Néanmoins cette réduction ne simplifie pas pour autant le problème puisque l'alphabétisation conçue comme le point de départ du développement culturel d'une personne ou d'une collectivité comme les rapports de l'enseignement primaire – de base ou fondamental – avec la préformation professionnelle et la formation technique sont loin d'avoir été élucidés.

\*

Le cas exemplaire de l'Espagne – tel que l'analyse avec beaucoup de minutie Madame Núñez dans sa thèse – devrait permettre de confirmer l'hypothèse fondamentale qu'un capi-

tal humain insuffisant retarde – et porte préjudice au – plein développement de l'industrialisation. L'auteur étudie l'évolution de l'alphabétisation dans le cadre du développement de l'enseignement primaire, plus modestement de l'enseignement secondaire à partir de 1860 jusqu'au début des années 30, c'est-à-dire pendant le régime monarchique au cours duquel ont alterné des gouvernements de tendance libérale et conservatrice, généralement modérés jusqu'au moment où s'instaure la III<sup>e</sup> République espagnole. Grosso modo, pendant les 40 dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle, le taux d'alphabétisation (masculine) qui n'était pas négligeable au début de ce siècle, stagne; par contre, elle note une croissante pression de la demande féminine en éducation. Ce n'est qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle – en 1902 l'enseignement primaire sera explicitement concerné dans le budget de la nation – que le processus s'accélère, tardivement si on le compare avec celui des pays voisins, mais avec une nette accélération.

A partir de ce bilan global – minutieusement détaillé et analysé par Madame Núñez dans les quelque 40 tableaux, 66 graphiques et les 40 cartes qui recouvrent un tiers des pages de son ouvrage –, la première interrogation est celle de la poule et l'oeuf: l'alphabétisation est-elle une *précondition* à l'industrialisation et faut-il admettre le seuil – souvent cité dans la littérature anglo-saxonne – de 30-40 % d'alphabétisés comme le «stock» indispensable pour un «take off» industriel? Ou bien, au contraire, c'est l'industrialisation qui va jouer un rôle déterminant dans l'accélération du processus d'alphabétisation, celle-ci de condition devenant une conséquence du développement? La deuxième interrogation, essentielle pour comprendre le développement d'un pays aussi divers et complexe que l'Espagne, le processus d'alphabétisation – comme d'autres éléments de la dynamique sociale – peut-il être considéré comme un tout – c'est-à-dire dans sa globalité nationale – ou, au contraire, faut-il tenir compte des disparités régionales et des diverses inégalités de manière à imaginer un modèle diversifié?

A la première question Madame Núñez répond de façon originale. Tout d'abord, elle note que la période de 1860 à 1930 doit être considérée comme une «transition», c'est-à-dire «une période pendant laquelle le taux d'alphabétisation de la population passe de 30-40 % à plus de 70 %». Nous avons donc affaire à un modèle qui valorise une dynamique continue plutôt qu'un développement qui procéderait par une série de ruptures ou, comme le croient certains ingénus, par des «révolutions» éducatives. Quant à la deuxième alternative, elle estime que si on considère l'alphabétisation comme un phénomène complexe – c'est-à-dire qui va bien au-delà d'un simple apprentissage de la lecture et de l'écriture –, il faut tenir compte des autres facteurs qui déterminent l'évolution du contexte général.

En particulier si l'Espagne pendant cette période manifeste un «retard» (sic) c'est pour 4 raisons essentielles qui constituent un *système* d'explications:

1. Les offres scolaires publiques sont insuffisantes. Quand il existe, l'enseignement primaire est de mauvaise qualité. Enfin cette carence du public est fort mal compensée par l'enseignement privé.

2. La politique éducative n'est ni claire, ni volontariste, malgré les bonnes intentions des libéraux et de quelques intellectuels préoccupés par la «régénération» du pays. Ce relatif volontarisme politique ignore en particulier que les énormes charges financières et les responsabilités quant aux ressources humaines des communes dans le maintien du réseau public de l'enseignement primaire sont non seulement excessives, mais qu'elles sont limitées par le système politique dit du «caciquisme», aussi imperméable à une démocratisation politique qu'à la démocratisation culturelle.

3. Le contexte général pèse lourdement: l'Espagne a ignoré pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle la révolution bourgeoise; elle n'a pas pu mener à bien sa révolution industrielle et surtout l'existence et l'accès aux sources d'informations, la diffusion des technologies modernes et même

la recherche scientifique restent limités, ponctuels et excessivement concentrés dans les deux métropoles (Madrid et Barcelone). Sans oublier qu'à la différence d'autres pays européens, les carences de l'alphabétisation et de la formation de base ne sont pas substituées ni palliées par d'autres sources de formation (familiale, communication sociale, etc.).

4. Un tel contexte explique la (relative) faible demande et le manque d'intérêt pour l'éducation de la population en général. Ce qui serait la conséquence du bas niveau des revenus, du poids des coûts d'opportunité – en particulier dans les régions où la main d'oeuvre infantile reste importante –, de la stagnation technologique et des attitudes familiales, en particulier à l'égard de la promotion des filles.

Quant à la deuxième interrogation, Madame Núñez insiste tout d'abord sur l'importance des disparités régionales. Au XX<sup>e</sup> siècle, grosso modo, le Nord de l'Espagne sera beaucoup plus alphabétisé et scolarisé que le Sud; ce qui la conduit à défendre la thèse classique des «deux Espagnes». Une division qui a frappé bien des interprètes de l'Espagne contemporaine, mais qui, selon nous, pourrait être nuancée si l'on tenait davantage compte des différentes cultures et langues qui ont toujours coexisté au sein «des Espagnes». L'apport particulièrement original de notre auteur est d'insister sur ce qu'elle appelle le «différentiel sexuel». En effet, pour la première fois, croyons-nous, dans une analyse de l'évolution de l'alphabétisation en Espagne, Madame Núñez dévoile combien les données disponibles concernent quasiment et uniquement l'alphabétisation masculine alors qu'elle note une formidable poussée de la demande en formation de la part des femmes en fonction de leur intégration progressive dans la main d'oeuvre salariée. Or cette occultation «scientifique» ne fait que refléter une ancienne tendance de la société espagnole à ignorer les besoins culturels des Espagnoles. Ce que Madame Núñez explique par l'emprise de l'idéologie du catholicisme traditionnel, l'apathie des dirigeants (toujours masculins jusqu'à la proclamation de la II<sup>e</sup> République) à l'égard de leurs concitoyennes et les craintes diffuses face à des changements des rôles sexuels. A moins que l'on ait affaire à une version péninsulaire d'un «modèle méditerranéen» général de ségrégation à l'égard des femmes.

\*

Dans les ouvrages collectifs qui sont issus des deux colloques internationaux, l'un de l'Association internationale d'histoire de l'économie, l'autre du projet Alpha 92 de l'UNESCO, la notion d'un «modèle méditerranéen» est reprise sans que nous soyons toujours convaincus de sa réalité malgré les apparences. Même si l'Espagne est au coeur des débats de ces deux colloques, son exemple ne suffit quand même pas à affirmer l'existence «d'un» modèle méditerranéen de développement, puisque la part faite à la Grèce, à l'(ex)-Yougoslavie ou à l'Albanie est presque nulle; par ailleurs, il nous semble difficile de l'admettre alors que l'on fait totalement abstraction par exemple des pays maghrébins.

