

Center for Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy

META

Research in

Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy

Vol. IV, No. 1 / June 2012

Education

“Al. I. Cuza” University Press

META
Research in
Hermeneutics,
Phenomenology,
and Practical Philosophy

Vol. IV, No. 1 / June 2012
Topic: Education

META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy

Vol. IV, No. 1 / June 2012

Topic: Education

Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy is an online, open access journal.

Edited by

the Center for Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy,
Department of Philosophy and Social and Political Sciences,
Al.I. Cuza University of Iasi, Romania.

Editors

Stefan Afloroaei, Prof. Dr., Al.I. Cuza University of Iasi, Romania
Corneliu Bilba, Lecturer Dr., Al.I. Cuza University of Iasi, Romania
George Bondor, Lecturer Dr., Al.I. Cuza University of Iasi, Romania

Publisher

Alexandru Ioan Cuza University Press, Iasi, Romania
Str. Pinului nr. 1A, cod 700109, Iasi, Romania
Tel.: (+) 40 232 314947; Fax: (+) 40 232 314947
Email: editura@uaic.ro; Web: www.editura.uaic.ro
Contact person: Dana Lungu

Frequency

2 issues per year, published:
June 15 (deadline for submissions: February 15) and
December 15 (deadline for submissions: August 15)

Contact

Center for Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy
Department of Philosophy and Social and Political Sciences
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi
Bd. Carol I, no. 11
700506, Iasi, Romania
Tel.: (+) 40 232 201284; Fax: (+) 40 232 201154
Email: editors[at]metajournal.org
Contact person: Dr. Cristian Moisuc

ISSN (online): 2067 – 3655

Editorial Board

Arnaud François, Assoc. Prof. Dr., Univ. of Toulouse II - Le Mirail, France
Valeriu Gherghel, Lect. Dr., Al.I. Cuza University of Iasi, Romania
Gim Grecu, Researcher, Al.I. Cuza University of Iasi, Romania
Vladimir Milisavljevic, Researcher Dr., Institute for Philosophy and Social Theory, Belgrade, Serbia
Emilian Margarit, Al.I. Cuza University of Iasi, Romania
Cristian Moisuc, Researcher, Al.I. Cuza University of Iasi, Romania
Cristian Nae, Lect. Dr., George Enescu University of Arts, Iasi, Romania
Radu Neculau, Assist. Prof. Dr., University of Windsor, Ontario, Canada
Sergiu Sava, Researcher, Al.I. Cuza University of Iasi, Romania
Guillaume Sibertin-Blanc, Lect. Dr., Univ. of Toulouse II-Le Mirail, France
Ondřej Švec, Assoc. Prof. Dr., University of Hradec Králové, Czech Republic
Ioan Alexandru Tofan, Lect. Dr., Al.I. Cuza University of Iasi, Romania
Iulian Vamanu, Lecturer, Rutgers, The State University of New Jersey, USA
Andrea Vestrucci, Assistant Professor Dr., Università di Milano, Italy

Advisory Board

Sorin Alexandrescu, Prof. Dr., University of Bucharest, Romania
Jeffrey Andrew Barash, Prof. Dr., Université de Picardie Jules Verne, Amiens, France
Christian Berner, Prof. Dr., Université Charles de Gaulle - Lille 3, France
Patrice Canivez, Prof. Dr., Université Charles de Gaulle - Lille 3, France
Aurel Codoban, Prof. Dr., Babes-Bolyai Univ. of Cluj-Napoca, Romania
Ion Copoeru, Assoc. Prof. Dr., Babes-Bolyai Univ. of Cluj-Napoca, Romania
Vladimir Gradev, Prof. Dr., St. Kliment Ohridski University of Sofia, Bulgaria
Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Prof. Dr., Albert Ludwig University of Freiburg, Germany
Ciprian Mihali, Assoc. Prof. Dr., Babes-Bolyai Univ. of Cluj-Napoca, Romania
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., University of Konstanz, Germany
Alexander Schnell, Prof. Dr., Université Paris IV Sorbonne, France
Dieter Teichert, Prof. Dr., University of Konstanz, Germany
Stelios Virvidakis, Prof. Dr., National and Kapodistrian Univ. of Athens, Greece
Héctor Wittwer, Lecturer Dr., University of Hannover, Germany
Frederic Worms, Prof. Dr., Université Charles de Gaulle - Lille 3, France

Table of contents

EDUCATION

Daring to Fear: Optimizing the Encounter of Danger through Education

ALIN CRISTIAN

Pages: 9-36

Student to Teacher

SHEILA SPENCE

Pages: 37-55

Serious games e simulazione come risorse per l'educazione

LUCA MORI

Pages: 56-72

Menaces of Liberal Education: M. Oakeshott

DANA TABREA

Pages: 73-87

The Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education

MARIANA MOMANU

Pages: 88-105

L'autorité éducative à l'épreuve de la démocratisation de la vie scolaire

TONYEME BILAKANI

Pages: 106-129

VARIA

On the Uncanny Subjectivity of Art

G.V. LOEWEN

Pages: 133-153

Towards a "Hermeneutics of Historical Consciousness"?

Questioning Ricœur

CĂTĂLIN BOBB

Pages: 154-165

Une nouvelle ère de la phénoménologie de la religion ?

Sur les récents travaux de Natalie Depraz et Anthony J. Steinbock

SYLVAIN CAMILLERI

Pages: 166-212

BOOK REVIEWS

Political Responsibility – my Responsibility, maybe not my Fault
GIM GRECU

(Iris Marion Young, Responsibility for justice, New York: Oxford University Press, 2011)

Pages: 215-221

Heideggers Kunstwerkaufsatz in mehrstimmiger Perspektive
DIEGO D'ANGELO

(David Espinet, Tobias Keiling (Hrsg.), Heideggers Ursprung des Kunstwerks. Ein Kooperativer Kommentar, Frankfurt am Main: Klostermann Verlag, 2011)

Pages: 222-226

Deleuze and the Expression of Jurisprudence
EMILIAN MĂRGĂRIT

(Edward Mussawir, Jurisdiction in Deleuze. The expression and representation of law, New York: Routledge, 2011, 193 p.)

Pages: 227-230

Les bulles, le « dépli » et la philosophie
CIPRIAN JELER

(Paul-Antoine Miquel, Le vital, aspects physiques, aspects métaphysiques, Préface de Pierre Livet, Paris, Ed. Kimé, 2011)

Pages: 231-240

Thinking Differently: Continental Philosophy
versus Philosophy of Religion

GEORGE VAMEȘUL

(Morny Joy, ed., *Continental Philosophy and Philosophy of Religion*, New York, London, Dordrecht, Heidelberg: Springer 2011)

Pages: 241-247

L'artiste et ses perceptions: vers une nouvelle théorie de l'art
VICTOR ANCHES

(Konrad Fiedler, Sur l'origine de l'activité artistique, deuxième édition, traduit par Inès Rotermond, Sarah Schmidt, Werner Uwer, Sacha Zilberfarb, sous la direction de Danièle Cohn Ileana Parvu. Paris: Editions Rue d'Ulm/Presses de l'Ecole normale supérieure, 2008)

Pages: 248-257

Education

Daring to Fear: Optimizing the Encounter of Danger through Education

Alin Cristian
Chang Jung Christian University, Taiwan

Abstract

Through its would-be extrication from education, fear just gets forced into a less detectable and hence more efficacious *modus operandi* characteristic of anxiety and deep boredom. Since proscribing fear protects students not against the danger it foreshadows but against acknowledging the existence thereof, a conditional acceptance of it might empower them to manage their lives superlatively. Being only bureaucratically objective when conveying threats to their future, as schools do, is a limitation imposed upon a more responsible, deeper-level intersubjective involvement to which fear holds the key. Schools are best placed for attempting to restore the public management of ‘individual’ fears.

Keywords: motivation, privatized fears, improvised despair, theatrics of fear, bureaucratic neutrality

“We now use the country itself as its own map, and I assure you it does nearly as well.”

Lewis Carrol, *Sylvie and Bruno concluded*

1. Introduction

The banning of fear from education especially after WWII has been amply acknowledged. “Fear in America,” writes Valsiner, “has been removed historically from a major control mechanism to become one of the emotions of ‘no positive function.’”

(Valsiner 2007, 332) I will argue that, even if fear were so completely worthless – an assumption challenged in this essay – the possibility of its removal might itself be less than guaranteed. Postmodern thought has made us cautious about such bold eradication campaigns, which often amount to mere displacements instead of disappearances in a strong sense. The suspicion addressed here is that, through its would-be extrication from education, fear just gets forced into a less detectable and hence more efficacious *modus operandi* characteristic of anxiety and deep boredom.

Liberating individuals from explicit fear-mediated forms of social control is apt to deliver them to even wilder, i.e. more unpredictable and unmanageable anxieties (Bauman 2007, 2; Salecl 2004, 120) not to mention the dependence on high levels of excitement as induced form of social control. This concern justifies the present investigation into the possibilities and limits in education of an admittedly problematic alliance with fear apt however to diminish the need for a brow-raising ‘liberation’ from it. Since proscribing fear protects students not against the danger it foreshadows but against acknowledging the existence thereof, I will try to show that a conditional acceptance of it might empower them to manage their lives superlatively.

If psychoanalysis is essentially an assisted mapping of our least manageable, already constituted fears, does it make sense to envisage an education that assists their very genesis? What happens with the privacy of one’s fears at that original level where the realms of the representing and the represented are still vaguely delimited? How much does the subject’s awareness of the others’ apprehensions contribute to the mapping out of her ‘own’ and how does this affect the adequacy of the map to reality? When addressing these questions, the main assumption here is that being *only* objective when conveying threats to someone else’s future, as schools do, is a limitation imposed upon a deeper-level intersubjective involvement to which fear holds the key. The fear experienced by the subject depends upon the explicit acknowledgement of this intersubjective involvement by the messenger of the threat

(in this case, a teacher disclosing the dangers looming upon a demotivated student's future).

For the purposes of the present discussion, fear is the primordial existential attrition that guarantees the possibility of any negative valuation – the effective privative force that most originally closes subjectivity off to a range of possibilities thereby disclosed as 'negative.' "It is almost forgotten – writes Salecl – that philosophy and psychoanalysis discussed anxiety as an essentially human condition that may not only have paralyzing effects, but also be the very condition through which people relate to the world." (Salecl 2004, 15) Historically this was Augustine's position¹ later elaborated by Heidegger into a full-fledged existential analytic to which I also subscribe. Thus understood, fear subtends a heterogeneous affective field that spans the uneasiness of boredom, repugnance, disgust, outrage, horror, and their various cognates *including suspicion*. Indeed doubt, the much-celebrated guardian of intellectual freedom, can be regarded as a mild fear of the intrinsically truculent and ever-unsettled appearances.

2. Desperately Fearless

There are no indubitable signs that social control has simply loosened its grip on us; an increased transparency of social practices and institutions may have forced it to adopt subtler modes of working instead of simply ceasing to exist. It is perhaps safer to claim that it gets now exerted more indirectly – through other, culturally sanctioned emotions, such as the jubilation of winning, and a new type of discourse from which explicit threats have largely been dropped. Yet with justified fear becoming less and less familiar, its terrifying potential increases and, in proportion to that, the ill-defined uneasiness of one's wait for the next encounter with it, or anxiety, often disguised as boredom. "In fear states – notes Bourke – individuals are consciously able to take measures to neutralize or flee from the dangerous object, while purposeful activity fails individuals whose subjective experience is anxiety." (Bourke 2005, 190) Remediating this state of affairs by empowering students to engage in purposeful activity directed at the

dangerous object could be the beginning of a fruitful reorientation in education.

Defence against fear may mean running ahead of it straight into despair, which is its terminal stage, and its hopeless certainty as shelter from uncertainty. Furedi notes the erosion of hope in our increasingly misanthropic culture (Furedi 2007, xiv-xvi) – perhaps just the projection of a generalized lack of self-confidence that Bauman correctly blames on the absence of practice with the fearsome (Bauman 2007, 3). Insofar as it lacks a clear and distinct object, anxiety constitutes “a defence against fear, a refusal to know what we are frightened of” (Phillips 1995, 59) – a process aided by that random and constant shifting of one’s attention commonly known as boredom and the voracious appetite for high-level excitement it generates.

But anxiety can also be regarded as a form of despair at the nerve-wracking deferral through social control (the ban on fear) of a more immediate knowledge of the fearsome, which is the approach taken here. Hope does take audacity; before being anything else, the present dropout crisis in America, for instance, is a declaration of hopelessness with regard to the school system and calls for a reexamination of the very foundations educational policies rest on. Insofar as severe, chronic demotivation and apathy can be associated with extreme anxiety before the uncertainties attending the outcome of human action, it may be worth exploring, among other things, an alternative to the engineering of ‘fearlessness.’ By internalizing social control as self-control, a partial openness toward fear promises to enable the individual in her struggle with herself toward eventually surmounting through trivialization her subjection to the fearsome. The same habituation process would render an abuse of fear inefficient and hence uncommendable.

The present reassessment of fear’s role in assisting human development aims to foster a socially sustainable version of courage (understood here as the capacity to manage fear) that, far from leaving ethics behind, rejoins it at a different point and in another way. Allowing fear to permeate the students impervious to the seduction of agency in general

need not be an attempt to deprive them of a higher freedom; to the contrary, it enables them to assume the *human* limitations of freedom by resisting that disintegration of the self that haunts an absence of constraints. Closer to disability, the suspension of agency in anxiety leaves intersubjectivity behind and with it the possibility of social recuperation of the individual. Instead of endorsing a shaky self-confidence and a deceitful inner safety in the anxiety-ridden ‘absence’ of fear, helping students confront the fear of their own fallibility promises to make them either take better hold of themselves, or turn to others for support, thus promoting the socially valuable trust and reciprocity.

The banning of fear from education has proceeded in basically two ways: first, the spurring of individual action through fear has largely yielded to a feverish quest for motivations. Alluring rather than coercing, playing on desire rather than fright defined the shift. However, in this move the structural difference between fear and desire has remained much less understood than promoted – an unbalance this paper tries to make up for from a philosophical perspective. “Currently we are a long way from knowing how fear operates in education,” points out Jackson before calling for a multi-disciplinary approach of the topic (Jackson 2010, 40). The ultimate consequences of decisions in psychology have the best chances to surface in a philosophical analysis; it seems that a higher level of protection and a strong sense of entitlement do not spare students the ravages of despair (Twenge 2007).

Second, when the motivating efforts failed, fear has reluctantly been allowed to re-enter the stage but only through the backdoor and up to a safe distance, to wit, as a horizon of meaning rather than in the immediacy of social interaction. The teacher’s traditional role as messenger-*cum*-impersonator of the fearsome was dropped in favour of a distancing from the latter that taps into its power to mobilize only by reference, through semiotic mediation. Accordingly, the present inquiry is two-pronged: 1. how a direct experience of fear compares to the rational contemplation of its distant possibility and 2. what is lost when motivation replaces fear as principle of action

3. Fear and Educational Guidance

Optimizing the conditions of encounter with danger is, among others, the business of education; it is another way of saying that one can and ought to be trained to rise up to the existential challenges coming one's way. The individual taste for engaging the feared rather than fleeing it needs cultivation and fear management is the key to a constructive confrontation of dangers. Presently though a version of subjectivity supposedly liberated from fear-mediated social control is pitched against an array of carefully selected and partly 'tamed' objects of fear – an increasingly controlled environment. Thus, whatever inner stability this strategy provides is acquired through external manipulations rather than *self*-control, the potential for which remains underdeveloped.

Removed from one's field of possible experiences, real fears leave behind a realm of virtuality where liberty itself is but an engineered effect among others. Conversely, when responsibly impersonated by a familiar figure – say, a teacher or parent – the fearsome acquires a face, thus lending itself to being directly addressed, brought into a form of exchange, assessed more realistically, dealt with more rationally and consequently better managed. This makes its presence in education more recommendable than anxiety, the vagueness of which denies action an application point.

When it comes to avoiding the major dangers looming over one's life and designated by the mainstream discourse on values, educational activities move within the virtual dimension of the 'as if': the very point of having a lesson about danger is to give oneself a chance to steer clear of it, to experience it not in fact but in effect only. Obviously, readiness for a direct encounter with danger as such renders superfluous any mediation of lessons about avoiding it. Given the proverbial incisiveness of reality, the very *raison d'être* of lessons about dangers is to offer a somewhat toothless, anaemic replica of them *in lieu of them*. But from this one may wrongly conclude that by multiplying and gradating such substitutes in terms of their fidelity to real fear the latter can be accounted for (its 'economy' can be done).

If through its 'away from' prompt fear fundamentally orientates us within our field of existential possibilities, its 'absence' might be responsible for that disorientation experienced as block before the unknowable, indeterminate, fuzzy future. Commonly taken as a motivational crisis, this anxiety paralyzes action: one is not moved toward anything in particular but lingers in the midst of what only *from outside* looks like a field of possibilities. However, to the subject in case they may well appear neither possible, nor impossible but utterly irrelevant, as things tend to do in states of deep despair. The whole issue of enablement through education ceases to be an issue to the subject as a resigned indifference preemptively sets in. In this context, it is worth remembering that, following Gregory the Great, Aquinas saw in sloth the main cause of despair (Aquinas 1990, 477). In that extreme state of fear that despair is, the torments of uncertainty are expediently brought to an end through the self-induced certainty that nothing is worth trembling for. Claiming that one's educability hinges on the capacity to negotiate this certainty is not an overstatement.²

All educational structures at work in the family, school and other institutions involve what semiotics usually terms 'blockers' – i.e. signs supposed to conjure up negative affective responses that discount certain courses of action, thus limiting individual freedom. Cultural guidance of the individual mind hinges on the capacity of institutionally endorsed representations to render these narrowing mechanisms *effective*; in this respect, education in the largest sense is responsible for activating the semiotic discounting mechanisms – securing the passage from an objectively produced, instrumental being of their constitutive meanings to the actual limitative subjective experience thereof. Granted this process never went without saying, a mass defection of students from schools, as in America's dropout crisis, allows one to lodge doubts about the judiciousness of the campaign for absolutizing the power of motivation at the expense of fear: such a 'fearlessness' of the future too closely resembles its extreme opposite, which is despair.

As it professes to avoid dangers to students' future – common candidates being failure, delinquency, addiction, discrimination, ignorance, exposure, losing face, boredom and waste of resources – educational guidance is often puzzled by the inefficacy of its relevant semiotic blockers. No matter how explicit and ubiquitous their messages, these warnings of danger are frequently met with indifference, as if real fear failed to be conveyed through mere signs thereof. Claiming that there might be an undetected meta-sign of the opposite sense – i.e. a promoter – at work at a higher level of decision-making merely restates the omnipotence of referring or, put differently, the absolute permissiveness of the medium to semiotic mediation. Enter the multiplication of signs together with their escalation toward the zenith of this 'meta' – a proliferation of exsanguinate warnings that often feeds on its own futility.

The problem might be that, as bridge between its material support and its immaterial signification, the sign can also let appear the rift itself, the gaping vacuity subtending our guided actions and insinuating itself in every movement of the mind – a particularization of Zeno's paradox to the displacement that semiotic reference enacts. After all, the capacity of signs to refer could be just as fallible as that of any other piece of equipment, thus revealing a human subjectivity essentially under the threat of helplessly stranding in the midst of and despite plentiful social guidance. The nothingness at the interface between signifier and signified appears able to well up within the subject and severely impair her agency. No quantitative increase in guidance can suppress this constitutive ambiguity of signs and rid them of their capacity to conjure up not only the signified but also the severing power of the gap separating it from the signifier. This is not a remark about the subject's interpretative freedom vis-à-vis the sign but about not assuming agency and free choice at all, which comes closer to disability.

4. The Ontological Status of Fear

Does fear most originally precede and make possible negative valuation, or does it only follow the latter in the

structural order of phenomena and lends itself to being somehow removed? Is it an inaugural, irreducible stimulus, or rather a derivative response to and a subjective superimposition upon something that supposedly could be more originally and objectively perceived in fearlessness? The second possibility is largely endorsed by semiotics and the analytic tradition, which claim that values get added to a neutral depiction of a phenomenon disclosed through a value-free act (Valsiner 2007, 131). The first alternative, which I also support, is examined by the continental tradition in a movement traceable back to Heidegger, Aquinas and Aristotle. It favours the view that the emotional 'colouring' of experience constitutes its very essence and can be abstracted from it only *a posteriori*, through an intellectual operation with derived, *après-coup* status (that also happens to be the theoretical foundation of social control).

At stake in this debate is the very possibility of effectively altering a course of individual action socially perceived as headed toward dangerous consequences. Ascribing fear a derivative, instrumental status and proceeding as if it could be discarded or adopted at will following politico-pedagogical decrees³ might not suffice to undermine its *de facto* primacy; rather, fear would recede in the background of its would-be absence and haunt it in ever less detectable ways. As early as Plato's *Laches* absence of fear and courage were carefully distinguished (Plato 1961, 197 b). Needless to remind, it takes courage to assume agency, i.e. the capacity to transform oneself and the world through action, the outcome of which is less than guaranteed⁴; with frustration menacing it from the start, even mere desire can be considered a form of exposure to contingency, hence of bravery. Yet without this minimal courage the human condition itself becomes highly questionable.

A fundamental circularity structures the experience of fear; by virtue of it, signs of the dangerous conjure up real fear only if the latter has already been felt most directly. Without this backing of reality in one's personal history signs stop short of conveying an actual inner trembling, namely, at the horizon of meaning to which factuality is irreducible. To recognize the

fearsome as such one must have somehow already lived through it *as fearsome* in fear. The issue is, of course, whether such a regression to the ‘raw core’ of fear is compatible with the full development of each individual that education professes. In this context, it is worth noting that, as defining trait of nobility, historically the capacity to manage fear is at the root of social distinction and the hierarchies based upon it; conversely, the generalized flight from fear into despair could mark the end of history as a process shaped by human agency and the beginning of post-history as evolving indifference to the world.

Aristotle’s *Rhetoric* gives two reasons why people remain unmoved in the face of danger: “they may have no experience of it, or they may have the means to deal with it.” (Aristotle 1941, 1383 a 28-30) The second reason suggests a protective, possibly *over*protective environment that makes these means readily available rather than allow for their being developed in direct confrontation with the danger. From directly controlling the individual to controlling her through manipulations of her environment the difference may not be significant enough and the ‘freedom’ thus gained not worth touting. As for the first reason, Aristotle’s example – people at sea who remain calm before the approaching gale because of having never actually lived through one – conveys particularly well the gap between direct experience and mere representations thereof: the difference is rooted in the body, at a vegetative level of reactivity that largely resists rational control. In §30 of *Being and Time* where he discusses fear Heidegger follows the same reasoning as Aristotle. “Circumspection sees the fearsome because it has fear as its state-of-mind.” (Heidegger 1962, 180) According to him, it is fear as a state-of-mind that discloses the world most primordially in terms of a fearsome entity imminently approaching a fearful one, not the *après-coup* reaction of a previously fearless entity to the neutral perception of the fearsome. “Pure beholding – he claims – even if it were to penetrate to the innermost core of the Being of something present-at-hand, could never discover anything like that which is threatening.” (Heidegger 1962, 177) This is precisely what, bound by the ban on fear, education does when motivating

efforts fail: offer students mere representations of dangers to be grasped in a purely rational, apprehension-free fashion. Understandably, this purified, socially engineered version of beholding has difficulties altering the beholder's customary course of action. How much emotional neutrality is itself the intellectual product of a social engineering rather than of its deconstruction needs to remain an open question.

5. The Good Works of Fear

The havoc fear plays with individual development is relatively familiar to most readers: inhibition or even paralysis of action, diminished appetite for achievement, mistrust of others and reduced self-confidence, violent conflict with the object of fear, neurosis, conversion disorders, withdrawal from social interactions, and the list could continue. It is less clear though if destructiveness has to do with the level of intensity of fear, or is an intrinsic quality thereof. It might even be that with this phenomenon the distinction quality-quantity reaches a limit of applicability: does sameness of the object of fear legitimize a talk of the *same* fear at two levels (in two different situations)? Fear seems to be circumstantial through and through – indeed, our existential situatedness itself.

Despite its negative effects on one's psyche when excessive, fear has the invaluable virtue of instantaneously bridging the gap between perception and action. It can mend a rift within oneself clandestinely revealed by promoters and inextricable from their structure. Contemporary liberation ideologies permeating the scientific discourse in education have downplayed its importance and formative value. Rather like a potent drug, it can both boost one's deficient involvement in the world and reduce it even further depending on the dose, mode of administration and receiver's individuality. Fear can wreak havoc with one's decision-making process only thanks to its more primordial power of wresting decision out of indecision and action out of inaction. The fact that on occasion it can paralyze action proves first and foremost that it is a key to the individual sources thereof (Chrétien 1990, 251).

Prior to reaching the excessive levels where the capacity

for action is impaired, fear makes one experience the uncertainty of the future and the precariousness of things otherwise taken for granted. It is in fear that what one fears for starts ‘tottering’ back and forth in the uncertainty between presence and absence, thus announcing the possibility of loss that lurks behind each and every thing the subject relies on, including a certain self-image. Vice-versa, fear attests that what in it is discovered as uncertain, starting with one’s own security, has a subjective value in proportion to the worry experienced. In Phillips’ words, “fear signifies proximity to something of value, perhaps of ultimate value. And so, by implication... there is something about what we most value, or about what is most integral to our lives, that frightens us. Fear becomes a guarantor of validity.” (Phillips 1995, 56)

Following this reasoning, the value a subject ascribes to his own position among other subjects depends on its *instability* – a disturbing though not extravagant conclusion. Who tries to scare whom by breaking the ranks is a value-or-lose-me game that spans the whole of Western history from Achilles to contemporary school dropouts. But the mastering of this instability through a hands-on-the-job experimenting with the theatrics of fear is not at all equivalent to the stabilizing of one’s environment through a pedagogical decree against fear.

The veridical disclosure fear operates is an act of knowledge and as such shares in the latter’s value. Usually a sense of agency – understood as one’s capacity to secure the future by preventing the meaningful things from disappearing – emerges out of it that prompts the subject to make demands on the future and to set about achieving guarantees of it. In some cases though the reaction to fear is simply a deepening thereof: instead of investing the world with claims to what she finds desirable the subject self-defensively desists from desiring altogether. This is not surprising given that essentially fear rests on a subjective foundation that can cave in for no apparent reason. Since it constitutes the main justification for banning the use of fear in education, it should be added that a lack of familiarity with fear is likely to increase the disproportion between the objective threat and its subjective experience, hence one’s fragility.

The absence of strong demands on the future can at least partly be imputed to the increased guarantees and stability of the environment from which fear of loss has been screened out. Not only threats can be overestimated but also the absence thereof, i.e. one's invulnerability; allowing fear to permeate such illusory, narcissistic shields is then tantamount to ushering in a precious albeit unpleasant truth. Feeling secure can suffer in reverse from the same subjective distortions of reality as feeling insecure, with a diminished drive to achieve tokens of security as its corollary. Yet it goes without saying that allowing a fearsome truth to surface and lending it a human face can under no circumstances dispense with all-important considerations of tact and responsibility.

In fear not only what one fears for starts vacillating on the brink between presence and absence but also the subject's self-confidence and self-love – indeed the subject herself. By most intimately disclosing our vulnerability, fear has the virtue of highlighting our need for at least social if not divine support, as well as for tapping into our previously unexploited inner resources. Both stimulate personal growth, albeit in different ways; as an effect of fear, in principle deflating one's illusions of mastery calls for a subsequent work of reconsolidation and reconstruction. As Chrétien puts it, "if fear is an encounter in which we ourselves are at stake, it does not leave us intact and sends us back to ourselves transformed and renewed. It only preserves by hurting and maintains by changing." (Chrétien 1990, 251, translation mine) The function of preservation acquires its due importance especially when realizing that nothing less than human agency is jeopardized, as in anxiety and boredom.

This notwithstanding, due to excessive fear the subject can also get bogged down in a protracted mourning of the lost self-image instead of experiencing a renewal of his appetite to achieve. The idea of an education that preserves and enhances the self *by hurting* is likely to have difficulties gaining recognition in the contemporary social context dominated by market ideologies and their overrating of pleasure *but this does not in the least alter its truth, which is more complex* and sometimes recognized as such (e.g. Jackson 2010, 39).

Maintaining an irrational fear of fear is the inaugural move in establishing the uncontested reign of marketing (Glassner 1999, xxviii; Furedi 2007, 1). Comparatively, developing from early on the individual's capacity to manage fear is far less lucrative.

For the early Sartre, fear turns us away from the monstrous indeterminacy of our future (Sartre 1996, 80-82). At the level of the impersonal transcendental consciousness Sartre credits us with, we are said to be so free from determinisms of any kind that our choice spans a wider range of possibilities than bearable – indeed, a *frighteningly* vast one, illustrated with the case of Janet's female patient. Choice is in principle able to take a vertiginous leap away from the habitual into the unknown. In this rendition, fear signals a rupture from one's past that can occur any moment and, through this very signalling, prevents it from actually happening most of the time. We actualize the return of the same, we call the past back as buffer against the abysmally different possibilities opening ahead of us (the less defined, the more dreadful). Here fear can be credited with a synthesis of the self – bringing it together from the dispersion and dissolution that an incommensurable freedom threatens it with. As Phillips points out, its positive role is that of regulator between excess and scarcity of individual possibilities: too many in the radical break from the past and not enough in the defensive repetition thereof (Phillips 1995, 54).

Yet no matter how tempting Sartre's early account of freedom, nothing warrants that the subject always perceives what lies around him *as possibilities* and shrinks back only from their unfamiliarity or multitude. Nor do they have to be perceived as impossibilities; to think something possible or impossible takes the minimal courage of prying open the future dimension of existence, of casting oneself ahead in a prospective act, of caring about something not yet settled but coming upon us. However, a radical and perhaps desperate form of indifference seems able to compromise the very relevance of this dimension, which opens only to the subject *as agent*, i.e. endowed with the good faith and courage to act.

The point here is that we might not be as condemned to

freedom as Sartre is famous for claiming: apathy provides an escape as easy to reach as it is self-induced (not unlike the self-disablement that some have recourse to in order to avoid a mandatory conscription in times of war).⁵ His version of freedom implies a sense of care about the distance separating the choice of the past from that of an unknown future; fear of making the wrong choice is operant in it. On the limbo of apathy, though, instead of being dropped in favor of security (that of the past) a risky freedom *is not even considered to start with*. But nor is a repetition of the past ushered in for that matter, at least not in a strong sense. Whether despair as one's self-induced disablement to choose can still be considered an implicit choice constitutes a social verdict on agency that defines the limits and sustainability of intersubjectivity: it is the commonality of our care about the future that ultimately keeps us together.

If taken in stride, the repeated failure to seduce of human agency – the whole game of wrestling a future out of indeterminacy – might lead to a chronic irresponsiveness hardened by habit. Sometimes called 'post-history,' the forsaking of agency resembles a dubious 'playing dead' in which the very difference between play and reality, between intention and lack thereof risks to be irretrievably blurred. Granted human nature is not as strongly defined as ideologies pretend, the play at being unable to find any motivation to act, if systematically practiced and eventually politically granted as a right, has the potential to become a second nature taking over *any* putative 'first' one.

In other words, if agency is made light of in some kind of prolonged farcical refusal, will there still be an end to and a way out of the latter? Or will agency prove to be nothing but a passing fad in our biological destiny, a use-it-or-lose-it given? If we are less than condemned to action, is it justifiable to use fear as cure from the vertigo of inaction? Has the abuse by extreme political movements and individual villains totally compromised that evolutionary channel that fear is and whereby truth as uncertainty has revealed itself to us? Can its worth be redeemed?

6. The Habit of Believing in the Future

The subject's capacity for uninterruptedly sustaining a specific desire cannot be taken for granted and, because of this, in the hiatuses that occur, fear may provide individual action with consistency when imperatively required by one's own previous commitments supported by the meaningful others. Although itself undesirable, fear can temporarily replace a faltering desire thus allowing the latter to resume at a later point in the course of its fulfillment without the whole project being compromised.⁶

There is no reason to consider the break between desire and its object more certain and ultimate than it needs to be; its status as irrevocable and irreversible decree allowing of no after-thoughts and rescue attempts on the part of the meaningful others might be seriously distorted. Depending how its oracles are interpreted, individuality might be a more tractable divinity and its socially constructed sacredness more negotiable than ordinarily thought. The transparency of its own intentions to itself is, as postmodernism has convincingly proven, a myth that allows for different retellings. The multiplicity of voices suppressed by its peremptory decrees tends to diffract the force of any 'last-word' negation. A tacit 'no' to agency becomes *only* a 'no' through the coercive silencing of a more heterogeneous reality comprising 'yes'-favouring murmurs – a decision *in which the social reception plays a crucial role*. If, as Heidegger suggested, fear is an attunement [*Stimmung*] to alterity, one's meaningful others represent a resonant space with variable geometry apt to amplify or dampen specific components of the tune.

As indefinite motivation remains indistinguishable from the mere quest for one, motivation can be considered a desire for a definite object. Insofar as it depends on the seduction of a specific object for being awoken, it appears to have a less direct access to the subject than fear does. Unlike it, in the diffuse form of anxiety, fear is already at work within us even before it finds its object; it has a location regardless of succeeding or not in this latter enterprise. Motivation pushes one to expand the

already available possibilities whereas anxiety compromises even the available ones.

