

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

Autor(en): **Meylan, Louis**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **39 (1966-1967)**

Heft 10

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851667>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

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

par Louis Meylan,

Professeur à l'Université de Lausanne

## I. Nature et fin de l'éducation

Tous les caractères originaux du système éducatif qui s'est développé, dès le triomphe du christianisme, au cours du moyen âge et des siècles modernes, dans les divers pays de l'Europe occidentale – et qu'on peut donc, dans un sens historique et non dogmatique, appeler l'éducation chrétienne – se déduisent rigoureusement de la conception, en partie nouvelle que, sous l'action de l'Évangile, on se faisait dès lors de l'homme et de sa destination. Et, quelque profondément qu'il ait pu se modifier, chaque fois que se produisait une de ces transformations politiques, sociales ou spirituelles dont la succession constitue l'histoire d'une civilisation: féodalité, monarchie, démocratie; réforme et contre-réforme, révolution industrielle . . . ce type éducatif n'en présente pas moins, considéré dans son ensemble, certains traits qui le distinguent nettement de l'éducation dans la cité antique, et même de l'éducation harmonieusement humaine qui, d'Athènes, se répandit, après Alexandre, dans l'Orient hellénisé.

Dans l'antiquité, l'éducation scolaire était partielle, spéciale; et essentiellement technique (l'éducation morale étant assurée par la famille et le milieu social). C'est pourquoi elle pouvait, sans grave inconvénient, être impartie par des maîtres différents, qui faisaient chacun leur travail sans s'occuper de leurs collègues. L'adolescent avait son maître de grammaire, puis de déclamation; son maître de philosophie, son professeur de culture physique ou de musique . . . L'éducation chrétienne, elle, est une éducation générale ou intégrale; une éducation de la personne totale: physique, intellectuelle et morale; impartie, en principe, dans le même lieu, par un maître ou un corps de maîtres reconnaissant la même table de valeurs.

Cette différence, dont dérivent tous ses caractères distinctifs, est d'ailleurs de même sens que celle que l'on constate entre la religion chrétienne et les re-

ligions antiques. Celles-ci, ritualistes et collectives (il s'agissait d'assurer à la communauté la protection et la bienveillance de ses divinités particulières) n'intéressaient guère en l'homme que l'être social. Elles ne demandaient à l'individu ni l'assentiment de son intelligence, ni une adhésion affective; il suffisait d'accomplir exactement certains rites, ou de participer en silence (*favete linguis!*) à ceux du culte officiel, qui agissaient *ex opere operato*. La religion chrétienne, elle, tend à s'emparer de l'homme tout entier, cœur, pensée et volonté; et à informer<sup>1</sup> en lui tous les modes de l'être: non seulement son comportement civique et social, mais sa vie intellectuelle, affective et spirituelle: tout ce qu'il fait, dit, pense et sent.

L'éducation revêt ainsi aux yeux du chrétien une importance et une dignité qu'elle ne pouvait pas avoir au même degré pour un Grec ou pour un Romain. Il ne s'agit pas seulement, en effet, de former l'homme en fonction de la cité. L'ensemble des choses créées tend à une fin: il y a un Ordre, sous le signe duquel l'homme doit sentir, penser, agir, vivre et mourir; et l'éducation, initiation de l'adolescent à cet Ordre, tend ainsi à réaliser la fin même de la Création.

Si donc, dans la cité antique, l'éducation ne se proposait guère de former que le citoyen: guerrier ou magistrat (à Rome, sous l'Empire, elle ne visait plus qu'à former des lettrés ou des rhéteurs), l'éducation chrétienne, elle, se propose d'informer l'enfant pour la cité humaine et pour la cité éternelle; pour lui-même, pour la communauté et pour Dieu. Ce qui implique, d'une part, l'actualisation en lui de l'être irréductiblement singulier qu'il est «en puissance»; de telle façon qu'il incarne parfaitement un des modes, infinis en nombre, de l'Être infini; mais aussi, la cité terrestre étant voulue de Dieu pour l'accomplissement de la personne et de Son règne, l'éveil et la culture en lui du sens social et de l'esprit de ser-

\* Conférence faite à la section pédagogique de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, à Neuchâtel. – Quelques passages, omis à la lecture, ont été rétablis.

<sup>1</sup> Dans le sens étymologique et philosophique où j'emploie ce verbe (de même que le substantif «information» et l'adjectif «informateur») informer, c'est donner à un être, ou à une institution, sa forme, en actualisant toutes ses virtualités.

vice; si bien qu'il soit «ouvrier avec Dieu», et que puisse se constituer, entre lui et ses compagnons d'œuvre, au service du même Ordre, une authentique société, la société des personnes.