Par contre l'intérêt des deux colloques est de démontrer l'importance d'une perspective comparée pour relativiser – ou valoriser – les résultats obtenus. Ainsi le constat d'un «retard» relatif du processus d'alphabétisation de l'Espagne par rapport à ses voisins européens est confirmé, mais aussi nuancé. D'autre part les expériences récentes espagnoles d'animation dans la transformation du milieu rural s'intègrent parfaitement dans l'évolution globale des autres pays européens; ce qui confirme l'influence de plus en plus forte de l'intégration européenne. Par contre «l'Europe» de ces colloques est beaucoup trop une réalité scandinave et britannique – pour ne pas dire nord-américaine sans doute parce qu'au niveau théorique l'influence des travaux anglo-saxons est prédominante et que le projet Alpha 92 est aussi soutenu par la Belle Province. Ce qui exclut non seulement la France (de Mitterand!). L'apport de L'Allemagne reste beaucoup trop modeste. Quant aux pays de l'est européen, à part l'inévitable contribution russe, seul le colloque de l'UNESCO leur fait une place. Non seulement ces

pays font dorénavant partie de l'Europe, mais ils sont particulièrement concernés par les questions de la modernisation comme du développement rural; des enjeux déterminants de la réorganisation «libérale» de leurs économies dirigistes. Nous avons en particulier relevé un document du plus grand intérêt de la part d'une collègue de Roumanie, Madame F. Algher. Enfin, il nous faut bien constater avec regret, qu'à la suite de l'ostracisme que nous avons bien mérité, la Suisse – tout en étant parfois citée mais en passant et de façon très approximative – est encore moins bien traitée que le «Tiers-Monde». Dans ces deux ouvrages collectifs, non seulement l'Afrique est «oubliée»; l'Amérique Latine est martyrisée et l'immense Asie est réduite au Japon et à la Corée (du sud)! Ce qui revient à faire croire qu'il n'y a pas de pays industrialisés en Amérique latine (et l'Argentine? et le Brésil? et le Vénézuéla? etc.) et qu'il faut aller dans les plaines ou les Andes américaines pour rencontrer des paysanneries!

Ce n'est pas seulement la méthodologie de la comparaison qui pose des problèmes complexes d'échantillonnage en ce temps de difficiles relations internationales, mais la périodisation est tout aussi discutables. Dans le premier ouvrage collectif – comme dans la thèse de Madame Núñez –, la période cruciale de la IIe République espagnole, du régime franquiste et de la transition démocratique – soit rien moins que 60 ans d'histoire politique et économique – sont renvoyés à d'autres recherches probablement. Il en va de même pour la plupart des autres contributions européennes. De sorte que le titre de cet ouvrage devrait être spécifié afin que les lecteurs sachent qu'il s'agit surtout d'études qui portent sur les périodes qui précèdent le «take off» industriel ou qui, éventuellement, accompagnent la première industrialisation. Or ces problèmes subsistent en grande partie dans ces sociétés qui sont devenues aujourd'hui postindustrielles. Dans le second ouvrage par contre, la perspective est bien moins diachronique au point que les héritages historiques sont malheureusement prétérités au profit des débats et des polémiques contemporains. Bref, méthodologiquement, une fois de plus, nous constatons que «comparaison n'est pas raison».

\*

Malgré ces quelques remarques techniques, ces diverses contributions abordent des questions essentielles en ouvrant par ailleurs de fascinantes pistes de recherche comme:

- de savoir si la formation d'un capital humain est un élément aussi déterminant que la constitution d'un capital physique ou si, au contraire, l'éducation n'est pas indispensable au début de l'industrialisation – dont elle dépendra seulement par la suite – puisqu'elle peut être dans certains cas substituée par d'autres facteurs.
- Est-il important d'améliorer *qualitativement* la main d'oeuvre puisque sa productivité peut dépendre d'autres facteurs comme son assignation ou sa mobilité spatiale ? Et même si c'était important, ne le serait-ce peut-être que pour certains secteurs stratégiques et/ou spécifiques?
- Par ailleurs quelle place faire aux représentations sociales dans l'estimation qualitative d'un capital humain? Quels sont leurs rapports avec les attitudes – et les idéologies? – que partage la majorité de la population? Cette dimension n'a-t-elle pas une grande valeur explicative à propos par exemple du «différentiel sexuel» ou des inégalités régionales que notent presque tous ces spécialistes?
- Si l'*enseignement technique et l'organisation de l'apprentissage professionnel* sont évidemment indispensables pour améliorer le «stock» des ressources humaines en vue d'accélérer une modernisation et une industrialisation, n'a-t-on pas sous-estimé le rôle préliminaire de l'enseignement primaire pour poser les bases indispensables?
- Si dans une société en «retard» – ou en «transition» – l'Etat intervient souvent – en particulier sous une forme centralisée et autoritaire – dans la formation de la main d'oeuvre, peut-on constater des résultats concluants? Ce qui semble loin d'être sûr ni prouvé car l'augmentation et/ou l'amélioration de la main d'oeuvre dépend en ultime analyse d'un

ensemble de facteurs qui constituent un système explicatif complexe. Sans compter qu'une telle politique étatique est très coûteuse et pas toujours efficace quant à l'*utilisation* des ressources humaines par les entreprises et les services. En effet, une chose est de former des ressources humaines qui sont potentiellement disponibles; une autre, beaucoup plus difficile, est d'être certain qu'elles seront effectivement et efficacement mises à contributions par les entreprises et les institutions en particulier dans nos sociétés perturbées par de multiples crises.

\*

Du point de vue de la pratique éducative, est-il possible de tirer des leçons et/ou des enseignements de ces études qui concernent souvent des situations et ou des expériences du passé, même si celui-ci est un passé proche. Très concrètement, est-ce que les «praticiens» réunis par l'UNESCO en Espagne ont pu déjà appliquer les résultats que les «théoriciens» et historiens ont obtenus pour «faire face aux changements dans le milieu rural», puisque tel est l'un des objectifs prioritaires du projet Alpha 92?

Sur la base des rapports de différentes valeurs d'expériences en cours, les principales conclusions sont:

1. La *réalité locale* doit être le point de départ de toute action éducative qui vise l'amélioration de la situation actuelle calamiteuse du monde rural; sans pour autant tomber dans les pièges des ghettos, c'est-à-dire sans jamais pour autant négliger les déterminants qui agissent à d'autres niveaux que le local: les niveaux régionaux et nationaux en particulier.

2. Il est indispensable de renforcer ces réalités locales en luttant contre les normes imposées de façon unilatérale par le centralisme bureaucratique en s'appuyant sur la *pluriculturalité* – souvent occultée – des nations. Ce qui implique d'admettre l'existence – et la coexistence – de plusieurs codes de communication et de s'efforcer de construire des stratégies diversifiées d'apprentissage afin de les maîtriser effectivement.

3. L'intervention éducative doit être une *recherche-action* qui tient compte du politique par exemple en facilitant un renouveau des organisations sociales et en agissant sur les structures du pouvoir, l'accès aux sources d'information. Si le politique est mis ainsi en évidence, nous regrettons qu'il n'en soit pas de même quant aux dimensions économiques; ce qui s'explique peut-être à cause de l'absence d'économistes dans ce colloque.

En ce qui concerne l'alphabétisation proprement dite, le colloque s'est orienté de façon originale en mettant l'accent sur:

- l'imprécision des termes utilisés dans ce domaine de la formation, qui entraîne des représentations discutables de l'analphabétisme et des analphabètes comme de l'alphabétisation et des alphabétisés. Parfois, on se trouve devant des difficultés de traduction puisque la distinction importante entre *illettrés* et analphabètes semble propre au français. Il en va de même quant aux incertitudes sémantiques à propos des notions de: animation sociale, dynamique culturelle, action culturelle et développement culturel, animation-crédation, etc. En effet, une telle diversité révèle-t-elle seulement la logomachie pédagogique ou, au contraire, indique-t-elle des objectifs et des moyens d'intervention distincts?
- Les participants se sont montrés très préoccupés par la grande distanciation qui se creuse de plus en plus dans le monde rural en transformation entre la culture écrite et la communication/culture orale.
- Si l'on *devient* alphabétisé – ce que renforce la notion de «transition» culturelle et technique – alors on peut tout aussi bien *devenir* ou redevenir analphabète! C'est pourquoi le col-

loque attire l'attention sur les phénomènes de «désalphabétisation», «d'alphabétisation dysfonctionnelle» ou «d'alphabétisation totalitaire(sic)».