The object mediates between the desire of others and that of the subject: I 'read' the meaningful others' desire starting from its object and they become meaningful to me insofar as we perceive the same object as desirable; inversely, by declaring it undesirable, I perform an implicit self-exclusion from the group. Fear however does not need the mediation of an object. In panic, it gets amplified and transmitted without its object being known: one is afraid of the others' fear 'read' directly on their bodies, which makes fear feed on itself independently of its original object. Indeed in panic the others' fear permeates me *precisely because* I ignore its object and actually might fail to do so once this ignorance gets dispelled.

Somewhat counter-intuitively, in the uncertainty that fear thrives on the rupture within – the 'falling apart' of the subject – aggravates with the realization that the fearsome may eventually *fail* to victimize us (Aristotle 1941, 1383 a 6-8; Heidegger 1962, 180). In imminence, the very fallibility of the fearsome – its being less than almighty and hence escapable, its possibly misfiring when coming upon us – actually *enhances* its fearsome potential. Most remarkably, the usually available possibilities of coping with it get eclipsed not by impossibility but by uncertainty: the possible as such is experienced as intrinsically deficient, as *only* possible and hence not worth assuming. To Bauman, fear and uncertainty are interchangeable (Bauman 2006, 2). Uncertainty, the very texture of the possible, can coalesce into an obstinate resistance to the actualization of possibilities vulnerable only to an even greater uncertainty.

But uncertainty also enhances the desirability of the object of desire: the more one fears for its loss, the more desirable it becomes. Fear and motivation are not as dichotomous as usually assumed in pedagogy. The two might even be dialectically bound together if fear could be shown to gratify a desire of sabotaging the whole social game based on surfing uncertainty. In this sense, despair represents the end of the game rolling back into the arena in an attempt to crush the uncertainty fostered there; it finds unbearable the fact that

some thrive on risk-taking and usher into the present a future rife with question marks. If hysteria feigns an inexistent desire, despair displays with a suspect assuredness the inexistence thereof. The more uncertain this inexistence, the more desperate one feels; unable to kill off and make disappear a resilient desire, despair plays at dead desire. If we think of its *always* being socially mediated, desire is never quite ascertainably dead but only being excessively, redundantly and more or less theatrically killed *with the consent of one's meaningful others*.

Next to despair at the heart of demotivation, “boredom is one of the ways we break our habit of believing in the future,” whereas “fear is one of the ways we keep the future going,” according to Phillips (1995, 54). The early Heidegger ascribed the same role of habit-breaker to anxiety and deep boredom before moving away from them. But how important is it to keep the future going, to inculcate one's reliance on it prior to considering a break with it? And, if a break is necessary, what exactly might be, developmentally speaking, the right time to stop servicing “the habit of believing in the future”? Heidegger's Dasein is notorious for coming up on the stage fully developed, with all its ontological structures ‘in place,’ starting with the fundamental one, care [*Sorge*]; a history of its development from infancy is patently missing and all the more needed the less care appears to be innate and inexpugnable.

Education presupposes the transmission of a belief in a certain future defined by the core values of the society sponsoring it. To educate is to inculcate the pursuit of a more or less well-defined version of the future that fear is instrumental in maintaining within certain limits. Phillips assumes that, by doing away with our bondage to a certain future, other versions of it will have sufficient force to replace the therapeutically discarded one: “the bored child is waiting, unconsciously, for an experience of anticipation” (Phillips 1993, 69) which can also be said of the desperate child if not of everyone else. How could, in principle, an unconscious waiting be distinguished from no waiting at all, from sheer waste of time understood as disability to receive the given, to possibilize? Phillips' affirmation is thus tantamount to ‘there are always possibilities underneath the

apparent lack thereof – a declaration of faith in the continuity and homogeneousness of the possible. Could it actually be an unacknowledged fear of humans' monstrous indifference and temptation to waste their given that pushes Phillips to posit this *ex machina* cornucopia of the possible as a theoretical rampart against the scary alternative?

As usual when talking about the unconscious, Phillips' optimistic presupposition is foisted upon a factually unfathomable dark spot. The possibility thus overlooked is that the other imaginable futures could also fall under the dull blades of habitual boredom and anxiety – socially accommodated, even politically protected versions thereof rather than just fleeting moods. One cannot accurately estimate the depth of these states' severing power, to wit, whether or not they would spare the putative ontological structures of human existence that ideology posits as ultimate. About this non-interventionism in the sphere in individuality Salecl writes: "Linked to this ideology of the subject's self-creation is the perception that there is in the subject a truth, which only needs to be rediscovered for the subject to become him- or herself." (Salecl 2004, 129) Such a mystique of authenticity subtends Phillips' argument for letting the break with the future occur. Relevant to my inquiry is that, based on the same strong version of the dichotomy desired/undesired, the current educational ideology absolutizes the power of motivation at the expense of fear.

The crucial point here is that, as habit-breakers, boredom and anxiety threaten to become themselves habits of *disbelieving* in the future and of severing it off from a drastically shrunk sphere of relevance. Their capacity to interrupt could affect the link between past, present and future in what should properly be called a-chronic rather than chronic apathy. It could break that fundamental circularity of social exchanges that *intersubjectivity* is essentially made of. Not assuming the possibilities one has, not finding the possible worth exploring because of its uncertainty is an attitude that can be cultivated and perfected into a mode of being – existential fad? – from which urgency and the existential threat behind it have been irresponsibly extricated. Thus the

overprotective nature of the environment gets tested and repeatedly reconfirmed, but at the same time *the value of this reconfirmation gets diminished in proportion to its frequency*.

Defying the world's seduction by forfeiting with a sluggish blink its efforts to please has its own dubious voluptuousness and dangerous temptations, as in fact any form of inertia does. Insensitivity becomes an understandably tempting form of rebellion in a social game that takes the latency of desire for granted and plays exclusively, relentlessly at arousing it through the mediation of objects (absolutizes the power of motivation at the expense of fear). Referring to the vertigo induced by a systematic refusal to enjoy, Baudrillard warns: "no one knows to what destructive depth this provocation can reach, or what almightiness might be its own." (Baudrillard 1979, 32, translation mine) If students' boredom and anxiety bespeak a fear of being seduced by the world and getting involved in it, worth pondering over is that this refusal can provide gratification in proportion to the seducer's zeal. The exploration of its limits pertains to power games in which those tempted by it could in principle benefit from all the rights granted to minorities. In any event, playing at dead desire provides a logical escape from the omnipresent injunction 'you should desire more.'

7. Mapping Fears in School

Dropped from education, social control through engineered fears devolves upon other institutions and media less transparent, accountable and clearly situated than schools. Conversely, reclaiming a place for education at the drawing table of scares – not only mapping out reality in terms of the major dangers looming upon a generation but also giving those scares a specific human face with which actual negotiations can be conducted – might have the advantage of offering an application point to any further efforts of enhancing the map's adequacy to reality.

But what would it mean to 'map out reality' if we keep in mind that the marks on such a map are real fears, not just signs thereof? Granted it is the job of analysts to pinpoint their

analysands' deepest fears, schools offer the possibility of staging a public tragicomedy of fear, a workshop for gauging one's apprehension by immersion in and comparison to that of peers. For, although often forgotten, fear can also become a mere caricature of itself (Furedi 2007, vii) when put in the right context. While remaining essentially a subjective experience, it tends to be strongly conditioned by the reactions of others present: this social context can amplify it into panic or reduce it to laughable degrees, just as it can raise courage from the level of a diminutive silent dissent all the way to self-sacrificial heroism.

When it comes to dealing with individual fears, schools have the advantage of offering a social context of peers to the experience, which analysts' practices cannot. In this regard they resemble the early Christian congregations where confession was public: by being shared with others, the fear of demonic temptation dominant at the time got somewhat alleviated. The suspicion toward silence of these early congregations (Tasinato 1989) acquires a new meaning and justification nowadays. Unlike these communities, the analyst's practice confers upon the fears disclosed in it a certain hyperbolic aura of seriousness through its solemnly guarded privacy and professionally specialized status. To compensate for this, efforts are subsequently made to trivialize the experience and encourage youth to reveal their problems in 'it's-OK-to-talk-about-it'-type of programs (Mental Health Foundation 2012).

As an alternative, schools could provide the setting for not only talking about fears but also assuming various roles other than victim in the drama (e.g. inducer, transmitter, confessor, or mocker of fear). Unlike for the spectators of horror movies, the cathartic effect of this enactment depends, among others, on the degree of involvement in the play and on the capacity to publicize one's fear as opposed to privatizing it. As Bourke pointed out (2005, 191) this privatization represents an appropriation of fear-management by the specialized therapist, which is not necessarily the best thing for the fearful:

“Whereas in the past the frightened individual might turn to the community of a religious institution for advice and comfort (...) as the twentieth century progressed, the emotion became increasingly individualized, appropriated by the therapist or, in the most isolated fashion, the contemporary ‘self-help’ movement. The modern construction of the unique self as residing ‘within’ the body and accessible to psychotherapeutic confession prioritizes the language of anxiety.”

Restoring the public management of ‘individual’ fears hinges on the possibility of ascribing an object to the diffuse experience of anxiety and of convincing an audience of its fearsomeness.

Fear takes its measure partly from the fears of others, which does not automatically make it objective: “as the brave man *is* with regards to what is terrible,” notes Aristotle, “so the rash man wishes to *appear*; and so he imitates him in situations where he can” (Aristotle 1941, 1115 b 31). Starting from innate differences, this mimesis founds the distinction between bravery and cowardice, thus allowing for the experience of courage to be shared within certain limits. Aristotle concedes that confidence is often due to experience, although this is not the pure version of courage that he most praises. Yet the purity of courage is, to him, a matter of degree and confidence of any kind better, after all, than no confidence; it is this confidence-building experience of *publicly* negotiating one’s fear with an addressable object thereof that students could be led to make in schools. At least on the battlefield, what starts as coercion to confront the enemy gets gradually internalized as self-discipline before settling to the ground of one’s lived experience into that stabilizing sediment of routine reactions called experience.

For teachers, impersonating the fearsome has the disadvantage of most likely passing for a bout of bad temper or even sadism instead of a necessary, methodologically chosen step in helping students manage their fears. Granted it can be both, such a heroic gesture fringing on madness – playing the scapegoat of the student group – exposes its author beyond conventional limits. The commercial pressure on schools to maximize students’ pleasure would rather have the unpleasant eliminated ‘magically’ than just painstakingly mastered,

especially since the metaphysical sleight-of-hand of such a maneuver has few chances of being denounced by its would-be beneficiaries. A more indirect and prudent approach for teachers is to disclose objects of fear *other than* themselves – as already mentioned, failure, delinquency, addiction, discrimination, ignorance, exposure, losing face, boredom and waste of resources usually top the lists. But the problem is that this disinvolved gesture tends to enshrine the fearsome in its objectivity, in its alleged independence of one's subjective perception and social context.

The messenger's bureaucratic disinvolvement substantially contributes to the privatization of one's experience of fear in the sense that, in its would-be imperviousness to social mediation, the danger appears additionally threatening. *The privacy of one's encounter of danger is a social construct that obscures the more original withdrawal of some other, intersubjective possibilities intrinsic in human mediation.* Human beings can never be just objective messengers of the fearsome, not without previously desisting from the intersubjectivity of human experience in general. When claiming to be just objective, purely instrumental, bureaucratically correct, the messenger refuses to assume her inevitable mediation of the threat, which can range from a supportive preparation of the fearful to a defeatist defection to a downright destructive alliance with the fearsome.

Message is the medium, which in its turn is whatever intersubjectivity makes of it; the way a threat is conveyed can push fear close to despair, alleviate it to the point of making a confrontation of it possible, or downgrade it further to laughable levels. By disclosing the fearsome to someone else we are already involved and have sealed a (tacit) pact with it, insofar as we have spoken in its name and have given it our face – indifferent or concerned, calm or devastated, cringed or resourceful, tragic or comic, etc. *These theatrics found the confrontability of any danger starting with death;* regularly adopted by teachers, bureaucratic neutrality is but the cheapest mask in the paraphernalia (because most commonly used). Bauman aptly calls it “a contraption serving the task of *ethical deskilling*” (Bauman 2007, 87).

Unlike psychoanalysis, schooling could be not so much about the mapping of already existing – consciously or unconsciously – and recurring fears but rather about their social *genesis* (to which schools cannot help contributing anyway). Banning fear is just a naively wishful mode of assuming this position, one in which the ‘solution’ becomes part of the problem. The map of one’s fears *is* reality through and through, factuality spinning the yarn of its very texture through repetitions that displace the meaning of what is repeated. When these repetitions become rehearsals their object turns into performance.

More than just a tracing of signs, the disclosing of fears is rather a molding and being molded by a living reality in which *the molding hand can appear together with what it molds*. It may lack the domination-related scruples of the analyst but also the ideological deception (pretense of domination-free objectivity) that other institutions introduce. Instead of an object to use, the ‘map’ gets internalized into a repertoire of theatric performances to join in – social games that coerce the actors to play and to exchange roles while also granting them some freedom to improvise.

8. Conclusion

The threatened threatens in its turn to sink into irrelevance the world responsible for its discomfort. By recourse to a self-induced state of apathy one can effectively test the limits of the social logic of desire presently absolutized in education at the expense of fear. Granting someone the freedom to withdraw indefinitely from the circuit of social exchanges suspends the social bond itself in a most resilient uncertainty. How long, after all, can one wait to experience a mobilizing anticipation of gratification without thwarting the existing anticipations of one’s meaningful others? This export of uncertainty from the subject to others may be defensive in nature and essentially desperate but this does not diminish its destructiveness.

It may well be that, as Baudrillard suggests, coercion was the only possible social response to the feigned or genuine

incapacity of some to be seduced by the promises of action – a handicap that, if allowed to spread, casts a large shadow of doubt on the desirability of the world in general. Just like suicide, playing dead as expression of apathy seems able to create a social vortex, a growing void both amplified by and amplifying subjective uncertainties.

The legend has it that, after failing to allure Odysseus' crewmen into the abyss, the Sirens jumped to their death—perhaps a warning that, allowing irresponsiveness to crush enchantment, we exit the zone within which the world's promises together with their attending dangers can still lay claim on us. But how liveable this unpromising absence of the dangerous Sirens is for us, who triumphantly outlived them, the old story does not mention. No stranger to those distant, inspiring voices inaudible to most of us, Kafka conjectured: "the Sirens have a still more fatal weapon than their song, namely their silence." (Kafka 1995, 431) It might be what, in their despondency, the victims of America's "silent epidemic" unawares hark back to.

NOTES

¹ For an excellent historical survey of the western tradition's understanding of fear, see Chrétien 1990, 225-258.

² A leading theorist of anxiety, Heidegger seems not to have seriously questioned the authenticity of anxiety itself, which he credits with the power to sever off inauthentic involvements in the world toward a more authentic re-involvement. In his view, it need not come in just fleeting bouts but can last whole years (Heidegger 1992, §33) which makes it capable of seriously affecting one's development. Perhaps more interested in the everyday reality of social interactions than in ontological speculations, in *Fear and trembling* Kierkegaard drew our attention to the fact that the one who despairs all the time does not quite despair. It could well be that here the distinctions real/simulated, authentic/inauthentic, or fundamental/derived meet the limits of their applicability. For the theory of human development, the question is whether this defensive rampart of what I would call *improvised* despair has better chances to be taken apart by real fear or by the absence thereof.

³ Bauman traces the ban on fear in America to F. D. Roosevelt's *Inaugural Address* of 1933 later reiterated at the end of WWII (Bauman 2007, 157). One wonders how much of this momentous move is pep talk and how much philosophical substance. Undoubtedly justified in the specific circumstances that assisted its birth, this discourse might carry somewhat too far the self-

assurance and understandable elation of a military victor: triumph *over human nature* might be very unlike the victory one can claim on the battlefield.

⁴ To Arendt the nature of this transformation is threefold – through labor, work and action—where only the third item is genuinely and uniquely human (Arendt 1958, 9). Significantly, in her theory the relationship between individual action and the plurality of social life is articulated essentially in terms of an expectation: “The fact that man is capable of action means that the unexpected can be expected from him, that he is able to perform what is infinitely improbable.” (Arendt 1958, 177-8) Limiting this both terrifying and salutary ability “to perform what is infinitely improbable” in accordance with the interests of the others would seem to interfere with the idea of freedom and pertain to ideology. Yet expecting the unexpectable configures the space of its reception and thus prepares its advent. Unguarded by the fear of losing its orientation, the freedom *for* action is susceptible of surreptitiously morphing into a freedom *from* action, since it is of the essence of freedom to shake off any qualifier. Wedding without further ado the infinitely improbable with individual action can too easily induce in this action a radical disorientation in the form of deafness to others. Delivered *directly* to the wildest improbable, i.e. without the mediating fear of excessive freedom with its statistically probable efficacy, action seems to me to be rendered unnecessarily dangerous. Granted that in a crisis the greatest danger is the price to pay for getting the most valuable solution, cultivating such a risky style of bargaining in general through education needs justification.

⁵ In fact, Sartre is quite aware that the ego makes most of this “monstrous freedom” invisible to itself: “Maybe its [the ego’s] essential role is to conceal [*masquer*] from consciousness its own spontaneity.” (Sartre 1996, 82) In the footnote that follows this remark he specifically identifies this concealment with bad faith, which my notion of self-induced disability tries to preserve.

⁶ The coherence Csikszentmihalyi’s concept of flux (2000) implies need not be searched *beyond* anxiety and boredom, as he suggests, but *within* them, by smoothing out the whimsical interruptions they introduce in the course of action and deconstructing their foundational pretenses. In other words, no resistance has a priori ultimacy but appears to be built upon an essentially plurivocal stream of lived experience [*Lebenström*].

REFERENCES

Arendt, Hannah. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Aristotle. 1941. “Rhetoric.” In *The Basic Works of Aristotle*, edited by Richard McKeon. New York: Random House.

Aquinas, Thomas. 1990. *The Summa Theologica*. Translated by

L. Shapcote. Vol. 18 of *Great Books of the Western World*, edited by M. J. Adler. Second edition. Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc.

Baudrillard, Jean. 1979. *De la séduction*. Paris: Galilée.

Bauman, Zygmunt. 2007. *Liquid Fear*. Cambridge: Polity.

Bourke, Joanna. 2005. *Fear: A Cultural History*. London: Virago.

Chrétien, Jean-Louis. 1990. *La voix nue. Phénoménologie de la promesse*. Paris: Minuit.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 2000. *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Furedi, Frank. 2007. *Culture of Fear Revisited*. London: Continuum.

Glassner, Barry. 1999. *The Culture of Fear: Why Americans Are Afraid of the Wrong Things*. New York: Basic Books.

Heidegger, Martin. 1962. *Being and Time*. Translated by J. Macquarrie and E. Robinson. New York: Harper & Row.

_____. 1992. *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt, Endlichkeit, Einsamkeit*. Herausgegeben von F.-W. von Herrmann. In *Gesamtausgabe*: Bd. 29-30. Frankfurt/Main: V. Klostermann.

Jackson, Carolyn. 2010. "Fear in Education." *Educational Review* 62(1):39–52.

Kafka, Franz. 1995. *The Complete Stories*. Edited by Nahum N. Glatzer. New York: Schocken Books Inc.

Mental Health Foundation. 2012. "Mental Health Foundation Announces 2012 'It's Okay to Talk About It' grant program." Accessed Mars 10, 2012. <http://mentalhealthfoundation.net>

Phillips, Adam. 1993. *On Kissing, Tickling and Being Bored. Psychoanalytic Essays on the Unexamined Life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

_____. 1995. *Terrors and Experts*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Plato. 1961. "Laches." Translated by Benjamin Jowett. In *The Collected Dialogues of Plato, including the Letters*, edited by E. Hamilton and H. Cairns, 123-144. Princeton: Princeton University Press.

Salecl, Renata. 2004. *On Anxiety*. London: Routledge.

Sartre, Jean-Paul. 1996. *La transcendance de l'ego*. Paris: Vrin.

Tasinato, Maria. 1989. *L'oeil du silence. Éloge de la lecture*. Paris: Verdier.

Twenge, Jean M. 2006. *Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled – And More Miserable than Ever Before*. New York: Free Press.

Valsiner, Jaan. 2007. *Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage Publications Pvt Ltd India.

Alin Cristian holds a Ph.D. in philosophy from The Catholic University of Leuven and specializes in contemporary continental thought. Apart from the books *Etos românesc și sacrificiu* [*Romanian Ethos and Sacrifice*] (1998) and *Al treilea descălecat* [*The Third Dismount*] (2000) he published two volumes of poetry, some translations from French philosophers, as well as various essays in phenomenology, literature and cinema. He presently teaches at Chang Jung Christian University in Taiwan and has lately focused on the geopolitics of education.

Address:

Alin Cristian

Chang Jung Christian University

Linsen Rd., Sec.1, Lane 58, No.11,

Tainan, 701, Taiwan

Phone: 886-6-278-5123 ext. 5062; fax: 886-6-278-5175

Email: cristianalin@hotmail.com; alincris@mail.cjcu.edu.tw

Student to Teacher

Sheila Spence
Calgary Board of Education

Abstract

Teacher preparation cast in Heidegger's terms is "present-at-hand" (potentially useful) until interrogation makes it ready-to-hand (actually useable). What authentic questions prompt teaching to become ready-to-hand for the beginning teacher? How might we show that the essential particularity for phronesis (knowledge as practical wisdom) resides in teaching other Beings who are not just present or ready for us, but are creating the very world in which we encounter within the classroom? The study described below, undertaken in the 2008/2009 school year, juxtaposes passages from *Being and Time* (Heidegger, 1962) with observations in the classroom, knowledge of the local university teacher preparation program, and interviews with beginning teachers. So that no teacher might be able to self-identify, "Becky" and "Eloise" are both fictitious names. "Becky" comes from a university program outside the area now teaching in the district described in the study, whereas "Eloise" was educated in the local teacher preparation program.

Keywords: teacher, phronesis, Heidegger, reflective practice, education

Introduction

Becky was at the door to her classroom, face flushed, tears welling at the corners of her eyes:

"I'm so overwhelmed, I don't know where to start. If this was another job I would have quit already, but you can't quit teaching" (recorded in author's research journal, October 14, 2008).

Becky was a first-year teacher trained in another province, where one year's training followed an undergraduate degree. She came armed with methods courses and her program of studies. She felt confident arranging her classroom and planning lessons. When subsequently faced with the realities of students who did not react in ways books described and parents who felt their children's reactions resulted from her classroom choices, she was devastated.

Fullan (1998) describes the temptation to reach out for "packaged solutions" when faced with complex classroom circumstances. He emphasizes the need to examine context to guide action. Many authors (Kitsanasis and Talleyrand 2005; Demb and Owen 2004) refer to events in the recent past that have served as "catalytic event[s], unfreezing attitudes towards change" (Demb and Owen 2004, 647). Teachers encountering a world in the midst of flux, facing change happening more rapidly than at any other time in history, need to develop ways to be flexible while holding beliefs that secure them from being blown in any direction taken by the winds of change.

Maier and Curtin (2005) refer to beliefs about oneself as being, "a strong predictor of behaviour because efficacy beliefs influence the course of action people choose to pursue" (Maier and Curtin 2005, 354). Palmer (1998) postulates that beliefs and philosophies are how one teaches, whether one acknowledges them or not. If beliefs of a teacher are critical, how might philosophy, field experience and beginning teacher support combine to deepen understandings constructed by novice teachers, both about themselves and about the nature of teaching?

While not directly addressing teaching, Heidegger (1962) in *Being and Time* lends a philosophical perspective, which, when taken up within today's world, offers a lens through which induction into teaching might be examined and subsequently designed. Heidegger writes about humanity, "This entity which each of us is himself and which includes inquiring as one of the possibilities of its Being, we shall denote by the term '*Dasein*'" (Heidegger 1962, 27). Here, Heidegger postulates that an essential characteristic of being human is to inquire. He describes *Dasein* as, "ontically distinguished by the fact that, in

its very Being that Being is an *issue* for it” (Heidegger 1962, 32). Beginning teachers will need to inquire into that particular mode of Being in the world that is teaching. This entails a transformation from Being as a student to Being as a teacher. In order to help accomplish this inquiry and transformation, beginning teacher support requires not only certain experiences, but also ways of interrogating those experiences. Over the course of the school year, the new teachers described in this article met regularly with the author and wrote reflections about their experiences. This paper explores this interrogation through interpretations of observations recorded in the author’s research journal, of audiotapes of the meetings and of the beginning teachers’ written reflections.

Experience as Interrogation

Gadamer (2000) writes that events occurring on a daily basis often go without interrogation because they have occurred in that way for so long people think that is the only way in which they can unfold. With this in mind, one of the supports for beginning teachers at the school where Becky and Eloise teach was a regular mentorship group. Within this forum, the Assistant Principal helped new teachers interrogate their practice and the daily events within their classrooms through the lens of the knowledge, skills and attributes that underlie system teacher evaluation.

As the new teachers progressed in their interrogations, they found that many of their pre-conceived ideas needed to change and that this challenge to their prior ways of thinking caused discomfort (recorded in author’s research journal, November 25, 2008). Demb and Owen (2004) refer to the discomfort with change as resistance to the “emergence of new norms, practices and ways of thinking” (Demb and Owen 2004, 647). At the same time, conventional wisdom entrenched within the profession might resist new ways of working these beginning teachers might try. Heidegger (1962) describes the pull of actions to which people have become accustomed as creating a kind of inertia, opposing innovation. He calls this

“falling into averageness” where “they” work against any innovation that might stand out:

Thus the “they” maintains itself factically in the averageness of that which belongs to it, of that which it regards as valid and that which it does not, and of that to which it grants success and that to which it denies it. In this averageness with which it prescribes what can and may be ventured, it keeps watch over everything exceptional that thrusts itself to the fore (Heidegger 1962, 165).

The analysis of traditional practice was a source of concern with the beginning teachers. Eloise remarked that the inquiry focus of her curriculum and instruction courses at university was questioned when she compared that approach with some of the entrenched practices of her colleagues. She referred to this disconnect in the course of a mentorship meeting, asking how one might broach that issue professionally (recorded in author’s research journal, November 25, 2008).

One of the purposes of teacher preparation and mentorship must be to minimize this feeling of disconnection while overcoming the inertia of the “status quo.” Encouraging new teachers to critically analyze existing practice in a constructive manner is one step. Eisner (1991) purports that such analysis must not only include detecting faulty assumptions, but must also savour the strengths in practice; the one engaging in such critique must carry qualities of a “connoisseur.” Such qualities, according to Eisner are encouraged through experience, but not just any experience. He echoes Dewey’s (1938) declaration that not all experiences are valuable in encouraging educational development. The experiences offered to beginning teachers thus need to be chosen with care and consideration.

Within the mentorship group, beginning teachers were constantly encouraged to bring anecdotes from their practice, and examine their actions through various lenses, including those of the experienced teachers within the group. Sometimes, though, due partly to their preconceived ideas, new teachers are at a loss to see how their actions might have been different. Quite often, Becky expressed her inability to see how

suggestions from the mentorship group would work in her classroom (meeting tapes, November 25, 2008; January 13, 2009).

Beginning teachers, then, require classroom support in multiple ways. Best practices must not only be described, but as in Becky's case, they must be experienced. In other words, modelling is necessary, with a chance to reflect on observation so that salient points and rationale are explicitly laid forth. The beginning teacher then constructs the "what", the "why" and the "how does this fit for me?". The mere description of general principles, or the theory of, for example, classroom management, does not help new teachers recognize ranges of how a smoothly run classroom might look, sound and feel. The district discussed in this study has recently instituted systematic support for beginning teachers who request it, including provision for classroom based modeling, coaching and mentorship.

New Teacher Support

In this district, provincial funding has provided for Learning Leaders (LLs) upon whom all teachers may call, but whose primary mandate is to offer increased levels of support to new teachers. Some of the LLs are attached to specific schools. These school-based LLs work shoulder to shoulder with teachers in their classrooms. On consultation with the administration of each school, these LLs can call on other LLs in response teams with various specialties such as Literacy, Mathematics, English as a Second Language, and Technology infusion. In the case of Becky and Eloise, the first level of support, the classroom LL, was the role in which I served while undertaking the research for the study featured within this paper. The response teams were recruited to support both Becky and Eloise. These teams were not called in a spirit of identifying a lack on the part of the beginning teachers; their work was seen as supplementing the background of each new teacher according to that teacher's need and experience.

As mentioned previously, Becky's teaching background came from a one year teacher preparation program in different

vicinity while Eloise had graduated from the local university. This latter teacher preparation program has field experiences in a variety of placements throughout the two years of the program. The students attend lectures and case classes which address educational theory and ways in which it is applied in the classroom. The students also participate weekly in field seminars where their total experience is interrogated. A contrast existed between the attitudes of the two beginning teachers. Eloise was accustomed to discussing issues and practice in order to critique and refine, whereas Becky expressed feelings of being under attack (recorded in author's research journal, January 27, 2009). As time progressed, though, Becky's attitude towards suggestions from the mentorship group and from the response teams became less resistant and more flexible.

Part of the support offered by the response teams included resources and modelling strategies while also attending to the development of receptive attitudes within the beginning teacher. Gadamer (2000) alludes to experience not merely comprising opportunities to engage in actions and events but instead to result from flexible attitudes and orientations:

The consummation of... experience, the perfection that we call 'being experienced,' does not consist in the fact that someone already knows everything and knows better than anyone else. Rather, the experienced person proves to be, on the contrary, someone who is radically undogmatic; who, because of the many experiences he has had and the knowledge he has drawn from them is particularly well equipped to have new experiences and to learn from them (Gadamer 2000, 355).

Maier and Curtin (2005) maintain that, "a belief in one's personal capabilities is central to how a person responds" (Maier and Curtin 2005, 354). If one believes in one's capabilities to learn and grow through change as a positive experience, one will be more open to what one can learn, rather than trying to resist change because one is comfortable in one's old habits. Eloise exhibits this orientation to learning in her initial written reflections:

I felt quite prepared, because we had had many hours at 100% teaching... resource/idea collection, collaborating with teachers and networking with other student teachers. Some of those post-grad relationships still continue. You really had to take a lot of initiative in asking questions.

When asked what supports might help with her professional growth Eloise's first answer was, "Feedback from administrators and colleagues" (recorded in author's research journal, October 21, 2008). This reply reveals that Eloise has an open attitude toward critique and to new learning in the face of needing to change whereas Becky's response, "I need to know what I should do," (recorded in author's research journal, October 21, 2008) suggests that she feels there is a set of are prescribed actions regardless of context and particular students.

Dewey (1929) refers to the essential role in a worthwhile education for developing attitudes and new "habits of action and thought" (Dewey 1929, 14) that orient the student with "reference to the good, [and] the true" (Dewey 1929, 14). His comment suggests a reliance on principles rather than a body of prescribed actions. Through "educative" experience, the authors cited are positing that education would become part of the very Being of beginning teachers. If the object of making experiences which become part of the new teachers' Being that orients them to "living well" with a view towards "the good" within a particular context, then the object of such education is also to develop phronesis: practical wisdom.

Phronesis

Aristotle, in *Ethica Nichomachea*, Book VI, describes *phronesis* ("practical wisdom" in the Ross translation):

Practical wisdom... is concerned with things human and things about which it is possible to deliberate; for we say this is above all the work of the man of practical wisdom, to deliberate well. Therefore wisdom must be intuitive reason

combined with scientific knowledge. (Aristotle 1925, VI (7), 1140 b).

These statements capture an essence of the term *phronesis*. In ancient times, the term was employed to describe the judgement and actions of "good" politicians; more contemporarily it becomes of interest in medical and educational fields, where actions and research are aimed at "the good" of people. Gadamer (1986) confirms that Aristotle's notion of *phronesis* was bound to action within particular circumstance. He paraphrases Aristotle, saying:

The person acting must see the concrete situation in the light of what is asked of him in general. But – negatively put – this means that knowledge which cannot be applied to the concrete situation remains meaningless and even risks obscuring the demands that the situation makes (Gadamer 1986, 279).

In today's world, the circumstances and particularities informing one's decisions are constantly changing. In order to resist "dependency" (Fullan, 1998), one has to decide which course of action might lead towards "the good" in the specific context, a notion supported by van Mannen (1986).

Flyvbjerg (2001) cites Foucault as explaining "that *phronesis* is what permits one to chase away false opinions and make good decisions" (Flyvbjerg 2001, 110) concerning action. In the contemporary debate between various factions in education, there is often a vacillation between poles of opinion. Fullan (1998) does not downplay this vacillation, but instead declares that "in turbulent times the key task... is not to arrive at early consensus, but to create opportunities for leaning from dissonance" (Fullan 1998, 8). Perhaps continued professional discussion that is not "trying to discover the weakness... but... bringing out its real strength" (Gadamer, 2000, 367) encourages the "both/and" thinking described by Palmer (1998).