La conception chrétienne de l'éducation comporte donc, comme dans la cité antique, une formation sociale et civique; et, comme dans l'Athènes de Socrate ou de Platon, la culture harmonique du corps, de la sensibilité et de l'intelligence; mais «mises en place» dans une information de la personne totale; car, si une partie de la culture se prend pour le tout, c'est alors déformation et non information (l'allemand dit plus énergiquement: *Verbildung*). Elle comporte aussi l'acquisition du langage, instrument par excellence de la prise de conscience et de la communion avec autrui; mais ce qui était l'objectif suprême, pour ne pas dire unique, de l'école romaine, n'est non plus pour elle qu'une partie de l'éducation. Information donc de la personne complète; cette dernière étant elle-même «mise en place» dans l'Ordre total; ce qui exclut, par exemple, une culture purement individualiste: le culte du moi, la dégustation raffinée et stérile des biens de culture, ou cette monstrueuse dépravation consistant à traiter les hommes comme des moyens en vue de sa propre grandeur (les conquérants, les dictateurs).

On retrouve ainsi, dans le type éducatif chrétien (avec les caractères qui lui sont propres et parmi lesquels je me bornerai pour l'instant à rappeler une certaine conception de l'humanité, définie essentiellement par la volonté de ne jouir soi-même d'aucun bien sans faire tout ce qui dépend de soi pour en assurer la possession à tous; et cet œcuménisme religieux, fondant la fraternité de tous les hommes sur le fait de leur commune vocation) les éléments caractéristiques des types précédents; mais, au lieu d'être des fins dernières, des fins en soi, ils n'y sont plus que des moyens au service d'une fin plus ample, dans laquelle ils s'ordonnent en se hiérarchisant. Dans cette perspective, éducation ne signifie donc plus information de certains des pouvoirs de la personne, mais information de la personne totale; et le vrai nom de l'école de culture, c'est l'école de la personne.

En dépit des profondes différences marquées entre la civilisation antique et la civilisation chrétienne, on trouve déjà, d'ailleurs, une conception de l'homme et de l'éducation, non seulement analogue, mais d'intention identique, chez bon nombre de Grecs et de Latins. Preuve en soient le mystérieux précepte de Pindare: *Deviens celui que tu es* (ou *tel que tu es*); le principe fondamental de la morale de Panétius, que le bien, c'est ce qui est convenable à l'homme; ou ce vers de Térence (trop souvent cité,

mais d'inspiration toute voisine): *J'entends que rien d'humain ne me soit étranger* . . .

Nous avons là le premier état, comme on dit d'une gravure, de la conception chrétienne de la personne et de l'éducation. Et c'est de cette position, non pas donc exclusivement chrétienne (encore que ce soit le christianisme qui en ait assuré le triomphe) mais formulant plutôt une intuition commune aux philosophes, aux poètes, aux éducateurs les plus humains de notre civilisation méditerranéenne, que j'entends me réclamer dans cet essai.

Je l'appelle humanisme pour marquer que c'est un système de valeurs ordonné en fonction de l'homme et de l'humanité; et cette position est religieuse par définition. L'aspiration à vivre relié à l'Ordre total est en effet non seulement un des caractères qui définissent la condition humaine, mais la pointe aiguë de cette tension qu'est en l'homme la vocation. Et l'homme n'est donc l'homme que dans la mesure où il vit relié à cet Ordre, dans lequel son être et son action trouvent en même temps leur principe et leur fin.

Telle est la perspective dans laquelle nous tenterons maintenant de préciser la nature et le but de l'éducation.

\*

L'acte, endogène et exogène<sup>2</sup>, par lequel le «petit d'homme» prend sa forme ou sa structure propre, actualise ses virtualités, réalise son être, l'éducation, donc, ne doit pas, bien que le dressage en constitue un moment nécessaire, être défini, comme le fait par exemple l'école sociologique, principalement en termes de dressage ou d'adaptation à la vie du groupe. Arrêtons-nous un instant à marquer la différence entre ces deux opérations.

On peut dresser un animal à accomplir des actes pour lesquels, visiblement, il n'est pas fait: un éléphant se tient en équilibre sur un tonneau, une otarie jongle avec des ballons, un chien fait le beau. C'est à la fois comique et affligeant! La Fontaine l'a dit: «Ne forçons point notre talent – nous ne ferions rien avec grâce.» On peut de même dresser un enfant à accomplir des gestes ou à tenir des propos complètement dénués de sens pour lui: c'était le pain quotidien des petits princes; c'est aujourd'hui encore la disgrâce de ces enfants dont leurs parents veulent qu'ils «brillent». Ce galopin de six ans qui s'extasie, toutes les fois que la radio donne la sym-

<sup>2</sup> Auto-éducation et hétéro-éducation. Nous faisons donc abstraction de l'éducation non-intentionnelle (par le milieu physique ou social); nous verrons par contre que le conditionnement du milieu dans lequel vit l'enfant est un des moyens éducatifs les plus efficaces dont dispose l'éducation intentionnelle, la seule que nous considérons ici.

phonie de César Franck, sur «l'enharmoine calliphone», ou sur «le chromatisme exaspéré» du *Prélude* de Tristan, c'est le chien faisant le beau pour avoir un morceau de sucre.