\*

En conclusion, tout en appréciant hautement les contributions de ces remarquables publications, nous devons bien constater en les comparant la distance et l'absence de dialogues entre, d'une part, les spécialistes des sciences humaines, et en particulier des économistes, et, d'autre part, les acteurs pédagogiques qui restent englués dans leurs pratiques éducatives et de formation. Ce qui conduit parfois à se satisfaire soit d'idées ingénieuses, mais inapplicables dans les réalités du quotidien concret, soit de s'évader dans des divagations idéologiques qui ne servent pour finir qu'à légitimer des bricolages pédagogiques. Sans aucun doute, cette absence de dialogues est souvent la conséquence de la réticence des acteurs «pédagogiques» à accepter de faire évaluer *par d'autres spécialistes* leurs expériences «innovatrices». Nous sommes donc toujours encore bien loin malheureusement de la transdisciplinarité que l'étude d'un phénomène aussi complexe que l'alphabétisation exigerait. Au travail Messieurs Dames!

Pierre Furter  
FPSE, Université de Genève

Jean Zay, *Souvenirs et Solitude*. Préface de P. Mendès-France; préface de la première édition de J. Cassou; introduction et notes de A. Prost. Edition du Talus d'Approche, Le Roeulx, 1947, 385 p.

M. Ruby, Jean Zay: *Député à 27 ans, Ministre à 31 ans, Prisonnier politique à 36 ans, assassiné à 39 ans*. Edition Le Corsaire, Orléans, 1944 (première édition de 1969), illustrations et annexes, 410 p.

M. Aucante, *Dans la lumière de Jean Zay*. Vidéo de 26 minutes, France 3, 1994 (?).

P. Girard, Jean Zay (1904-1944). Préface de A. Prost. Association des Amis de J. Zay, Paris, s.d.

Rien ne destinait le Député radical-socialiste d'Orléans, «jeune Turc» du parti radical à devenir en 1936 le Ministre de l'Education et des Beaux-Arts du Front Populaire mené par L. Blum puisque apparemment il était peu familier avec les questions de ce qu'on appelait encore alors «L'Instruction Publique». Et pourtant sa brillante gestion et surtout l'ampleur de ses conceptions de l'éducation – peut-être justement parce qu'il n'était pas un «pédagogue» – lui permirent de poursuivre son mandat ministériel jusqu'au début de la guerre de 1939 –; ce qui représente une permanence aux affaires publiques exceptionnelle sous la III<sup>e</sup> République. Arrêté par le gouvernement de Vichy, il sera condamné et exécuté sauvagement, probablement parce qu'il était d'origine juive bien que protestant, franc-maçon convaincu, républicain jacobin, devenant ainsi «le Ministre de l'intelligence martyre» (Jean Cassou).

La célébration de sa mémoire en 1944 à Orléans a suscité plusieurs témoignages dont un bref document audiovisuel qui réunit des images importantes du développement éducatif et culturel suscité par et pendant le Front Populaire. A partir de ces contributions, outre l'hommage légitime que ses amis ont rendu à celui qui, avec d'autres, contribua à sauver l'honneur de la République française, on peut mieux apprécier l'importance et l'intérêt des idées-forces qu'inspirèrent Jean Zay et ses collaborateurs qui seront largement reprises tout d'abord par la Commission Langevin-Wallon (1944-1947), puis par tous les gouvernements de gauche après la Libération. Revenir à ces sources, vieilles de cinquante ans, c'est tout à la fois mesurer la relative «nouveau» de nombreuses innovations que l'on prétend actuellement imposées comme montrer l'actualité de cet héritage.

Bien que les ouvrages sur Jean Zay insistent surtout sur son action dans le domaine éducatif, son propre journal de condamné, composé de multiples notes écrites en prison sur son présent et son passé et publié après son assassinat par sa femme, permet mieux d'apprécier l'ampleur politique et culturelle de ses projets.

Tout d'abord en politique internationale puisqu'il estima que la France avait suivi «une politique de mi-chemin» à l'égard de l'Espagne républicaine pendant la Guerre Civile espagnole. A défaut d'autres moyens d'action, il se préoccupa directement de la sauvegarde des chefs d'oeuvre des arts catalan et espagnol. Par ailleurs il renforça l'enseignement du français à l'étranger non pas dans l'esprit de la propagande des pays de l'Axe, mais parce qu'il croyait à la valeur des échanges culturels; c'est pourquoi il autorisa par exemple l'enseignement de l'arabe et du portugais en France.

Contre les ricanements de ceux qui estimaient que les «Beaux-Arts» n'avaient rien de commun avec l'Instruction Publique et que de toute manière ils ne représentaient qu'un domaine négligeable de la politique de l'Etat, il orienta l'action de ses Secrétariats d'Etat de manière à établir des ponts entre l'enseignement – dont il voulait renforcer la dimension culturelle – et toutes les formes contemporaines de la création artistique. L'exemple le plus probant d'une telle conception globale fut sa «politique du Livre». Celle-ci devait, d'une part, soutenir les auteurs – dorénavant considérés comme des «travailleurs intellectuels» – grâce à une nouvelle législation du droit d'auteur. D'autre part, elle englobait une extension de la lecture populaire grâce aux bibliobus. Un autre aspect de cette politique, plus étonnant peut-être, est l'importance qu'il accorda aux expositions comme véhicules d'une culture populaire et politique. L'Exposition Internationale de 1937 devait ainsi devenir l'ultime représentation d'une Europe qui commençait déjà à sombrer dans la tourmente de la Guerre Civile espagnole avant d'éclater en mille morceaux: qu'il suffise de rappeler que l'un des «clous» de cette exposition fut le *Guernica* de Picasso! Il ne dédaignait pas non plus les célébrations républicaines puisqu'il organisa le 150<sup>e</sup> anniversaire de la Révolution française. Mais il savait aussi dépasser l'éphémère en soutenant le développement de nouveaux musées (Le Musée des traditions populaires ou Le Musée national de l'art moderne par exemple). La sûreté de son goût et la valeur de sa vision culturelle s'imposent dans l'importance qu'il donna au «7<sup>e</sup> Art» puisque son Ministère préparait le premier Festival de Cannes au moment où éclatèrent les hostilités. Après tout le Front populaire – qui avait inspiré le renouveau du cinéma français grâce aux oeuvres exemplaires de J. Grémillon, J. Renoir ou R. Clair – se devait de rendre justice à ces nouveaux créateurs.

Bien sûr cette vision du culturel n'excluait pas la création scientifique; d'autant plus que le développement scientifique en France souffrait alors d'un manque de coordination et dépendait beaucoup trop (déjà) des militaires. Les diverses mesures de ses prédécesseurs radicaux et celles que prit en particulier le physicien J. Perrin sous sa gestion devaient aboutir en 1939 à la création du CNRS. Dans ce développement scientifique, il y avait d'importants créneaux pour ce que l'on devait appeler les sciences sociales et/ou humaines; pour renouveler de fond en comble la formation des «grands commis» de la Fonction Publique de la République en suggérant, contre d'innombrables obstacles politiques la création d'une ENA que Jean Zay souhaitait... décentralisée; ou encore les premières ébauches d'une politique sportive et des loisirs dans le contexte réellement innovateur des congés payés. Cet ultime créneau – animé par L. Lagrange dont J. Zay avait obtenu l'attachement de son Secrétariat d'Etat à son Ministère – devait ouvrir des perspectives, d'abord pendant la Résistance et surtout après la Libération, pour les divers mouvements de l'animation socioculturelle. On préparait déjà les esprits à l'idée des Maisons de Culture ou de l'Education Permanente.