This concern for deep discussion needs to infiltrate into the design of programs for novice teachers, aimed at "living well" with students, not only from the point of view of daily practice, but also in questions pertaining to curriculum. In times of change, Demb and Owen (2004) describe "embarking

on a direction without a road map, where ‘you don’t know what you don’t know’” (Demb and Owen 2004, 663). Schubert (1986) purports, regarding conversation about this direction, "The nature of the good life, a basic philosophical question, thus lies at the heart of all curricular decision and action. If it is not, then it is clear that it should be." (Schubert 1986, 123) Debates for all teachers about the nature of education in schools and the curriculum thus revolve around this point of living well with students, constantly maintaining a view to “the good.” Daily interactions with students that sometimes present difficulties to new teachers also need to be viewed through this lens. The importance in an interaction is not just the immediate short term goal, but also the long term influence on particular students’ lives.

The program at the university described is designed, following the model outlined by Schön (1987) and Korthagen et al. (2001), to encourage the development of this judgement concerned with the particular, and of “living well” with a view towards future good. Not only should judgement lie at a knowledge level, but must also be concerned with action; action with a view to “the good” in a particular circumstance. Part of the support for new teachers at the school in this study also develops this judgement through discussion between new and experienced teachers involved in relationships with LLs and in mentorship meetings.

Schön (1987) describes close relationships also between judgement and action, “we may reflect in the midst of action without interrupting it... our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it. I shall say, in cases like this, that we reflect-*in-action*.” (Schön 1987, 26) He recommends that practice needs to be deconstructed both in the action of the particular moment and outside the moment (reflection on-action).

Through professional conversation and deconstruction, then, new teachers might consider diverse opinions in order to detect "false opinions" that might otherwise influence them through persuasive language, or an appeal to unsound precepts. Fullan (1998) writes that one must “move toward the danger” (Fullan 1998, 9) and “respect those you want to silence” (Fullan

1998, 8), thus keeping the conversation alive and giving voice to all those who wish to join. In this way, various aspects both of what constitutes “living well” and aspects of change might be influencing education come under interrogation within the discussion.

Discussion also enhances the beginning teachers “multicultural competence” (Kitsantas and Talleyrand 2005, n.p.) seen by some as of critical importance for “the good” in a world where there is an increasing need to „develop culturally responsive teaching strategies that are inclusive of the cultural norms of all student groups” (Kitsantas and Talleyrand 2005; Gay 2002). If, to Aristotle, discussion enhances the possibility of the identification of the good, then process of intra- and inter-personal deliberation is necessary to select and to proceed with what is a good action for a given person in a given situation.

Experience and transformation

The deliberative process, for Aristotle, is one that is acquired through experience. “This is why some who do not know, and especially those who have experience, are more practical than others who know” (Aristotle 1925, VI, 7, 1141b). He contrasts this idea with that of Socrates, “Socrates, then, thought the virtues were rules or rational principles (for he thought they were, all of them, forms of scientific knowledge), while we think they *involve* a rational principle” (Aristotle 1925, VI, 13, 1144b). Original emphasis). Expertise in this area is thus, to Aristotle, located in transformative experience.

Here lies an indication that educative experiences designed for beginning teachers will result not only in transformation from student to teacher, but will also set up the expectation and even desire for further change and growth. Becky lamented that when she acted in a way to which she was accustomed, in ways that felt natural to her personality, the students tended to get wound up and out of control (recorded in author’s research journal, December 9, 2009). When she consciously lowered her tone and slowed herself down, the students were also calmer. She was asked what that indicated.

She answered that she saw that it made a difference, but that she found changing her behaviour in this way to be draining.

The reconciliation between what can remain the same and what needs to change is difficult. If beginning teacher support encourages openness toward new approaches and transformation, teachers may continue demonstrating openness throughout their careers. The attitude that prepares teachers for life-long learning incorporating ongoing professional interrogation and conversation is thus engendered. If changing conditions and “living well” are constantly examined, the beginning teacher will be less likely to fall prey to the “bonds of dependency” (Fullan, 1998).

Heidegger (1962) suggests how this process might be accomplished. He writes:

When Dasein directs itself towards something and grasps it, it does not somehow first get out of an inner sphere in which it has been proximally encapsulated, but its primary kind of Being is such that it is always ‘outside’ alongside entities which it encounters and which belong to a world already discovered (Heidegger 1962, 89).

In this passage, he emphasises that learning is always within the world. In other words, experience cannot be viewed as if the teacher were separate from the unfolding events. In order to be transformed and to “grasp” the implication and essence of events, the beginning teacher needs to be immersed in the event. Field experience, then, needs to thoroughly engage the student teacher as an active participant. Theoretical discussions in the university classroom are tied to observations, actions within, and other experiences from the field. Learning occurs when the student teacher acts as part of the world of the teacher, rather than as a distanced observer. Learning for new teachers once in the classroom must also be mediated, alternating between observer in the action and the one who performs the action. The process has begun in this district through the LLs, work with teachers in their own classrooms, alternating modeling with guided practice and the chance to discuss the lessons in a non-threatening environment.

When new teachers are immersed in this world, modelled by experienced teachers, how might they overcome the inertia, the pull towards “averageness,” the acceptance of taken-for-granted practices as natural? A way out is, perhaps, found in Gadamer’s (2000) work. He declares:

Writing is central to the hermeneutical task, insofar as its detachment both from the writer or author and from a specifically addressed recipient or reader has given it a life of its own. What is fixed in writing has raised itself publicly into a sphere of meaning in which everyone who can read has an equal share (Gadamer 2000, 392).

In the process of writing reflectively, about the situation in which one has been immersed, one is able to step back allowing one’s writing to enter in conversation about the experience. The writer detects more easily where assumptions and taken-for-granted actions have begun to seem natural and without alternative. In the company of peers, new teachers then examine their experience hermeneutically, in order to “make the familiar strange” and to see where a particular event is illustrative and informative about larger educational issues. In the local university such an opportunity is offered to student teachers through regular reflection in their field journals, which then become the source of questions around which the on-campus conversations take place. In the particular school where this study was undertaken, beginning teachers were also encouraged to engage in writing before meetings. The writing in both cases provides an opportunity for hermeneutic reflection on experiences. Eloise remarked that through this reflection, “I am constantly thinking and reguaging how things are going.” (Eloise, written reflection, May 22, 2009)

Reflection

Returning to the university classroom for student teachers and the mentorship meetings for new teachers also provide a space in which those involved are able to “reflect-on-action” as Schön (1987) describes, where a teacher engages in,

“thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome.” (Schön, 1987, 26) Only through active understanding will new teachers be able to incorporate new thinking into their own transformation as a teacher. To avoid the pull of “falling into averageness” (Heidegger, 1962), and attempting to replicate a copy of a colleague’s practice, such discussions need a facilitator who will make the familiar strange through helping those involved interrogate the events and their own thinking around such incidents.

If this facilitator is also one who is familiar with various practical teaching worlds, then this interrogation is more attuned to the particular circumstances described by each student or new teacher. The discussion continues to be one that is “in-the-world” (Heidegger, 1962) rather than one that might become too abstract. The facilitator may also help the group to avoid slipping from professional conversation into “idle talk:”

by its very nature, idle talk is a closing-off, since to go back to the ground of what is talked about is something which is *leaves undone*. (...) This closing-off is aggravated afresh by the fact that an understanding of what is talked about is supposedly reached in idle talk. Because of this, idle talk discourages any new inquiry and any disputation, and in a peculiar way suppresses them and holds them back (Heidegger, 1962, 213).

As Heidegger purports, trivialising the experiences, or allowing conversation to turn into a venting session would be counterproductive to the pursuit of inquiry. When teacher meetings began to slide into this realm, the Assistant Principal would turn the participants’ attention towards practical ways in which to mitigate the situation (meeting tapes, November 18, 2008). The facilitator finds a balance between dialogue to relive and relieve tension that may result from “changing from well established ways of teaching, learning” (Demb and Owen 2004, 658) and that might further the inquiry.

During mentorship meetings, the facilitator often introduced readings or ideas from other sources that would help

enhance the new teachers' "toolkit" (meeting tapes, November 18, 2008). When called upon to act strategically, the new teachers would have a variety of options from which to select. New teachers also discussed strategies they had tried, or those suggested by colleagues. The community then also became a vehicle for social construction of understanding. Participants also brought ideas that had been suggested and modelled for them by members of the various response teams. In the course of discussion they were able to reflect and make sense of new strategies and resources and how such strategies might change and enhance development of their practice.

Although, at the beginning of the year, they had all written that resources were an area of primary concern (teachers' initial reflections, October 28, 2008), the new teachers were soon voicing the feeling of being "overwhelmed," not only by the enormity of expectations for teachers, but also by the plethora of suggestions from everyone who was more than willing to support them. Time and opportunity to pull everything together rather than amassing a fragmented pile of ideas became much more important to them (meetings tapes, March 23, 2009).

While enabling the receipt of varied resources, support for transformation into teaching needs to avoid fragmentation. Fullan (1998) describes how, in a constantly changing environment, "demands [become] fragmented and incoherent." (Fullan 1998, 6) Expectations from various LLs, implementation of new strategies, reflective writing, and preparations necessary for life in their schools can work against each other, with beginning teachers seeing their lives becoming one thing on top of another. Both Becky and Eloise expressed frustration and desperation at more than one point, especially when receiving help from multiple teams. Their reactions caused administrators to pull back and reconsider the amount and variety of support being offered. The word "overwhelmed" appeared on various occasions both in writing and within the conversations (recorded in author's research journal, December 15, 2008). One meaning of "overwhelm" is "overflow and bury beneath" (Mirriam Webster 1976, 1611). The feeling from the new teachers was that each level of support was beginning to

"pile more on" (Eloise, recorded in author's research journal, November 17, 2008) rather than ease the burden. Heidegger states:

The "nows" are what get counted. And these show themselves 'in every "now"' as 'nows' which will 'forthwith be no-longer now' and "nows" which have "just been not-yet-now". The world-time which is 'sighted' in this manner in the use of clocks, we call the "*now-time*" (Heidegger 1962, 474).

New teachers need to understand how this series of "nows" form a rhythm and flow different for each class, and yet with an underlying similarity that holds together the world of the school and their learning. Beginning teachers need to continually "craft their own theories of change, consistently testing them against new situations" (Fullan, 1998, 8). Demb and Owen (2004) maintain, "enhancement of education is helping people to understand their own values and assisting them to build on their strengths" (Demb and Owen 2004, 652). The mentorship meetings also helped in this regard. New teachers began to pay closer attention to the rhythm and pattern of their emerging strengths and of their own transformation from student to teacher as an ongoing process rather than an unconnected series of events (meeting tapes, May 5, 2009).

Transformations

As they worked on this area, beginning teachers showed signs of their transformations. Of Eloise, one LL said, "I've seen so much growth. She is so open to new ideas, and she asks such good questions. I really like the fact she'll challenge an idea if she doesn't think it will work with her kids, but she doesn't put up roadblocks" (recorded in author's research journal, May 15, 2009). In fact, at first she was reluctant to teach her own math program. Proclaiming herself "scared of math" (recorded in author's research journal, September 22, 2008) she had, at the beginning of the year arranged to switch her students with another teacher and take the other teacher's students for

another subject with which she was more comfortable. By January, after working with the LL, her comfort and confidence in this area had increased dramatically. She decided that she could implement a much more integrated and coherent program teaching her own students mathematics. Eloise credited her teacher preparation and school support with helping her to become a reflective teacher, so that she could avail herself of the support, which helped to bring about her transformation. In her final reflection at the end of the study she wrote:

This year has been an amazing experience that has helped me feel and understand the great rewards that come with teaching. I am continually trying to challenge myself, pedagogically and otherwise, to ensure I am doing everything I can to help students learn, no matter their individual differences. This year has also helped create a platform for the rest of my career by ensuring I keep reaching students, learning and reflect on my teaching (Eloise, written reflection, May 22, 2009).

Becky also demonstrated greater confidence and teaching presence in the classroom. She began to exhibit the ability to assess students on their own merits, while being more consistent as a whole in the classroom. At the beginning of the year, she could not even see this as a possibility. An LL remarked that the routines in Becky's class were becoming much more established to where the students knew what was expected and "how to do that" (recorded in author's research journal, April 24, 2009). Becky also began to voice how action needed to change according to context.

Conclusion

This paper has attempted to explore the characteristics of experiences that might address change in the world of teaching, the process of transformation of student to teacher, and underlying principles of human existence mapped out by some ancestral philosophers. Support in the midst of practice, for example through the LL's mentoring within the classroom,

shoulder to shoulder with the beginning teachers, provides concrete modelling, applicable within the moment. This experience is punctuated by “reflection-on-action” as well as “reflection-in-action” (Schön, 1987, 26) propelling the hermeneutic interrogation of practices that might well become “taken-for-granted,” while resisting the impulse of “hoping that the latest technique will at last provide the answer” (Fullan, 1998). The learning community, created through the regular meetings in the presence of more experienced colleagues, gives rise to an ongoing conversation that opens the space for this interrogation of teacher practice as a way of Being.

The purpose of this analysis is to demonstrate that some foundational ideas of the way humans live in the world and some of the ways in which they learn might be an influence in the practical training of teachers. Not only do Heidegger, Gadamer, and Aristotle have ideas about humanity as a whole, which apply to the grand scale of things, but they might also be interpreted through conversation with more contemporary authors and contexts at the smallest and most particular levels. These conversations might serve as guidelines in establishing the nature of learning how to teach, and the experiences that might play into the transformation of student into teacher who might live well in a changing world.

REFERENCES

- Aristotle. 1925. *Ethica nicomachea*. Edited and translated by W. D. Ross. London: Oxford University Press.
- Demb, A., and P. S. Owen. 2004. „Change dynamics and leadership in technology implementation.” *The journal of higher education* 75(6): 636-66. DOI: 10.1353/jhe.2004.0037.
- Dewey, J. 1929. *My pedagogic creed*. Washington (DC): The Progressive Education Association.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: The MacMillan Company.

Eisner, E. 1991. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.

Flyvbjerg, B. 2001. *Making social science matter*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fullan, Michael. 1998. „Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency.” *Educational Leadership* 55 (7): 6-10.

Gadamer, H.-G. 1986. *The idea of the good in Platonic-Aristotelian Philosophy*. Translated by P. Cristopher Smith. New Haven: Yale University.

Gadamer, H.-G. 2000. *Truth and method*. Second Edition. New York: The Continuum Publishing Company.

Gay, G. 2002. “Preparing for culturally responsive teaching.” *Journal of Teacher Education* 53: 106-116.

Heidegger, M. 1962. *Being and time*. Translated by John Macquarrie and Edward Robinson. New York: Harper and Row.

Kitsantas, Anastasia, and R. M. Talleyrand. 2005. „The use of online resources to promote multicultural competencies among k-12 preservice teachers: A model for self-regulatory learning.” *Education* 125 (4): 627-37.

Korthagen, F. A et al. 2001. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Maier, S. R., and P. A. Curtin. (2005). „Self-efficacy theory: a prescriptive model for teaching research methods.” *Journalism and mass communication educator* 59 (2): 352-64.

Palmer, P. J. 1998. *The courage to teach: Exploring the inner landscapes of a teacher's life*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Plato. 1997. „Republic”. In *Plato: Complete works*, edited by J. M. Cooper, 971-1223. Indianapolis (IN): Hackett Publishing Company.

Schubert, W. H. 1986. *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: MacMillan Publishing Company.

Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Van Manen, M. 1986. *The Tone of Teaching*. Richmond Hill (ON): Scholastic-TAB.

Sheila Spence has worked for 25 years in the field of education at various grade levels. Her doctoral work involved the exploration of the Aristotelian concept of phronesis and how this notion might be at play in the work of contemporary teachers and authors. She is presently working with the Calgary Board of Education as an Assistant Principal. Her interests lie in the way that cross-disciplinary approaches might enrich learning.

Address:

Sheila Spence

Calgary Board of Education

Calgary, Alberta

Phone: (403) 777 6640 (work)

(403) 241 8388 (home)

Email: sjspence@shaw.ca

***Serious games* e simulazione come risorse per l'educazione**

Luca Mori
University of Pisa

Abstract

Serious Games and Simulation as Tools for Education

The increasing adoption of computer-based “serious games” as digital tools for education requires to address the question about the role of simulation in teaching and learning process. Whereas many recent studies have stressed the benefits of digital games in a variety of learning contexts, this paper approaches the problem of misuse and limitations of computer-based simulations, and argues that we still need to understand when a digital serious game is actually better than other non-computer-based simulation experiences. Considering that the distinction between the two types of simulation does not mean that they are incompatible, the final question that I address regards the best ways to correlate computer-based and non-computer-based simulation techniques.

Keywords: digital natives, learning, simulation, serious games, thought experiments

La locuzione “nativi digitali” (Prensky 2001) segnala l'esistenza di una forte discontinuità tra i giovani nati a partire dagli anni Novanta e le generazioni precedenti: considerando la telefonia cellulare, il personal computer ed Internet come i tre elementi fondamentali della rivoluzione digitale, potremmo datare la discontinuità all'inizio degli anni Novanta, ricordando che il primo *sms* fu inviato nel 1992 e che il primo browser a grande diffusione, *Netscape*, risale al 1994.

Per i bambini nati a partire da quegli anni, le tecnologie della digitalizzazione sono standard abituali ed elementi

consueti degli ambienti in cui vivono, al punto che un'intera generazione è stata caratterizzata come *net generation* (Oblinger e Oblinger 2005) o *screen generation* (Rivoltella 2006). L'evoluzione delle piattaforme mediali, la diffusione del Web 2.0 e dei *social network*, la massiccia commercializzazione di strumenti portatili *multitasking* dotati di *touch screens* e di innumerevoli applicazioni che supportano nuovi comportamenti, la costruzione di videogiochi sempre più complessi, giocabili *online* o in casa con sistemi di rilevazione del movimento e di riconoscimento vocale, sono soltanto alcuni esempi di mutamenti rilevanti per chi si occupa di formazione e apprendimento: rilevanti perché i *media* con cui abbiamo a che fare non sono semplici *oggetti*, ma dispositivi in relazione ai quali si strutturano inedite modalità di orientarsi nel mondo e di interagire, di cercare ed elaborare informazioni e di ricordare: in altri termini, mutando i paesaggi mediali (*media landscapes*), mutano i nostri paesaggi mentali e la fenomenologia associabile ad innumerevoli pratiche (viaggiare, leggere, giocare, socializzare, acquistare, condividere e cercare informazioni, scambiarsi messaggi, coltivare amicizie, eccetera).

Detto ciò, resta difficile e controverso stabilire *quanto e come* la rivoluzione digitale stia incidendo sui processi d'apprendimento e sulle forme di comunicazione possibili tra esseri umani. Sottolineando che il mutamento in corso è epocale anche per le modalità dell'apprendimento, c'è chi lo paragona ai grandi passaggi provocati dall'introduzione della scrittura o dalla diffusione della stampa (Lotito 2008). Una versione dell'argomento che associa il mutamento attuale a quelli più significativi del passato sottolinea che non c'è nessuna novità nel fatto che *nuove tecnologie* diventino "technologies for learning": come evidenziano ad esempio Beetham e Sharpe nell'introduzione al volume *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*, anche la tecnologia della scrittura – oggi basilare e naturalizzata al punto da non essere più vissuta come "tecnologia" – è stata nel momento della sua comparsa un'innovazione, come lo sono stati il papiro e la carta, la stampa e i proiettori, i giochi educativi e la televisione. Tutte le evoluzioni tecnologiche più rilevanti hanno inciso

sull'evoluzione dei paesaggi mentali e sulle modalità di *accoppiamento strutturale* (*structural coupling*) delle menti umane tra loro e con il mondo.

Un libro che ha goduto di una certa fortuna, *The Shallows* di Nicholas Carr (tradotto in italiano con il titolo *Internet ci rende stupidi?*, che forza il più neutro sottotitolo inglese *What the Internet is doing to our brains*), suggerisce che la navigazione in Internet possa abituare ad una consultazione rapida di piccole quantità di informazioni da molte fonti disparate, in sintonia con le richieste contemporanee della rapidità e dell'efficienza, con il rischio però di compromettere l'abitudine alla concentrazione, alla contemplazione e alla riflessione. Come lo stesso Carr evidenzia, i quesiti su come i più diversi *tools of the mind* (alfabeto, mappe, stampa, orologio, ecc.) possano incidere sui processi del pensiero sono antichi almeno quanto la storia della filosofia: basti pensare a come Platone, eccellente scrittore, mettesse in guardia nel *Fedro* (274c-276a) dall'impatto dell'alfabeto e della scrittura sui processi di memorizzazione e di riflessione. Rispondendo a Theuth, che presenta l'alfabeto come strumento per accrescere memoria e sapienza, Thamus attribuisce alla scrittura un potenziamento del "richiamare alla mente" – come processo cognitivo distinto dalla memoria – e la diffusione di una parvenza di sapienza.

Potremmo dire che il punto di vista di Thamus è unilaterale in quanto non considera le opportunità cognitive associabili all'introduzione della scrittura: il problema sollevato da Platone tuttavia, a prescindere dalla soluzione per cui si propende, è ancora interessante perché richiama l'attenzione sul mutamento nella fenomenologia dell'apprendimento al mutare delle tecnologie disponibili. Considerando la struttura ipertestuale del Web e le possibili modalità della sua fruizione, c'è chi ad esempio ne mette in evidenza implicazioni interessanti e comunque ambigue, non caratterizzabili in astratto come positive o negative: tra queste, l'esercizio dello sguardo *non lineare* e della sintesi e l'abitudine al *multitasking* e alla combinazione tra i linguaggi (testo, immagine, video, audio).

Nelle pagine che seguono, tali questioni generali non vengono affrontate direttamente, ma sono tenute presenti come sfondo per un'analisi più circoscritta, che riguarda in particolare i cosiddetti *serious games* e la proposta di considerarli una forma talmente evoluta di *e-learning* da farne l'attuale frontiera dell'*apprendimento mediato dalla tecnologia* (*technology-mediated learning*). Più in dettaglio, le pagine seguenti sviluppano una riflessione sull'educazione in tre tappe.

In primo luogo viene affrontato il dibattito sui *serious games*: esso, evidenziando i limiti dell'*e-learning* tradizionale, ci richiama all'importanza di modalità non meramente trasmissive dell'educazione e al ruolo cruciale della simulazione nell'apprendimento. Le posizioni dei più convinti sostenitori dell'utilizzo dei *serious games* basati su tecnologie informatiche per la formazione arrivano a ribaltare il punto di vista di Platone: in questo caso, ci troveremmo di fronte a tecnologie che permettono di esercitare l'attenzione, la memoria ed il pensiero con un livello di coinvolgimento e di complessità che non sarebbe altrimenti possibile.

In secondo luogo, si richiama l'attenzione sulla difficoltà che si incontra quando si vogliono tracciare confini tra attività che possono essere *simulate ed apprese* meglio e in modo più ricco con la mediazione della tecnologia ed attività che possono essere *simulate ed apprese* meglio e in modo più ricco senza il ricorso alla mediazione delle piattaforme digitali.

In terzo luogo, infine, facendo alcuni esempi di forme di simulazione non mediata da tecnologie informatiche, si avanza l'ipotesi che una sfida cruciale per l'immaginazione formativa del presente e del futuro consista nel concepire esperienze di apprendimento in cui il piano della relazione interindividuale corpo a corpo e quella mediata dalla tecnologia stiano insieme potenziandosi reciprocamente.

Iniziamo dai *serious games*. Con tale espressione si indicano, in generale, giochi di simulazione basati su piattaforme informatiche, in cui il "giocatore" può interagire con scenari virtuali e con altri personaggi, guidati dall'intelligenza artificiale o *avatar* di altri giocatori umani. Ogni giocatore fa scelte e formula ipotesi per mettere alla prova

il proprio sapere e la propria abilità nell'orientarsi nelle situazioni proposte dal gioco, con il fine di conseguire determinati obiettivi. Gli scenari virtuali sono i più diversi: dalle ricostruzioni più o meno fedeli di un'epoca storica si passa a quelle che evocano situazioni tipicamente aziendali, scolastiche, militari o di altre organizzazioni complesse, fino all'invenzione di pianeti sconosciuti popolati da alieni dall'aspetto e dai comportamenti a prima vista bizzarri.

La ricerca sui meccanismi e sugli effetti dei *serious games* mediati dalle piattaforme informatiche è ancora agli inizi, ma è seguita con interesse da una crescente letteratura (si vedano ad esempio Michael and Chen 2006; Cannon-Bowers and Bowers 2010; Ma, Oikonomou and Jain 2011). I fautori dell'utilizzo dei *serious games* sottolineano che essi permettono una rivalutazione del potenziale educativo del gioco e, in particolare, della simulazione, fondamentali per l'apprendimento fin da quando si è bambini: "Attraverso il gioco, i bambini esplorano e si formano la loro cultura sul mondo, estendono le loro abilità e competenze e sperimentano i sé possibili" (Ritterfeld, Cody e Vorderer 2009, 4). Nonostante ciò, lo spazio ed il tempo del gioco tendono ad essere fortemente ridotti nella formazione elementare, a favore dell'approccio prevalentemente frontale e "trasmissivo" della lezione. Oggi i *serious games* permetterebbero di invertire la tendenza: sono già utilizzati nelle Università e nell'addestramento militare, in ambito aziendale e per la formazione di professionisti in settori delicati come la medicina e l'aeronautica. In questi ultimi casi, si utilizzano sistemi di simulazione molto più complessi e costosi di quelli fruibili da casa, basati su ambienti a realtà virtuale (*real time virtual environments*) immersiva come i simulatori di volo, in cui si possono apprendere particolari operazioni facendole in assenza di rischio effettivo, ma vedendone e sentendone anche fisicamente le implicazioni (Slater, Khanna, Mortensen, Yu 2009; Slater, Lotto, Arnold, Sanchez-Vives 2009).

Ci sono istituzioni che hanno deciso di promuovere la ricerca sull'utilizzo dei giochi per progetti formativi di rilevanza pubblica. Dalla *Serious Games Initiative* di Ben Sawyer (www.seriousgames.org) hanno preso corpo iniziative come

Games for Health (www.gamesforhealth.org), per le problematiche relative alla salute, e *Games for Change* (www.gamesforchange.org), per molti altri temi di rilevanza sociale, a partire dai diritti umani e dalle problematiche ecologiche. Il progetto e-CIRCUS (www.e-circus.org), finanziato dall'Unione Europea, ha promosso lo sviluppo di software per l'educazione dei bambini, in ambiti in cui – come si legge sul sito – “i sentimenti e gli atteggiamenti contano più della conoscenza”, e per questioni nelle quali l'obiettivo è “cambiare il comportamento dei bambini”. I *serious games* prodotti con questo spirito sono *FearNot!* ed *Orient*, pensati rispettivamente per affrontare il tema del bullismo e quello delle relazioni interculturali: il “giocatore” deve interagire con personaggi virtuali che rappresentano i bulli e le loro vittime (*FearNot!*) o bizzarri alieni con abitudini, lingua e gesti differenti da quelli umani (*Orient*). Le situazioni e la grafica dei personaggi appaiono più semplici di quelli della maggior parte dei videogiochi in circolazione e, da questo punto di vista, *FearNot!* ed *Orient* si caratterizzano per una singolare ambiguità: alcuni aspetti dell'interazione reale sono effettivamente evidenziati e perfino enfatizzati, mentre altri – non meno importanti – restano sullo sfondo. Il quesito teorico da affrontare emerge considerando che tali giochi sono proposti come strumenti per *educare competenze relazionali* che mettono in gioco facoltà comunicative complesse ed incarnate (*embodied*), in situazioni conflittuali ricche di variabili: fino a che punto le inevitabili semplificazioni consentono effettivo apprendimento e fino a che punto, al contrario, la riduzione di complessità che il gioco comporta limita l'apprendimento o ne induce uno distorto?

Nel caso di *FearNot!*, gioco pensato per esercitare bambini tra gli otto e i dodici anni a confrontarsi con dinamiche ricorrenti negli episodi di bullismo, alcuni studiosi hanno parlato di una “facilitazione del processo empatico” (Enz, Zoll and Schaub 2004, 42) e il titolo stesso è stato concepito come acronimo di *Fun with Empathic Agents Reaching Novel Outcomes in Teaching!*. In questo caso gli agenti virtuali “intelligenti” con cui i bambini si confrontano non hanno quello che si direbbe un aspetto “realistico” e sono comunque ben lontani dalla fluidità di movimento e dalla complessità della

mimica ormai rintracciabile nei più comuni videogiochi: è vero che gli scenari studiati dai progettisti sollecitano il giocatore ad esplorare una serie di opzioni di comportamento per reagire ai soprusi dei bulli e all'isolamento in cui può cadere la vittima, ma è tutt'altro che chiaro se e come ciò possa incidere sull'intelligenza "empatica" e sulle competenze relazionali di chi gioca.

Un altro genere di problemi si affaccia quando si osserva come nell'ambito dell'iniziativa *Games for Health* sia stato presentato un gioco come *Just Dance*, utilizzabile per stimolare l'attività motoria dei bambini e degli adulti; alcuni anni fa, il governo della West Virginia aveva fornito alle scuole il materiale necessario per far giocare i bambini con *Dance Dance Revolution Extreme 2*, nell'ambito di un progetto contro l'obesità. Diversi analisti evidenziavano la potenzialità del gioco nel coinvolgere i bambini e nello stimolarne il movimento, con effetti di cura. C'è tuttavia da chiedersi se l'effetto – aumento del movimento e calorie bruciate – sia ottenuto attraverso un processo sostanziale di apprendimento e non, piuttosto, attraverso un processo per così dire ipnotico, che presuppone e rafforza la propensione del bambino a stare davanti allo schermo: il movimento del giocatore, disordinato e progressivamente accelerato, è un movimento sul posto, vincolato ad un tappetino che raccoglie gli impulsi delle sue pedate. Con tale movimento è in atto un processo educativo relativo all'obesità e alla cura del corpo? La domanda richiede una presa di posizione sulla fenomenologia delle differenti esperienze di apprendimento e sulle implicazioni che ogni esperienza può avere per la mente incarnata (*embodied mind*) che apprende. Prendere posizione significa qui anche valutare, potendo scegliere tra opportunità e tecniche differenti, come sia preferibile impiegare il tempo formativo e progettare i percorsi educativi, prevedendo per il formatore e per chi apprende una domanda analoga a quella che Dostoevskij immaginava per il suo lettore alle prese con la vita di Aleksěj Karamazov, nella prefazione a *I fratelli Karamazov*: "Perché io, lettore, devo perdere tempo ad apprendere i fatti della sua vita?".

Si è fatto riferimento alla semplificazione: inevitabile nei *serious games* essa, a ben considerare, è comune in tutte le

modalità di insegnamento e per rendersene conto è sufficiente pensare alla modalità tradizionale di insegnare storia, geografia o arte facendo riferimento a manuali che propongono testi ed immagini che inevitabilmente *riducono la complessità* di ciò a cui si riferiscono. In questi ambiti, le risorse disponibili in formato digitale (audio, video, mappe navigabili con facilità di zoom progressivi eccetera) possono fornire utili arricchimenti all'attività formativa, sollecitando una disposizione diversa dei contesti di apprendimento e inediti punti di vista sulle materie da studiare.

Differenti livelli di semplificazione possono permettere di isolare e cogliere con particolare perspicuità alcune tra le dinamiche più rilevanti in un ambito d'attività: sono significative in tal senso le simulazioni relative al *business management*. Un gioco come *Lemonade Stand*, ad esempio, che risale ai primi anni Settanta, chiede al giocatore di massimizzare i profitti decidendo la dose di bevanda da preparare, il prezzo e il numero delle insegne con cui farsi pubblicità tenendo conto delle previsioni meteorologiche. La semplificazione così impostata consente di dare risalto alla connessione tra alcuni fattori influenti su una determinata iniziativa commerciale. Il gioco *Intopia (Internationa Operation Simulation)*, concepito fin dai primi anni Sessanta da Hans Thorelli (Indiana University) con due colleghi, è un gioco di simulazione di business management per studenti universitari, adottato come strumento per la formazione in alcuni corsi di economia: il gioco contiene elementi relativi a marketing, finanza, amministrazione e produzione, cioè a vaste aree manageriali, facendo riferimento al mercato internazionale. Si tratta di un gioco rivolto a studenti del terzo o del quarto anno, che quindi presuppone una serie di conoscenze e non è sostitutivo, ma integrativo rispetto all'approccio formativo tradizionale.

Quando si tratta dell'impatto educativo dei *serious games*, ci si riferisce però, in prima istanza, all'esercizio della mente simulativa e all'attivazione di processi di "apprendimento flessibile, dinamico e attivo, basato sulla riflessione della propria esperienza, aperto a più percorsi alternativi, possibilmente sostenuto dal contributo dei nuovi

mezzi cibernetici (computer, rete, video, ecc.)” (Anolli e Mantovani 2011, 11): i giocatori sarebbero insolitamente coinvolti e stimolati dal contesto narrativo e dall’insieme di sollecitazioni multisensoriali, regole, obiettivi e premi. Come strumenti educativi, grazie alla loro interattività e ai processi di scoperta e prova che solitamente attivano, i *serious games* sembrano inoltre offrire un’alternativa al paradigma “trasmissivo” dell’educazione e quindi a quella “concezione riduttiva dell’apprendimento” che, come scrive Galanti (2007, 31),

[...] lo identifica come un percorso di trasmissione di conoscenze e saperi da parte del docente e di acquisizione degli stessi, per imitazione e riproduzione passiva, da parte del discente. Tale illusione trasmissiva non riguarda solo i saperi delle discipline, ma anche i valori e i modi di pensare il mondo e le interazioni tra gli uomini.