Le dressage à fins pratiques des animaux domestiques est moins éloigné des premières démarches de l'éducation que le dressage à fins ludiques, dont nous venons de donner quelques exemples. On entraîne un cheval à sauter les divers obstacles disposés sur la piste de course; on exerce le chien à signaler le gibier au chasseur, ou à le forcer à la course. C'est en quelque mesure dans la nature du cheval ou du chien; en lui faisant accomplir ces actes, on ne pervertit pas sa nature: on actualise en lui une virtualité.

Le dressage du petit enfant ne diffère pas essentiellement de ce dressage à fins pratiques: on l'habitue à la propreté, à la discrétion, à certains gestes de politesse; plus tard, à l'école, on l'exerce à faire correspondre certains sons à certains signes graphiques, soit à lire; inversement, à faire correspondre certains graphismes aux mots qu'il a dans l'esprit ou qu'on prononce devant lui, soit à écrire; on l'entraîne à énumérer ou à tracer dans un certain ordre des signes dont on lui dit que ce sont des chiffres, puis à opérer sur les nombres représentés par ces chiffres diverses opérations, conformément aux règles du calcul. On l'habitue encore à faire correspondre certains noms aux signes conventionnels figurés sur la carte: le Rhône et l'Aar, Berne ou Genève, la Gemmi ou le St-Gothard. Il est inutile de multiplier ces exemples; l'étude de l'orthographe et de la grammaire, la rédaction, la diction sont, d'abord, dressage. Et l'enseignement universitaire lui-même comporte encore une part importante de dressage: l'étudiant en lettres apprend à faire une explication de texte ou un thème latin, l'étudiant en sciences à lire le thermomètre, la balance ou le vernier, à manipuler des appareils, à faire une analyse...

Le petit d'homme doit être entraîné aux comportements intellectuels, pratiques, affectifs et sociaux propres à son milieu: il doit être socialisé. Il faut d'abord, en effet, qu'il parle le langage commun, pense selon la logique commune, se comporte comme on se comporte dans son monde, et ait les sentiments ou les formes de goût caractérisant la culture dans laquelle il est né. L'éducation commence ainsi par la socialisation: socialisation du langage, socialisation de l'intelligence, socialisation des comportements, socialisation des sentiments.

Tout cela, qui se ramène en dernière analyse à organiser des réflexes conditionnés, est un moment de l'éducation, un moment nécessaire; mais ce n'est

pas, à proprement parler, l'éducation: l'éducation est centralement information. Il importe donc que l'éducateur soit attentif à ne pas opérer cet indispensable dressage, cette socialisation, par des méthodes ou dans un esprit qui compromettraient le succès des parties nobles de l'éducation: l'individualisation et la spiritualisation. Tels sont, en effet, les trois moments – tous trois nécessaires, s'ils n'ont pas tous même dignité – d'une éducation intégrale. Et seule mérite ce nom l'éducation qui, dès le début et constamment, s'ordonne en fonction de ces trois fins inséparables, dont la synthèse constitue le propos d'une information de la personne dans la perspective qui est la nôtre.

\*

Si la socialisation est essentiellement dressage, l'individualisation est libération: libération de ce qu'il y a de singulier, d'unique, en chaque être humain; de telle façon qu'il s'exprime en entière fidélité à lui-même, par tout ce qu'il fait, sent, dit ou pense. Tandis que la socialisation tend à reproduire en l'enfant des comportements, des pensées ou des sentiments qui sont ceux de sa culture, exceptionnellement ceux d'une autre culture, mais des sentiments déjà ressentis, des pensées déjà formulées, des comportements traditionnels; l'individualisation tend à encourager le petit d'homme à produire au jour des manières d'agir, de sentir ou de penser qui n'aient jamais encore été produites exactement sous cette forme, avec cette nuance précise; et qui, après lui, ne le seront jamais plus; à manifester donc ce qui le distingue de tous les êtres qui ont été, qui sont ou qui seront<sup>3</sup>. Si donc, sous les espèces de la socialisation, l'éducation tend à assurer la permanence des valeurs communes; sous les espèces de l'individualisation, elle tend à enrichir l'humanité de qualités, de manières de sentir, de penser et d'agir nouvelles.