Il n'en reste pas moins que Jean Zay s'acharna à systématiser le système d'enseignement français – en guise de comparaison, rappelons que la notion de système éducatif universel n'apparut au Royaume-Uni qu'après 1944, soit dix ans plus tard. Il s'acharna à le moderniser

en en imaginant une ample réforme et surtout à le démocratiser en accélérant la lutte contre les multiples inégalités et disparités; ce qui avait toujours été un des objectifs (théoriques) de la III<sup>e</sup> République.

L'ensemble de ces idées-forces apparaissent déjà dans la réforme que Jean Zay présenta en 1937 à la Chambre des Députés. Néanmoins face aux résistances, Jean Zay prit le parti de l'imposer à travers de multiples mesures ponctuelles dont nous retenons celles qui nous semblent encore les plus actuelles:

- *La prolongation de la scolarité obligatoire*; la première décision du Ministre fut de la prolonger en 1936 jusqu'à 14 ans.
- *L'importance donnée à l'enseignement primaire* considéré comme «la colonne vertébrale» de l'ensemble du système éducatif public. La conséquence de ce principe fut d'une part, de généraliser et revaloriser la valeur socioprofessionnelle du Certificat d'études primaires élémentaires ainsi que d'améliorer la formation des instituteurs, qui devront dorénavant posséder au moins un baccalauréat.
- *La gratuité et la démocratisation de l'enseignement secondaire*, où le principe de l'orientation scolaire devient fondamental; ce qui n'exclut évidemment pas sa vocation éminemment culturelle contre les fausses idées de la droite qui n'y voyait qu'un «nivellement par le bas» (sic). C'est ainsi qu'on prit des mesures pour lutter systématiquement contre «le surmenage scolaire» et surtout pour enrichir cette dimension socioculturelle en revalorisant l'éducation physique et en introduisant des activités «parascolaires» de loisirs. Une autre conséquence fut la réorganisation des vacances scolaires et le développement des colonies de vacances.
- *L'enseignement technique* enfin n'est pas négligé, bien au contraire. Il sera réorganisé et décentralisé en fonction des besoins locaux des communes et des «régions». Cet enseignement – qui doit faire un tout cohérent – n'a pas seulement comme fonction d'augmenter les effectifs et d'améliorer la qualification de la main d'oeuvre indispensable à un pays moderne, mais il devait aussi servir de base à une véritable éducation «postscolaire» destinée aussi bien aux adolescents qu'aux adultes.

Soulignons que toutes ces mesures qui concernent le système éducatif *commencent d'abord* par le niveau primaire, pour se poursuivre ensuite au niveau secondaire (y compris l'enseignement technique!); ce qui nous semble rester un principe essentiel d'une politique qui veut réellement démocratiser l'enseignement dans un pays industriel et aujourd'hui post-industriel. Ceci ne veut surtout pas dire que Jean Zay négligea ou sous-estima par conséquent l'enseignement supérieur; mais les réformes qui le concernaient – par exemple l'amélioration de l'orientation professionnelle des étudiants – étaient toujours conçues en fonction des autres niveaux puisqu'il estimait que l'enseignement supérieur n'est qu'une partie intégrante de tout le système éducatif.

Néanmoins il faut bien reconnaître que le bilan de cette politique éducative et culturelle que les spécialistes peuvent aujourd'hui établir reste jusqu'à un certain point mitigé. En particulier, en voulant tout faire et faire vite, Jean Zay sous-estima certainement les inerties de sorte qu'il n'arriva pas à réaliser pleinement l'ensemble de sa réforme. De là à conclure à un échec, ce serait oublier que les (bonnes) idées ne meurent pas – même quand elles sont occultées – car elles constituent un héritage collectif qui nous défie toujours encore.

Pierre Furter  
FPSE, Université de Genève

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin. (Hrsg.) *Bibliographie Bildungsgeschichte 1994/1995*. Baltmannsweiler: Schneider 1995, 268 Seiten, in Medienkombination mit einer Diskette

Die Suche und der Nachweis bildungsgeschichtlicher Literatur vor allem in Zeitschriften und Sammelwerken ist in erziehungswissenschaftlichen Bibliographien mühsam. Zwar gibt es für den deutschen Sprachraum insbesondere die Bibliographie Pädagogik (Hrsg.: Fachinformationssystem Bildung und Gesellschaft Information Bildung. Berlin: Verl. f. Wissenschaft u. Bildung, erscheint jährl. mit ca 900 S.), die Neuerwerbungslisten der Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg mit ihrem Sondersammelgebiet Bildung und Erziehung (Sammelschwerpunkt Bildungsforschung. Neuerwerbungen. Erlangen: Universitätsbibliothek, erscheint vierteljährl. mit ca 100-120 S.) und den Dokumentationsdienst Bildung und Kultur (Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand, erscheint zweimal monatl. mit ca 40-50 S.). Aber die Bibliographie Pädagogik hat einen allzu deutlichen Berichtsverzug (der 1995 erschienene Band erschließt die Literatur des Jahres 1992), die Neuerwerbungslisten der Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg bieten recht unübersichtlich nur die Abdrucke der Karteikarten in einer systematischen Ordnung nach 18 Teilgebieten des Bereichs Erziehung und Bildung, enthalten keine Zeitschriftenbeiträge und bieten keine zusätzlichen Register und die Dokumentation Bildung und Kultur gibt vor allem Nachrichten und eine Auswertung aus juristischen und bildungspolitischen Druckschriften und bundesländerbezogenen Verwaltungsmaterialien. Gedruckte Gesamtbibliographien der Erziehungswissenschaft haben einen gravierenden Nachteil gemeinsam: die Fülle von Dokumenten lassen jeden Jahresband zu einem gewaltigen Umfang anwachsen, machen seinen Preis für die private Nutzung unerschwinglich und erfordern für Literaturrecherchen über einen längeren Zeitraum (beispielsweise das letzte Jahrzehnt) eine Unzahl von Nachschlagevorgängen.

So erklärt sich, daß eine große Zahl spezialisierter Bibliographien erscheint, die in der Regel Literaturnachweise jeweils über einen längeren Zeitraum zu einzelnen Themen oder Themenbereichen zusammenstellen und sich dabei oft noch weiter beschränken, beispielsweise auf eine Zusammenstellung ausgewählter Monographien. Solche Bibliographien sind mit 2-3.000 Nachweisen sehr handlich, allerdings veralten sie schnell, wenn sie nicht konsequent fortgeschrieben werden. Oft ist allerdings die Handhabung und bibliographische Erfassung nicht überzeugend, z.B. die Registergestaltung oder die Vergabe von Schlagwörtern. Ein Gesamtnachweis erziehungswissenschaftlicher Literatur wird heute von der Papierfassung abgehen und die Möglichkeiten der EDV und vor allem von Datenbanksystemen in Form von CD-ROM's nutzen. Eine Beispiel hierfür ist die Literaturdokumentation Bildung, die in ihrer 3. Ausgabe 1996 über 300.000 Dokumente des Erscheinungszeitraums 1980-1995, sowohl Monographien als auch Zeitschriftenbeiträge, in einem einzigen Recherchevorgang erschließt. Diese gewaltige Datenmenge findet Platz auf einer kleinen CD-Scheibe, deren Lesbarkeit in fast allen Bibliotheken und Hochschuleinrichtungen und zunehmend auch in Privathaushalten gegeben ist. Eine solche Datenbank auf CD-ROM zeigt eindrucksvoll die Möglichkeiten elektronischer Informationsspeicherung und Informationsvermittlung. Zudem ist dieses Medium infolge seiner Robustheit und Größe problemlos ausleihbar und im Preis deutlich günstiger als jede vergleichbare gedruckte Ausgabe.