Da questo punto di vista, i *serious games* costituiscono un significativo passo avanti rispetto a moltissimi modi di utilizzare le tecnologie informatiche in ambito educativo che, come accade con l’*e-learning* tradizionale, hanno spesso riproposto il modello trasmissivo, mettendo a disposizione contenuti con ricche combinazioni di testi, immagini ed eventualmente video e audio, ma con limitate possibilità di interazione effettiva con il docente e con gli altri studenti. Nonostante le buone intenzioni e la disponibilità di piattaforme interattive con forum e blog, infatti, nella pratica concreta dell’*e-learning* e in particolare dell’insegnamento a distanza, si rivela spesso difficile promuovere l’interazione, la collaborazione tra chi apprende ed il coinvolgimento in processi interattivi di operatività e di scoperta condivisa con il docente.

I *serious games* permetterebbero di superare tali limiti soprattutto sul piano del coinvolgimento e dell’esercizio della mente simulativa chiamata al *puzzle solving*, poiché nel gioco si immaginano scenari ed opzioni possibili e si apprende *facendo ipotesi*, operando e vedendo le conseguenze delle condotte adottate.

Tenendo presente tutto ciò, si può dire che la sfida educativa dell’era digitale, a cui i *serious games* richiamano, è

quella per un apprendimento efficace, efficiente e coinvolgente: un tale apprendimento, a prescindere dalla tecnologia utilizzata, presuppone l'esistenza di metodi formativi appropriati, di contesti e relazioni motivanti e di quella che la letteratura in lingua inglese definisce *learner-centredness* (Spector e Merrill 2008). L'esercizio della mente simulativa non richiede però *necessariamente* il ricorso alle tecnologie informatiche. La letteratura ed il teatro, ad esempio, esercitano all'attraversamento di mondi e a stare in "mondi intermedi", con grandi implicazioni per l'apprendimento (Iacono 2010), introducendo al dominio della finzione ed inserendo il fruitore in interazioni cognitivamente complesse, attivando quella che il neuroscienziato Vittorio Gallese chiama *embodied simulation* (Gallese e Sinigaglia 2011). Da un altro punto di vista, la simulazione non mediata dalle tecnologie informatiche è stata per secoli esercitata con gli "esperimenti mentali", il cui ruolo nella storia della filosofia e della scienza è notoriamente cruciale (Mach 1982; Kuhn 2008). Possiamo evidenziare il legame tra esperimento mentale ed esercizio della mente simulativa con un'osservazione di Wittgenstein: "Se immagini certi fatti altrimenti, se li descrivi altrimenti da come sono, allora non puoi più immaginare l'applicazione di certi concetti, perché nelle nuove circostanze le regole di applicazione non hanno nulla di analogo" (Wittgenstein 1986, § 350). Ci sono molti modi di impostare un esperimento mentale. La mente simulativa può essere esercitata, ad esempio, con il ragionamento controfattuale rivolto al passato o con l'immaginazione di scenari al futuro: Laura Kray e Adam Galinsky (2003) hanno evidenziato come la riflessione e la discussione su narrazioni studiate per generare pensieri controfattuali (*counterfactual prime condition*) abbiano rilevanti conseguenze sui processi di decisione in gruppo, sulla condivisione delle informazioni e sulla ricerca di relazioni tra le variabili in gioco in uno scenario. Altri studi hanno messo in luce come la proposta di attività di simulazione in gruppo possa accrescere la disponibilità alla collaborazione, con un effetto denominato di "tana di coniglio" (Liljenquist, Galinsky e Kray 2004); esercitarsi nell'immaginare configurazioni attese al futuro può inoltre permette di confrontarsi con differenti

immagini del proprio sé e dei sé possibili (Oyserman e James 2009), aumentando il livello di “prontezza” (*preparedness*) di fronte all’incertezza (Carroll e Shepperd 2009). Nel libro *Governare l’inatteso*, riflettendo sui processi di comunicazione ed apprendimento caratteristici delle organizzazioni ad alta affidabilità (*high reliability organizations*, HRO) – tra cui le navi portaerei, le centrali nucleari, le basi missilistiche, le squadre antincendio – Karl Weick e Kathleen Sutcliffe hanno sottolineato l’importanza dell’immaginazione come strumento per gestire l’inatteso:

La gestione dell’inatteso consiste nell’estrapolare gli effetti possibili di piccole discrepanze, immaginare scenari di cui non si è ancora fatta esperienza, costruire ipotesi che consentano linee d’azione alternative e immaginare cosa si può aver sottovalutato considerato il focus ristretto che un insieme di aspettative permette (Weick e Sutcliffe 2010, 160).

Per tali ragioni, secondo Weick e Sutcliffe:

Un piccolo successo sarebbe dedicare del tempo a riunioni in cui vengono simulati scenari alternativi di futuri possibili, e a partire dal risultato che si è immaginato ritornare poi a identificare gli eventi che potrebbero arrivare a causarlo. In alternativa, potete dare ai singoli o ai gruppi il compito di immaginare scenari inattesi e scrivere delle riflessioni a questo riguardo (Weick e Sutcliffe 2010, 160-161).

In tutti questi casi, la simulazione è possibile senza la mediazione delle tecnologie informatiche. Ciò che fa la differenza è il *metodo* dell’educazione e quindi il modo in cui il formatore propone le questioni a chi apprende. Mach faceva a questo proposito un’interessante osservazione sul “metodo di far indovinare” i risultati degli esperimenti che si vogliono poi insegnare:

[i]l metodo di far indovinare il risultato di una disposizione sperimentale ha poi un alto valore *didattico*. [...] Non solo l’allievo, anche il maestro ottiene vantaggi non comuni da questo metodo. Impara a conoscere meglio che in altri modi i suoi scolari. Mentre alcuni allievi si fermano all’elemento più

verisimile immediatamente successivo, altri prevedono strani e inusuali risultati. La maggior parte si ferma a ciò che è abituale, disposto in modo ovvio nella serie associativa (Mach 1982, 191-192).

Esiste pertanto una dimensione di pratiche in cui la mente simulativa può essere esercitata senza ricorrere al supporto delle tecnologie informatiche. È importante tenerlo presente non per destituire d'importanza l'impiego dei *serious games*, ma per sottolineare l'esigenza di cogliere le differenze e le irriducibilità tra contesti ed esperienze formative. Come abbiamo visto, la recente evoluzione dei *serious games* contribuisce a richiamare l'attenzione sull'importanza della simulazione nell'apprendimento (Anolli e Mantovani 2011) ed arricchisce il panorama delle opportunità per l'esercizio della mente simulativa; ma i *serious games* non possono sostituire tutti i modelli precedenti della simulazione e la questione diventa allora quella di studiare le differenti caratteristiche ed opportunità dei processi di apprendimento correlati alle differenti esperienze formative. In generale i modelli simulativi hanno come caratteristica quella di attivare dinamiche non puramente trasmissive, ma essenzialmente esplorative ed operative, coinvolgendo chi apprende in percorsi di *puzzle solving* che impegnano il corpo e la mente. Non sempre ciò accade: a volte l'impegno riguarda precipuamente il corpo, altre volte la mente, con gradi diversi di coinvolgimento nel *puzzle solving*. La sfida consisterà nel riconoscere quali soglie sono accettabili nelle necessarie semplificazioni delle diverse proposte di simulazione, per rendere un'esperienza formativa effettivamente ricca, tenendo conto del fatto che l'*embodied mind* umana apprende su più livelli.

I due casi dei giochi interattivi sul bullismo e sulle relazioni interculturali ci sono sembrati particolarmente significativi dei limiti attuali della simulazione nei *serious games*. Ciò che è importante, al momento, è formulare gli interrogativi e valutare l'integrazione possibile tra formazione "in presenza" ed utilizzo delle tecnologie digitali, con contenuti più o meno complessi ed interattivi, fino ai *serious games*. Questi ultimi, in alcune situazioni di simulazione, sono ricchi di

elementi e permettono di operare scelte vedendone le conseguenze in modo molto più articolato di quanto si potrebbe fare con una costruzione ipotetica puramente verbale: pensiamo ai casi in cui si simulano scenari della vita di un'azienda nel contesto di un mercato complesso o si gioca la parte del governatore di una città in una provincia dell'antica Roma. Il gioco *CivCity: Roma*, ad esempio, offre dettagliate ricostruzioni di scene di vita quotidiana e di ambienti e una *civilopedia* integrata, al punto da avere convinto alcune scuole italiane ad utilizzarlo assegnandolo come compito per le vacanze. Questo ed altri giochi analoghi, come la serie *Imperium Civitas*, costringono il giocatore a tener costantemente conto delle complesse interazioni e dipendenze reciproche tra vita della città, risorse disponibili e artigianato, vie di comunicazione, monumenti, edifici pubblici, ponti ed elementi decorativi, servizi pubblici, strutture militari, agricoltura ed allevamento: giocando non si impara la storia, ma si memorizzano e visualizzano costantemente nella loro interazione alcuni fattori cruciali nell'economia e nella vita sociopolitica dell'epoca considerata.

Confrontando i *serious games* mediati dalle piattaforme informatiche con altre attività, si dovrà ricordare che fin dal 1970, nella prima edizione del saggio di Abt (1987) sui *Serious games*, l'espressione "gioco serio" indicava anzitutto giochi di simulazione condotti in gruppi senza supporti informatici. Dal punto di vista della ricerca, si tratta di approfondire il confronto sulle implicazioni delle differenti esperienze dal punto di vista dell'apprendimento e di immaginare integrazioni tra differenti approcci alla simulazione. Ricordando il mito della caverna platonica e il fatto che esso riguarda anzitutto la nostra natura per ciò che riguarda l'educazione (*paideia*) e la mancanza di educazione (*Resp.*, 514a), possiamo ricavarne l'indicazione del fatto che l'esperienza più importante è *l'attraverso di mondi*: il punto decisivo diventa capire quanto una simulazione ci permette di esercitarci nel passaggio da un mondo all'altro, quanto sostituisce e quanto restituisce dal punto di vista della complessità dell'esperienza di cui siamo e saremo capaci.

La formazione ha sempre una dimensione artificiale – il *frame* introdotto dal formatore e ciò che vi accade – che non è

autosufficiente, anche se può essere condizione indispensabile per lo sviluppo di apprendimento e competenze. Il *framing* a cui la formazione fa ricorso (lezione, lavoro di gruppo, studio di casi, autocasi, *role playing*, simulazioni e così via), ha senso se incrementa possibilità *anche al di fuori del frame*, facendo percepire, vedere, provare e pensare qualcosa di diverso dall'abituale, dal consueto, dall'inculcato e integrandosi nel quotidiano, espandendo la capacità di aprire gli spazi della meraviglia, del dubbio, del conflitto, attraversando e persino cercando gli attriti, le ridefinizioni dei contesti, il ripensamento del rapporto tra primi piani e sfondi, tra linee aperte e linee chiuse. Come accade nelle comunità scientifiche quando cambiano i paradigmi, il mondo stesso cambia con essi e si vedono cose nuove e diverse anche guardando con gli stessi strumenti di sempre, nella direzione verso cui si era già guardato.

REFERENCES

- Abt, Clark. 1987. *Serious Games*. Lanham (MD): University Press of America.
- Anolli, Luigi e Fabrizia Mantovani. 2011. *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*. Bologna: Il Mulino.
- Beetham, Helen, and Rhona Sharpe. 2007. "Introduction." In *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning*, edited by Helen Beetham and Rhona Sharpe, 1-10. New York: Routledge.
- Cannon-Bowers, Janis, and Clint Bowers (eds). 2010. *Serious Game Design and Development: Technologies for Training and Learning*. New York: Information Science Reference.
- Carr, Nicholas. 2011. *Internet ci rende stupidi?*. Traduzione italiana di Stefania Garassini. Milano: Cortina.
- Carroll, Patrick, and James A. Shepperd. 2009. "Preparedness, mental simulations, and future outlooks." In *Handbook of*

Imagination and Mental Simulation, edited by Keith Douglas Markman, William Martin P. Klein, and Julie A. Suhr, 425-440. New York: Psychology Press.

Dondlinger, Mary Jo. 2007. "Educational Video Game Design: A Review of the Literature." *Journal of Applied Educational Technology* 4 (1): 21-31.

Enz, Sibylle, Carsten Zoll, and Herald Schaub. 2004. *Fear Not!: The Use of Empathy towards Autonomous Agents for Education Purpose*. In *The Logic of Artificial Life. Abstracting and Synthesizing the Principles of Living Systems*, edited by Herald Schaub, Frank Detje, and Ulrike Brüggemann, 40-45. Berlin: Akademische Verlagsgesellschaft.

Galanti, Maria Antonella. 2007. "Complessità, apprendimento e relazione: dalle origini della vita psichica alla capacità di essere soli." In *Apprendimento, Autonomia, complessità*, edited by Franco Cambi, Maria Antonella Galanti, Alfonso M. Iacono, Pietro Pfanner. Pisa: ETS.

Gallese, Vittorio, and Corrado Sinigaglia. 2011. "What is so special about embodied simulation?". *Trend in Cognitive Sciences* 15 (11): 512-519.

Iacono, Alfonso Maurizio. 2010. *L'illusione e il sostituto*. Milano: Bruno Mondadori.

Kray Laura J., and Adam D. Galinsky. 2003. "The debiasing effect of counterfactual mind-sets: Increasing the search for disconfirmatory information in group decisions." *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 91: 69-81.

Kuhn, Thomas S. 2008. *La tensione essenziale e altri saggi*. A cura di Claudio Bartocci e Giulio Giorello. Milano: Mondadori.

Liljenquist, Katie A., Adam D. Galinsky, and Laura J. Kray. 2004. "Exploring the rabbit hole of possibilities by myself or with my group: the benefits and liabilities of activating counterfactual mind-sets for information sharing and group coordination." *Journal of Behavioral Decision Making*, 17: 263-279.

Lotito, G. 2008. *Emigranti digitali*. Milano: Bruno Mondadori.

Ma, Minhua, Andreas Oikonomou, and Lakhmi C. Jain (editors). 2011. *Serious Games and Edutainment Applications*, London, Springer. 2011.

Mach, Ernst. 1982. *Conoscenza ed errore. Abbozzi di una psicologia della ricerca* (1905). Traduzione italiana di Sandro Barbera. Torino: Einaudi.

Michael, David R., and Sande Chen. 2006. *Serious games: games that educate, train and inform*. New York: Thompson Publishing.

Oblinger, Diana G., and James L. Oblinger. 2005. *Educating the Net Generation*. Boulder (CO): Educause.

Oyserman, Daphna, and Leah James. 2009. "Possible selves: from content to process." In *Handbook of imagination and mental simulation*, edited by Keith Douglas Markman, William Martin P. Klein and Julie A. Suhr. New York: Psychology Press.

Platone. 1998. *Fedro*. Traduzione italiana di Piero Pucci. Roma-Bari: Laterza.

Prensky, M. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants." *On the Horizon* 9 (5): 1-6.

Ritterfeld, Ute, Michael J. Cody, and Peter Vorderer. 2009. "Introduction." In *Serious Games. Mechanisms and Effects*, edited by Ute Ritterfeld, Michael J. Cody and Peter Vorderer, 3-9. New York: Routledge.

Rivoltella, P. C. 2006. *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.

Slater, Mel, Pankaj Kanna, Jesper Mortensen, and Insu Yu. 2009. "Visual Realism enhances realistic response in immersive virtual environment." *Neuroreport* 20 (6): 589-594.

Slater, Mel, Beau Lotto, Mara Marta Arnold, and Mara V. Sanchez-Vives. 2009. "How we experience immersive virtual environments: the concept of presence and its measurement." *Anuario de Psicologia* 40 (2): 193-210.

Spector, Michael, and M. David Merrill. 2008. "Effective, efficient and engaging (E³) learning in the digital age." *Distance Education* 29: 123-126.

Weick, Karl E., and Kathleen M. Sutcliffe. 2010. *Governare l'inatteso*. Traduzione italiana di Fabio Dovigo. Milano: Cortina.

Wittgenstein, Ludwig. 1986. *Zettel*. Traduzione italiana di Mario Trinchero. Torino: Einaudi.

Luca Mori is research fellow at the University of Pisa, Ph.D. at the Department of Philosophy (2005). Areas of research: political philosophy, history of philosophy, pedagogy and learning theories, theories of communication. He is author of the books: *La giustizia e la forza. L'ombra di Platone e la storia della filosofia politica* (Justice and Power. Plato's Shadow and the History of Political Philosophy, 2005); *Il consenso. Indagine critica sul concetto e sulle pratiche* (Consensus. A critical inquiry into concept and practices, 2010); *Complessità e dinamiche dell'apprendimento* (Complexity and learning dynamics, 2011).

Address:

Luca Mori

University of Pisa

Department of Philosophy

Via Pasquale Paoli 15, 56126 Pisa, Italy

http://www.fls.unipi.it/db/persona_scheda.php?id_persona=109

Email: moriluca@gmail.com

Menaces of Liberal Education: M. Oakeshott

Dana Țabrea
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi

Abstract

In the present text I discuss Michael Oakeshott's idea of liberal education and its main menace, authority. By identifying two ways of examining the issue of authority, I launch two different perspectives on this issue. The first one is abstract and it considers an early Oakeshottian essay and Gadamer's rehabilitation of tradition, and allows me to formulate the following thesis: conversation precedes education. The second perspective is an application, and its concreteness allows me to employ the concept of authority in a more leisurely manner.

Keywords: conversation, liberal education, Michael Oakeshott, universitas, scholé

1. What Is Liberal Education?

In his famous essay “What Is Liberal Education”, Leo Strauss considers liberal education to be an “education in culture or toward culture”. He says that “liberal education consists in listening to the conversation among the greatest minds” as well as intervening oneself into their conversation, as liberal education also “consists in the constant intercourse with the greatest minds” (Strauss 1959).

Although I consider Strauss's idea about liberal education very appropriate to start my present essay with

* Acknowledgment: This paper is part of a research financed by The Operational Sectorial Programme for The Development of Human Resources through the Project “Developing the Innovation Capacity and Improving the Impact of Research through Post-doctoral Programmes” POSDRU/89/1.5/S/49944.

because it essentializes the relation between conversation and education that I examine in Oakeshott, I should mention that it implies a very distinct view from Oakeshott's. In Strauss's opinion, the student or the reader can get involved in a conversation with the greatest minds (authors), independently of their different historical context. Oakeshott would not agree with this because in Oakeshott's opinion our historical being cannot be ignored.

I think that there are also differences in the way the two of them use the metaphor of conversation. Firstly, Strauss has no problem with identifying conversation with argumentation – an “argument” (Grant 1990, 115) that enters the spiritual journey of the brilliant minds of mankind. Oakeshott, on the other hand, separates conversation from logical argumentation. Secondly, for Strauss the subjects who enter the conversation are “de-historicised” (Grant 1990, 115), while Oakeshott pleads for a historical subject who is temporal and also ‘fragile’ in the existentialist sense. To Oakeshott, there can be no “single argument across the centuries in search of perennial truth” (Grant 1990, 115) that circulates from “antiquity to present” (Grant 1990, 115) as Strauss seems to suggest.

Oakeshott's sense of play and irony goes dangerously far towards relativism, meeting the frightful dissolution of truth as an on-going pursuit. The conversationalists, in Oakeshott's opinion, are a “paradoxical mixture of both consequential and inconsequential” and they have a “disciplined mind that is also ready to give up all method, and never make a reason in itself out of a conclusion to be reached”. Those who enter the conversation that Oakeshott has in mind are “auto-ironically being able to laugh at oneself” and “skeptical even when it comes to [their] own opinions” (Oakeshott 2004, 193).

In Oakeshottian terms, by education we are initiated into a spiritual world, a capital of emotions, beliefs, images, ideas, manners of thinking, languages, skills, practices, and manners of activity, different from the things that are generated out of them (Oakeshott 1967, 303). By education human beings get free access to culture, to the *Geistige Welt*, that everyone carries on as a birth datum, but do not fully belong to until one enters the process of learning (Oakeshott

1989, 45). The *Geistige Welt* is an *inherited world of meanings* (Nardin 2001, 136). It is composed of interpretations of things, and not physical objects (such as books, paintings, musical instruments and compositions etc.) of expressions of human minds with meanings that require to be understood. By education we get initiated into this “whole of interlocking meanings which establish and interpret one another”, and it is the more important the more we come to understand that entering it is an essential condition for becoming a human being in its proper sense, and that to inhabit it, to possess it, and to enjoy it means to really be a human being.

The different human ways of understanding the world are in Oakeshott’s view “Voices in the conversation of mankind”. The conversation of mankind began ages ago when humans made their first utterances. It is a meeting place of the different modes of human intercourse, and where they all come together: “...It may be supposed that the diverse idioms of utterance which make up current human intercourse have some meeting-place and compose a manifold of some sort. And, as I understand it, the image of this meeting-place is not an inquiry or an argument, but a conversation” (Oakeshott 1967, 197-8). The conversation is composed of a number of voices. Every voice in the conversation is a tradition of thought and action and reflects a different human activity. Each of the voices in conversation (practice, science, history, and poetry) distinguishes itself by a character of its own.

By education we get acquainted to different human thoughts and expressions of thoughts and we learn how to speak the voices and the “voice of conversation in the education of mankind”. Through education we learn how to recognize the different human ways of thinking and how to participate in the conversation by choosing an adequate set of utterances. And Oakeshott makes it clear that it is through education that human beings are initiated into the conversation of the human world: “Education, properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation in which we learn to recognize the voices, to distinguish the proper occasions of utterance, and in which we acquire the intellectual and moral habits appropriate to conversation” (Oakeshott 1967, 199).

As an initiation into the conversation of mankind, education has two different meanings. The former is an instrumental meaning of education: an initiation *in* ‘*useful knowledge*’, *knowledge which enables us to use nature to satisfy our wants* (Oakeshott 2004, 305). The latter regards education as an initiation into *the great explanatory adventures of mankind* (Oakeshott 2004, 311), namely philosophy, science, history, and poetry. Starting from this second sense of education, Oakeshott forges the concept of liberal education, originating in the Roman expression *liberalia studia*, meaning “studies liberated from the concerns of practical doing, studies concerned with all the activities, which belong to ‘play’ rather than ‘work’” (Oakeshott 2004, 314).

2. Three Types of Education. Karl Jaspers

In the *Idea of the University* (1923, revised 1946), Karl Jaspers distinguishes three forms of education (scholastic education, apprenticeship, and Socratic education) (Jaspers 1960, 62). While the former two work against the ideal of liberal education that Oakeshott has in mind, the latter, Socratic education, meets the requirements of liberal education.

Indeed, scholastic education is concerned with the uncritical and reproductive transmission of the impersonal tradition by the teachers, playing impersonal roles within the educational system. There is a systematized body of knowledge that is supposed to be passed on from teacher to student. The student’s freedom of thinking is limited firstly, by the authority of his teacher, then, secondly, by the authority of authors and books that he is supposed to read and thirdly, by the authority of the system of thought that he is subordinated to. When it comes to apprenticeship, there is only one element of authority that sets a limit to the student’s freedom, the unique personality of the master, to whom the disciple owes reverence and love and worshipping. Because of this intellectual distance imposed between the master and his pupil, and the disciple’s necessity to subordinate, there is this urge within the student to avoid responsibility, which derives out of our freedom of choice.

Without any doubt, liberal education started with Socratic conversation. The Socratic magister-disciple relationship is not based on the authority of the magister, but is a relation of equals, where both of them – magister and disciple – are equally giving and taking. That the student and the teacher ought to stand on the same level is, in fact, the main characteristic of Socratic education that Jaspers underlines. Student and teacher are equally free and none of them submits oneself to the other. Both of them, but especially the teacher, have an acute sense of their own mortality, and of their being only human. In this respect perhaps, Socrates did not accept neither glory nor honorific positions, and criticized the sophists for getting paid in exchange for their teaching.

I find Jaspers's and Oakeshott's positions very close to one another. As I have already hinted at, Oakeshott adopts an existentialist perspective when regarding the human condition. And conversation is, I think, essential when it comes to explaining our human condition in Oakeshottian terms. We relate to each other and to the world conversationally, and to become human is to become a conversational being. As human beings we are eminently capable of conversation, therefore we are as Oakeshott puts it *empathic* and not *dogmatic* beings, always interacting with one another, by *sharing ideas* and enjoying the exchange with *childish pleasure*, and by our readiness towards *equally giving and taking* – as in the Socratic magister and disciple relationship.

However, Jaspers mentions two different sorts of communication to be employed in a university: one is debate and the other is discussion. In the case of debate, there is a winner and there is a loser. The opponent is defeated by appeal to the principle of contradiction and sometimes even with some help from the sophistical tricks of logical argumentation. The disposition of the debate is far from being what Oakeshott calls 'conversational', the more so as the debate is characterized throughout by the desire to vanquish one's opponent (Jaspers 1960, 77-8). And the communication is destined to interrupt according to the principle *contra principia negantem non est disputandum* (one must not argue against someone who denies the very principles of the argument).

Anyway, this is not the case with discussion. In a discussion there are no principles settled at the beginning of communication, but the premises assumed by the interlocutors are yet to be discovered. No one wins. Those who seem to be right, grow suspicious of their own rightness. There is no end and no permanent conclusions are sought, as any conclusion reached serve only as stepping-stones for the going on of communication. Among the rules that Jaspers gives for discussion, as well as the issues stated above, we may recognize some of Oakeshott's own ideas regarding conversation: one must not repeat oneself, one must not insist on the 'rightness' of one's opinions by repetition, one must not seek to have the last word, but be content to have one's say and listen to the others (Jaspers 1960).

3. The Idea of University in Michael Oakeshott

In his essays on education, Oakeshott idealizes the university by managing three relevant distinctions that will make history in the philosophy of education: vocational education vs. academic education, instructing vs. imparting (as two different ways of teaching), and information vs. judgement (as the external vs. the internal component of knowledge). As one enters a university one becomes part of a community of scholars, professors, researchers, or students. One comes across different theories, doctrines, ideologies, and one acquire different skills (as part of a *vocational education*). One also adjusts to the manner of thinking that generated the current 'literature' (as part of a truly academic or *university education*). On the one hand, students get *instructed* (teaching seen as an activity of communicating *information* – the explicit component of knowledge that can be itemized, and that can be found in manuals, dictionaries, textbooks, encyclopaedias) and, on the other hand, they are the subjects of *imparting* (teaching seen as an activity of communicating *judgement* – the implicit component of knowledge, the specific ingredient that cannot be caught in propositions, that cannot be resolved to information or itemized, and that cannot appear as a rule) (Oakeshott 1989, 57).

Correspondingly, learning means on the one hand the activity of acquiring information, and on the other hand, the activity of coming to possess judgement. I think that Oakeshott wants to act as a razor against the common view of the students as a depository of the pieces of information that each discipline in their curriculum presents them with. Instead, he considers that first of all students must learn how to think and, consequently, they should be taught by their teachers how to think – and this is exactly what imparting judgement means.

In a university education, knowledge is not passively acquired as pieces of information contained within the ‘texts’ of the day, and students are not expected to just inactively accept what they get, but to explore the manner of thinking that generated the respective ‘literature’. ‘Texts’ are studied not for their own sake, but as a means to decipher the mode of thinking that underlies them (Oakeshott 1967, 312-313). Therefore, it is never about teaching the student how to think in general, but about teaching him to think artistically, historically, scientifically, or philosophically. We study, for example, particular branches of science, some authors and philosophical theories, so that we arrive at the distinct manners of thinking that they represent. These manners of thinking are also representative of the specific and distinctiveness of a certain university from the others (it confers its traditional character).

In short, Oakeshott characterizes academic liberal education as a *universitas*, a community of scholars engaged in exploring, and in understanding the qualities and characteristics of different kinds of explanations of human conduct, undistracted by practical concerns. A university not only offers a time of leisure (from the Greek term *scholé*), but it is also a unique spot, an *interval between childhood and the ‘long littleness of life’* (Oakeshott 2004, 335). The different ways of explaining human conduct or modes of thinking are not related to one another by assertion or denial but by the conversational relationships of *acknowledgement* and *accommodation* (Oakeshott 1967, 304). They are different idioms and languages, equally employed, and that do not contradict each other. A university displays a conversation

between different ways of understanding – and this determines the character of the education it offers. A university is a community of scholars who get some practice in thinking historically, scientifically, philosophically etc. Moreover, an academic liberal institution has to offer some understanding of what it is to think historically, scientifically, philosophically, etc. Without disavowing any of the ways of understanding, but treating them as equal, a university is a place where we learn to think conversationally.

4. Conversation Precedes Education

I turn once more to Strauss's essay that I have already mentioned above, in the first section. Therein he states that liberal education is an endeavour to study the "great books" with "the proper care". It is the point where I would dare and introduce the issue of authority as the main enemy of liberal education.

Written by the "great minds", the "great books" may contradict one another. It is not an impediment as conversation itself is defined by Oakeshott as non-argumentative. Although any conversation contains pieces of argumentation, its goal is more likely playful and unconditioned, as it never sets a conclusion to be reached as its final end, and as it does not intend to demonstrate anything, or to convince anyone of anything. But it may become an impediment when conversation is taken too seriously, and any of the statements of the "great books" is not read "with proper care", but used as means of "indoctrination". It seems that liberal education is endangered by authority.

The Enlightenment not only opposes reason (freedom) to authority (blind acceptance), but subordinates authority to reason. In *Truth and Method*, H.-G. Gadamer shows that the disparagement of prejudices by the Enlightenment is not acceptable because to it reason and not tradition is the final ground for authority (Gadamer 2004, 277). By a rehabilitation of the prejudices, he also intends to offer a rehabilitation of tradition and authority. By the term "prejudice" the Enlightenment understood a judgement that was not pleadable.

Gadamer regains the concept of prejudice by underlining its positive meaning. He reiterates the critique of the Enlightenment by the Romantic Movement, and stresses on the importance of understanding authority as tradition of thought. But even the Romantics, who insist that tradition is to be grounded beyond argumentation, because it determines both our attitudes and our institutions, assimilate tradition with the opposition between authority and reason (freedom). In Gadamer's opinion history, freedom, and tradition are not antagonistic concepts. Tradition is not given, but something that should be held and cultivated by the human being, who is a free historical being. Prejudices are conditions of possibility of historical understanding. And our prejudices, more than our judgements, make the historical reality of our being. Once we understand this, tradition and authority gain their indispensable place within a historical hermeneutics. And this is not possible but if we also understand that we are historical beings, and that our reason and understanding have a historical character.

The idea of authority can be conceived of in a positive sense and in a pejorative sense. The common meaning of the term "authority", if conceived as both external and coercive, followed by blind obedience, submission, and implicit acceptance, the states of mind associated with this kind of authority, can be deeply challenged logically and philosophically.

In his essay "The authority of the state" (1929), Michael Oakeshott reveals that the concept of authority understood as both *external* and *coercive* entails a contradiction in terms. To him, authority cannot be both external and coercive (external and coercive are the marks of the common meaning of authority). If it is external, then it cannot be coercive but in a metaphorical sense, as an external authority can be assimilated only to the historical or psychological *cause* of a belief, but not to its whole *ground* (Oakeshott 1929, 75).

Oakeshott distinguishes between the cause of a belief (we may believe something because someone taught the respective statement to us or because everyone else believes it, etc.) and the ground or justification of a belief (an independent

judgement we make, based on our whole world of ideas, and that sustain that belief): “What compels me to believe is never the mere cause which produces the belief, but always the whole ground which sustains it” (Oakeshott 1929, 77).

Only the cause of the belief can be said to be external. The reason or the justification of a belief or of an action is in its ground, and not its cause. Such an authority’s “coerciveness is confined to its arbitrary refusal to explain or persuade; whereas all that can be really coercive of an opinion or action is its whole ground” (Oakeshott 1929, 77).

In Oakeshott’s opinion, the authority of a belief is not the external source that it derives from (a book, the teacher, tradition), but an independent judgement we make on that belief, on its value, a reason independent of its source. The authority of a belief or action is its ground and foundation, i.e. “our world of ideas as a whole” (Oakeshott 1929, 79). An authority is not a person or an institution, it is not a book or a teacher or a university, but the “whole ground upon which our acceptance or rejection of anything is based” (Oakeshott 1929, 79).

By making use within the present context of discussion of Oakeshott’s mellow term of “conversation”, which subsequently developed into a metaphor, I would say that *conversation* precedes education. Our understanding of the human world (education) takes place within the tradition that we are born into (a conversation made up of beliefs that we share): we already possess a pre-understanding of the spiritual world that we enter through education. This is why it is not only true that we are what we learn to become through education (human beings), but also that we learn to become what in a sense we still are (conversational human beings).

5. In Search of a Model for Education: The English vs. the American

I will consider Collingwood’s comparing of the perspective of the Americans on English university education (as “narrow”) to the perspective of the English on American university education (as “superficial”) in *First Mate’s Log*. I endorse Collingwood’s thesis

that mainly says that because education is exercised in a different manner in England and America, the type of man that each produces is different.