On peut marquer la convergence de ces deux fins en disant que l'être humain doit être rendu capable d'exprimer – le mot étant pris dans son sens le plus général, comportant l'expression par les actes aussi bien que par le mot – ce qu'il y a de singulier, d'unique en lui, dans un langage ou par des «créations» compréhensibles à tous (*propria commune*); ou, ce qui revient au même, de re-sentir, de re-penser, de

<sup>3</sup> Ce n'est pas là exigence d'esthète ou de décadent. La valeur de ce qui jamais encore n'a été exprimé est fréquemment relevée dans la poésie populaire. Ainsi dans ce poème toscan (Paul Heyse: *Italienisches Liederbuch*): Was für ein Lied soll dir gesungen werden, – Das deiner würdig sei? Wo find' ich's nur? – Am liebsten grüb' ich es tief aus der Erden, – Gesungen noch von keiner Kreatur. – Ein Lied, das weder Mann noch Weib bis heute – Hör't' oder sang, selbst nicht die ältesten Leute.»

ré-évaluer donc, le patrimoine commun de l'humanité sous un mode ou une forme singulière, unique (*communia proprie*). Dans l'esprit du paradoxe de R. de Gourmont: La constance est la raison du changement; le changement, la condition de la constance. Ou, comme Goethe l'exprime plus concrètement:

Was du ererbt von deinen Vätern hast,  
Erwirb' es, um es zu besitzen.

\*

Ces deux vers de *Faust* définissent, de la façon la plus heureuse, le troisième moment de l'éducation, dans lequel se manifeste son unité profonde: l'accession au plan de la spiritualisation, à la vie spirituelle. Ce qui était extérieur devient intérieur sans cesser d'être extérieur, et inversement. Ce qui était commun devient propre, sans cesser d'être commun, et inversement. L'individu répond à sa vocation singulière en répondant à sa vocation générique, et réalise en lui l'humanité en réalisant son être propre. De même que Dieu est en même temps ce qu'il y a de plus intérieur à l'intérieur de nous-même, et ce qu'il y a de plus élevé au-dessus de nous.

Car, dans cet événement, par lequel l'être humain, dans le même acte, se trouve lui-même et s'insère dans l'Ordre, il n'y a pas seulement la réconciliation des deux exigences antinomiques considérées jusqu'ici: s'adapter à ce qui est, produire quelque chose qui n'ait jamais encore été produit; il y a l'ordination à cette réalité transcendente et immanente à la fois: l'esprit. L'esprit dont l'exigence fondamentale se manifeste, sur le plan de la vie intérieure et sur le plan de l'agir, sous les espèces d'une liberté qui est en même temps obéissance, d'une obéissance qui est en même temps liberté; parce que ce qu'elle commande à l'homme est en même temps ce par quoi il s'accomplit.

Liberté active donc, s'affirmant tout d'abord par le refus de tout ce qui tendrait à l'enchaîner: les passions et les préventions, à l'intérieur; au dehors, le conformisme sous toutes ses formes; puis élisant, conformément à sa loi, la fin de son action et sa table de valeurs. Liberté positive, et non ce libre arbitre chimérique, cette liberté d'indifférence qui rendrait impossible toute vie sociale. Liberté conquise, enfin (acte et non pas propriété assurée), dont les conditions de manifestation sont, sur le plan de la pensée, l'attention, mode tendu de la vie mentale, l'irréductible exigence d'évidence opposée à toute autorité extérieure, et la volonté de cohérence; sur le plan esthétique, cette perméabilité, cet accueil, grâce auxquels l'être intérieur s'enrichit de tout ce qui, à l'extérieur de lui-même, manifeste les lois mêmes de son devenir propre: rythmes ou lois des phénomènes

physiques et biologiques, ordre cosmique, valeurs incarnées dans les créations des divers arts; sur le plan éthique, enfin, cette générosité dans la façon de recevoir d'autrui aussi bien que de lui donner, fondement de la société véritable, et dont le nom est l'amour<sup>4</sup>.

Dans la mesure où il satisfait à ces diverses exigences, l'être humain s'ordonne à ce que Kant appelle «la société des fins». Il s'évade des étroites limites du moi, sans pour autant se perdre dans la masse. En découvrant l'Ordre universel, qui est en même temps son propre ordre, il se trouve et se possède lui-même, il réalise son être. D'individu anarchique, tourbillonnant, tel un atome aveugle, poussé de-ci de-là par le choc d'autres atomes, il devient personne.

L'antinomie individu-société se résout ainsi d'elle-même: la personne ne se structurant que dans les relations qu'elle entretient avec d'autres personnes, comme elle, autonomes et reliées. Et, entre de telles personnes, une authentique communauté peut se constituer; si bien que, accédant à la vie spirituelle, qui est la vie personnelle, l'individu rencontre du même coup soi-même et son prochain.

On peut donc considérer la personne (personne communautaire serait un pléonasme) comme le fruit de cette spiritualisation, moment suprême de l'éducation. L'information de la personne en l'adolescent est ainsi la fin dernière de l'éducation: comme la personne elle-même est, dans la perspective d'un humanisme religieux, le but dernier de l'Être.