Große wissenschaftliche Bibliotheken erschließen heute ihre Bestände über Online-Datenbanksysteme, die dem Benutzer nicht nur für Ausleihvorgänge, sondern auch für Recherchen zur Verfügung stehen. Diese Datenbanksysteme von Bibliotheken erschließen in der Regel die eigenen Bestände oder auch die kooperierender Bibliotheken. Viele Bibliotheken haben aber erst Teile ihres Bestandes in ihren Datenbanken, d.h. gerade die für bildungsgeschichtliche Forschungen wichtigen älteren Titel müssen noch auf konventionelle Art und Weise ermittelt werden. Die Dokumentenrecherche in bibliothekarischen Datenbanksystemen ist in der Regel nach Autoren und nach den in den Buchtiteln enthaltenen Wörtern möglich und nur in aufwendigen Systemen kann auch nach am jeweiligen Buch vergebenen Schlagwörtern recherchiert werden. Im Ergebnis bieten die Datenbanken der Bibliotheken die bibliographischen Angaben der recherchierten Dokumente, Abstracts werden nicht angeboten und - sehr wesentlich - Zeitschriftenbeiträge nicht erschlossen.

Zum Jahresende 1995 erschien der erste Band der Bibliographie Bildungsgeschichte (bib), der die bildungsgeschichtliche Literatur des Jahres 1994 umfassend nachweist und zusätzlich bereits Titel des Jahres 1995 berücksichtigt. Redaktionsschluß für die Aufnahme war der 1. Aug. 1995, womit sich ein ca. einjähriger Verzug zwischen Berichtszeitraum und Erscheinen ergibt. Der Band enthält insgesamt 1692 Dokumente, die alphabetisch nach dem Alphabet der Autoren bzw. des Titels aufgeführt sind. Die Bibliographie ist erschlossen durch ein umfangreiches Sachregister (S. 296-336), ein Personenregister (S. 337-354) und ein Zeitregister (S. 355-363). Die Bibliographie enthält Monographien, Sammelwerke, die sowohl als Sammelwerk unter ihrem Titel als auch in einer Auswertung ihrer einzelnen Beiträge erfaßt sind, und Zeitschriftenbeiträge, allerdings keine Rezensionen. Eine Liste der ausgewerteten Periodika ist beigegeben (S. 364-368) und macht die Breite der Auswertung sichtbar: nicht nur die pädagogischen Zeitschriften und Jahrbücher des deutschen Sprachraums, sondern auch viele historische, psychologische und auch philosophische, theologische und soziologische Periodika. Trotz ihrer Begrenzung auf den deutschsprachigen Raum sind einige englischsprachige Periodika ausgewertet, allerdings ist der Bestand englischsprachiger Dokumente nicht allzu groß und Dokumente in anderen Sprachen sind nicht vorhanden.

Mit dem vorliegenden 1. Band der «Bibliographie Bildungsgeschichte» liegt eine Literaturdokumentation für 1994 vor, die ein hervorragendes Arbeitsinstrument für die bildungsgeschichtliche Forschung bzw. Historische Pädagogik/Erziehungswissenschaft darstellt. Die Bibliographie soll zukünftig jährlich erscheinen und somit die Literaturdokumentation kontinuierlich fortführen. Da das Erscheinungsjahr 1994 nur ein sehr begrenztes Zeitfenster zur bildungsgeschichtlichen Literatur öffnet, wird erst eine mehrjährige Fortführung der Bibliographie auch Aussagen über Schwerpunkte und Themen ermöglichen. Dies gilt umso mehr, als historische Themen im Bereich Bildung und Erziehung erst über einen Zeitraum von ca. einem Jahrzehnt einen in sich geschlossenen Literaturüberblick ermöglichen und Veränderungen in der Frage- und Problemstellung sichtbar werden lassen.

Damit werden aber zugleich die Nachteile aller gedruckten Bibliographien, die in jährlicher Zeitfolge erscheinen, offenkundig: es sind in mehreren Bänden jeweils unzählige Nachschlage- und Recherchevorgänge notwendig, vor allem bei thematisch breiten Begriffen mit über 50-100 Nachweisen je Jahrgangsband wie beispielsweise Bildungsinhalt, -politik, Erziehungsziel, Lehrer, Nationalsozialismus, Reformpädagogik, Schüler, Schulentwicklung, Schulpolitik oder Universität. Es ist ein prinzipielles Problem aller gedruckten Bibliographien, das sich auch nicht löst durch eine immer verzweigtere Differenzierung der vergebenen Schlagworte: so folgen auf Bildung noch knapp 50 Unterdifferenzierungen von Bildungsreform (ein Eingabefehler bei der Verschlagwortung, es müßte Bildungsreform heißen) bis Bildungswilligkeit oder gar die Komposita mit dem Wortbestandteil «Schul...» (vgl. S. 326-328).

Grundsätzlich müssen zur Schlagwortvergabe einige Anmerkungen gemacht werden: die Schlagwörter der Bibliographie Bildungsgeschichte sind nach Durchsicht der jeweiligen Veröffentlichung gewonnen und nicht aus den Titeln abgeleitet. So erhält man auch Hinweise auf ganz ungewohnte und unerwartete Dokumente. Für den Titel von Lenz, Werner (Nr. 94-897): Menschenbilder, Menschenbildner. Pädagogische Reflexionen. Wien u.a.: Böhlau, 1994. 251 S. sind beispielsweise neben den an sich erwarteten Schlagwörtern wie Menschenbild, Lebenssinn/Bildung, Bildung/Sinnfindung auch - unerwartet - die folgenden Personen als Schlagwörter vergeben: Campe, Joachim Heinrich; Key, Ellen; Montessori, Maria; Erasmus von Rotterdam; Machiavelli, Niccolo; Voltaire; Knigge, Adolf von; Moritz, Karl Philipp; Lafargue, Paul; Nietzsche, Friedrich; Sand, George; Popp, Adelheid; Mann, Heinrich; Orwell, George; Benjamin, Walter; Reich, Wilhelm; Frank, Anne und Freud, Anna. Mit dieser Schlagwortvergabe wird der Nutzen vorliegender Bibliographie ganz wesentlich gesteigert. Die starke Berücksichtigung besonders von Personennamen bei der Schlagwortvergabe läßt es allerdings äußerst wichtig werden, auch über Personen zu recherchieren. Personen, über die berichtet wird, sind sowohl im Sach- als auch im Personenregister enthalten und jeweils durch zwei Sternchen (\*\*) gekennzeichnet. Allerdings ist bei den einzelnen Titelverweisen des Personenregisters nicht zu unterscheiden, ob die jeweilige Person Autor ist, über sie nachweislich des Titels berichtet wird, oder ob diese Person als Schlagwort vergeben ist. Da bei mehreren Personen sowohl Autorenschriften aufgeführt sind als auch Schriften, die über sie berichten oder in denen sie bei der Schlagwortvergabe berücksichtigt sind, müßten in den Registern der gedruckten Bibliographie die unterscheidenden Kennzeichnungen (Sterne) nicht hinter den jeweiligen Namen, sondern hinter jedem einzelnen Titelnachweis stehen. Eventuell sollte in der Bibliographie ein separates Autorenregister angeboten werden. In der Datenbankversion werden diese Unterscheidungen angeboten. Im Namensregister sind die betreffenden Personen doppelt aufgeführt: mit Stern, wenn es sich um personenbezogene Sekundärliteratur handelt und ohne Stern bei Autorenschriften. Im Wortregister der Datenbank wird bei Begriffen zusätzlich unterschieden, ob es sich um ein vergebenes Schlagwort (mit Stern) oder um ein Wort/Stichwort aus dem Titel des Dokuments handelt (ohne Stern).