American education “seems to glide with ridiculous rapidity over a ridiculously large number of subjects, all imperfectly grasped” (Collingwood 1940, 84). As a consequence, it produces “a type of man who, when he settles down to serious work in any one of these subjects, is inadequately grounded in it and thinks himself an advanced student when in fact he is not. It seems to attach an altogether exaggerated importance to the production of ‘papers’ published or deemed fit for publication, so that the pupil sets before himself the ideal of becoming not so much a student of his subject as a writer upon it, and the learned world is flooded with publications whose intrinsic value is very small” (Collingwood 1940, 84).

English education “seems to consist in forcing a blinkered pupil to dig himself into a ridiculously small subject whose vital relations with other subjects he is elaborately trained to ignore” (Collingwood 1940, 85). Consequently, it produces “a type of man who can see nothing outside his own little ring-fence, and even inside that ring fence cannot distinguish what is important from what is not, because that importance depends on relations between the subject and broader human issues of which he knows nothing; so that the student wastes his energies in a pettifogging logomachy by which his subject is not really advanced. And it seems to attach an exaggerated importance to the technique of this logomachy, and no importance whatsoever to the publication of results; so that the general public derives no profit from the work of these specialists, and a fatal chasm exists between the learned world and the world of educated persons who are left ignorant of what the learned world is doing” (Collingwood 1940, 85).

Now I take into consideration the above-mentioned Oakeshottian distinctions between vocational and university (academic) education, the importance of instructing and imparting within the educational system, and the emphasizing of ‘language’ (manner of thinking), in the detriment of ‘text’ or ‘literature’ (what has been said from time to time in a language)

and consider, by comparison, American and English education as Collingwood started to see them.

First, it is clear to me that American education tends to stress less on the vocational, whereas English education is more specialized. Second, whereas the American scholar tends to establish a better relationship with the public, by communicating results, and creating new ‘texts’, offering his contribution to ‘literature’, the English specialist is more concerned with ways of thinking and speaking, and therefore he is of no use to the public. Third, the tutorial system based on communicating results of research and discussing with professors and fellow students or researchers is specific to the English educational system, whereas professorial lectures and seminars are more favoured within American university education.

However, in my opinion, liberal education is neither American nor English, but it accomplishes its goal if its enemies are neutralized as much as possible; among the enemies of liberal education I consider specialization and the authority of ‘literature’ (an already achieved body of information, recorded in encyclopaedias, textbooks, manuals, internet sources) or the authority of tutors.

6. The Enemies of Liberal Education

Liberal education is menaced when conversation is disrupted. I call these factors of disruption the enemies of liberal education. In his essay, “The Voice of Conversation in the Education of Mankind” (1948), Oakeshott himself points his finger towards certain enemies of the social activity of education, such as:

“the tedious pertinacious talkers, resisting the flow without being able to give it a fresh direction; those who, like a worn gramophone record, distract the company by the endless repetition of what may have begun by being an observation but, on the third time round, becomes the indecent revelation of an empty mind; the noisy, the quarrelsome, the disputatious, the thrusters, the monopolists and the informers who carry books in their pocket and half-remembered

quotations in their heads. Conversation cannot easily survive those who talk to win, who won't be silent until they are refuted, those who won't forget or who cannot remember, those who are too lazy to catch what comes their way or who (like men of putty) are too unresponsive to do anything but let it stick." (Oakeshott 2004, 189)

Apart from specialization, characteristic of vocational education, which trains us for particular jobs, and by which the student gets ready for a career, and which destroys one of the main attributes of liberal education, namely its being apart from practical concerns, the most powerful enemy of liberal education is authority. By authority I refer to imposed courses or lists of compulsory reading, or to the authority of the teachers. Generally speaking, I refer to authoritative education as the kind of education when we learn because we are told to and what we are told to (by our teachers), and although it has a certain role in a person's becoming until a certain age (school education), it is a disaster if employed for young adults starting their university years, and it strongly opposes liberal education.

As an illustration, I chose the contemporary play *Jenny Does Shakespeare*, written by the American playwright, GERALYN HORTON. The play focuses on the theme of the authority of educators and extrapolates it to a whole society. The pressure of the authority of the strong personalities of the teachers can become unbearable to the teenager, leading to extremely negative consequences (drug abuse, school failure, even suicide): "I know what Professor Heintz said wasn't directed at me personally, but in a way I'm supposed to speak for all students, particularly the students who aren't here because adults like Professor Heintz make them feel out of place and stupid and get big laughs when they make insulting jokes about laziness and Cliff Notes" (Horton 2003).

In between the book and its reader, there is the authority of the teacher who tells us how to understand it or the authority of the commentators, of the manuals, or of dictionaries and encyclopaedias, so that there is no free access to the great books anymore: "Between the author Shakespeare and the teen reader who might benefit from him stands Authority, in the shape of boring teachers with boring

examinations that turn Shakespeare's deep questioning of the human heart into the kind of questions that fit into multiple choice, and his poetry into a list of words to be looked up in the glossary" (Horton 2003). As Oakeshott would put it, there is no access to a way of thinking, particularly to Shakespeare's way of thinking, only to 'texts' or 'literature' in the pejorative sense that he uses the terms in.

It does not really have to do with Shakespeare, but with the wrong perspective from which the *world of human achievement* is reflected; the mirror was just placed upside down, and it now reflects the hideous mask of vanity: "Next time you're asking yourselves why young people today don't appreciate Shakespeare, look in the mirror" (Horton 2003).

In the unfortunate case where authoritative education rules over liberal education, university degenerates into a *Court of Elsinore* where "it's all about seeming, seeming instead of being. Put on a happy face. Look up to the elite. Instead of looking in the mirror" (Horton 2003). At the end of the play, after uttering these words, Jenny collapses. It is a sign that personality edification is about to produce, rebuilt from the ashes like Phoenix

REFERENCES

Collingwood, R.G. 1940. *The First Mate's Log*. New York: Oxford University Press.

Gadamer, H.-G. 2004. *Truth and Method*. Second Revised Edition. Translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. London & New York: Continuum.

Grant, Robert. 1990. *Thinkers of Our Time. Oakeshott*. London: The Claridge Press.

Horton, GERALYN. 2003. *Jenny Does Shakespeare*. Newton, Massachusetts: The Author.

http://www.stagepage.info/oneactplayscripts/jenny_does_Shakes.html

Jaspers, Karl. 1960. *The Idea of the University*. Edited by Karl W. Deutsch. Translated by H. A. T. Reiche and H. F. Vanderschmidt. London: Limited.

Oakeshott, Michael. 1967. *Rationalism in Politics*. London: Methuen & Co Ltd.

Oakeshott, Michael. 1989. *The Voice of Liberal Learning*. New Haven and London: Yale University Press.

Oakeshott, Michael. 1993. "The Authority of the State" (1929). In *Religion, Politics, and the Moral Life*, edited by Timothy Fuller. New Haven: Yale University Press.

Oakeshott, Michael. 2004. *What is History and Other Essays*. Exeter: Imprint Academic.

Nardin, Terry. 2001. *The Philosophy of Michael Oakeshott*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Strauss, Leo. 1959. "What Is Liberal Education." An Address Delivered at the Tenth Annual Graduation Exercises of the Basic Program of Liberal Education for Adults. <http://www.ditext.com/strauss/liberal.html>

Dana Tabrea has a Ph.D. in Philosophy at the "Al.I. Cuza" University of Iasi (2008): *The Development of Metaphysics as a Hermeneutics*. Robin George Collingwood. Her research interests are the metaphysics, hermeneutics, practical philosophy, and the aesthetics. Presently she is a Postdoctoral researcher at the "Al.I. Cuza" University of Iasi.

Address:

Dana Tabrea

Department of Philosophy

"Al.I. Cuza" University of Iasi

Bd. Carol I no. 11

700506 Iasi, Romania

Email: dana.tabrea@uaic.ro

The Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education

Mariana Momanu
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iași

Abstract

This study proposes a critical analysis of indoctrination in the field of education. We shall first discuss the meaning of this word trying to identify two fundamental dimensions: the pedagogical dimension and the ideological one. After approaching the relationship between indoctrination and authority in education, we classify the types of indoctrination identified by O. Reboul (1977) based on these two dimensions. For the analysis of indoctrination in the teaching process we used a four-dimensional model that includes: the intention, teaching contents, teaching methods and finalities of the didactic process. The study concludes with criticisms of indoctrination in terms of the constructivist paradigm in education. We consider that, far from having achieved the single possible approach, the constructivism is an option for educating the critical spirit and preventing the risks of indoctrination within the teaching process.

Keywords: indoctrination, authority, teaching, criticism of indoctrination, constructivist approach.

1. The Concept of Indoctrination. The Pedagogical Dimension of Indoctrination

The initial meaning of indoctrination is of pedagogical nature. In Latin, *Doctrina* means education, science, doctrine, that can many times substitute one for another. The former meaning of *doctrine* was *savoir* or acquired knowledge (Robert 1957, 1564), while that of the verb *to indoctrinate* was: to instruct, to provide someone with knowledge, to teach a science (Robert 1957, 1564). These terms acquired other meanings that allowed a semantic shift to the political ideology without losing

their fundamental pedagogical meaning. According to Robert, the second meaning of *doctrine* is that of “a set of principles stated as true that aim to guide or govern people’s actions (...)” (1534), while the meaning of *indoctrination* is strictly related to that of pursuing: “the attempt to make somebody adhere to a doctrine, an opinion, a point of view” (1564).

The general meaning of this notion mostly envisaged the extreme situations: “training” the young Nazis, brain washing, totalitarian propaganda etc. The indoctrination of children was one of the most efficient methods for strengthening the totalitarian regimes. The children taken from their families at a young age in order to be transformed into some objects owned by the state represents the major stage of an efficient indoctrination. Once uprooted, the child is forced to integrate with a conditioned behavior into a community that represses the developing personality (Cathala 1986).

The English literature (White 1972, Snook 1972) defines the indoctrination in relation to interpersonal relationships, in general, and to moral values, in particular.

The French literature (Reboul 1977, Burdeau 1985, 1989) no longer places the indoctrination at interpersonal level, but at institutional level. The fact that a teacher indoctrinates the students is imputable but less interesting than knowing that the educational system, as a whole, is an institution that uses indoctrination, provided that the school can be considered as an ideological state instrument capable to develop a political and social system and to enlist individuals in it. In this situation, the indoctrination is no longer an ethical issue but also a political one.

To conclude, *indoctrination* has a very complex and circumstantial meaning: its original meaning is pedagogical and positive; by shifting to the political ideology it acquired negative meanings. This term is mostly used with its negative meaning and envisages two fundamental dimensions: the pedagogical dimension and the ideological one.

2. The Relationship between Indoctrination and Authority in Education

Indoctrination always involves an authority relationship. In education, he/she who teaches or indoctrinates others exercises a power considered more or less legitimate. Similar to teachers, he/she who indoctrinates others is the representative of an institution of authority; he/she asserts him/herself in the name of God, society, people, culture, truth, humankind etc. (Reboul 1977, 33).

Not all forms of authority are related to indoctrination, particularly because authority is a universal phenomenon. G. Burdeau (1989, 578) emphasizes the universality and polymorphism of authority which is not found only in the human society. All animals live in groups and have a leader that represents the authority. In human communities the authority is a constant element of the social life.

G. Burdeau (1989) identifies three basic forms of authority: the *anonymous authority* generated by the group pressures over the behavior of individuals; the *personal authority* that is spontaneous within social groups as the preeminence of an individual who is capable to influence the attitude of the others and the *functional authority* consisting in the power invested in certain persons due to the position they hold within a specific institutional framework. The difference between the latter two forms occurs in the current language when we distinguish between a person who *has* authority and a person who *is* (an) authority.

In semiotics terms, Bocheński (1974) identifies the forms of authority based on the fields where it occurs. He distinguishes between the *epistemic authority*, namely the authority of he/she who knows (teacher, specialist), and the *deontic authority* of superiors, chiefs, commanders, leaders etc.

The didactic authority is defined by its particular way of mixing various forms of authority as pure forms. In terms of norms, values and spiritual traditions of the society, it is an anonymous authority. It is the authority of the “educational society” and school materialized in the transfer of culture to younger generations. The teacher takes part in this anonymous

authority. The teacher embodies the school authority which he/she converts into a functional authority: he/she is entitled with authority by the society and the school. The teacher is the person who *has* authority, by which he/she demands to be listened, an external form of discipline. According to Bocheński, this is a deontic authority; the teacher claims compliance with imperative norms and the acceptance of the authority he/she was given. The real authority of a teacher is, as stated by Bocheński, epistemic: the authority of he/she who knows and provides knowledge. In authoritarian systems, the epistemic authority plays a significantly lesser role if at all. Bocheński defines totalitarianism as “a doctrine according to which all fields should have a deontic authority”, and “expands a deontic authority over everything” (Bocheński 1974). If the epistemic authority is negotiated and gained by equal partners (or who have equal rights) throughout the knowledge assumption process, the deontic authority is “given” and imposed by the most powerful to the weakest ones during the assumption of values, norms, and directives in order to ensure the compliance with the desired social order. While the educational system is dominated by the deontic authority, the knowledge process is subordinated to the one that aims to maintain the social order and to shape conformist attitudes. The epistemic authority of teachers is used to cover the real intentions of the system. A student is more open to follow the advice to comply with, and to adhere to a system of values when it comes from a person who is an authority that he/she respects, even if this is a deontic authority. This is why totalitarian regimes paid a special attention to schools and teachers whom they wanted to adhere to their cause in order to further accept to transfer their authority to the system, which is to change the epistemic authority into a deontic one.

The indoctrination has fundamentally changed the cognitive framework. The truth is not excluded but it loses its reference points and criteria being then reinterpreted from the viewpoint of the “valid” doctrine. No action of indoctrination is admitted *de facto* by the one who applies it. The indoctrination is often defined as the “doctrine of the opponent”, meaning that it is sufficient to identify the “real” and “valid” doctrine in order

to consider any speech opposing to it as an indoctrinating speech. The communist speech abounds in criticisms of the capitalist system whose subject is the practice of indoctrination. Under these circumstances, it is recommended to identify criteria that allow the determination of the most relevant cases of indoctrination and to understand the “mechanisms” triggering the transformation of teaching into indoctrination.

3. Situations and Types of Indoctrination in Teaching

O. Reboul presents 13 standard situations of teaching-related indoctrination (1977, 14-24):

1. *to teach harmful doctrines.* For example, we indoctrinate children when we teach them that people belonging to a specific race are dull, thieves, evil etc. these being the specific features of their race; by doing so, we are not simply inculcating them with untrue notions, but also with racial or ethnic hatred;

2. *to use the education to support a partisan doctrine.* This form of indoctrination means to advocate for a biased doctrine in a place not intended for such purposes: the school. Teachers use their authority to teach bias doctrines;

3. *to learn without understanding the essence.* In this case, it is not the contents of a doctrine that really matters but how the inculcation takes place. Here, indoctrination means to learn without understanding rationally what is being taught. The major risk is that we might get used to acquire ideas without arguing them, which leads to manipulation;

4. *to make use of “authority” in teaching.* This form of indoctrination is related to the fact that the subjects cannot determine the truth by themselves, and this becomes debatable. Similar to other fields, the authority is a requisite for knowledge. An essential requirement of the progress of science is to have confidence in the scientific competences of specific “authorities”. The issue of indoctrination occurs when the authority is no longer proposed but imposed; it uses both seduction and constraints;

5. *to teach starting from preconceptions.* An education system relying on racial, religious preconceptions or

of any other nature is definitely tendentious. In this case, the indoctrination is more focused on contents rather than form;

6. *to teach starting from a doctrine considered to be unique.* This is no longer about preconceptions because the teacher might be fully aware of the doctrine and the “explanatory model” inspiring it; the *parti pris* is on purpose. The teacher uses the indoctrination when, by adopting an explanatory model, he/she rejects all others *a priori*;

7. *to teach something as scientific when in reality it is not.* This is the case when a doctrine is abusively using the title of *science*. This was the case of *scientific socialism*, and even *scientific racism*. This abusive scientification is in fact the modern form of dogmatism. We indoctrinate others when we teach dogmas, and assign an objective value to personal or collective beliefs;

8. *to teach only the positive aspects of a doctrine.* This indoctrination is no longer related to learning premises but its effects: this form of education excludes all its opponent facts,

9. *to counterfeit the facts in order to emphasize a certain doctrine.* In this case, the education is not only tendentious but also false. The one who indoctrinates invents the facts, counterfeits the statistics, provides false evidence etc;

10. *to arbitrarily select parts of a curriculum.* A curriculum is always arbitrary because it involves selections, and, implicitly, rejections. The indoctrination starts when the pedagogical selection gains an explicit ideological meaning;

11. *to emphasize a specific value during the educational process while disfavoring others.* This indoctrination is significantly driven by emotions. In its essence, the excitement is not indoctrination; the latter occurs in the Manicheist education that emphasizes the virtues of a system and denigrates the rest of them;

12. *to inculcate hatred through education.* This is the serious form of the aforementioned situation, being characteristic to fanatics;

13. *to impose a belief using violence.* This is an extreme situation because the violence is explicitly visible while the indoctrination involves dissimulation. The direct violence rather generates lack of confidence. It is much easier to repress

a critical reasoning using the indirect violence: censure, blackmail, seduction etc. Such examples can be found in publicity and propaganda

Based on the forms identified by Reboul, we can establish two fundamental categories of indoctrination situations:

- *situations of indoctrination asserted through their prevalent pedagogical meaning*: to learn without understanding the essence, to make use of “authority” in teaching, to teach starting from preconceptions, to teach something as scientific when in reality it is nothing but a simple opinion or unchecked belief, to teach starting from a doctrine considered to be unique, to emphasize a specific value during the educational process while disfavoring others etc.;

- *situations of indoctrination asserted through their prevalent ideological and political meaning*: to use the education to support a partisan doctrine; to teach only the positive aspects of a doctrine, to counterfeit the facts in order to emphasize a certain doctrine; to inculcate, through education, the hatred against everything opposing to a specific doctrine etc.

Reboul also found two additional methods or types of indoctrination (1977, 12): the *sectary indoctrination* acting upon our deepest preconceptions in order to replace them and the *conformist indoctrination* that actually relies on our deepest preconceptions in order to strengthen them. We notice that the first type occurs independently from our previous existential order, being specific to situations like revolutions that aim to radically change the social and political order based on an imposed and deep change of mentality. The sectary indoctrination is related to the establishment of totalitarian regimes. This form of indoctrination is grounded on physical, but most of all, psychological violence. Brainwashing is an extreme but particularly relevant situation. The conformist indoctrination relies on the existing mentality and enhances the incoherence, preconceptions and confusion in order to inculcate with new values and attitudes. Unlike the first type, the conformist indoctrination is almost invisible, non-violent and reaches its targets after a longer time, with almost the

same efficiency. It does not oppose the formal educational system but integrates into and uses it to achieve its purposes. The sectary indoctrination has to face the reluctance of those envisaged, but when it materializes in the change of the political system it starts aiming to ensure the compliance of individuals with the new values of the regime and continues with the conformist indoctrination.

None of the types, forms or situations of indoctrination can be separated from the educational system. A situation taken out of the educational context cannot be accused of indoctrination. For example, the counterfeit of facts may represent a moral or legal situation, but not indoctrination if it does not involve the teaching–learning relationship, where the indoctrinating teacher changes, adjusts and interprets the facts to make the learning student consider them inseparable from the values of a doctrine. The indoctrinating individual will never admit the real intentions, but will use the formal aspect of his/her teaching/training activity: *he/she teaches, trains people, he/she does not indoctrinate them*. Even when the educational system is totally subordinated to a political ideology and states its intention to radically change the didactic process and the training of individuals in order to make them obedient to the new political regime, the indoctrination intention is still hidden: the opponent is always the one who indoctrinates. The acquiring of new values and attitudes is not an (declared) action of indoctrination, but has the role to “prepare” the young individual to “defend” himself and “fight” the enemy who is the enemy of the new political regime. This intention hides behind a necessity built according to the new axiological order.

4. Teaching as Indoctrination. Indoctrination Criteria in Education

When does teaching become indoctrination?

By summarizing the analysis and criteria justifying the approaches in this field, we propose a four-dimensional explanatory model. The analysis of the indoctrination through

teaching must consider four fundamental elements: intention, teaching contents, teaching method(s) and finalities of the didactic process. Further on, we propose a brief analysis of the meaning, functions and practice of indoctrination starting from each dimension.

Indoctrination as intention

According to White (1972) and Snook (1972), the key element is the intention. Their arguments use the following ideas:

- There is no indoctrination in the absence of an indoctrinating person, and what makes human actions unique is the intention itself.
- The existence of authoritarian methods is not a sign of indoctrination if they do not intend to prevent the child from thinking by himself and are not used for this purpose. In fact, what really matters is the purpose they are intended for and not their simple use.
- The result of indoctrination cannot represent a criterion because the indoctrination is not always successful, as the teaching process is not always successful. Indeed, we cannot identify the indoctrination based only on its results, particularly when one of these results is the reduction, until disappearance, of the ability to perceive the process in its essence. On the other hand, the indoctrination with no results is not genuine, as no teaching process is successful if nothing is being learned. The indoctrination itself remains an intention in this situation and does not become reality, at least not a dangerous one.

If only the intention matters, then no teacher can be accused of indoctrination if he/she manages to make students adhere to a doctrine by using an attractive style and persuasion and no hidden intentions. Similarly, a teacher who teaches a dangerous or false doctrine in which he/she really believes cannot be considered as indoctrinating. It is obvious that such situations are debatable and draw attention to the fact that the identification and qualification of intentions is not always possible. Therefore, although the intention is essential for

understanding a situation of indoctrination, this cannot constitute the single functional criterion.

Indoctrination through contents

Teaching turns into indoctrination when it encourages the transfer of contents subordinated to a political, religious ideology or of any other nature. The most relevant examples of indoctrination in this regard are those asserted by their ideological meaning: to use the education to support a partisan doctrine; to teach only the positive aspects of a doctrine, to counterfeit the facts in order to emphasize a certain doctrine, to inculcate, through education, the hatred against everything that opposes to the imposed doctrine etc. A criterion used for separating the indoctrinating from the non-indoctrinating contents is the difference between science (the explicit meaning of the word) and belief. We deal with teaching when the teacher convinces the students of what he/she *knows* and with indoctrination when he/she convinces or attempts to convince the students of what he/she *believes*. A sincere intention counts less; the contents of teaching: knowledge or belief is what really counts most (Reboul 1977, 55). On the other hand, any form of knowledge, including the scientific one, relies on several options that are not specifically scientific, but rather constitute the expression of the mentality of an era or society. Whether they provide or not ethics or religion classes, all educational systems are influenced by the beliefs and preconceptions of those entitled to make decisions and selections on behalf of the direct beneficiaries of the system. Good education does not hide the ideology, but places it in the field of knowledge, thus depriving it of its greatest power, namely dissimulation (Reboul 1977, 63). If we accept this idea, we must also admit that it is not the doctrine that leads to indoctrination, but the way we relate to the doctrine, and not the contents taught but the teaching method that generates a situation of indoctrination.

Indoctrination as a method

Teaching may become an indoctrination act when it uses authoritarian methods, regardless of the contents type and the intentions of the teacher. Defining indoctrination depending on

the method used allows us to talk about indoctrination without considering any doctrine. This is not about a selection of vulnerable content or predisposed to indoctrination. Teaching mathematics may provide a clear example of indoctrination, if this is made in a coercive and authoritarian way. Rejecting the authoritarian education was one of the common points of all the “new education” trend options. This idea is present in the work of J.-J. Rousseau, the setter of this trend, to whom the right education is natural, non-coercive and respectful towards the child’s liberty. Rousseau considers that the bookish type of education slows down the child’s thinking. Therefore, to educate means to provide the child with the liberty to live his/her own life experiences. Hence a serious psychological argument in favor of the thesis on the indoctrination as a method: the coercive education is against the child’s nature. Non-directivism represented the most severe answer to the authority of school and educators. Beyond all exaggerations, this orientation expressed the importance of the real changes needed in the concept of education, and also specified the direction of the changes to be made. Its value lies in the fact that it brought to the fore the issue of the teacher-student relation and the need to transform it into real communication, the frequent conflicts between the teacher’s authority and the student’s need for freedom, the need to educate independent human beings in schools, with the conscience of liberty and responsibility. The authoritarianism of the didactic relation and the use of methodological strategies based on constraint are constantly associated with the denial of the freedom of expression and conscience, which is the very essence of the indoctrination by education. Dewey considered that the authoritarian education is equal to indoctrination, arguing that the authority is contrary to the democratic ideal. Defining the indoctrination as a method results in the ample extension of the meaning of this term, although it keeps us in the area of negative semantics. The indoctrination act is no longer necessarily connected to a specific content. The science teacher may indoctrinate, from a formal viewpoint at least, to the extent that the arts teacher can do. Moreover, indoctrination does not take into account the presence of intention; a teacher may accidentally indoctrinate

or without being aware of this, if he/she uses passive and authoritarian methods and does not accept but his/her own ideas as valid. Thus indoctrination becomes a matter of “style” rather than a certain doctrine. The main limitation of this approach is related to a very simple truth: the use of a coercive strategy determines rejection rather than adhesion to an idea, just as the use of a democratic strategy does not involve the dissimulation of intention and manipulation. Therefore, indoctrination does not always depend on the authoritarian style and cannot be dissociated by values and attitudes, and thus by the contents that confer a sense for the didactic act.

There are several critical differences between finality and intention:

- intention can be attributed to an individual, finality is expressed at the system level;
- intention is part of an explanatory mechanism of a singular act, while finality determines the evolution of a process, by integrating acts into a coherent system;
- intention mostly acts in the beginning phase of an action, while the finality accompanies an action throughout its trajectory, right to the end (from this viewpoint, the term itself is suggestive), allowing the correlation between the results and the expectations.

Gaston Mialaret (1991, 53) identifies two basic concepts of educational finality:

- *a vision on man*: as an individual, as social being and in his relations with nature and environment;
- *a vision on education's functions*:
- Is education only for the benefit of the individuals?
- Is it in the service of a group, either political or religious, etc. or of the society, in general? What determines this subordination of education?
- Is it in the service of society? But what kind of society: the present one, the future one? What will be the future society like: an extension of the present one; a completely new society?

Mialaret expresses the nature of the finality in an interrogative way, using a set of questions whose answer depends on the sense of the educational act. Such an approach

allows us to know the values that ground an educational system. The finality of education provides the most important criterion for the selection and organization of the educational content and for the design of teaching and learning strategies. The finality is the expression of the educational project of a society. These define the desirable personality profile of a society, in a given historical time. The “new man” ideal forms the grounds of the educational project of the communist society, producing radical changes at the level of content and teaching strategies. The communist ideology confers upon the school a critical role in transforming the society, by transforming the education into a political indoctrination process.

5. Criticism of Indoctrination and the Constructivist Approach in Education

Can indoctrination be prevented?

Where is the limit between normality and deviance and how can we be more cautious towards them?

The change of perspective on knowledge and on the teacher-student relation in the teaching context may lead to the prevention of the abusive effects of the education induced indoctrination. The constructivist paradigm provides a critical perspective on the indoctrination through the conception on knowledge and its achievement during the didactic process. We further present several ideas that draft a critical approach of indoctrination, from the constructivist model perspective.

1. *Knowledge is both a process and the product of this process.* Knowledge does not totally pre-exist, but it is built by the active and critical involvement of some subjects, having expectations and motivations that implicitly influence the cognitive interpretation of the world. The involvement of the student exceeds the area of assuming some previously produced knowledge.

2. *The conflict of ideas enhances the knowledge build-up.* The concept of *cognitive conflict* was proposed by B. Inhelder, a collaborator of Piaget, to emphasize that the progress in knowledge is not a linear and cumulative process,

but it involves the child in cognitive unbalanced situations, and puts him/her in front of experiences that determine internal conflicts, that make the child aware of his/her own acquisitions. Knowledge is built during the process of conflictive confrontation between the individual and the environment. Confrontation generates adaptive unbalances that challenge the individual to use all his/her adaptation resources in order to reach a more stable balance. The situation of a cognitive unbalance in relation to a new problem that cannot be solved by using the previously acquired procedures and knowledge becomes a potential factor of cognitive progress.

3. *The teacher enhances the previous acquisitions of the student.* Most of the constructivist didactics are based on the previous conception notion, which was shaped for the first time by Bachelard. He brings into discussion the previous culture of the student as an epistemological obstacle for knowledge. He supports the idea of a total separation and of the ongoing conflict between the common, empirical knowledge and the scientific one and he is vexed by the fact that "...teachers failed to reflect on the fact that the student comes to the classes (...) with already existing empirical knowledge: therefore, the problem is not to acquire an experimental culture, but to change the culture, to remove the barriers already formed in the daily life" (1938, 18). Knowledge building is not a simple and linear process, but it often involves a preliminary "deconstructive" stage, to remove the biases or the false ideas that act as an obstacle to the knowledge process. In other approaches (Giordan and Vecchi 1987; Giordan 1993; Giordan 1998; Larochelle and Desautels 1992), "the preliminary conceptions" play an active or even positive role, and knowledge is conceived both as an extension of the previously acquired data, and as a separation from them.

4. *Errors may play a positive role in learning.* Giving a new value to errors is determined by a different perspective on knowledge, which is not given, as a perfect conceptual system, already made, which has to be assimilated by the student as it is, but a process in which the student is actively involved, by building his/her own cognitive system. Therefore, the resizing of the error condition depends on the

change of our way to report ourselves to knowledge. Favre (1995) talks about the replacement of “the paradigm of dogmatic approach of information”, based on certitudes that can take the shape of dogmatic statements and abusive generalizations with “the paradigm of scientific approach of information”, that works with provisional and approximate assumptions. If “the paradigm of dogmatic approach of information” is valid for closed societies, where individuals must know only what they are transmitted to, in a normative educational process, “the paradigm of scientific approach of information” is specific to the society whose major values are: change, progress and personal assertion (Favre 1995, 212).

5. *The confrontation at the ideas level does not exclude cooperation.* On the contrary, the idea of social construction of knowledge lead to the revalorization of pedagogic relations at the teaching level (student-student and teacher-student). A.-N. Perret-Clermont considers that the change of educational relations not only leads to the improvement of the social and affective climate of the classroom, but it also makes the learning more efficient (2000, 31). The direct pedagogical consequence of this observation is the design of educational strategies based on team work and cooperation. According to M. Perraudeau, the most original element of the constructivist approach and, paradoxically, the less known one, is the design of knowledge environment not only in a physical sense, but mostly as a human environment (2000, 80), and therefore, an increased importance granted to the cooperation-based activities.

6. *The adult’s role is to mediate the interaction of the child with the environment,* but not by reducing or attenuating the problems faced by the child, as a cognitive subject, but, on the contrary, by involving the children in activities that create cognitive conflicts, into an active solution seeking process. One of the most important qualities of the educator is from this perspective that of anticipating the competences the child will be capable of. The way in which this is done may not be the traditional one, by transmitting some content, because these competences cannot be regarded as knowledge “to be taught”,

but under the shape of the individual capacity to build and continuously rebuild his/her own cognitive system.

7. *Knowledge is a democratic process* where each candidate to the cognitive act expresses his/her opinions and confronts them with the others. The student thus understands the importance of ideas diversity and learns how to defend/argument his/her own opinions. In this context, “the previous conception” of the student changes its condition: it turns from a simple statement into an assumption, which will be checked in various ways, depending on the cognitive act specificity: the conformity to the reality, the logical coherence, etc.

Without necessarily being a recipe, constructivism is an option for the cultivation of the critical spirit and in order to prevent the risks of indoctrination by teaching. Dethroning the absolute truth dogma leads to a pluralistic concept of knowledge that is grounded on the moral of mutual acceptance and respect, that positively enhances the tensions resulting from diversities and difference. “Even when new contents of learning should be connectable, they have to differ from the already existing knowledge. Adapting everything to existing cognitive systems means being resistant to learning. Perceiving only confirmations and no differences means stagnation. The acceptance and testing of new distinctions and leading differences present a qualitative ‘jump’ in a learning biography.” (Siebert 2002, 117) The constructivist approach answers to the exigencies of a democratic and multicultural society by the cultivation of ideas, in order to form in schools autonomous persons, aware of their liberty and responsibility.

NOTES

The text includes excerpts from Mariana Momanu's book entitled *Educație și ideologie. O analiză pedagogică a sistemului totalitar comunist (Education and Ideology. A Pedagogical Analysis of the Totalitarian Communist System)*, Sub-chapter II. 2, “Alexandru Ioan Cuza” University Publishing House of Iasi. These were reviewed and adjusted to the current context of this analysis.