Mais l'éducation est, inséparablement et inextricablement, socialisation, individualisation et spiritualisation. C'est ce qui fait l'extrême difficulté de cet art. Non seulement, il ne faut jamais perdre de vue aucun de ces trois moments d'une information intégrale; mais il faut encore être constamment attentif à ne poursuivre l'une de ces fins par des moyens qui réservent la possibilité d'atteindre les deux autres. Il s'agit, en particulier, que le dressage hétéronomique, par lequel débute la socialisation, soit obtenu par des moyens qui, d'une part, respectent l'individualité naissante de l'enfant, et qui, d'autre part, ménagent la transition à une progressive autonomie; par des moyens qui soient donc aptes à se muer insensiblement en moyens proprement éducatifs.

<sup>4</sup> Cf. Fritz Medicus: «Mit seinem allgemeinen Namen heisst das Band jeder Gemeinschaft *Liebe*. Seine konkreten Verwirklichungen (als Gatten-, Kindes-, Geschwister- und Verwandtenliebe, Freundesliebe, Heimat- und Vaterlandsliebe, Menschen- und Gottesliebe, Feindesliebe) bestimmen die menschliche Innerlichkeit, geben ihr Reichtum und Wert.»

# STADT ZÜRICH

Auf Beginn des Schuljahres 1967/68 werden in der Stadt Zürich folgende

## Lehrstellen

zur definitiven Besetzung ausgeschrieben:

| Schulkreis     | Primarschule | Stellenzahl                            |
|----------------|--------------|--|
| Uto            |              | 8                                      |
| Letzi          |              | 28                                     |
| Limmattal      |              | 28 davon 1 an Sonderklasse B/Oberstufe |
| Waidberg       |              | 20                                     |
| Zürichberg     |              | 9 davon 1 an Sonderklasse C            |
| Glattal        |              | 30 davon 1 an Sonderklasse B           |
| Schwamendingen |              | 32                                     |

| Schulkreis     | Ober- und Realschule | Stellenzahl                  |
|----------------|----------------------|------------------------------|
| Letzi          |                      | 3 Realschule                 |
| Limmattal      |                      | 6 (Oberrealschule: 1 Stelle) |
| Waidberg       |                      | 3 Oberrealschule             |
| Zürichberg     |                      | 5 davon 1 an Sonderklasse C  |
| Glattal        |                      | 5 Realschule                 |
| Schwamendingen |                      | 12 (Oberschule 4 Stellen)    |

| Schulkreis     | Sekundarschule | sprachl.-hist. Richtung | mathemat.-naturwissen-schaftl. Richtung |
|----------------|----------------|-------------------------|---|
| Limmattal      |                | 1                       | 2                                       |
| Glattal        |                | 3                       | 1                                       |
| Schwamendingen |                | -                       | 1                                       |

| Schulkreis     | Mädchenhandarbeit |
|----------------|-------------------|
| Letzi          | 5                 |
| Limmattal      | 5                 |
| Waidberg       | 8                 |
| Zürichberg     | 5                 |
| Glattal        | 9                 |
| Schwamendingen | 8                 |

| Schulkreis   | Haushaltungsunterricht |
|--------------|------------------------|
| Stadt Zürich | 3 Stellen              |

Die Besoldungen richten sich nach den Bestimmungen der städtischen Lehrerbesoldungsverordnung und den kantonalen Besoldungsansätzen. Lehrern an Sonderklassen wird die vom Kanton festgesetzte Zulage ausgerichtet.

Die vorgeschlagenen Kandidaten haben sich einer vertrauensärztlichen Untersuchung zu unterziehen.

Für die Anmeldungen sind die beim Schulamt der Stadt Zürich, Amtshaus Parkring 4, 4. Stock, Büro 430, erhältlichen Formulare zu verwenden, die auch Hinweise über die erforderlichen weiteren Bewerbungsunterlagen enthalten.

**Bewerbungen für Lehrstellen an der Primarschule, an der Oberstufe und an der Arbeitsschule** sind bis 16. Januar 1967 dem Präsidenten der Kreisschulpflege einzureichen:

Schulkreis Uto: Herr Alfred Egli, Ulmbergstraße 1, 8002 Zürich  
Schulkreis Letzi: Herr Kurt Nägeli, Segnesstr. 12, 8048 Zürich  
Schulkr. Limmattal: Hr. Hans Gujer, Badenerstr. 108, 8004 Zch.  
Schulkr. Waidberg: Hr. Walter Leuthold, Rötelsstr. 59, 8037 Zch.  
Schulkreis Zürichberg: Hr. Dr. Oskar Etter, Hirschengraben 42, 8001 Zürich

Schulkreis Glattal: Hr. Robert Schmid, Gubelstr. 9, 8050 Zürich  
Schulkreis Schwamendingen: Hr. Dr. Erwin Kunz, Erchenbühlstraße 48, 8046 Zürich

Die Anmeldung darf nur in einem Schulkreis erfolgen.