Ein Ungleichgewicht der Verschlagwortung ergibt sich zwangsläufig aus der Mischung von Monographien und Zeitschriftenbeiträgen, besonders bei sehr kurzer Zeitschriftenbeiträgen. So geschieht es, daß auch ein einseitiger Zeitschriftenbeitrag mit einer großen Zahl von Schlagworten versehen wird, beispielsweise der Titel von Leinweber, Agnes (Nr. 94-892): Die katholische Theresianschule in Berlin überstand schwere Zeiten. Die einzige konfessionelle Privatschule der DDR wird 100. In: Deutsche Lehrerzeitung, Jg. 41. 1994, 21, S. 6 mit den Schlagwörtern «Kirchliche Schule / Mädchenschule / Bekenntnisschule / Privatschule / Chronik; Schulforschung; Schulpolitik; 1894-1994; Berlin-Weißensee / Theresianschule - Erweiterte Oberschule für Mädchen Deutschland; Deutschland <DDR>. Anstelle der Schrägstriche gehören aber Strichpunkte, da die Begriffe einzeln im Sachregister stehen. Auch bei vielen anderen Dokumenten werden ohne ersichtlichen Grund einmal Strichpunkte und einmal Schrägstriche zwischen den Schlagwörtern gesetzt.

Am leichtesten ist der Zugang über das Personenregister möglich, seien es Autoren oder Personen, über die berichtet wird. Bei der Stichprobe fiel allerdings auf, daß bei Bruno Bettelheim im Personenregister die Sternchen fehlen (S. 338), im Sachregister (S. 299) aber gesetzt sind. Das Personenregister führt in der Regel nur zu einer überschaubaren Anzahl von Fundstellen, selbst sehr aktive Autoren (Röhrs mit 10, Tenorth mit 9, Oelkers mit 7 und Hermann mit 5 Einträgen) sind noch gut recherchierbar, zumal durch die alphabetische Ordnung alle Schriften eines Autors hintereinander aufgeführt sind. Bei den Personen, über die berichtet wird, zeigen sich Schwerpunkte bei den bekannten «Klassikern»: Comenius 23, Korczak 18, Rousseau 16, Pestalozzi 16, Montessori 12, Reichwein 12, Herbart und Salzmann jeweils

11 und Froebel 10 Einträge. Die Einträge des Personenregisters geben allerdings keinen Hinweis darauf, ob es sich um eine ausdrückliche Veröffentlichung über diese Person handelt, oder ob diese nur bei den Schlagwörtern vergeben ist. Allein Herausgeber sind im Personenregister durch den Zusatz «Hrsg.» gesondert gekennzeichnet.

Ein Problem haben die Nachweise von Sach- und Personenregister gemeinsam, die nachgewiesenen Titel werden mit der Nr. ihres Eintrags im alphabetischen Hauptteil der Bibliographie nachgewiesen, aber die Nachweise sind nicht konsequent in der numerischen Reihenfolge aufgeführt, z.B. Campe 898, 1445, 897, obwohl es sich jeweils um eine Nennung bei den vergebenen Schlagwörtern handelt.

Bei jedem Dokument ist bei den Schlagwörtern der Zeitraum vergeben, auf den sich die Veröffentlichung bezieht. Diese Angabe dient zur Erstellung des Zeitregisters. Dieses originale Register, es findet sich nicht in anderen Bibliographien, ist in seiner Aussagekraft allerdings beschränkt: die Schulgeschichte der nordhessischen Orte Vaake und Veckerhagen (beides heute Teilorte von D-34359 Reinhardshagen an der Weser; Dokument Nr. 104) sucht man nicht im Zeitregister unter 1376-1994, sondern logischerweise - aber leider vergeblich - im Sachregister unter den geographischen Begriffen Hessen, Nordhessen, Vaake oder Veckerhagen, die im übrigen als Schlagworte vergeben wurden. In der Datenbankversion funktioniert dagegen die Suche nach Vaake und Veckerhagen im Wortregister. Der Zeitraum mit den meisten Einträgen, 1933-1945 (37 Einträge) verweist ganz eindeutig auf den Nationalsozialismus, ist allerdings mit dessen Einträgen (115) nur partiell identisch.

Nach dem Durchgang durch die gedruckte Bibliographie wurde die Diskette eingelegt, um die Datenbankversion der Bibliographie zu erproben. Auf Seite 4 der Buchausgabe werden zwar Installationshinweise für die Diskette gegeben, aber für den in Datenbanknutzung und Installation unerfahrenen Nutzer stellen sich anfangs für die sofortige Arbeit mit der Datenbank doch einige Hindernisse. Die Installationhinweise sollten etwas ausführlicher sein und möglichst keine Vorkenntnisse voraussetzen. Ein Beispiel: die Angabe, man solle in das Verzeichnis c:\ALLEGRO wechseln und dann mit BIB94 starten, unterläßt die Information wie man in das Verzeichnis c:\ALLEGRO wechselt. Die Lösung steht im DOS-Handbuch: man muß zuerst auf der DOS-Ebene «cd ALLEGRO» (cd steht für change directory) eingeben, um in das Verzeichnis ALLEGRO zu wechseln, dann erst kann die Arbeit mit BIB94 beginnen. Hinweise zur Datenbanknutzung liegen leider nicht schriftlich in Form eines Handbuchs vor. Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauerstr. 34-38 in D-10243 Berlin bietet zwar anstelle eines Handbuchs kostenlos ein interaktives, computergestütztes Lernprogramm zur Datenbanknutzung an, aber diese in der Art eines Lernprogramms konzipierte äußerst verständliche Einführung in die Datenbanknutzung kann das Handbuch nicht ersetzen: man sollte diese Einführung zusätzlich schriftlich vor sich haben, um auch während der Arbeit mit der Datenbank gelegentlich einige Punkte ihrer Handhabung nachschlagen zu können.

Im Vergleich von gedruckter Bibliographie und Datenbankversion fällt zuerst auf, daß beide Ausgaben nicht deckungsgleich sind. Die Datenbankversion ist letztlich nicht die Datenbankversion der gedruckten Bibliographie, sondern der Online-Katalog der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, aus dem dann auch die gedruckte Bibliographie zusammengestellt ist. Signaturverweise der Einträge in der Datenbank beziehen sich auf die Signaturen der Berliner Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, während die Eintragsnummern der gedruckten Bibliographie nicht nachgewiesen werden. Dies muß man zuvor wissen, die nachgewiesenen Dokumente sind selbstverständlich identisch.

Die zur Recherche angebotenen Register der Datenbank sind zahlreicher als die Register der gedruckten Ausgabe. Sicher sind Sach- und Personenregister die wichtigsten Hilfsmittel jeder bibliographischen Recherche. Aber während die gedruckte Ausgabe darüberhinaus nur ein Zeitregister anbietet, kann in der Datenbank noch zusätzlich in einem Körperschafts-, Wort-, Titel-, Serien-, Verlags-, Sachgruppen-, Signaturen- und ISBN-Register recherchiert werden, wobei jedes dieser Register über eigene Indexlisten zu nutzen ist. Im Wortregister sind sowohl die vergebenen Schlagwörter als auch die Titelnwörter in einem einzigen Register zusammengestellt, aber die bei den Titelaufnahmen in verschiedene Schlagwortgruppen differenzierten Schlagwörter (geogr. Schlagwort, Körperschaftsschlagwort, Personenschlagwort, Sachschlagwort, Zeitschlagwort und Forms Schlagwort) sind nicht getrennt recherchierbar.

Etwas verwirrend sind die Mehrfacheinträge von Personen sowohl im Namens- wie im Sachregister, zumal Recherchen in den beiden Registern oft zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Z.B. «Pestalozzi» im Namensregister mit 16 Einträgen und im Wortregister mit 3 und unter der Genetivform «Pestalozzis» nochmals mit 4 Einträgen. Dies verwundert, da das Sachregister ausdrücklich Titel- und Schlagwörter in einem Register zusammenführt. Die Recherche Pestalozzi im Namensregister mit 16 Einträgen erschließt dann sowohl Dokumente, die sich ausdrücklich mit Pestalozzi auseinandersetzen und dies auch im Titel erkennen lassen als auch Dokumente, deren Titel eine Auseinandersetzung mit Pestalozzi nicht erkennen lassen, Pestalozzi aber nach der Durchsicht des jeweiligen Dokuments als Schlagwort vergeben wurde.