REFERENCES

- Bachelard, Gaston. 1938. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bocheński, J. M.. 1974. *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität*. Freiburg: Herder.
- Burdeau, Georges. 1985. *Traité de science politique*. Tome V : *Les régimes politiques*. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Burdeau, Georges. 1989. „Autorité”. In *Encyclopaedia Universalis*. Corpus 3, Aromaticité – Bergman. Paris : Editions Encyclopaedia Universalis.
- Cathala, Henri-Pierre. 1986. *Le Temps de la désinformation*. Paris : Stock.
- Favre, Daniel. 1995. “Conception de l'erreur et rupture épistémologique”. *Revue Française de Pédagogie : recherches en éducation* 111 : 85–94.
- Giordan, André, and G. de Vecchi. 1987. *Les origines du savoir*. Neuchâtel: Delachaux.
- Giordan, André. 1993. “Les conceptions des apprenants”. In *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, dirigé par Jean Houssaye, 259-274. Paris: E.S.F.
- Giordan, André. 1998. *Apprendre*. Paris : Belin.
- Larochelle, M., and J. Desautels. 1992. „The epistemological turn in science education: The return of the actor.” In *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies*, edited by R. Duit, F. Goldberg and H. Niedderer, 155–175. University of Kiel: Institute for Science Education.
- Mialaret, Gaston. 1991. *Pédagogie générale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Perraudau, Michel. 1996. *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*. Paris: Armand Colin.
- Perraudau, Michel. 2000. “L'éducation intellectuelle dans l'approche de Jean Piaget”. In *De l'éducation intellectuelle. Héritage et actualité d'un concept*, dirigé par J.-P. Gaté, 79-94. Paris: L'Harmattan.

Perret-Clermont, Anne-Nelly. 2000. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.

Reboul, Olivier. 1977. *L'endoctrinement*. Paris: Presses universitaires de France.

Robert, Paul. 1957. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Vol. II. Paris: Le Robert.

Siebert, Horst. 2002. "Constructivism: An Epistemological Change." In *Social Science Theories in Adult Education Research*, edited by Agnieszka Bron and Michael Schemmann, 109-129. Münster: LIT.

Smart, Patricia. 1973. „The concept of indoctrination". In *New essays in the philosophy of education*, edited by G. Langford and D. J. O'Connor, 33–46. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.

Snook, Ivan Augustine. 1972. *Indoctrination and education*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.

Wilson, John. 1972. "Indoctrination and rationality". In *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*, edited by I.A. Snook, 17–24. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.

Withe, John P. 1972. "Indoctrination without doctrines?". In *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*, edited by I.A. Snook, 190–201. London, Boston: Routledge & Kegan Paul.

Mariana Momanu, PhD, is an Associate Professor at the Faculty of Psychology and Education Sciences, Education Sciences Department, at the "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi. Her research interests are related to history and the philosophy of education, contemporary education, intercultural education, religious education, education for democracy, education in totalitarian political systems.

Address:

Mariana MOMANU

Faculty of Psychology and Education Sciences

"Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Str. Toma Cozma nr. 3

700554, Iași, Romania

E-mail: momanu@uaic.ro

L'autorité éducative à l'épreuve de la démocratisation de la vie scolaire

Tonyeme Bilakani
Université de Lomé, Togo

Abstract

The Education Authority to the Test of the Democratization of School Life

School is an educational institution designed to socialize future citizens that are Students, to adapt them to the Society to which they belong. But we cannot adapt without forcing. This means that all education, including School, needs authority that compels. As all authority is similar to constraint, the question we need to ask ourselves is how to educate in school in a democratic society? In other words, how can school combine constraint with the school's goal of making learners free? The democratic educational authority in school is the only one that can enable future citizens to live in a democratic society.

Keywords: authority, democracy, education, pedagogical relationship, freedom, school.

Introduction

Il est conçu que c'est à l'éducation qu'incombe la tâche de « rattacher les nouveaux à ce qui les avait précédés, de rendre les jeunes dignes de leurs ancêtres » (Arendt 1967, 36), autrement dit, de maintenir l'équilibre toujours précaire entre l'ancien et le nouveau. Et Alain (1998, 67) dit justement ne point concevoir « d'homme qui n'ait premièrement besoin de cette humanité autour, et déposée dans les grands livres ». C'est dire que la fonction première et essentielle de l'éducation

(qu'elle soit familiale ou scolaire), c'est la socialisation de l'individu, son adaptation à son milieu social en vue d'assurer à la société un vivre-ensemble harmonieux, une coexistence pacifique et, à l'individu, une certaine autonomie et la liberté. Et l'autorité éducative reste un des moyens pour y parvenir.

Que l'autorité éducative, familiale ou scolaire, soit socialisatrice dans ses finalités ne soulève donc guère de polémique : qu'il s'agisse de faire pression pour que le jeune individu intériorise les normes sociétales nécessaires à son insertion dans la société (Durkheim 1922), ou d'aider l'enfant à s'individualiser en sortant de l'individuation pour qu'il construise un lien social avec son entourage (Wallon 2002) ; d'éduquer les enfants au vivre ensemble ou de leur enseigner le patrimoine transgénérationnel de l'humanité ; de développer des potentialités altruistes (Rousseau 1999 ; Rogers 1996) ou de discipliner des pulsions agressives (Hobbes 1971 ; Kant 1990) : il s'agit toujours de faire prendre conscience à l'éduqué de son rapport nécessaire à l'autre et au(x) groupe(s), et de travailler la socialisation du rapport à l'altérité interindividuelle et groupale. Mais là où il y a problème, c'est lorsque cette socialisation éducative se veut démocratique. En effet, l'autorité s'exerce aujourd'hui dans un contexte de *fin de l'autorité* (Renaut 2004), de *déclin de l'institution* (Dubet 2002), dans un régime politique qui se veut démocratique, imprégné d'une idéologie égalitaire où l'exercice d'une différence, surtout quand elle prend le visage d'une dénivellation (c'est le cas de l'autorité) tend à être interprétée, avec la montée d'une *société des individus* (Elias 1998) et de l'autonomisation des sujets, comme une inégalité et une oppression.

Il faut donc prendre acte du fait que la société démocratique, fondée sur l'égalité (chacun y compte pour un et tous se valent dans l'isolement), sape le caractère asymétrique constitutif de l'autorité éducative. Comment repenser donc l'autorité éducative dans ce contexte ? Comment penser l'agir du maître autrement que dans une perspective traditionnaliste ?

1. La conception de l'autorité éducative

1.1. L'autorité éducative : question de terminologie

Mendel (2002, 24) souligne la complexité de la définition de l'autorité : « La polysémie de ce mot est exceptionnelle. Comment un signifiant peut-il ainsi maintenir son unité avec des signifiés et des référents qui diffèrent autant ? On dirait que, en dépit du flou des significations, le mot est par lui-même lesté d'un poids si lourd – mais venu d'où ? - que son impact psychologique l'a rendu irremplaçable. C'est peut-être l'un des derniers mots de notre vocabulaire, sinon le dernier, qui porte témoignage de ce que pourrait être le sacré ». Selon Arendt, le mot « autorité » a un double sens qui se réfère à deux domaines de gestion : le domaine politique et le domaine domestique (familial). Platon et Aristote montrent que dans la famille grecque, le chef de famille régnait en despote, possédant un pouvoir incontesté sur sa famille et sur les esclaves qui étaient en sa propreté. Il usait de la coercition pour se faire respecter ou, plutôt, pour se faire craindre. Mais cette manière de gouverner sa famille ne prédisposait pas à gouverner dans la société car sa gouvernance est celle du maître et ses esclaves.

Or celui qui gouverne dans la société ne gouverne pas des esclaves, il gouverne ses semblables, des égaux, des hommes libres comme lui. Il doit pourtant avoir de l'autorité, il faut alors trouver des moyens de contraindre sans utiliser la violence. On opte dans ce cas, pour la persuasion et l'argumentation. L'autorité est donc soit autoritarisme ou recherche de coopération selon que l'on soit dans la sphère familiale ou dans la sphère des fonctions politico-sociales. Mais, selon Arendt (1972, 123), que ce soit l'autoritarisme ou la recherche de coopération, les deux sont en réalité incompatibles avec l'autorité proprement dite. « Elle [l'autorité] exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition. Là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. Elle est également incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à

des arguments, l'autorité est laissée de côté. L'autorité peut être définie en l'opposant à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par les arguments. La relation d'autorité ne repose ni sur la raison commune, ni sur le pouvoir de celui qui commande. Ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée ». Il apparaît par là qu'avoir le pouvoir de contraindre n'est pas avoir de l'autorité, mais c'est de l'autoritarisme qu'on a souvent confondu avec l'autorité. De même, chercher à convaincre, c'est déjà reconnaître qu'on n'a pas d'autorité. Et ceux qui pensent que l'autorité est liée à la possession du savoir et à la compétence se trompent car « l'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. » (Arendt 1972, 233). L'analyse de la notion d'autorité éducative fait apparaître donc deux notions qui lui sont intrinsèquement liées : la justesse et la légitimité de cette autorité reconnues librement par les deux partenaires de la relation pédagogique. Le mot autorité dérivant du mot latin « augere » qui signifie « augmenter » (dans le sens d'augmenter les fondations), les actions des enfants, exposées à l'erreur, demandent donc une augmentation et une confirmation de la part des anciens (enseignants). L'autorité se présente et se confond alors à un « modèle » et c'est en cela qu'elle devient éducative, c'est-à-dire pédagogique parce qu'elle présume que, dans toutes les circonstances, les anciens représentent un exemple pour les générations à venir.

Le problème de l'éducation moderne et démocratique est qu'elle s'exerce dans un monde qui n'est plus structuré par une autorité autoritariste. Et pourtant, aujourd'hui plus que jamais, se fait sentir un besoin pressant d'autorité en éducation, notamment à l'école. Or, si, comme le dit Reboul (2010, 24), « éduquer c'est libérer en chaque homme ce qui l'empêche d'être soi, lui permettre de s'accomplir selon son génie singulier »,

comment une autorité éducative peut-elle être compatible avec la visée libératrice que prône l'éducation en général, et l'école en particulier ? « Comment l'homme peut-il s'émanciper ? Ne doit-il pas d'abord mettre fin à l'autorité ? » (Reboul 2010, 72).

1.2. Autorité éducative scolaire et liberté démocratique

L'autorité éducative s'exerce aujourd'hui dans la dialectique entre soumission et liberté. Cela pose un problème éducatif formulé par Kant (1990, 87) de la manière suivante : « comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment puis-je cultiver la liberté sans contrainte ? ». Il répond que « l'on envoie d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne » (Kant 1990, 71). Cette « discipline négative », ajoutait-il, n'est que passagère car elle est indispensable pour faire émerger chez l'enfant la liberté du sujet qu'il est. « La première époque chez l'élève est celle où il doit faire preuve de soumission et d'obéissance passive ; la seconde celle où on le laisse, mais sous des lois, faire déjà un usage de la réflexion et de sa liberté. La contrainte est mécanique dans la première époque ; elle est morale dans la seconde » (Kant 1990, 85). C'est à l'éducateur d'amener l'élève à tolérer la contrainte en lui démontrant que celle-ci est nécessaire pour sa liberté future : « on doit prouver à l'enfant qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté » (Kant 1990, 88).

Rousseau, paradoxalement, ne fait pas exception à la célébration d'une autorité invisible et formatrice, limitée dans sa fin par la liberté. Sa plus grande défiance à l'endroit de l'autorité éducative tient ici à sa conviction, contrairement à Locke, de l'inaccessibilité de l'enfant aux raisons de l'adulte. Rousseau (1999, 317) dira : « Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke ; c'est la plus en vogue aujourd'hui ; son succès ne me paraît pourtant pas fort propre à la mettre en crédit, et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné ». Mais il interdit toute autorité

personnelle ostensible, toujours susceptible d'être interprétée en terme d'arbitraire, hypothèse d'évidence contre-éducative dans une optique moderne et démocratique puisqu'elle engendre le mensonge, la servilité ou la révolte. C'est en maintenant l'enfant « dans la seule dépendance des choses » que le maître remet l'élève à la seule autorité de la nécessité, ordre de la raison, de sorte que « toujours la leçon lui [vienn]e de la chose elle-même » (Rousseau 1999, 311). Le point de vue rousseauiste confirme l'analyse wébérienne des formes de domination : l'autorité moderne, « rationaliste » en termes wébériens, est l'autorité juridique gouvernée par la loi, expression de la souveraineté populaire, et seule en mesure de s'exercer dans la société des égaux, société où l'incarnation de l'autorité est légale ou n'est pas, et ne s'incarne personnellement que dans le cadre de fonctions statutaires. En ce sens, l'autorité charismatique du maître peut bien apparaître au moderne Rousseau comme la « pire des tyrannies ». Consécutivement, l'autorité de la loi induit non seulement que l'école, comme « puissance éducative », n'agisse que dans les limites et le cadre que lui confère le droit, mais aussi que la loi imposée à l'école soit respectée en elle-même, par principe, indépendamment du régime de contrainte externe s'appliquant à rendre ce respect presque incontournable, et bien que celui-ci reste en place pour, comme le dit Rousseau (1992, 380), contraindre à la liberté, car l'obéissance à la loi qui est l'objectif d'une éducation bien pensée est librement consentie en vue de la liberté.

Durkheim (1992, 73) ne s'inscrit pas en faux lorsqu'il affirme que « la liberté est fille de l'autorité éducative bien entendue. Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît ; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir. Or c'est justement à doter l'enfant de cette maîtrise de soi que l'autorité du maître doit être employée ». Cette coextension de l'autorité et de la liberté est bien la clef de l'éducation moderne dont la même loi réunit maître et élève, les fait participer d'une même communauté universelle. Durkheim (1992, 68) en précise le sens : « On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité comme si les deux facteurs se contredisaient... L'autorité du maître n'est qu'un aspect de

l'autorité des devoirs et de la raison. L'enfant doit être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur ; c'est à cette condition qu'il saura, plus tard, la retrouver dans sa conscience et s'y référer ». Ainsi donc, comme le dit Reboul (2010, 76), « qui a besoin d'être éduqué a besoin d'une autorité. Mais la fin de l'éducation est d'apprendre à s'en passer ».

2. L'autorité éducative scolaire contemporaine

2.1. Quelle autorité éducative à l'école démocratique ?

Sommes-nous autorisé à parler d'une autorité éducative démocratique ? Cela semble être une provocation conceptuelle. Car l'autorité, nous rappelle Arendt, lorsqu'elle a besoin d'être prouvée, justifiée, discutée disparaît. L'autorité éducative est principalement asymétrique. Cette autorité éducative dite traditionnelle s'incarne, selon Robbes (2010, 34-37), dans la figure du « bon enseignant dont l'autorité ne se légitime que par le social ». Elle est caractérisée par trois éléments :

- a) Elle insiste sur la légitimation exclusive par le social : l'enseignant tient son autorité de la société qui lui confère ce « pouvoir » sur les élèves.
- b) Elle se caractérise par la supériorité de la position de l'enseignant. Celui-ci se considère comme un modèle à suivre par ses élèves.
- c) La relation pédagogique entre enseignant et élèves est basée sur le devoir d'obéissance et de soumission.

Si une telle autorité éducative séduit encore de nos jours bien des acteurs de l'éducation, elle est en elle-même très problématique et sujette à des critiques. En effet, cette autorité éducative traditionnelle se légitime par le social mais paradoxalement elle fait de l'école un sanctuaire fermé aux évolutions sociales. Si vraiment l'autorité éducative doit se légitimer par le social, l'évolution sociale devrait avoir une incidence sur cette autorité : dans une société démocratique, l'autorité éducative devrait être démocratique. De plus, la position privilégiée de l'enseignant comme référence absolue pour les élèves n'est pas sans risque pour les élèves car

l'enseignant n'est pas forcément exemplaire. Enfin, le rapport de soumission dans lequel ils sont tenus peut avoir des conséquences non négligeables pour les élèves, notamment des conséquences psychologiques négatives dues à la violence brutale ou subtile que subit l'enfant. Pour Pain (1995, 3-4), l'exercice de l'autorité traditionnelle est pour les élèves une violence institutionnelle, une « maltraitance, un abus symbolique » tandis que les enseignants eux-mêmes, « les plus butés, névrosés à juste titre par les violences coutumières de l'école, se radicalisent dans l'aigreur et le rejet ». Des critiques de l'éducation traditionnelle vont naître des mouvements pédagogiques dont celui de l'École nouvelle. Celle-ci a fait évoluer la conception de l'autorité éducative sur deux points essentiels : premièrement, pour l'École nouvelle, c'est l'évolution et les activités de l'enfant qui doivent déterminer les méthodes éducatives. Celles-ci ne doivent pas être prédéfinies par l'adulte qui soumet l'enfant à ses propres desiderata. Conséquemment, et c'est le deuxième point, l'enfant doit être l'acteur central et le sujet de l'éducation. Celle-ci devrait donc répondre à des principes démocratiques en vue de donner le champ libre à l'enfant de se déterminer sous la surveillance de l'adulte. L'enfant ne doit pas être soumis à une autorité autoritariste qui est contraire à son épanouissement. C'est ce que soutiennent Blais, Gauchet et Ottavi (2008, 143) : « Même appuyée sur la raison, l'imposition est contre-productive. L'apprentissage de la liberté exclut la passivité. L'élève doit faire lui-même l'expérience de la conquête rationnelle au présent ». C'est pourquoi l'« école caserne » décrite par Oury et Pain (1972) comme un lieu où le souci de la discipline prévaut sur l'objectif de la transmission ne peut permettre à l'élève de s'épanouir.

Mais, finalement, n'est-ce pas l'autorité elle-même qui doit disparaître en vue d'une école démocratique véritable ? Beaucoup de penseurs ont soutenu l'idée qu'il faut rejeter l'autorité éducative. Selon Mendel (1989, 73-74), « il n'existe qu'un seul type d'autorité, toujours construit sur un modèle hiérarchique ». Pour Lobrot (1973), l'idée même d'une autorité éducative est inadmissible car elle est d'essence anti-éducative parce qu'elle empêche l'élève de s'émanciper. Houssaye (1995,

13, 169 et 181) rejette radicalement l'idée d'autorité à l'école : « y a-t-il, en effet, des problèmes d'autorité à l'école ? N'est-ce pas plutôt l'autorité comme telle qui fait problème à l'école ? L'autorité est-elle indispensable à l'école ? Ne convient-il pas de penser l'autorité à l'école sur le mode de l'exclusion ? ». [...]. « Faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité ».

Il faut remarquer que ces auteurs critiquent l'autorité dans sa dimension dominante : une autorité exercée par un tout-puissant et donc synonyme de soumission, contrainte, abus et contraire à la liberté de l'élève. C'est l'autorité éducative traditionnelle qui est mise en cause. Mais le refus d'exercer l'autorité ne signifie pas qu'elle ne s'exerce pas. « L'autorité évacuée », selon les termes de Robbes (2010, 59), donne l'occasion soit à l'enseignant, soit à un autre élève du groupe/classe d'exercer subtilement une autorité parfois plus autoritariste. C'est pourquoi la solution contre l'autorité autoritariste n'est pas l'autorité évacuée, mais une autre forme de relation pédagogique qui permette l'épanouissement de l'apprenant. Ardoino (1969, 358) le dit en ces termes : « l'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables. [...] le problème est de dégager un nouveau style de relation d'autorité, de nouvelles structures de pouvoir, mais ce n'est pas d'aboutir à l'anarchie et au laisser-faire ». L'affirmation du statut (« je suis le professeur, donc vous m'écoutez et vous m'obéissez ») ne suffit pas à elle seule à garantir l'exercice d'une autorité éducative. L'autorité éducative ne peut plus être considérée comme transcendante. Mais elle devient le résultat d'une entente, d'une négociation entre les différents acteurs et ainsi, comme le dit Kant (1990, 165) : « les lois cessent de m'apparaître comme des entités transcendantes et, sans rien perdre de leur caractère obligatoire, se présentent comme l'expression d'une volonté qui s'impose au respect de l'individu empirique ». Ainsi, la démocratie fonde l'autorité légitime. Et dans une démocratie, l'autorité éducative, quoiqu'asymétrique, est non hiérarchique. Comme le dit Cornu (2005), l'idée d'autorité éducative en démocratie prend sens du fait de la nature non hiérarchique et la finalité émancipatrice de la différence des places. Si l'asymétrie ou la dissymétrie est

nécessaire dans l'autorité éducative, elle est insuffisante, car l'autorité éducative, si elle se veut démocratique, doit s'appuyer aussi sur la symétrie. En effet, selon Darrault-Harris (2003, 50), « on insiste donc sur la dimension contractuelle de la relation d'autorité et, paradoxalement, sur le pouvoir non négligeable du destinataire [...] Si l'obéissance est bien une attitude qui va dans le sens d'une assymétrisation de la relation, le respect et la confiance constituent au contraire des faits de symétrisation potentielle ». L'autorité démocratique maintient donc ensemble l'asymétrie et la symétrie, la transcendance et l'horizontalité ; elle rend compatible une relation d'égalité et d'inégalité en vue de rendre l'autre auteur de lui-même, de sa propre personnalité.

Robbes (2010, 97-99) montre d'ailleurs comment la démocratie, quand elle est exercée à l'école (en classe) contribue à une autorité éducative légitime qui compose avec l'asymétrie et la symétrie. D'abord, le savoir ne se délivre plus aux élèves comme des vérités à consommer, il se construit avec la participation de tous les acteurs, y compris les élèves. Cette construction se fait à travers le questionnement et la recherche de justification, non seulement du savoir lui-même, mais aussi de la norme. L'enseignant ne doit donc pas occuper toute la place dans la relation pédagogique, il crée l'espace de questionnement, de remise en cause possible de sa toute-puissance et donne à chaque élève les moyens d'exercer une part de pouvoir selon ses capacités. L'autorité éducative devient légitimée par la démocratie. Celle-ci rend possible la contestation de l'autorité elle-même, ce qui est un critère de légitimation de l'autorité.

La démocratie fait donc de l'autorité éducative un processus dynamique de discussion, de persuasion et de compromis. C'est ce que remarquait Cornu (2005, 407) : « bien que non discutée (au sens premier de persuasion), l'autorité peut devoir être présentée pour être acceptée, ce qui fait intervenir en un autre sens, la persuasion ». Certes, la démocratie, l'échange peuvent se muer subrepticement en une dictature du plus malin ou de celui qui a plus d'ascendant sur les autres (l'adulte sur les enfants), conduisant ainsi à une autorité éducative plus autoritaire et plus mesquine, mais en

situation pédagogique, l'échange est indispensable pour que l'autorité puisse être exercée et avoir les résultats escomptés car tout acte pédagogique se base sur l'échange. Donner la parole aux élèves dans une perspective d'instruction démocratique, loin de dissoudre l'autorité de l'enseignant, permet de la légitimer. « L'argumentation participe donc de la tenue de la position d'autorité » (Robbes 2010, 99). C'est pourquoi Tozzi (2006, 184) conclut que « le processus de socialisation démocratique des individus et des groupes pourrait permettre de reconfigurer aujourd'hui l'autorité éducative » par « un rapport non dogmatique au savoir...s'appuyant sur une culture de la question et du problème... assurant et associant dans un 'espace public scolaire' le droit à la parole des élèves, la pluralité des opinions, la négociation, la décision démocratique et la sanction formative d'un maître juste ».

Mais s'il semble acquis aujourd'hui qu'une autorité éducative démocratique est la meilleure forme d'autorité qui puisse permettre aux futurs citoyens que sont les enfants de s'adapter à la société démocratique dans laquelle ils vivent ; ce qui semble être en débat est l'école dite démocratique. Une autorité éducative démocratique à l'école suppose une démocratisation de la relation éducative dans le milieu scolaire, et partant, une démocratisation de la vie scolaire tout court. Mais comment démocratiser la vie scolaire alors que l'école n'est pas une société des adultes ?

2.2. La démocratisation de la vie scolaire au cœur des débats

2.2.1. L'école : une « société » des enfants ?

La démocratisation de la vie scolaire et la responsabilisation des élèves qui sont au centre des débats sur l'école aujourd'hui ne sont pas des idées si récentes. Rousseau, dont la réflexion se déploie dans le cadre du préceptorat, voit d'un mauvais œil l'organisation d'une vie scolaire et une certaine démocratisation de celle-ci qui serait un simulacre de démocratie. En effet, l'enfant rousseauiste est toujours pensé

dans une altérité radicale qui n'incite pas à la mise en place d'une cité scolaire calquée sur la société politique des adultes, et ce d'autant que les défauts des enfants, selon Rousseau (1999, 372), « viennent presque tous de la même cause : on veut les faire hommes avant le temps ». Et leur éducation est conçue comme un assujettissement aux lois du monde physique, propédeutique à l'assujettissement aux lois de la raison. La position du philosophe, si favorable à ce que les enfants « n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner » (Rousseau 1999, 546), n'est toutefois pas sans ambivalence quant à cette question. Au moins il ne manque pas de laisser entendre la contradiction à vouloir être éduqué à la liberté (à la culture démocratique) – finalité absolue de l'éducation –, alors même que la liberté ne cesserait d'être bafouée dans l'expérience quotidienne d'une telle éducation de l'enfant. Car si, en effet, l'éducateur fait le malheur de tous lorsqu'il ignore que l'enfant « qui n'a qu'à vouloir pour obtenir se croit le propriétaire de l'univers » (Rousseau 1999, 314), il est *a contrario* invité à laisser « à l'enfance l'exercice de la liberté naturelle, qui l'éloigne au moins pour un temps des vices que l'on contracte dans l'esclavage » (Rousseau 1999, 316). En effet, « en le laissant ainsi maître de ses volontés, vous ne fomentez point ses caprices », car « n'ayant rien à vous cacher, il ne vous trompera point, il ne vous mentira point », ne sera pas comme ces enfants qui, « surchargés du joug qu'on leur impose, cherchent à le secouer et les défauts qu'ils trouvent dans les maîtres leur fournissent de bons moyens pour cela » (Rousseau 1999, 363). Il faut laisser donc l'élève faire naturellement ce qui lui convient. « En ne faisant jamais que ce qui lui convient, il ne fera bientôt que ce qu'il doit faire ».

Reste cependant l'obstacle principal à la démocratie au sein de l'école, obstacle inhérent à la relation pédagogique : « sans doute il [l'enfant] ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire » (Rousseau 1999, 363). Si les élèves ne peuvent spontanément s'unir, décider librement d'accepter tous ensemble de renoncer à l'usage de la force, et d'édicter une loi, expression de la volonté générale,

chacun, devenant, par ce pacte symbolique, citoyen, c'est précisément que l'enfant n'est pas libre, mais éduqué à l'être. Et la violence de l'éducateur qui doit s'exercer ainsi « sans qu'il [l'enfant] le sache » (Rousseau 1999, 364), n'autorise qu'un simulacre démocratique, une démocratie en trompe l'œil. Cette illusion se baserait sur l'idée communément admise que l'école serait une « société des enfants », idée qu'a discutée Arendt.

L'époque contemporaine ne ménage pas ses efforts pour dire sa volonté de « démocratiser » la vie scolaire par « l'entraînement à l'action » : de la priorité au débat à l'organisation d'une autogestion de la classe, en passant par la représentation des élèves dans les organes décisionnels des établissements. Or Arendt, dès les années 1950, annonce, par anticipation, l'échec de tels dispositifs. En effet, selon elle, cet encouragement au débat auquel se livre l'institution scolaire lorsqu'elle multiplie les plages de discussion dans la vie scolaire et dans la vie de classe, lorsqu'elle invite le débat dans les orientations pédagogiques ou/et didactiques, lorsqu'elle promeut le « vivre-ensemble » et restaure l'éducation civique, n'augure aucune solution à la crise de l'autorité éducative traditionnelle. Bien plus, cette inflation débattante est un marqueur qui révèle, au contraire, l'emprise et l'ampleur de la crise. Car sans doute l'autorité démocratique fait-elle effectivement obligation à débattre, mais en amont de son exercice proprement dit, comme condition d'un accord de toutes les volontés particulières sur le projet d'une liberté partagée et d'une utilité publique, dont l'expression, désormais non discutable, et faisant dès lors autorité, est la loi. En aval de cette configuration politique, vouloir utiliser l'argumentation comme mode de régulation de la relation pédagogique, c'est tuer dans l'œuf toute autorité immanente à la relation même. Ainsi, parce que l'autorité se situe par hypothèse au-delà du champ du négociable, de « la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation » (Arendt 1972, 123), en répondant à la crise de l'autorité par la généralisation, aux différents niveaux de l'école, du mode discussionnel, l'institution s'interdit toute refondation de l'autorité.

Rappelons comment Arendt organise sa riposte à ceux pour qui « l'école offre aux enfants et aux adolescents une

société à leur mesure » dans laquelle « la plupart des services scolaires doivent être pris en charge par les élèves » (Allaire et Franck 1995, 165). Elle va d'abord débusquer l'irréductible contradiction entre la profession de foi de l'Éducation nouvelle qui entend d'abord s'opposer à toute adultisation de l'enfant, et le principe d'une responsabilisation politique à laquelle elle prétend en même temps le soumettre. « Comment a-t-on pu exposer l'enfant à ce qui plus que toute autre chose caractérise le monde adulte, c'est-à-dire à la vie publique, alors que l'on venait de s'apercevoir que l'erreur de toutes les anciennes méthodes [éducatives] avait été de considérer l'enfant comme un 'petit adulte' ? » Arendt (1972 240). Pour elle, la défiance à l'endroit de cette adultisation aurait dû bien au contraire souligner combien l'arrivée de l'enfant met à jour, en effet, la double responsabilité de l'éducateur qui se doit de l'affranchir de tout engagement et de toute charge proprement politique.

Parce qu'il est en devenir, parce qu'il est nouveau dans un monde, celui des hommes, c'est-à-dire celui de la culture et du langage, un monde qui lui préexiste et dont il doit s'incorporer les valeurs et les normes, l'enfant a besoin d'être protégé du monde pour y être introduit, et c'est bien sûr la responsabilité de l'éducateur de le faire. Mais parce que le monde doit être continué, parce que le monde ne peut pas être exposé sans autre procès à la dévastation possible par « la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération » (Arendt 1972, 238 et 239), par la menace de ceux qui ne parlent pas sa langue, le monde doit aussi être protégé de l'enfant. Et c'est là l'autre responsabilité de l'éducateur qui « ne coïncide aucunement » avec la première, et peut « même entrer en conflit » avec elle (Arendt 1972, 239). Autrement dit, lorsque l'enfant paraît, pour reprendre la formulation hugolienne, se met en œuvre un processus d'intronisation au monde qui ne s'achève qu'avec l'enfance, et qui interdit par hypothèse de faire comme si l'enfant était un être achevé avant sa naissance, c'est-à-dire libre et responsable, susceptible de constituer avec ses congénères une société des égaux. Et l'école a d'autant moins le droit de rater ce processus qu'elle « n'est en aucune façon le monde », mais « l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour

permettre la transition entre la famille et le monde », et « c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde » (Arendt 1972, 242).

À supposer même qu'il soit pertinent de parler d'une « société » scolaire - ce qui n'est pas établi car il faudrait encore montrer qu'il y a là une convergence possible et spécifique d'intérêts distincts, convergence séparée de celle qui s'impose dans la société « en général » (Rousseau 1992, 368) – cette société n'est pas, en tout cas, une société d'hommes libres, puisqu'elle comporte, pour l'essentiel, des enfants. L'idée d'un contrat social dans l'école ne serait donc qu'un double marché de dupes : d'une part, l'enfant n'est pas en situation d'investir le pacte, et c'est, d'autre part, l'adulte qui le fait « à sa place », organisant pour lui le simulacre d'une « autogestion » à travers laquelle se devine la détermination d'une volonté de contrôle. Suite à ce jeu de dupes, l'enfant est, nous dit Arendt (1972, 233), « dans une situation pire qu'avant, car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il ». L'école n'est donc pas plus une scène politique démocratique que les enfants n'y sont des citoyens ; tout au moins l'éducation se donne pour fin l'autonomie du petit homme, objectif hautement revendiqué par l'école contemporaine. Et pour ce faire, les acteurs de l'école n'ont pas d'autre choix que d'assumer une relation pour le moins asymétrique.

Toutes les expériences de « démocratisation » de la vie scolaire reposeraient ainsi sur un faisceau de préjugés dont le schème directeur est bien cette conviction qu'« il existe un monde de l'enfance et une société formée entre les enfants » (Arendt 1972, 232), et qu'il convient, en conséquence, de laisser les intéressés se gouverner eux-mêmes, livrant ainsi l'enfant, dans la dépendance du groupe, à sa tyrannie. Rétablissant l'enfant comme adulte, ce puerocentrisme se renverse en son contraire, et se retourne contre l'enfant auquel n'est plus accordée la protection qui lui est due.

2.2.2. L'incontournable démocratisation de la vie scolaire

La position de Rousseau et Arendt rencontre une opposition qui est de l'ordre du principe et même de l'ordre moral. En effet, Claparède (1931, 192), déplorant que notre conception éducative soit « tout imprégnée encore du principe d'autorité » et que les adultes qui « ont bien démocratisé la société des adultes » aient « oublié de démocratiser celle des enfants », a une position qui paraît conforme à l'éducation dite moderne : « nous ne pouvons accomplir ce miracle de préparer des enfants à être de libres citoyens, obéissant à des mobiles intérieurs, en leur apprenant, vingt années durant, à n'être que des sujets soumis à une autorité extérieure » (Claparède 1931, 193). Le processus éducatif, selon Dewey (1897), revêt deux aspects, un aspect informel ou naturel, qui relève de la participation de l'enfant à la vie sociale, et un aspect formel, ce dernier correspondant à cette institution qu'est l'école. Ces deux dimensions du processus éducatif doivent absolument être envisagées conjointement si l'on veut éviter les dérives de l'éducation traditionnelle. « Je crois que toute éducation se fait par la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence, sans qu'on en soit conscient, presque avec la naissance et conditionne continuellement les pouvoirs de l'individu, sature sa conscience, forme ses habitudes, élève ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions. Par cette éducation inconsciente, l'individu arrive peu à peu à participer aux ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à accumuler. Il hérite du capital consolidé de la civilisation. L'éducation la plus formelle et la plus technique du monde ne saurait sans danger négliger ce processus général. Elle peut seulement l'organiser ou l'orienter dans quelque direction particulière » (Dewey 1975 b, 85).