**Bewerbungen für den Haushaltungsunterricht sind an den Schulvorstand der Stadt Zürich**, Postfach, 8027 Zürich, zu richten.

Zürich, den 5. Januar 1967

Der Schulvorstand

## Lehrstellen-Ausschreibung

An der **Kantonsschule Luzern** sind auf Beginn des Schuljahres 1967/68 (4. September 1967) folgende Lehrstellen zu besetzen:

- Katholische Religionslehre**, evtl. in Verbindung mit **Philosophie**, an allen Abteilungen
- Deutsch, Französisch, Geschichte**, evtl. in Verbindung mit **Englisch**, an der Unterrealschule, am Seminarkurs und am Lehramtskurs (zwei Lehrstellen)
- Deutsch und Französisch** an der Handelsschule
- Französisch**, evtl. in Verbindung mit **Italienisch**, an der Oberrealschule und am Gymnasium
- Englisch** an der Oberrealschule und am Gymnasium
- Deutsch und Englisch** am Gymnasium
- Mathematik, Naturkunde**, evtl. **Geographie**, an der Unterrealschule, am Seminarkurs und am Lehramtskurs (fünf Lehrstellen)
- Mathematik**, zum Teil in Verbindung mit **Physik**, an den Oberabteilungen (fünf Lehrstellen)
- Biologie** am Gymnasium
- Chemie** am Gymnasium
- Geschichte und Kunstgeschichte** an der Oberrealschule und am Gymnasium
- Geographie**, in Verbindung mit **Biologie**, an der Oberrealschule
- Turnen**, wenn möglich in Verbindung mit einem andern Fach, an allen Abteilungen (zwei Lehrstellen)
- Mädcheturnen** an allen Abteilungen

Für die unter Ziff. 1–12 ausgeschrieben Lehrstellen wird abgeschlossenes akademisches Studium (Lizentiat, Doktorat oder Diplom für das höhere Lehramt) verlangt, für die Lehrstelle unter Ziff. 13 ein Turnlehrerdiplom und allenfalls Bildungs- und Lehrausweise in einem andern Fach, für die Lehrstelle unter Ziff. 14 ein Turnlehrerdiplom.

Bewerber (Bewerberinnen) erhalten auf schriftliche Anfrage nähere Auskünfte über die Anstellungsbedingungen sowie Anmeldeformulare für Ziff. 1, 6, 8, 9, 10, 13 und 14 beim Rektorat des Obergymnasiums und Lyzeums, Alpenquai, 6000 Luzern; für Ziff. 4, 5, 11, 12 beim Rektorat der Oberrealschule, Alpenquai, 6000 Luzern; für Ziff. 3 beim Rektorat der Handelsschule, Alpenquai, 6000 Luzern; für Ziff. 2 und 7 beim Rektorat der Unterrealschule, Hirschengraben 10, 6000 Luzern.

Die Anmeldungen sind bis **15. Januar 1967** an den Präsidenten der Rektorskommission der Kantonsschule Tribtschen, Alpenquai, 6000 Luzern, zu richten.

Luzern, den 5. Dezember 1966

Erziehungsdepartement des Kantons Luzern

## Primarschule Obersiggenthal bei Baden

Gesucht auf Beginn des Schuljahres 1967/68 (Anfang Mai) je 1 Lehrer oder Lehrerin für

### Unterstufen-Hilfsschulabteilung

(2. bis 5. Klasse)

### Oberstufen-Hilfsschulabteilung

(6. bis 8. Klasse)

Schulort ist **Nußbaumen bei Baden** (Aargau).

Besoldung mit Hilfsschulzulage nach aargauischem Besoldungsdekret. Ortszulage für Ledige Fr. 1200.—, für Verheiratete Fr. 1500.—.

Anmeldungen an den Präsidenten der Schulpflege Obersiggenthal, Prof. Dr. H. Ott, Birkenstraße 9, 5415 Nußbaumen, der auch gerne jede weitere Auskunft erteilt. Telefon 056 2 20 42.



## Realschule Gelterkinden

An der **Realschule Gelterkinden** BL ist eine

### Lehrstelle phil. I

zu besetzen.

Es wird ein abgeschlossenes Hochschulstudium von mindestens 6 Semestern (Mittelschullehrerdiplom) verlangt.

Besoldung gemäß kant. Besoldungsgesetz: Fr. 19 280.– bis Fr. 27 738.– (inkl. 32 % Teuerungszulage), Familien- und Kinderzulagen je Fr. 475.20, Ortszulage Fr. 1320.– für verheiratete und Fr. 924.– für ledige Lehrkräfte. Ueberstunden werden mit  $\frac{1}{30}$  der Besoldung vergütet. Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet. Der Beitritt zur Basellandschaftlichen Beamtenversicherungskasse ist obligatorisch. Ruhige Schulverhältnisse in kleinen Klassen.