Besonders nützlich bei Suchbegriffen mit einer Vielzahl von Einträgen ist neben der vollen Titelanzeige die Möglichkeit der Anzeige von Kurztitellisten, die einen schnellen Überblick über die angebotenen Titel bieten. Ein weiterer Vorteil der Datenbankversion ist die Möglichkeit des Blätterns, vor und zurück mit den Pfeiltasten, ist dies doch eine deutliche Erleichterung im Verhältnis zum Blättern und Suchen in der Printausgabe. Selbstverständlich gibt es die Möglichkeit der Trunkierung, mit der Eingabe pest\* gelangt man im Wortregister schon zu Pestalozzi, Johann Heinrich, vor allem kann man mit der Trunkierungsfunktion Autorenschriften und Sekundärliteratur über einen Autor zusammenführen, was das Lernprogramm am Beispiel von Wilhelm Flitner demonstriert. Begriffe und Personen können auch mit den Booleschen Operatoren, also mit und- bzw. oder-Beziehungen verknüpft werden: Ergebnismengen werden dadurch reduziert bzw. erweitert.

Während die herkömmlichen gedruckten Bibliographien fast durchweg eine systematische Ordnung der Dokumente anbieten, sind die Dokumente in der BIB 94 rein alphabetisch - d.h. nach dem Alphabet der Autoren und bei Sammelwerken nach deren Titel - angeordnet. Die alphabetische Ordnung kann die gedruckte Bibliographie letztlich nur wegen ihrer Verbindung mit der Datenbank anbieten. In der Datenbank sortiert der Nutzer die Dokumente nach seinen eigenen Bedürfnissen, während jede systematische Vorsortierung durch den Ersteller letztlich immer eine subjektive Interpretation vorgibt.

Was der Nutzer der Datenbank vermißt, ist die Möglichkeit des Ausdrucks der recherchierten Dokumente. Dies wäre trotz der gedruckten Bibliographie wünschenswert, zum einen weil man sich in der Datenbank Dokumente nach eigenen Ordnungs- oder Nutzungsansprüchen zusammenstellen kann, anders geordnet als in der alphabetisch geordneten Printausgabe, und zum andern weil die Datenbanknachweise nicht die fortlaufenden Ordnungsnummern der gedruckten Ausgabe nachweisen.

Die Bibliographie enthält sowohl in der Druckausgabe als auch in der Datenbankversion keine Abstracts der nachgewiesenen Dokumente.

Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Bibliographie Bildungsgeschichte 1994/95 kann man drei Punkte festhalten:

1. Die Bibliographie Bildungsgeschichte ist ein äußerst nützliches Instrument zur Recherche bildungsgeschichtlicher Literatur, zumal sie - wie die Liste der ausgewerteten Zeitschriften zeigt - eine breite und umfassende Literaturdokumentation bietet. Ihr besonderer Nutzen liegt im Bereich der Zeitschriftenauswertung, denn die Monographien selbst sind auch auf anderen Wegen recht leicht zu erschließen: beispielsweise online in der Deutschen Bibliographie und bezogen auf den aktuellen Buchmarkt in VLB (Verzeichnis lieferbarer Bücher) auf CD-ROM.

2. Für die gezielte einmalige Nutzung der Bibliographie genügt die Printausgabe, vor allem wenn die Rechercheinstrumente Sach- und Personenregister für die Anfrage ausreichen. Für die häufige Nutzung wegen des Anzeigekomforts und für spezielle Recherchen, die die zusätzlichen Rechercheinstrumente der Datenbank nutzen, ist die Datenbankversion ein hervorragendes Arbeitsinstrument bildungsgeschichtlicher Literatursuche. Da zugleich die Sachgruppen und Signaturen der Berliner Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung angegeben werden, deren Online-Katalog die Datenbankversion darstellt, ist die Datenbankversion der Bibliographie für Nutzer dieser Bibliothek von ganz besonderem Nutzen.

3. Die bildungsgeschichtliche Literatur ist mit vorliegender Bibliographie erstmals für das Erscheinungsjahr 1994 erschlossen und wegen des immensen Personalaufwands ist eine retrograde Erschließung nicht geplant. D.h. erst nach einigen Jahren der kontinuierlichen Fortführung der Bibliographie wird die Dokumentenbasis breit und umfassend, wobei mit steigender Dokumentenzahl die Anzeige- und Rechercheinstrumente der Datenbank (Kurztitellisten, Trunkierung, Boolesche Operatoren usw.) immer vorteilhafter werden. Die Kumulierung von Daten über einen längeren Zeitraum hinweg wird wegen der dann zwangsläufig geforderten hohen Speicherkapazität wohl nicht mehr mit einer Diskette auskommen, sondern die Möglichkeiten einer Datenbankversion auf CD-ROM nutzen müssen.

Zum Schluß möchte man für die weitere Entwicklung wünschen, daß die Bibliographie Bildungsgeschichte ihren jetzigen Preis auch für die nächsten Jahre und bei kumulierten Ausgaben beibehalten kann.

*Gerhard Kuhlemann*  
Hochschule für Bibliotheks- und Informationswesen  
Stuttgart

Die sieben Intelligenzen und die sieben grossen Geister: Zur Theorie der multiplen Intelligenz und der Kreativität von Howard Gardner

Gardner, Howard: *Abschied vom IQ: Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta 1993, 396 Seiten. (orig.: *Frames of Mind*, 1983)

Gardner, Howard: *So genial wie Einstein: Schlüssel zum kreativen Denken*. Stuttgart: Klett-Cotta 1996, 556 Seiten (orig: *Creating Minds*, 1993).

Vor über 10 Jahren ist ein Buch des Harvard-Psychologen H. Gardner mit dem Titel «Frames of Mind» erschienen, das in den USA eine äusserst starke Resonanz im Bereich der Pädagogik fand, eine grosse und andauernde öffentliche Debatte um die am besten geeignete Form schulischer Förderung auslöste, und an dem sich die Geister aus Theorie und Praxis sehr deutlich scheiden. Im deutschsprachigen Raum hat die Diskussion mit zehn Jahren Verspätung mit der Übersetzung des grundlegenden Buches zu Gardners Intelligenztheorie und seinem Band «Creative Minds» über jeweils einen genialen Kopf in jedem Intelligenzbereich Gardners gerade erst begonnen.

Worum geht es in der Rahmen-Theorie der multiplen Intelligenz (MI), für die Gardner in den USA den Grawemeyer Award in Education erhielt? Grundsätzlich geht es um die Frage eines angemessenen Modells der menschlichen Intelligenz, die seit Beginn des Jahrhunderts auf empirischem Wege in der Tradition Binets einer Lösung nähergebracht werden sollte, in Gardners Augen jedoch bisher nur sehr bescheidene Lösungswege gefunden hat, vor allem wenn man die Faktorenthorien in der Tradition von Spearman und Thurstone und im Gefolge die praktischen Versuche der Intelligenzmessung bis heute ansieht.

Gardner unternimmt in seinem Buch zur MI u.a. den anspruchsvollen Versuch, eine «Faktorenthorie» der Intelligenz nicht auf korrelationsstatistischer Empirie, sondern auf einer Verbindung aus kognitiver Psychologie und der Neurologie aufzubauen. Dabei werden neuere experimentelle Ergebnisse über die Struktur und Prozesse menschlichen Denkens, Befunde aus der Evolutionsbiologie, Neuropathologie bei Läsionen in verschiedenen Bereichen des Grosshirns und Kasuistiken über spezielle Intelligenzen miteinander verknüpft.