L'une des critiques que Dewey adresse à l'éducation traditionnelle concerne sa manière de concevoir l'enfant comme une ardoise vierge sur laquelle il s'agira d'inscrire les leçons de la civilisation. Selon lui, la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et chez l'adulte. Les enfants sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt.

Lorsque l'enfant entre à l'école il est déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de donner une direction à cette activité. Autrement dit, l'éducation formelle doit prendre en compte l'éducation informelle et s'inscrire dans sa continuité. « Je crois que l'école est en premier lieu une institution sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement la forme de vie commune dans laquelle sont concentrés tous les agents qui seront les plus efficaces pour amener l'enfant à participer aux ressources héritées de la race et à employer ses propres forces pour des fins sociales. Je crois que l'éducation, par conséquent, est un processus de vie plus qu'une préparation à la vie » (Dewey 1975 b, 90). Selon lui, le milieu scolaire ne doit pas être isolé des autres formes de vie sociale, il doit impérativement s'inscrire dans la continuité de la vie familiale et de la vie sociale en général.

Si l'école doit s'inscrire dans la continuité de la société, elle doit tenir compte des spécificités de cette dernière. Or l'école envisagée par Dewey est celle d'une société démocratique, elle doit donc prendre en compte les spécificités de cette organisation sociale particulière et s'efforcer de développer chez l'enfant un « caractère » qui lui soit compatible. Pour que l'enfant puisse cultiver le sens social et développer l'esprit démocratique, Dewey estime que l'école doit être organisée sous la forme d'une communauté coopérative. « Tel était le dessein le plus ambitieux que nourrissait Dewey en tant que réformateur de l'éducation : transformer les établissements scolaires en autant d'instruments de démocratisation radicale de la société » (Westbrook 1993, 294). Si l'on veut que l'éducation prépare à la démocratie, l'école doit devenir « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution » (Dewey 1975 a, 224).

Toutefois, la participation effective et la co-responsabilité des élèves dans la prise de décisions se heurtent à de fortes objections : tout d'abord au niveau des principes, l'école – avec la vaste charge qui lui incombe d'éduquer et même de « créer » des citoyens compétents, informés et responsables – n'aurait pas la possibilité d'accorder aux élèves une grande

marge de co-responsabilité ou de co-décision. Ensuite, sur un plan plus pratique, certaines personnes, bien qu'en principe favorables à l'idée et persuadées de la légitimité de la participation des élèves, ne parviennent pas à cerner concrètement les manières de la concrétiser et de l'incorporer au quotidien dans la vie scolaire. L'école n'étant pas, effectivement, un système associatif, on part généralement du principe que le degré de participation des apprenants ne peut égaler celui des droits à la pleine participation démocratique des citoyens dans la société. Dans le processus éducatif, certains domaines et certaines décisions resteront toujours du ressort de l'institution, de ses représentants ou des responsables politiques. En conséquence, la question des limites à fixer à la participation démocratique des élèves, des parents et autres acteurs du système éducatif, c'est-à-dire celle de l'ampleur de la « démocratisation » dans le cadre scolaire, continuera de faire l'objet de débats. La participation des élèves à l'école et son étendue, c'est-à-dire les limites à lui fixer, dépendent avant tout, sur un plan très élémentaire, de la volonté des groupes impliqués, c'est-à-dire des enseignants, directeurs d'école, proviseurs, personnels d'inspection et d'encadrement, administrateurs et responsables politiques. Elles dépendent également de la capacité plus générale du système éducatif à accepter, encourager, promouvoir et mettre en œuvre les changements nécessaires, si douloureux qu'ils soient pour les personnes concernées. Enfin, dans un sens plus abstrait, la participation des élèves dépend des expériences historiques, des facteurs culturels, sociaux et politiques, des traditions et des influences qui prévalent dans une société donnée.

L'école doit être ainsi un véritable vecteur de création, de formation et d'éducation de citoyens informés, responsables et actifs. Elle a à cet égard quatre objectifs dans ce sens selon Himmelmann (2002, 269) :

- a) Donner aux élèves les moyens d'exercer leur futur rôle de citoyen ;
- b) Créer des occasions d'apprendre la démocratie ;
- c) Permettre aux élèves de participer activement à la vie de l'ensemble de la société et à exercer leurs droits ;

d) Ouvrir les domaines qui se prêtent à la participation active et à la co-responsabilité en milieu scolaire.

Pour y parvenir, une démarche pédagogique qu'implique une clarification méthodologique de la démocratie s'impose donc. Cette clarification permet de savoir à quoi on se réfère précisément quand on parle de démocratie à tel ou tel niveau scolaire et comment y parvenir. Il ne faudrait pas perdre de vue (et c'est cela qui complexifie le problème) qu'il s'agit de former de futurs citoyens démocratiques (qui ne le sont pas encore) par des méthodes démocratiques.

Toute étude contemporaine sur une approche moderne de l'enseignement et de l'apprentissage concernant la société civile démocratique accepterait probablement la définition des trois formes de la démocratie selon Himmelmann (2002, 267). La démocratie est :

- a) Un mode de vie ;
- b) Une forme de société ;
- c) Une forme de gouvernement.

Cette approche moderne soutient que l'école, à tous ses niveaux pré-universitaires, doit être le lieu d'apprentissage progressif de la démocratie et, par conséquent, de ces trois formes de la démocratie. Pour Himmelmann (2002), chacun des trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire premier cycle et secondaire deuxième cycle) devrait se concentrer principalement – mais non exclusivement – sur un des objectifs essentiels de l'apprentissage de la démocratie, en fonction de l'aptitude des élèves à étudier et comprendre des problèmes de plus en plus complexes.

Dans l'enseignement primaire, la démocratie devrait avant tout être présentée comme un mode de vie. L'individu devrait être le centre d'intérêt, avec pour objectif de permettre l'apprentissage de soi (compétence, développement, expérience, responsabilité et contrôle relatifs à soi-même et acquisition de dispositions morales). La démocratie comme mode de vie permet de relier directement le processus d'apprentissage à la vie quotidienne des jeunes enfants.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'accent devrait être mis sur la « démocratie comme forme de société ». Le centre d'intérêt serait la collectivité, l'objectif étant alors de permettre l'apprentissage social et l'acquisition de compétences sociales (coopération sociale, communication, respect d'autrui, droits et responsabilités dans la collectivité, pluralisme, conflits et résolution de conflits, société civile).

Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, priorité serait donnée à « la démocratie comme forme de gouvernement ». L'acquisition d'une « compétence politique démocratique » requiert une compréhension de l'histoire et de l'émergence de la démocratie dans des conditions complexes, ainsi que des différentes formes de participation et de la signification des droits et responsabilités dans un système politique complexe. L'acquisition de ces compétences passe par l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme, de la dignité humaine, du pouvoir, du contrôle et des processus de prise de décisions. Mais cet enseignement ne sera vraiment efficace que s'il ne reste pas sur un plan purement théorique. Ils devraient être mis en pratique dans la gestion quotidienne de la vie de l'école et de l'apprenant en tant qu'élève à travers sa participation démocratique à l'organisation et à la gestion de son école et de sa classe.

Il va donc sans dire que si l'autorité éducative, pour être opérationnelle aujourd'hui, doit elle-même s'engager dans une relation de discussion et non de soumission, elle ne peut être identique à tous les niveaux. Elle devrait être nuancée selon le niveau visé.

Conclusion

Nous assistons de nos jours à une remise en cause de l'autorité éducative à cause de la démocratisation de la vie sociale. Cette remise en question des valeurs considérées jusque récemment comme immuables n'est pas négative. Ce détour constant par la discussion, l'argumentation, la démonstration entraîne, d'un côté, l'affaiblissement de l'autorité de l'enseignant à l'école, car elle se voit sans cesse dans l'obligation de se justifier, perdant temps et énergie. Pourtant,

paradoxalement, cette constante remise en question produit sa force. Devoir légitimer à tout instant le pourquoi et le comment de l'autorité oblige à une recherche incessante des fondements. Sans doute, cette forme d'autorité est-elle plus fragile. L'emprise de la tradition, indiscutable, est plus facile. Cependant, le détour possède un mérite essentiel. Il conduit celui qui l'accepte vers l'autonomie dans la mesure où il n'implique pas l'obéissance aveugle à une personne ou à une tradition, mais à des arguments discutables, c'est-à-dire à des motifs acceptés après examen discursif valable pour toute raison. Contre l'hétéronomie définitive qu'implique l'autorité traditionnelle, l'école démocratique doit affirmer l'usage de la raison de chacun comme ultime forme d'autorité à laquelle on doit « obéissance ».

L'autorité que l'éducateur exerce au sein de l'institution scolaire, à quel niveau que ce soit, doit donc en effet conduire l'élève à exercer un jour ou l'autre sa propre autorité sur lui-même. Le véritable passage est donc celui de l'hétéronomie à l'autonomie et non celui de l'esclavage à la liberté absolue. C'est à la seule condition de ne jamais perdre de vue ce but que l'autorité reste augmentative ; elle vise à accroître la puissance que chacun doit finalement prendre sur soi, elle aide l'élève à s'élever. En ce sens, si la « mauvaise » autorité se réduit à l'exercice de la puissance qui pèse dans le simple but de contrôler, d'étouffer, de contenir, c'est-à-dire d'interdire l'autonomie future, la « bonne » autorité prend pour fin l'être qui s'y soumet et ne vise que sa libération, y compris de la tutelle actuelle. Dans ce développement progressif, il est heureux que « les autorités » ne parlent pas d'une même voix, mais plutôt sous forme de puissances diverses, parfois en conflit. De ces antagonismes peut naître l'esprit critique, forme ultime de l'autorité éducative sur soi qui est l'autorité morale et qui se construit tout au long de la vie.

REFERENCES

Alain (Chartier, Emile). 1998. *Propos sur l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Allaire, Martine, et Marie-Thérèse Frank. 1995. *Les politiques de l'éducation en France : de la maternelle au baccalauréat*. Paris : Lamnay.

Ardoino, Jacques. 1969. *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.

Arendt, Hannah. 1967. *Essai sur la révolution*. Paris : Gallimard.

Arendt, Hannah. 1972. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Blais, Marie-Claire, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi. 2008. *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

Claparède, Édouard. 1931. *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert.

Cornu, Laurence. 2005. « Autorité, hospitalité ». In *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, dirigé par F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner. Paris : Presses universitaires de France.

Darrault-Harris, Yves. 2003. « Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire ». *Enfance & psy* 22: 49-58.

Dewey John. 1975 a. "Plan of Organization of the University Primary School" (1895). In *Early Works of John Dewey, 1882-1898, Volume 5: 1895-1898, Early Essays*, edited by Jo Ann Boydston, 223-243. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Dewey, John. 1975 b. "My pedagogic creed" (1897). In *Early Works of John Dewey, 1882-1898, Volume 5: 1895-1898, Early Essays*, edited by Jo Ann Boydston, 84-95. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Dubet, François. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Durkheim, Emile. 1992. *Education et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Elias, Norbert. 1998. *La société des individus*. Traduit de l'allemand par Jeanne Étoré. Paris : Pocket.

Gauchet, Marcel. 1985. « L'école à l'école d'elle-même, contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique ». *Le Débat* 37 (novembre) : 127-140.

Himmelmann, Gerhard. 2002. „Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform.“ In *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, hrsg. von G. Breit und S. Schiele. Bonn: Schwalbach.

Hobbes, Thomas. 1971. *Léviathan: traité de la matière, de la forme et du pouvoir de la république ecclésiastique et civile*. Traduction de l'anglais, annoté et comparé avec le texte latin par François Tricaud. Paris : Syrey.

Houssaye, Jean. 1995. *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF éditeur.

Kant, Emmanuel. 1990. *Réflexion sur l'éducation*. Traduit de l'allemand par Alexis Philonenko. Paris : Vrin.

Lobrot, Michel. 1973. *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.

Mendel, Gérard. 1989. *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot.

Mendel, Gérard. 2002. *Une histoire de l'autorité. Permanence et variations*. Paris : La Découverte.

Oury, Fernand et Jacques Pain. 1972. *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.

Pain, Jacques. 1995. *Des violences institutionnelles en milieu scolaire. De la maltraitance scolaire*. Séminaire conjoint CIE/OMS « Adolescence et violence », Paris, 11 et 12 décembre.

Renaut, Alain. 2004. *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

Rogers, Carl. 1996. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

Reboul, Olivier. 2010. *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Robbes, Bruno. 2010. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Rousseau, Jean-Jacques. 1999. *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.

Tozzi, Michel. 2006. « L'autorité éducative : une provocation conceptuelle ? ». *Les Cahiers de Cerfee* 21 : 171-186.

Wallon, Henri. 2002. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

Westbrook, Robert Brett. 1993. « John Dewey ». *Perspectives* XXIII (1-2) : 277-293.

Tonyeme Bilakani est docteur en philosophie politique à l'université de Lomé (Togo) et doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen (France). Il est actuellement enseignant chercheur à l'université de Lomé, au Département de Philosophie où il est intégré au groupe de recherche en philosophie politique et juridique. Il est membre de l'équipe de formation du master du ce département. Ses recherches sont essentiellement orientées vers l'État de droit et ses enjeux actuels en Afrique, la démocratie et la diversité culturelle, les droits fondamentaux, les nouveaux enjeux éducatifs inhérents à la démocratisation de l'Afrique.

Adresse:

Tonyeme Bilakani

Université de Lomé

Département de Philosophie

Adresse : 13 BP 59 Lomé, Togo

Tel : (+228) 90142268 /98108871

Email : tonyemetheophile@yahoo.fr

Varia

On the Uncanny Subjectivity of Art

G.V. Loewen
University of Saskatchewan

Abstract

A critical phenomenology is paired with qualitative data in order to understand the character of subjective experiences of uncanniness through the encounter with art. We are confronted by art as the beings we have been, without recourse to the use of art as a way in which our beings might concretely improve themselves, either through rewriting themselves as part of the larger world or by giving ourselves a dedicated auto-history. It is this feeling of insubstantiality, borne on the currents which move us away from all solid projects or monuments, that disconcerts us the most. The experience of this non-presence in art uncovers the absence of presence in being and world. We have been absented from ourselves in some ethically culpable manner, and to be fully present as beings who live on in the face of death, is to take into an interiority of being the Nothing which stands as our alterity.

Keywords: uncanny, art, subjectivity, being, Nothing, anxiety.

Art does not act on the authority of imagining, because it presents its meaning within the sensuous and dispenses with seeking beyond the given (Dufrenne 1973, 205).

Art often appears otherworldly. Its vision seems not of this reality, but of something beyond. Its guide is occlusive, even deliberately coy. What it sees it sees for us, but does it let us observe the entirety of its truth? Vision is itself an attempt at revelation outside of the limits of sight, and can come across to us as having its own form of dogmatism which ironically limits our ability to see its virtues. But at the same time the

naked sword of vision cuts through the stuff of this world, and stands alone on the horizon it has alone created.

One of the insights the vision of art presents to us is a fuller understanding of the moment of this world's motion. It is well known that certain works freeze or capture such moments – the painting of scenes as tableaux, the sculpture as pose, the musical work as the expression of a single emotion untrammelled by distraction – but beyond these more transparent and referential examples, there is also the moment of the world's being which is more rarely related to our being in the world as it is. Indeed, this kind of vision often suggests to us that there is either more to life than we usually give it credit for, or that there is extant, contiguous but not overlapping with it, another life, qualitatively different, and to which access is restricted. The role of art in the lives of worldly persons takes on a function similar to species of religion. That our world is richer than its mundane life suggests is kindred with the world extending soteriologies of Western belief systems such as Islam and Christianity. The next world is linked to this one as its ideal extension, and one must perform the arts of humanity on earth to move beyond their sullied place and fallen state. That our world may be overcome in its entirety is kindred with the world denying transcendentalities of the Eastern systems, such as Buddhism. The next world may be attained only by vanquishing the present human world from one's spirit and vision. Either way, we are involved in an attempt to improve ourselves, to make ourselves more beautiful. Nazism was hardly the first incarnation that the world may be made a better place through the violence of expurgative death, although it was the first to link this idea specifically with art and thus make it into both an aesthetics and an ideology. The risk that may then immediately be understood when one experiences art as something possessing *Unheimlichkeit* is that it proffers to special persons the seer of its vision. In other words, akin to religious revelation, the ones who undergo the transformative rite of passage of visionary art might well think that they have been specifically chosen for such an increase in being because they already have some extensive and expansive version of humanity bred into them.¹ If this breeding is

associated with anything other than art itself, the consequences of this belief will be disastrous for all humanity. This is the truest lesson of the uncanny in art.

With art, however, we do not need to decide whether or not it is the case that the mundane world needs be overcome or merely extended. Art gives us the option of continuing to live in the world, our being itself both overcome and extended, as in the hermeneutic experience. The transformational quality of the aesthetic encounter is enough to push us on to a new version of ourselves, as well as having the ability to preserve what it is already about us that will serve as the ground for the growth of the new. The seeds, the earth, the water and the sun are contained within the aesthetic experience. What the character of this new species of life will be is of course shaped by many other things, but nowhere else, it seems, do we find the confluence of the ingredients of new life more intensely focused than in the presentiment of art.

The uncanny of art's presence in the world reminds us, perhaps more than anything else, of its usual absence in our lives. We may feel remorse or regret at this news, for knowledge about the absence of the 'larger truth' is itself not usually taken as good news. But this simple relation of presence and absence does not fully describe the effect of art's uncanniness. Indeed, the oddly circumspect but also invasive and trembling presence of that very absence – we now know it to be true that we have been absented by the presence of Being, that upon our stage has trod only beings like ourselves, and those too much like ourselves have been our interlocutors – is rather better described as 'non-presence', a kind of *parousia*. There is something missing from both our vision and from our consciousness. Yet we do not immediately comprehend just exactly what this absence signifies regarding its substance. 'What is the matter?' is a common enough query asked by our compatriots when they have observed in us the charge of the uncanny, but it is just this kind of question that lacks the definitive and substantial response of referentiality. We are, in fact, not at all sure what all this was about, or what has just transpired. We do know, however, that we have been altered, that our substance was originally lacking and it was this

absence of the stuff of truth or of beauty, the good or the spirit etc. that put us 'at risk' for the encounter with plenitude, sometimes playful and sometimes playing. This knowledge itself has its own trembling uncanniness about it, or better, it is our understanding of ourselves as part of the general absence of our ideals in both our lives and in the world that stuns us with the resonance of the uncanny, as it often takes some time after such experiences to 'shake them off,' as it were.

The analysis of art through a phenomenology of the uncanny must proceed from this fact alone: *that the experience of non-presence uncovers the absence of presence in being and world.* There are categories of what was 'supposed' to be present, and what was supposedly present within these aesthetic encounters, as we will see below. But whatever we may make of what we are missing – have we been morally culpable, are we living in ugliness or self-deprecation, do we know only other versions of ourselves as other persons, are we simply 'uncultured' and ignorant? – it is the radicality of the new 'knowingness' that the presentiment of art makes fully present to us that we must confront. Simply put, we are confronted by art as the beings we have been, without recourse to the use of art as a way in which our beings might concretely improve themselves, either through rewriting themselves as part of the larger world or by giving ourselves a dedicated auto-history. It is this feeling of insubstantiality, borne on the currents which whisk us away from all solid projects or monuments, that disconcerts us the most. We have been shown up to be less than we had thought in a powerful way, but we are not at all sure how to proceed with remedying the situation, and we often end by questioning the value or the relevance of the uncanny, just as culturally we have at length begun to question the once-presumed existence of the otherworldly itself.

The Nature and Effect of Aesthetic Uncanniness

But what is the nature and effect of aesthetic uncanniness? We can speak of it in a number of ways: "The poetic image is a sudden salience on the surface of the psyche..." (Bachelard 1964, xi). It is the 'opposite of causality,' for "In this

reverberation, the poetic image will have a sonority of being. The poet speaks on the threshold of being." (Bachelard 1964, xiii) Anything irruptive to the general run of living on – which in itself can be said to consist of everything sudden in an auto-history of self-sacrifice – can appear as uncanny, which, after all, has its base meaning in the experience of the abnormative. No other meaning need originally be ascribed to what is deviant other than a transgression which is part of the norm and not at all alien to it. At the same time, we are seldom content to leave it there. The cliquish and obfuscatory attempts of Romantic period occultists, who tell us that 'there are things you should not know' remind us of nothing more than the early Pythagoreans, protecting the sacred mysteries of the square root of two or other 'irrational' numbers. This kind of defense of the would-be uncanny has no merit. No, the uncanniness of human experience, though rare when compared with the wide-awake-everydayness of the mundane, nevertheless has something profound to speak to us about concerning what it means to be fully human, and art attests to this dimension of being which, for a moment, coincides with the Being of beings in the world.

If Freud noted that within art there was something alive and sonorous beyond the formal content as well as the form of media of the work (cf. Horowitz 2001, 119ff), and at the same time having its source of action not in our own normative observation of the work of art – one says to oneself, 'I am in a gallery to see art,' etc. – then we might also describe this dimension of being as being able to be at the threshold of itself. That same liminal space which we have heard the poet speak of is the step into the house of aesthetic experience: "This is the uncanniness of art that needs interpretation by a psychical work that is never done. It is, we might say, the traumatic kernel of historical knowledge." (Horowitz 2001, 119ff) It is troublesome because it constitutes precisely an interruption of the flow of living on, but not one critical enough to be fatal to the threat of being itself. Though it is a "...minor crisis, this crisis on the simple level of a new image, contains the entire paradox of a phenomenology of the imagination, which is: how can an image, at times very unusual, appear to be a

concentration of the entire psyche?" (Bachelard 1964, xiv). What power does it have to break through the normative run, and "...react on other minds and in other hearts, despite all the barriers of common sense, all the disciplined schools of thought, content in their immobility?" (Bachelard 1964, xv). The answer appears to lie within the question. It is the very immobility, not of thinking or of thought itself, but of discourse and paradigm, either socialized as the culture or learned as a higher culture, that blockades the entrance to any liminal space. We are *too* human in our discourses, in the sense that the fully socialized human being is a co-conspirator employed at the local social prison. If we are to become as well humane, then we must pay heed to what unsettles the order of social reality, and presents a reality that human science must also interpret, but that the rest of us can ignore if we wish: "This prehuman way of seeing things is the painter's way. More completely than lights, shadows, and reflections, the mirror image anticipates within things, the labor of vision." (Merleau-Ponty 1964 b, 168) It is this interiority of art that lends itself to our perception that the uncanny is something occluded, only partially exposed in the aesthetic encounter, alluded to, but included within our conscious horizon as one glimpses the loom of a distant ship through the binoculars when looking out to sea. But it is not art that occludes. The hiddenness of our beings is hidden within us, and is brought into the lighted space of being through the aesthesia of encounters with works of art. By bringing into our present the presence of what is 'more than us', art heralds the sacred spheres of what must be general, and not specific, to humanity: "Anguish arises when the anxious individual is not himself stretched tight by the feeling of superabundance. This is precisely what evinces the isolated, individual character of anguish." (Bataille 1988, 38-9) This 'state of grace', opposed to the semi-conscious anesthesia of living on, confers upon us not a soteriological privilege – as was assumed in the pre-modern spaces of the sacred associated with religion and all of the works of art that had as their purpose the increase of only Being – but the grace through which we can endure the struggles of daily life.

We can proceed from events which are apparently immediate and transparent: "What a gesture expresses is 'there' in the gesture itself. A gesture is something wholly corporeal and wholly spiritual at the same time. The gesture reveals no inner meaning behind itself. The whole being of the gesture lies in what it says." (Gadamer 1986, 79) We can proceed here as social beings as if we know the whole story. This is, in base and relatively anonymous form, how social relations operate. We stereotype the other as a category. We do not need to know them as a person. We do the same for social interaction, hardly heeding the depths of wellspring for each and every person's behaviors, though a detailed genealogy would reveal a more authentic pattern to social life. The pragmatics of living on dictate these courses to us, and, akin to the discourses, we are content to leave well enough alone. It is enough of a challenge, admittedly, for each one of us to face the uncanny ability of life to waylay the 'best laid of plans.' So a phenomenology of the aesthetics of being in the world need not be a harbinger of a homiletic. Like Weberian science, this new knowledge of self-understanding which we seek through art can be taken as a fresh perspective. It may indeed change our lives so that our reflections match our experiences – so that thoughts catch up with truths – but it alone cannot make the difficult decisions for us. This other level, where reflection must always and already become self-reflection, imposes itself upon us when we consider that there is in fact nothing so transparent about even mundane social reality: "At the same time every gesture is also opaque in an enigmatic fashion. It is a mystery that holds back as much as it reveals. For what the gesture reveals is the being of meaning rather than the knowledge of meaning." (Gadamer 1986, 79) It is in fact the depth of social interaction in everyday reality that sets the stage for the profundity of art, for we are very often introduced for the first time to the subtlety of the former only through the latter. Unlike science, however, our subjective encounter with the work of art does not provide as sure a guarantor of predictive certainty. Its presence must rest within our own, and we may well include it as part of the decision-making that must occur in ethical spheres of social action. Just because the nature of the work of culture is given a

kind of pre-givenness through art should not suggest that this clarity is fully portable across social spheres, say, from that aesthetic to that ethical, *pace* Wittgenstein's suggestive remark. If it is true that in the realm of artistic expression "...there is no need for a code or convention of interpretation; the meaning is as inherent in immediate experience as is that of a flower garden" (Dewey 1980, 83), then it is equally true that the flowers in that garden have been socially arranged – the very term garden refers to such a construct – and that implies directly that there must be an *a priori* and rather formal code by which we can understand the experience to be an immediate one, and not one of or requiring further reflection. This is all too similar to the surface debate between empiricism and rationalism, where Humean experience, the source of all knowledge, is questioned along the lines of the nature of human experience: 'What must there be in order to have an experience (at all)?' a Kantian might ask. If construct validities like 'motion' and 'body' are part of the response to such a query, then such universal forestructures of consciousness might well be taken for a part of nature, or even part of the non-purposive *telos* of such a nature: "Whatever is alive has its source of movement within itself and has the form of self-movement. Now play appears as a self-movement that does not pursue any particular end or purpose so much as movement *as* movement, exhibiting so to speak a phenomenon of excess, of living self-representation. And in fact that is just what we perceive in nature..." (Gadamer 1986, 23). Even such a phenomenon has its uncanniness rooted in the fact that we expect some source of movement that could be demonstrated to be external to the object or to the organism. How is it that we even have a consciousness, let alone a reflective and duplicative one? How is it that the movement of beings corresponds to that of the nature of Being? Without the metaphysics of an idealism which suggests form regulates and 'predates' both appearance and content, an understanding that cannot in itself explain the concept of form or the cosmogony of the prime mover other than that of a regressive creation, one must look for the apparently unlikely and strangely present non-presence of being within one's own perception. Not an anthropism, not a solipsism, but a

recognizance that one is also part of the nature of being even as one rescues the instrumentation of beings by becoming alert to this presence: "...this sense is immanent in the sensuous being its very organization. The sensuous is given first and sense is regulated by it." (Dufrenne 1973, 12) Immanence is a characteristic of the sacred as well as of the irruptive. In such a sense as that phenomenological, immanence is the character of what cannot be characterized merely as sense, or through the sensate structure of consciousness. Ritual, vision, the solidarity of orison, the glossalalia, or the 'speaking in tongues' of diverse tensions come to find a home in the succor of the hypostasized community. All these we search for in art. But they confront us most precisely with the sudden presence of the uncanny that is already within the relationship between art and its public. Art confronts the individuated observer and forces him to consider becoming a double; both as the other in the work, but also as another observer who also encounters the same work Art serves the hypostatic purpose of ritual for a society that is suspicious of the politics and normative social control of ritual: "A work of art elicits and accentuates this quality of being a whole and of belonging to the larger, all-inclusive, whole which is the universe in which we live. This fact, I think, is the explanation of that feeling of exquisite intelligibility and clarity we have in the presence of an object that is experienced with aesthetic intensity. It explains also the religious feeling that accompanies intense esthetic perception." (Dewey 1980, 195) Yet just because we have the feeling of intensity does not mean we have any formal clarity as to what exactly is possessing us. Indeed, it is this 'oceanic feeling' that Freud famously disdains that contains all of the vastness of the cosmos, yet also all of the vagueness that is echoed in reflection with others about the event after it has been experienced. Persons communicate 'as if' what they knew was the same thing, or as if their experiences of it generated the same feelings and meaning for them. All of this, in sober second light or apart from the group, or without the markers of art itself, seems quite unlikely, even romantic. So we are left with the sense that what has occurred has indeed done so at the expense of full and certain knowledge of it, and could have only occurred in this manner, whatever

rationalizations may be supplied later on. We must come to the conclusion that "Something in art must resist coming to conceptual clarity despite sustained reflection on it, and so art must be the bearer, not just of instance of the uncanny, but of the dynamic of uncanniness itself." (Horowitz 2001, 126-7) Certainly in modernity, art often ironically appears as the most normative experiential space in which to go searching for the abnormative. Indeed, this serious journey can be co-opted by fetish and market, as well as rationalized settings of observation as in the Louvre or the Vatican, where guided tours take the place of self-reflection. Because these spaces where art is archived, the modern reliquaries of the sacred objects, are as such socially sanctioned spaces of deviance and subjectivity, it is possible that they ultimately defeat the very thrust of the uncanny with the parry of the hyper-rational.

Yet the sensibility of such places should not impinge on the things that they house and sanctify. Their utter spatiality is itself a sign that one needs some room to negotiate new chambers of the heart of beings. Present fullness demands of us that we also fully attend to the present in which we encounter the gift of hypostasized consciousness. The task falls to us more fully when we attempt to link the uncanny with the context in which it apparently occurred: "It is impossible to understand perception as the imputation of a certain significance to certain sensible signs, since the most immediate sensible texture of these signs cannot be described without referring to the object they signify." (Merleau-Ponty 1964 a, 51) Our very objection to the uncanny – in the form of the *ungeheuer* of alienated being, of homesickness or discomfort that exclaims within us that we wish to return to what we know, or can know – is the first and necessary part of action directed toward the object or the work of art that brings it into our field of sensibility. We know first and foremost that it is strange to us, but even this zero degree of experience allows all further ones to evolve. What the ends are include a new knowledge that part of our very selves was also strange to us, and that part of ourselves may well be strange to others. With the uncanny, the hermeneutics of existence is radically delineated. We must face ourselves as if we know not who we face, nor who must do the facing. In this

estrangement of the uncanny we are made unfamiliar to what we have been. This is essentially the characteristic of all hermeneutic experience, such as that it at first overcomes prior prejudice by ignoring it, by pretending that it did not exist. In this way, the uncanny short-circuits our expectations, both of our own reactions and of what art might or should be like. It forces us to scramble in front of it, its play is unforeseen, and we have no immediate defense against it. As with the once unfamiliar *topos* of modernist painting, "We must make an active contribution of our own and make an effort to synthesize the outlines of the various planes as they appear on the canvas. Only then, perhaps, can we be seized and uplifted by the profound harmony and rightness of a work, in the same way as readily happened in earlier times on the basis of pictorial content common to all." (Gadamer 1986, 8) If in agrarian societies there was an aesthetic solidarity more mechanical than in our own, it was still the narrative that images portrayed – as if the momentary morality of this or that symbolic juxtaposition, the Knight and Death, or St. Jerome and the Lion, etc. – was at once part of a larger ongoing narrative but also, and more importantly, could leap out of such a syntagmatic chain of signifiers and become the most salient of significant symbols. The uncanniness of pre-modern art assumes one knows the story well, and thus is prepared in a very different sense for a sudden vision or revelatory inspiration that might occur in its presence. Yet further back, the great pilgrimages of the medieval period attested to the profound desire on the part of human beings to indeed encounter aesthesis in the form of itself as a sacred subspecific. Art in the service of an organized belief system was able, through the experience of its awesome vaults and spires, to transcend the mere norms of ritual and worship which also took place in the same spaces and within the gaze of the same works of art. Rituals of all kinds being as well theater, need their stages, props, scripts and actors. But it is the setting that backdrops and allows the scene to transport us outside of the mundane spheres of social life which have their contrasting settings. At the same time, the sacred is only understandable as something from within which the uncanny may present itself if

we do not completely forget the social scenery where such events occur much more rarely: "The builder, then, does not set apart and enclose a void, but instead a certain dwelling place of forms, and, in working on space, he models it, within and without, like a sculptor." (Focillon 1989, 76) Insofar as architecture is akin to the organ of musical instruments in its relations to other art media, the architect is the composer of spaces, spaces through which time is diverted in its regular flow in calculated ways. There is a damming up of the tensions between past and present, and thus a more intense character of life can be presented there. We are more aware of our connections with the tradition and with the dead in these places than in any others. "He is a geometrician in the drafting of a plan, a mechanic in the assembling of a structure, a painter in the distribution of visual effects and a sculptor in the treatment of masses." (Focillon 1989, 76) When we, at long last, weary of the regularity of the flow of temporal life and its necessary routines, enter both into and unto such a space, we are ourselves opened up by its architecture. We become more intimate with its surroundings in the same way that we become greater adepts and acolytes regarding self-understanding. Other humans created this place, but once created its voice is that of both their collective labors but as well, holds within its chorus a new voice, far older, of the tradition and what may lie beyond it. We are emptied of our quotidian cares, we are shaken from our ennui, we are uplifted from our marginality, and we are arrested in our imagination. We are presented with the words of life writ large, with a textuality as ancient as the social contract, though in a grandiose and static form: "The reader of the Text may be compared to someone at loose end (someone slackened off from any imaginary); this passable empty subject strolls – it is what happened to the author of these lines, then it was that he had a vivid idea of the Text – on the side of a valley..." (Barthes 1977, 159). Here, then, is a recipe for the abiding taste of the other-world.