Anmeldung bis 15. Januar 1967 an den Präsidenten der Realschulpflege, Hermann Pfister-Husmann, Berufsberater, Im Baumgärtli 4, 4460 Gelterkinden. Bitte Ausweise über Bildungsgang und bisherige Tätigkeit und Arztzeugnis beilegen. Auskünfte erteilt der Rektor: Hans Wullschleger, Föhrenweg 6, 4460 Gelterkinden.

Realschulpflege Gelterkinden

In der **Psychiatrischen Universitätsklinik Basel** ist ab sofort oder ab Februar 1967 die Stelle einer

### Erzieherin

für die heilpädagogische Abteilung zu besetzen. Wir legen Wert auf eine gut ausgebildete Mitarbeiterin mit heilpädagogischer Erfahrung. Es ist tagsüber selbständig eine Gruppe von 4 bis 6 Patienten im Alter von 10 bis 25 Jahren zu führen.

Geboten werden zeitgemäße Entlohnung und gute Sozialleistungen. Die heilpädagogische Abteilung gibt gerne weitere Auskunft.

Bewerbungen sind an die Direktion der Klinik, Wilhelm-Klein-Straße 27, 4000 Basel, zu richten.

## Schulgemeinde Romanshorn

sucht auf Frühjahr 1967

### Lehrer

für die Oberstufe der Spezialklasse. Heilpädagogische Ausbildung erwünscht. (Diese kann auch später nachgeholt werden. Finanzierung durch Kanton und Gemeinde.)

Besoldung nach neuem kantonalem Gesetz plus Orts- und Spezialklassenzulage. Gut ausgebaute Pensionskasse.

Anmeldungen mit den üblichen Ausweisen an Schulpräsidium Romanshorn, Max Spieß.



## Kaufmännische Berufsschule

(Handelsschule KV)

5610 Wohlen AG

Wir suchen auf Beginn des Sommersemesters 1967 (24. April) eine(n) hauptamtliche(n)

### Sprachlehrer(in)

Hauptfach Französisch, Nebenfächer Italienisch und/oder Englisch, evtl. Deutsch.

**Voraussetzungen:** Gymnasial- oder Bezirkslehrerdiplom, bzw. gleichwertiger Ausweis. Unterrichtserfahrung. Teamgeist und echte Berufung.

**Allgemeine Anstellungsbedingungen:** Wöchentliche Pflichtstunden 24 bis 28. Bereitschaft, auch einzelne Angestellten- und Verkäuferinnen-Sprachkurse zu leiten. Bisherige Dienstjahre als Sprachlehrer werden angerechnet. Beitritt zur kantonalen Beamten-Pensionskasse obligatorisch.

**Besoldung** nach kantonalem Dekret: bei gleichen Ausweisen wie Kantonsschullehrer, zurzeit Fr. 27 140.– bis Fr. 32 700.– einschließlich Teuerungszulage, sonst etwas tiefer; Maximum nach zehn Jahren. Dazu Familienzulage Fr. 600.– und Kinderzulagen Fr. 360.– im Jahr. Ueberstunden werden besonders honoriert. Besoldungsrevision auf 1. Januar 1967.

**Bewerbungen** mit kurzem Lebenslauf, Foto, Studien- und Praxisausweisen bis 31. Januar 1967 an den Präsidenten der Unterrichtskommission, Ernst Dubler-Christen, Fabrikant, 5610 Wohlen (Aargau). Nähere Auskunft durch das Rektorat.

Unterrichtskommission KBW  
i. A.: Bischof, Rektor

## Handelsschule des Kaufmännischen Vereins Chur

Wir suchen für unsere Berufsschule  
(kaufmännische und Verkäuferinnenabteilung)

### Lehrer

für Handelsfächer und Rechnen.

Anforderungen: Abgeschlossene Ausbildung als Handelslehrer oder gut ausgewiesener Sekundarlehrer.

Gehalt: Kantonsschullehrer I, resp. Kantonsschullehrer II.

Stellenantritt: 3. April 1967.

Auskunft erteilt der Rektor, Tel. 081 22 45 90.

Anmeldungen mit den üblichen Unterlagen bis 15. Januar 1967 an das Rektorat der Handelsschule des Kaufmännischen Vereins Chur.

La façon dont le dressage social de l'enfant a été opéré ne doit, en effet, pas rendre impossible l'intériorisation progressive de ces diverses consignes (propreté, tranquillité, décence, ordre), la civilité véritable donc; ce qu'un moraliste français a appelé la politesse du cœur, qui invente ses moyens.