Gardner kommt zu (vorläufig) sieben «Intelligenzen». Neben die «klassischen» Intelligenzfaktoren der sprachlichen, logisch-mathematischen und räumlichen Intelligenz stellt er die Faktoren der Bewegungsintelligenz, der musischen und der intra- und interpersonellen Intelligenz.

Bei jeder dieser Intelligenzen zeigt er bestimmte Kernoperationen auf, die Leistungen in diesem Bereich kennzeichnen und verdeutlicht gleichzeitig die Kontextgebundenheit intelligenten Verhaltens anhand von Kulturvergleichen. Gardner geht deutlich über die produktorientierte Intelligenzidee, wie sie in klassischen Tests erfasst wird, hinaus: sein Konzept orientiert sich am Problemlösungsprozess - hier wird die Piaget-Tradition deutlich, in der er jahrzehntelang (u.a. zusammen mit dem bei uns durch das Standardlehrbuch der Entwicklungspsychologie bekannten J. Kagan) experimentell arbeitete.

Der prozessorientierte, kontextbezogene und multifaktorielle Ansatz von Gardner ist wohl auch für den (wissenschaftlich gesehen etwas unglücklichen) deutschen Titel «Abschied vom IQ» mitverantwortlich. Das Buch ist kein Buch über Intelligenzmessung in der Tradition der Faktorenanalyse, sondern eine Neubestimmung auf die Grundlagen menschlicher Fähigkeiten.

Nichtsdestotrotz lassen sich zahlreiche praktische Konsequenzen aus dem Buch ziehen, die auch bei Gardner (relativ kurz allerdings) behandelt werden wie z.B. die folgenden: Wie soll Intelligenz künftig erfasst werden? Wie werden Schulen und Curricula optimal gestaltet? Welche Konsequenzen ergeben sich aus der MI-Theorie für die Intelligenzförderung? Bei oberflächlicher Lektüre sind Missverständnisse hinsichtlich der praktischen Konsequenzen vorprogrammiert, auf die Gardner auch in späteren Schriften immer wieder hinweist. Aus diesem Grunde möchte auch ich die Falle der Fehlinterpretation der Praxisschlüsse einfach dadurch umgehen, dass ich auf die spannende Lektüre des Schlussteils des Buches von Gardner - besonders auch für Bildungspraktiker und -praktikerinnen - lediglich verweise. Gardner liest sich leicht und mühelos, wenngleich der Stoff in den grundlagenwissenschaftlichen Teilen am Anfang des Buches zumindest Basiskenntnisse der modernen Kognitionsforschung voraussetzt.

In den USA haben Gardners praktische Gedanken in Verbindung mit der MI-Theorie bereits zu erheblichen Konsequenzen für die Gestaltung schulischer Umwelten geführt. Eine grosse Zahl von Praktikern hat damit begonnen, die Theorie der multiplen Intelligenz in den USA in die Klassenzimmer zu tragen. Spezielle Ausbildungskurse für Lehrkräfte zur MI-Theorie fördern die Verbreitung.

Der einzige Wermutstropfen an Gardners grundlegendem Buch zur MI-Theorie sind einige lästige Übersetzungsmängel (so etwa das Wort «Moduln»). Der verständlichen Schreibweise, für die Gardner mit dem «National Psychology Award for Excellence in the Media» ausgezeichnet wurde, tut dies jedoch keinen Abbruch.

Gardners neueres, gerade übersetztes Werk zur Kreativität mit dem deutschen Titel «So genial wie Einstein», das aussergewöhnliche Personen für jeden der sieben Intelligenzbereiche beschreibt, ist «leichte Kost» gegenüber dem grundlegenden MI-Werk, gleichzeitig aber ein anregender und amüsanter Blick über den oft recht engen Zaun der experimentellen Psychologie. Gardner verbindet hier naturwissenschaftliches methodisches Denken mit einem geisteswissenschaftlichen Vorgehen. So bedient er sich unter anderm des historiometrischen Ansatzes, um der Antwort auf die Frage nach den Ursprüngen der Kreativität auf verschiedenen Gebieten näher zu kommen.

Der Kognitionswissenschaftler - der als junger Mann mit dem Studium der Geschichtswissenschaften begann -, hat dank seines ungeheuren Wissens keinerlei Berührungsängste, und so können Freud, Einstein und Picasso problemlos neben T.S. Eliot, Strawinsky, Martha Graham und Gandhi als geniale Repräsentanten der verschiedenen MI-Faktoren Gardners stehen. Die Biographien im Hauptteil des Buches bieten zahlreiche eindruckliche Details über intelligente Problemlösungen in den sieben verschiedenen Intelligenzbereichen; unter der Perspektive der einzelnen Fachdisziplinen sind die Typisierungen aber wohl nicht immer völlig überzeugend.

Im 3. Teil des Buches versucht Gardner, der Kreativität systematisch vergleichend auf die Spur zu kommen; hier gibt es zwar keine «harten Daten», dafür aber verblüffende Parallelen zwischen den Genies; das Rätsel der Kreativität bleibt. Und auch die kurzen (ernst gemeinten?) Betrachtungen zum «faustischen Pakt» bleiben die Antwort schuldig. Der «Schlüssel zum kreativen Denken» (Untertitel der deutschen Ausgabe) der ganz grossen Köpfe der Menschheit darf also weiterhin noch gesucht werden.

Der Vergleich der verschiedenen Intelligenzen am Beispiel der sieben Genies im Schlussteil des Buches regt jedoch zu zahlreichen Fragen über die Verschiedenheit menschlicher Kreativität an. In Verbindung mit dem Basisbuch zur MI-Theorie lassen sich so anhand der Einzelfallstudien zur Kreativität zahlreiche alte Fragen der Pädagogik in Theorie und Praxis wieder neu stellen. Daher darf man auf die Resonanz von Gardners Intelligenzmodell in der «alten Welt» besonders gespannt sein. Für die Bildungspraxis und -forschung spiegelt Gardners Modell in meinen Augen ein Stück des klassischen Schweizer Bildungsideals für Lehrkräfte (zumindest im Elementarbereich), und es dürfte daher für die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchaus diskussionswürdig sein, in welchem Ausmass «die sieben Intelligenzen» zumindest für Primarschullehrkräfte weiterhin ganzheitlich geachtet und gefördert werden.

Manche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stossen sich an der geistigen und programmatischen Breite, die H. Gardners Gesamtwerk auszeichnet (sechs Bücher von Gardner sind inzwischen auf deutsch bei Klett-Cotta erschienen, das siebte (!) zu den «leading minds» folgt anfangs 1996). Experten, denen es (auch) ein Anliegen ist, Wissenschaft für die Praxis nutzbar zu machen, lösen immer kontroverse Diskussionen aus. Wenn man sich einmal auf einem Gebiet vom voroperativen Denken im Sinne Piagets verabschiedet hat, kommt man jedoch um die Prüfung zahlreicher konkurrierender Hypothesen nicht mehr herum.

Gardner liefert äusserst fruchtbare Hypothesen für die Theorie und Praxis intelligenten Verhaltens, die man gleichzeitig genussvoll im eigenen Kopf bewegen kann. Bei geschulten und «ungeschulten Köpfen» (vgl. Gardner) führt dies (manchmal) zu einem euphorisierenden Erlebnis, das der Kollege M Csikszentmihalyi - der Howard Gardner zu seinem Kreativitätskonzept mitanregte - als «Flow-Gefühl» beschreibt.

*Winfried Humpert*  
Lehrerseminar Rorschach

Prof. Gardner wird am Jahreskongress 1996 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) mit einem Vortrag zum Thema «The Theory of Multiple Intelligences and the Changing Learning Environment» und einem Atelier beteiligt sein: 3.-5. Oktober in St. Gallen (Info unter 071-243 9480).