De même, la façon dont la socialisation intellectuelle a été conduite ne doit pas rendre impossible, sitôt que l'adolescent en sera capable, la pratique du libre examen, sous la seule exigence de l'évidence intérieure. Après avoir, tout d'abord, admis que moins par moins donne plus «parce que c'est comme ça», il faut qu'il veuille voir, et qu'on l'aide à voir, dès que son intelligence est apte à le saisir, pourquoi c'est comme ça. Après avoir écrit les mots ainsi ou ainsi «parce que c'est comme ça», il faut qu'il se rende compte que l'orthographe (et de même la ponctuation et la syntaxe) sont des conventions nécessaires pour se comprendre quand on écrit. Il convient aussi qu'en même temps que ces rédactions, dans lesquelles les qualités exigées sont exclusivement la correction, l'exactitude et la clarté, il soit encouragé aussi à des réactions plus personnelles, dans lesquelles s'expriment sa sensibilité et son imagination, son originalité naissante.

Plus généralement, il faut faire alterner les exercices d'assimilation et les exercices de création; et que l'élève sache exactement, chaque fois, ce qu'on attend de lui; s'il s'agit de se soumettre à l'objet (*me rebus*) ou de le renouveler en fonction de sa sensibilité propre (*mihi res*); et il faut qu'il se rende compte, par surcroît, que, dans l'une et l'autre de ces activités, il réalise son être, ces deux activités constituant, à elles deux et inséparablement, la vocation de l'homme, partie du monde créé et cependant «commencement absolu».

Mais le maître n'initiera ses élèves à cette liberté dans l'obéissance (ou à cette obéissance dans la li-

berté) que par son exemple. Il ne les aidera à entendre en eux l'appel de leur vocation que dans la mesure où il connaît la sienne et s'efforce d'y répondre. L'éducation est initiation: le seul moyen d'aider autrui à s'ordonner à l'Ordre est de s'y être ordonné soi-même; et l'éducateur n'élève donc que dans la mesure où il fait sentir en lui quelque chose qui le passe, cet Ordre, précisément, dont nous parlons. C'est ainsi que l'éducation, bien qu'elle comporte, inévitablement, surtout au début, une part considérable de dressage, pourra être, dès le principe, l'éducation selon l'esprit, inséparablement donc socialisation, individualisation et spiritualisation.

Et c'est ainsi – je me bornerai à ces deux exemples –, que l'ont conçue et impartie à leurs élèves, sous l'invocation de ce Saint-Cyran qui définissait la tâche de l'éducateur comme le service de Dieu en la personne des enfants ou le service des enfants en Dieu, ces Messieurs de Port-Royal, durant les quelques années que restèrent ouvertes leurs petites écoles; et, un siècle et demi après eux, ce Pestalozzi, dont l'école suisse se réclame, sans toujours s'en inspirer fidèlement. Pestalozzi, aux yeux de qui l'éducation de l'homme à l'humanité (*Erziehung zur Menschheit*, ou *zur Menschlichkeit*), parce que c'est la fin dernière de la Création, était la véritable fin et de la politique et de la pédagogie. Pestalozzi qui a affirmé, par la parole, l'écrit et son action d'éducateur, que tout homme doit atteindre, dans sa ligne, à la perfection de l'humanité; et que la tâche essentielle, pour ne pas dire unique, des institutions sociales, et de l'Etat, est d'aider efficacement chacun des membres de la communauté à y atteindre<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Cf. par exemple, dans *Zweck und Plan einer Armen-Erziehungsanstalt*, 1806: «Tout homme qui étudie à fond la nature humaine finira inévitablement par reconnaître que l'éducation ne saurait avoir d'autre but que le développement en l'enfant des forces et des facultés dont l'harmonieux équilibre l'accomplira, homme, à l'image de Dieu.»

(à suivre)

## Pädagogische Konsequenzen aus charakterologischen Experimenten über das Lügen Jugendlicher

Univ. Ass. Dr. Richard Olechowski

Die im folgenden zu berichtenden Experimente wurden hauptsächlich im Hinblick auf ausdruckspsychologische Fragestellungen durchgeführt. Neben dieser theoretischen Zielsetzung stand freilich auch das auf praktische Belange ausgerichtete Bemühen, eine ausdrucksdiagnostische (genauer: eine sprechpsychologische) Methode zur Feststellung des Lügens auszuarbeiten. Hierbei wur-

de vor allem darauf Bedacht genommen, die auch bei anderen wissenschaftlichen Methoden zur Feststellung des Lügens (Assoziationsexperiment, «Lügendetektor») auftretenden Probleme klar herauszustellen und beim Aufbau der Experimente entsprechend zu berücksichtigen. So ist zum Beispiel allen Methoden zur Feststellung des Lügens das Problem gemeinsam, den «bloßen» Angsteffekt von