The Unsettling Force of the Uncanny

But the notion of the threshold for which art is the handmaiden does not include all forms of the uncanny. And in fact the uncanny relies heavily on our imaginations, cultural as these are, but also personal and based on specific sets of experiences no one else has quite been involved with as have we. If part of that which we are to understand as part of ourselves is that we too, within the interiority of being in the world, possess and are possessed by the uncanny, then this other part of our being takes the form of a character from the other-world. Even in modernity, it is the unconscious that speaks to us of this relation metaphorically using the *Traumdeutung* of idiosyncratic allegory, but as well the patterned symbolic structure of the culture of the day; the train, for instance, no longer augurs a guise of death to us as trains have faded from the actual landscape, have become quaint rather than threatening and thus have become mute as symbols of the imagination. We thus need a world where its denizens and their scenes have a particular use: "...he could use them to elucidate his problems of the union of soul and body. I myself consider literary documents as *realities of the imagination*, pure products of the imagination. And why should the actions of the imagination not be as real as those of perception?" (Bachelard 1964, 158) Yet there is a difference here, one that presents itself to us as a different reality. The order of reality corresponds to the nature of order in worlds that are usually set apart, but yet come together through the human imagination. These worlds might be characterized in a number of ways, nature and culture, the mundane and the extramundane, heaven and earth etc., but in each dyad the other is always present. Their *reality* is indeed of an equal stature, but only because they co-mingle. Culture is one of the adaptive results of nature, the judgement of what is extraordinary based on our knowledge of the routine, paradise our ultimate aspiration for this world and not some other. The true difference between them is marked by the manner in which they are presented to our consciousness: "There is no obscurity of feeling, which knows the expressed object, but only for the understanding, which knows the

represented object." (Dufrenne 1973, 411) As with all things elliptically apophantic, all events that might come to us as epiphanies, it is only our perspective of worlds in collision that allows the feeling of union with the sacred through the vehicle of art's uncanniness to be known without ambiguity. Many research participants spoke 'around' the experience of the uncanny: "I can't say that I have ever had an experience with one particular piece of art that affected me greatly. But I have seen many pieces of art that left me in awe, and speechless, absolutely marveling at the creativity and ingenuity of human beings." (FTNA). What we are experiencing truly is different in the sense that it comes to us, not in no uncertain terms, but with no terms other than a negation of the quality of living ever onward towards death. Yet it is our very knowledge of what this latter quality is, both in its overwhelming but finite quantity and its moment by moment ambiguity, that allows the feeling of the uncanny to be ironically transparent: "Such fullness of emotion and spontaneity of utterance come, however, only to those who have steeped themselves in experiences of objective situations; to those whose imaginations have long been occupied with reconstructing what they see and hear. Otherwise, the state is more like one of frenzy in which the sense of orderly production is subjective and hallucinatory." (Dewey 1980, 72). The full presence of the present is held within the confluence of the attention it takes to focus on the work of art. Since art challenges our mundane expectations, our predictive and predicative assumptions, we are stilled by its presence. We must contemplate its surfaces or its sonorities, and we must then begin to feel our own presence in a world that has itself been stilled. Perhaps what is generally characteristic of the uncanny in art is this lack of motion, almost as if our heart has been stopped and we are close to a kind of death. The temporary absence of the motion of the world and the dynamic which includes ourselves in its motion is oddly disconcerting. There is an aloneness to our experience while at the same time a very clear awareness that we are not alone, but have been joined by another voice, perhaps long dormant, which awakens itself through our presence. None of this appears to have anything to do with how we usually live and speak:

"...there are no commonplace expressions, like gestures or grimaces, of a sense of mass and power, of a delight in nature [] and that further explains why expressions of the latter sort are less frequently discussed; they are simply not encountered very often by most people." (Sircello 1972, 63) If not, perhaps, we would not in fact become so suddenly aware that there has been a shift in the worlding of the world, a movement towards the moment that encapsulates our existence. We are forever held within the now, and just because this will also ever pass on does not negate its only present function of letting us be. There is an immediate analogy to the work of art as it is used in subjectivity with the kinds of discourse which attempt to hold on to the moment and force its acquiescence to either projection, memory, or identity. But it is the presence of the uncanny that unsettles these ideas of stasis, because it is the uncanny which can arrest the entirety of the world and our being at once, and does not rest upon the contrivance of projects which must remain in a world which passes like clouds.

The Existential Dimension of the Uncanny

When art is expressed as what appears to be our everyday language, the effect is even more startling, as we are made aware that language itself, even without poetry, entails the essence of being as existence and not stasis: "The intellectualist philosopher who wants to hold words to their precise meaning, and uses them as the countless little tools of clear thinking is bound to be surprised by the poet's daring." (Bachelard 1964, 146) As with art in general, the truest sign of the uncanny is that it brings us home to reality. What is now made real for us is the fact of our existence and the fact of the world, ever ambiguous and ever passing, and the discomfort we feel in the face of reality is that we can never truly find a home in such a world, never truly become at home in language, unless of course we adopt the uncanny into ourselves. This adoption implies that there is a home for what is homeless in humanity, and that this home is within our own beings. If, as Bachelard continues, 'language itself dreams' (Bachelard 1964, 146), then the dreamless dream of living on takes place in and as language,

and its significance is held within the reality it can construct, always a moving target, already an anonymity and a question. And this realization takes place not through the language of ordinary speech and writing alone, but in any media in which art finds its own home: "There remains an ineliminable connection between what we like to call the wordless language of music and the verbal language of normal linguistic communication. Perhaps there is also a similar connection between the objective vision with which we orient ourselves in the world, and the claim that art makes upon us both to construct new compositions directly from the elements of the objective visible world and to participate in the profound tensions that they set up." (Gadamer 1986, 38-9) Very often it takes something other than 'normal communication' to get the point across in its fullness of presence. We are, indeed, more often led to rationalize this or that event through the over-much pseudo-interpretation that has its origin in the idiomachies of 'live and learn' or 'that's life.' But just exactly what is this life that we are learning from, and what is it that we learn? Or is it not that we learn to live, rather than the more blithe manner of happenstance such idioms suggest? No doubt we also do not learn, depending on the context, or that we may equally learn not to learn. The fullness of the present's presence presents itself to us as irruptive and unwilling to let us unlearn its lesson. Like anxiety proper, the uncanny, very often seen as a vehicle for the former, has a positive existential function for us. It does not know how to 'leave us alone' as do other persons, many of our memories—pride can conquer conscience in this regard, as Nietzsche famously noted—or even social institutions once they are satisfied in their bureaucratic requirements. The uncanniness of the uncanny is that it is ever-present, waiting pensively in the shadows of the everyday, whose light cannot fully illuminate every space of being as it flickers its way to and from its mundane zenith. Research participants were quite aware that they had been enveloped by the penetrating penumbra of the uncanny in their various encounters with art. The following was suggestive of many other examples:

I had just been permanently estranged from my spouse through the perambulations of her mental illness. I found myself in the Minneapolis Institute of Art, and when I encountered the large Rembrandt housed there – a Biblical figure whose name I cannot recall, but whose story was one of gender role and betrayal; Rembrandt shows her in the act of plunging a knife into her side, looking at the viewer with great remonstrance – I gazed at this painting and immediately fell to my knees with sorrow and wept, right in the gallery! I realized later that I had been suppressing the guilt I felt in losing my wife through such a horrible betrayal – that of illness, certainly, but also that I had betrayed her somehow by not seeing her through it. (FTNA)

What was already present comes only to its full presence in the void of rationalized meanings. Sometimes this presence, and our presence within it, is an abyss, bringing to the fullest consciousness – which also includes the unconscious and the consciousness of others insofar as they are relevant – our character and role in this or that life event. What occurred is what is now occurring to us. We have felt its whole for the first time. Indeed, the uncanny reminds us that we seldom feel the whole of any part of our lives, as the onrush of time keeps our focus from discerning the true shape of things as they hurtle by, rather like looking at a rushing river. The foreshortening and distanciation of running and coursing water precludes a certain focus, and to rest one's eyes on one spot in the river is to see merely the flow of different waters, constant and continuous. When the aesthetic encounter recreates the work of art as a quasi-subject in the world of both subjects and objects, it immobilizes us as a quasi-object. The effect is often dramatic and transformational, as well as intensely disturbing or yet comfortable, pending the association: "There is interest in completing an experience. The experience may be one that is harmful to the world and its consummation undesirable. But it has aesthetic quality." (Dewey 1980, 39) That we need to know only ourselves in such a moment, but that we come to such a self-understanding through the work of others, and furthermore that it leads to an understanding of an other which had been effaced or forgotten, are the hallmarks of authentic and dramatic living: "This is the metaphysical reason for the concentration of drama in time, of the condition of unity of time. It is born of the desire to come as close as possible to the

timelessness of this moment which is yet the whole of life." (Lukacs 1974, 158)

However full the encounter with art makes the present, it does so by the suggestion that what is present is so by virtue of the movement of being from another kind of time, and from another world than our own. Just as we are judged by the present, the situations we have created or find ourselves in, we also, by implication, suggest to ourselves that another kind of judgement is also pressing in upon us, and this too emanates from another kind of world or being. The uncanny in art thus confronts us with a set of simple questions: What kind of being? What kind of judgement? What are we to do in the face of the beyond? Research participants were apt to make the idea of other-worldliness into a stringent allegory, and not merely a metaphor, but an aesthetic analytic need not pursue any native position that stretches beyond the pragmatic counsel of art itself. If the work of art is confronting us with our deficits, it also reaffirms our strengths, and in fact uses both weakness and credit to render its communication to us with greater clarity. Whatever it is we are missing, in other words, art can supply if we are open to its insight. Whatever it is we possess, art can magnify if we are open to transforming our experience, sharing it within the new realm of aesthetic quasi-subjectivity. We need not be, then, too apt in our approximation of this world's flaws when we encounter what we take to be a better world through the windows of the arts. It is not as if we alone embody all the frailties of the human subject in the world. No doubt we each of us have our fair share of them, but art does not personalize in the sense of finding fault with *us*. One of the major ways in which art touches our being and changes its vision over the generations is that it can have similar effects on many different kinds of persons. Although participants in this research were also apt to personalize their encounters with art, once again an analytic cannot afford to dwell on the supposed idiosyncracies of each person's soulful experience as if this were the end of even the data.

We must surmise, rather, that the aesthetic object now re-presented in the world as a quasi-subject also takes action in that world, action which transforms its own presence by altering the course of our perceptions. The quasi-subject has a kind of moral volition, and if in its self-representation it takes on the trappings of an intentional stance borrowed from the mythological narratives of the age in which art began its moral career, it does so only to impress upon us its historical as well

as its ultimate relevance. We do the same. We are also not embodiments of a morality *per se*, but remain, nevertheless, moral beings in a world which has been shaped by the principles of morality and of late, anti-morality. The light or the darkness that we find ensconced as tropes of the other-world are made fully present in this one through the aesthetic encounter. Art makes plain the ideals of good and evil in a world where such a moral spectrum is moribund and sometimes bankrupt. At the same time, art reminds us that even if such a worldview and its evaluations are mute, persons practice a pragmatic version of these judgements regularly, and those that are subject to them feel such as are their consequences to be very real.

Conclusions

The full presence of non-presence in the present is a reasonable working definition of the uncanny. We have seen that it is a necessary phase or experience within the aesthetic encounter, but of course it is not limited to the work of art and its public. Perhaps it may also occur during the trophotropic states of consciousness, where our senses are not aligned with sensory inputs, or less often but still common enough, in religious venues, as well as the sudden events where the character of the neighbor appears within us. However this may be, we do know that the uncanny cannot brook the world as it has been. It has a mission to disturb it and ourselves within it, otherwise our experience of art is predestined from the outside, from indeed that self-same world that art is supposed to extend and open up. If we are not challenged openly and transparently by the opacity that the uncanny swirls around us then we can be complacent to the point of being manipulated by what gives the appearance of being aesthetic. Gadamer reminds us that this is the source of both artism and the artful use of art forms for ulterior motives, such as in advertising: "We notice that such art has designs upon us. All kitsch has something of this forced quality about it. It is often well meant and sincere in intention, but it means the destruction of art. For something can only be called art when it requires that we construe the work by learning to understand the language of form and content so that communication really occurs." (Gadamer 1986, 52) The apprehension we feel in front of the new and strange is what gives these communications the aura of the vision. We no

longer set out in socially sanctioned quests for such visions, as did traditional social organizations, but nevertheless, we as human beings still require of ourselves that we experience them, for the 'destruction of art' implies the loss of humanity, and where we burn the books of what it means to be human, we next burn ourselves.

NOTES

¹ Questions relating to the subjective experience of what proffered itself as uncanny or eldritch were asked of forty persons, artists (FTA) and non-artists (FTNA) alike. Some of their responses from interview and survey transcripts appear in the below to lend another kind of ground to the philosophical understandings of aesthetic experience.

REFERENCES

- Bachelard, Gaston. 1969. *The Poetics of Space*. Translated by Maria Jolas. Boston: Beacon Press.
- Barthes, Roland. 1977. *Image, Music, Text*. Essays selected and translated by Stephen Heath. New York: Noonday Press.
- Bataille, Georges. 1988. *The Accursed Share: an Essay on General Economy*. Vol. I: Consumption. Translated by Robert Hurley. Cambridge (MA): Zone Books.
- Dewey, John. 1980. *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dufrenne, Mikel. 1973. *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. Translated by Edward S. Casey. Evanston: Northwestern University Press.
- Focillon, Henri. 1989. *The Life of Forms in Art*. Translated by George Kubler. New York: Zone Books.
- Gadamer, Hans-Georg. 1986. *The Relevance of the Beautiful, and Other Essays*. Edited by Robert Bernasconi. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horowitz, Gregg M. 2001. *Sustaining Loss: Art and Mournful Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Lukacs, Georg. 1974. *Soul and Form*. Translated by Anna Bostock. Cambridge (MA): MIT Press.

Merleau-Ponty, Maurice. 1964 a. "The Film and the New Psychology." In *Sense and Non-Sense*, by Maurice Merleau-Ponty, 48-59. Evanston: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, Maurice. 1964 b. "Eye and Mind." In *The Primacy of Perception*, by Maurice Merleau-Ponty, 159-190. Evanston: Northwestern University Press.

Sircello, Guy. 1972. *Mind and Art: An Essay on the Varieties of Expression*. Princeton: Princeton University Press.

G.V. Loewen is an hermeneutics specialist who has taught in the interdisciplinary human sciences in the USA and Canada for eighteen years. The author of thirteen books covering a broad range of philosophical topics including ethics, aesthetics, religion, education and the social sciences, he is currently professor of sociology in the liberal arts college of the University of Saskatchewan.

Address:

Dr. G.V. Loewen

Tenured Professor and Chair,

Department of Sociology, STM College

University of Saskatchewan.

1437 College Drive, Saskatoon, SK

S7K 0W6 Canada

Email: gloewen@stmcollege.ca

Towards a “Hermeneutics of Historical Consciousness”? Questioning Ricœur

Cătălin Bobb
The Romanian Academy, Iași

Abstract

In the present text I address some problems regarding the hermeneutical project developed by Paul Ricœur. Hence, I attempt (1) to highlight three issues which confine the difficulty in understanding Paul Ricœur's hermeneutics, and (2) to point out, as an example, that Ricœur's “hermeneutics of historical consciousness” addresses a non-hermeneutic debate. The indirect thesis of my text is that one always has to consider Ricœur's hermeneutics as a “work in progress” even when he clearly emphasizes that “the text” must be regarded as the centre of hermeneutics and my main thesis is that one always has to pay particular attention to Ricœur's non-hermeneutic insights when he addresses a hermeneutic problem.

Keywords: Paul Ricœur, hermeneutics, non-hermeneutic intent, text, history

In a recent study written by the Canadian philosopher Jean Grondin there is a slightly ambiguous footnote concerning a well known thesis of Paul Ricœur; it is the only critical stance concerning the French philosopher in an article that is rather eulogistic (Grondin 2008, 37-72). What is all that about?

Ricœur's stance, according to which “in contrast to the tradition of the *cogito* and to the pretension of the subject to know itself by immediate intuition, it must be said that we understand ourselves only by the long detour of the signs of humanity deposited in cultural works” (Ricœur 2007, 143),

¹ Acknowledgment: This paper was elaborated within the project *Society Based on Knowledge – Research, Debates, Perspectives* co-financed by the European Union and the Government of Romania through the Sectorial Operational Program Development of Human Resources 2007-2013, ID 56815.

Grondin replies with the following question: "what can we then say about the comprehension of the self (by the self) and of those who live in extreme poverty and often illiterate and who do not spend their time as intellectuals reading the great works of culture?" (Grondin 2008, 52). This kind of critique must be carefully contextualized. It is not just a simple (rather prosaic) outburst against those who, like Grondin, waste their time assiduously reading their entire lives. Moreover, I do not even think it is a critique against Ricœur for having forgotten about the smaller actors of history in his analysis. On the contrary, let us think about the immense energy resources that Ricœur calls into play while trying to include the situation of those forgotten by history into a philosophy of history (Ricœur 1965, 63-81). Therefore, irrespective of the angle from which we examine this incrimination, it seems unfounded¹.

However, in this article, Ricœur is given by the Gadamerian exegete a status comparable to that of the German philosopher. When we talk about hermeneutics, *not choosing* between Gadamer and Ricœur becomes the only adequate possibility any researcher should adopt when addressing the "two titans". This is the conclusion at the end of this Gadamerian exegete's investigation. But if we carefully read the text that purposes such a conclusion, things are different². My thesis is that we always have to choose between Gadamer and Ricœur when we refer to hermeneutics. Two reasons impose such a thesis: first of all, hermeneutics for Ricœur was never a discipline per se, it was never his goal to develop "the guiding lines of a philosophical hermeneutics", but, contextually and fragmentarily, hermeneutics was always a solution to certain problems (the problem of evil being the primary catalyst of Ricœur's hermeneutical discussions). Secondly, even when hermeneutics, understood through the lens of Gadamerian thought, becomes for Ricœur a subject analysis, the motives he aims for are other than per se hermeneutical ones. Using this as my starting point, here I attempt (1) to emphasize three problems that circumscribe the difficulty in understanding the hermeneutics developed by Ricœur and (2) to analyze the possibilities of a hermeneutics of historical consciousness (as we find it in the last chapter of the *Temps et Récit* trilogy), with the purpose of showing that his analyses go beyond an exclusively hermeneutical debate to develop what we may call a hermeneutics of action or, more accurately, an anthropology of action.

Paul Ricœur never wrote anything that was hermeneutical per se: either an introduction in hermeneutics, a history of hermeneutics or, most importantly, a hermeneutical theory³. The aforementioned thesis should not be disquieting. I do not state that Ricœur does not have a hermeneutics, but merely that, simply put, *his hermeneutics demands to be constantly discovered*. This is the extremely difficult part whenever we talk about Ricœur's hermeneutics. The fact that we have to talk about a permanent discovery, maybe even a rediscovery of his hermeneutics is not due to an active intention from his part to disguise it in the discourse, on the contrary, the exigency of clarity is one of the fundamental principles of his writings (although this clarity sometimes becomes distressing). This is rather about a permanent emplacement and re-emplacement of his hermeneutical principles that give away the sensation of an unstoppable perpetual movement which could never be clearly understood. When we speak of a permanent re-emplacement of the way in which Ricœur understands hermeneutics, we must of course have in mind the chronological display of the studies where he speaks of hermeneutics. But starting from here, we do not have the possibility to identify an internal connection that connects these studies evolutionarily and follow the ever clearer development of his theory. The references from one text to another and in fact from one work to another create this permanent recoil movement. Its nebulousity is given precisely by this nearly endless reiteration of the intrinsic hermeneutical undertaking which does not respect a gradual disposition.

The works that form the basis of his hermeneutical theory and that are used sometimes excessively in the literature in the field⁴, and that emphasize the extreme difficulty in understand Ricœur's hermeneutics, are *The Conflict of Interpretations* (1968) and *From Text to Action* (1986). But not even these works, which no one would hesitate in calling hermeneutical, can be fitted into the aforementioned registers. These are indeed texts that deal, in one way or another, with hermeneutics, but cannot be regarded as coherent works that can take a subject from the beginning to the end and that can be called in philosophical terms the hermeneutical problem; the texts (historical, theoretical, critical, etc.) in these volumes could be fitted into the mentioned registers, but not the volumes as a whole; hence the subtitle: *Essays in Hermeneutics*. It is important to notice from the very beginning this triviality because there is a permanent misunderstanding

regarding Ricœur's hermeneutics.⁵ But the very fact that we must talk about *essays* written over twenty years enormously complicates the adequate placing of Ricœur's hermeneutics. The essays are not homogenous, they do not answer to one problem, and they do not have as sole purpose the formulation of a possible hermeneutical theory. But it is not the lack of homogeneity (in the sense of a singular subject discussed on more levels) that explains the considerable difficulty of coherently understanding his hermeneutics, but the fact that the texts per se, read in parallel, confuse.

There are three difficulties that must be avoided from the beginning when we discuss Ricœur's hermeneutics.

Between symbolic hermeneutics and textual hermeneutics

The first difficulty we faced when reading these volumes is the fact that they use *different reading grids*. Each time we must insist upon this mandatory condition to clearly understand Ricœur's hermeneutics. *The Conflict of Interpretations* demands a separate reading and we would be committing a serious error if we transposed Ricœur's view on hermeneutics from this volume to that in *From Text to Action*. There are very few instances of continuous undertaking that would implicitly connect the two volumes.⁶ There is an easily noticeable distance between the two at least when it comes to methodology. If the former volume uses hermeneutics without questioning its fundamental implications, the latter takes precisely these implications seriously. Secondly, the direct continuity of this difficulty lies in the fact that the texts in question are built on the basis of previous works. It is sufficient to give several relevant examples. No one would question the fact that in *The Conflict of Interpretations*, the essay "Original Sin: A Study in Meaning" as much as the essays "The Hermeneutics of Symbols and Philosophical Reflection I" and "The Hermeneutics of Symbols and Philosophical Reflections II" (1961) are inspired by *The Symbolism of Evil* (1960), or that the corpus of texts on Freud must be seen as prospective and cumulative interpretations in relation to *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation* (1965). Moreover, the article "The Hermeneutical Function of Distanciation" (1975) is nothing more than a rigorous application of the seventh study of *The Rule of Metaphor*.⁷ These simple identifications, easy to make and without exaggerated exegetic claims highlight a

remarkable fact: *Ricœur does not produce a hermeneutical theory per se, but an evolutionary one* and, if we can speak of a theory of hermeneutics, we must always do it with discovery in mind. In fact, it is not very clear what Ricœur understands by hermeneutics when he talks about it in the first volume. *The Conflict of Interpretations* bears in its articles this permanent misunderstanding of what hermeneutics means for Ricœur. In other words, hermeneutics in *The Conflict of Interpretations* is not thematized for itself, but always in relation to something else: hermeneutics and structuralism, hermeneutics and psychoanalysis, hermeneutics and religion. Obviously, we could note the fact that it is about what Ricœur calls “hermeneutic comprehension” (Ricœur 2004, 53). But nowhere in this volume will we find an accurate definition of what “hermeneutic comprehension” means.

Ricœur’s Hermeneutics without Gadamer

The affirmation that Ricœur did not make an autonomous hermeneutics, besides being imprudent, means to try and understand its own hermeneutical undertaking in relation to the philosophical hermeneutics developed by Gadamer. But this exact misunderstanding seems harmful to us. To think the philosophical undertaking particular to Ricœur’s philosophy in a comparison to Gadamer’s philosophical hermeneutics produces a permanent misunderstanding because it is fallaciously attempting to overlap two completely distinct undertakings. We do not state that Ricœur completely disregards Gadamer’s philosophical hermeneutics, but that understanding Ricœur in a well-defined paradigm, that of a classic of contemporary philosophy, is at least deleterious. The very danger of subsuming under a well-defined paradigm must be avoided because it produces a permanent reference to a tradition for which “the hermeneutical problem” is assumed from the very beginning, which does not happen in Ricœur’s case. We therefore state that we should be at least suspicious when Ricœur is hastily included in the tradition of classical hermeneutics. It would be much easier to understand that the hermeneutical undertaking in Ricœur’s philosophy is born out of an imminent necessity (Ricœur 2009, 566-577) so that it later becomes an autonomous theory. The central subject that gives birth to his hermeneutics is not, as in Gadamer’s case, “the hermeneutical problem”, and once this fact is understood, the entire understanding of his

hermeneutics fundamentally changes. But we are not out of the woods yet; if *The Conflict of Interpretations* can and must be read without Gadamer, *From Text to Action* can only be read together with Gadamer. The various interpretations his philosophy "enjoys" are undoubtedly also due to this permanent misunderstanding. Thus we are compelled to strongly state that, at the beginning, Ricœur *does not do hermeneutics for hermeneutics's sake*. It does not matter that later on Ricœur changes his view on hermeneutics, what is clear is that the beginning of Ricœur's hermeneutics must be found somewhere other than in the texts of the two volumes in question⁸.

Biblical hermeneutics

Ricœur's special relations to the tradition of Christian theology complicate the issue very much. The multitude of texts we have to call *theological* against Ricœur's wish, and that directly pose the hermeneutical problem have to be considered. In fact, the only clear systematization of a possible hermeneutical theory brings into discussion this very problem. "The Task of Hermeneutics", "The Hermeneutical Function of Distanciation" and "Philosophical Hermeneutics and Biblical Hermeneutics" (all written in 1975) make up a front and cannot be regarded separately. In fact, in these studies we find Ricœur's entire hermeneutical theory; what happens after these studies, meaning *Time and Narrative*, are just practices of this theory. There is a double complication: (1) the three texts owe a lot to *The Rule of the Metaphor* and the relations between them must be emphasized; (2) the theological descriptions only complicate the issue. This is how: if the *theme of distanciation* "gives me the chance to mark my personal contribution to the phenomenological-hermeneutical school" (Ricœur 1986, 7), we also have to take into account "the theological hermeneutics that presents such original features that the relation is slowly reversed, so that it finally subordinates philosophical hermeneutics, as its own *organon*" (Ricœur 1986, 133). We can see how the problem of hermeneutics explodes at this point. To subordinate philosophical hermeneutics to biblical hermeneutics means to compromise for the third time and most severely of all, any understanding of his hermeneutics.⁹ I cannot stress enough the massive complications that Ricœur's implicit transformation into a theologian disguised as philosopher brings about. Such statement blocks onwards any philosophical attempt on his work. We can only speculate the

philosophical implications of this theological aperture, always stressing that we are dealing with “a philosopher who adheres to the trend called hermeneutics” (Ricœur 2002, ix).

Towards a Hermeneutics of Historical Consciousness or towards an Anthropology of Initiative?

Of course, from Ricœur’s claim to belong to the trend called hermeneutics we can understand many things. First of all, the fact that hermeneutics, as we already know, is not an exclusively Gadamerian affair, and if we are to understand that Ricœur is a hermeneut, then we will always understand hermeneutics as text interpretation or philosophical variety from other philosophical varieties (structuralism, psychoanalysis and so on), when we take on a subject like, for example, *meaning* (Ricœur 1970a, 3-59). That is, we will always understand, strictly following the Ricœurian undertaking, various senses of hermeneutics in distinct contexts.

However, no one will go so far as to consider that Paul Ricœur does not offer us a hermeneutics, and the clear example of “textual hermeneutics”,¹⁰ where *text* replaces *dialogue*, is already commonplace in the interpretations of his philosophy. Even if, at this point, some objections can be found regarding the building and the effectiveness of such hermeneutics, it is clear that from the beginning of the 70s Ricœur understands to always relate to Gadamerian hermeneutics when he talks about a certain aspect of philosophical hermeneutics¹¹. Things are just as clear regarding the last part of the trilogy *Temps et Récit*, “Vers une herméneutique de la conscience historique” (Ricœur 1985), where Ricœur seems to build a reply, or at least a continuation of the first chapter of the second section of the work *Truth and Method*, called “The Elevation of the Historicity of Understanding to the Status of Hermeneutic Principle” (Gadamer 2004, 267-305).

Of course, we can find the core of this last section of *Temps et Récit* in the article “Hermeneutics and the Critique of Ideologies” written in 1973, where Ricœur remains faithful to hermeneutical debates or, as he himself states, to the debate between the critique of ideologies and the hermeneutics of traditions. The most important consequence that “Hermeneutics and the Critique of Ideologies” develops, mediating between Gadamer and Habermas, is that it is “the point of departure for a new phase of hermeneutics” (Ricœur

2007, 79). It is about a "new phase of hermeneutics" where the "hermeneutical consciousness", as much as "the critical consciousness", is mediated by the hermeneutics of the text. Therefore, the "new phase of hermeneutics", according to Ricœur, is given by the text. The text has the role of diminishing the demand to universality of the Gadamerian hermeneutics as well as introducing the necessary critical instance required by Habermas.

But if we take a closer look at the article in question, beyond the topic regarding the issue of a debate between Gadamer and Habermas, it is easy to see the central point of the Ricœurian argumentation can be reduced to the critique that Ricœur formulates in front of Gadamer. With the question "how can there be critique within hermeneutics?" (2007, 88), Ricœur in fact confesses his epistemological intention against the Heideggerian and Gadamerian ontology regarding hermeneutics. Here we find Ricœur's contribution to the hermeneutical problem, that is no longer visible in "Vers une herméneutique de la conscience historique". The introduction of the text as a primary point of hermeneutics operates, according to Ricœur, several fundamental changes in relation to the ontologized version of Gadamerian hermeneutics. Although in this article Ricœur seems to mediate between Gadamer and Habermas, there are a few pages where Ricœur retraces the guidelines of a philosophical hermeneutics. I would like to linger on these four pages (Ricœur 2007, 91-94). There is one prominent thing in this very technical discussion: the dismissal of the subject. In short, it is a *hermeneutics without a subject*.

Let us repeat the terms of the problem following Ricœur: 1) a hermeneutics centered on the text dissolves the tension between the "alienating distancing" and the "relation of belonging" (2007, 92); 2) the text as a central axis of hermeneutics dissolves the harmful tension between "explanation" and "understanding" (2007, 92); 3) the hermeneutic of texts emphasizes the "world" opened by the text, and in this way "the power of the text to open a dimension of reality implies in principle a recourse against any given reality and thereby the possibility of a critique of the real" (2007, 93); 4) and, finally, the most important thing in my opinion, the hermeneutics of the text compels the dismissal of the subject: "in reading, I *unrealize* myself" (2007, 94).

Consequently, of the four points, only the third directly answers to the Gadamer-Habermas debate, the others answer directly and exclusively to the Ricœurian hermeneutics. Of all

these, the last seems to me the most important because it indirectly compels the suspension of the subject as center of hermeneutics, to make room for the world that the text opens within the subject. What this type of hermeneutics under the urge of epistemology brings anew is in fact the dismissal of the subject and its replacement with the “world of the text”, a world in which the subject can find herself/himself. If we asked about the direct consequences for the hermeneutical debate and if such a proposal were indeed functional, we would answer together with Jean Grondin that things are still debatable¹². But in this way we better understand Grondin’s incrimination in a “marginal” footnote. This incrimination aims for the very “centre” of Ricœurian hermeneutics.

On the other hand, in “Vers une herméneutique de la conscience historique” things change dramatically (Ricœur 1985, 374-433). One of the things worth noticing is that this is a place where Ricœur cannot be accurately included in what we may call a hermeneutical debate. The reason is very simple: his intention is to elaborate a philosophical anthropology (of philosophy of action) and not an exclusively hermeneutical philosophy. Even the first sentence of this last chapter confirms this interpretation. History, or better said, the issue of a possible hermeneutics of historical consciousness refers less to the theorizing of history within hermeneutics, and more to the possibility of acting in history:¹³ “to be affected (*être affecté*) by the past (...) has no meaning and force except opposite to the act of *making history*”. Because to ‘be affected’ is a category of the fact of making (Ricœur 1986, 374). For Ricœur, moving forward towards a hermeneutics of historical consciousness means moving forward towards a time of initiative (of the fulfilled promise), of the ethical and political action. His analysis aims for action and not hermeneutics. Thus, we have to talk about “a new historical experience marked by a new proportion between the space of experience and the horizon of expectation” (Ricœur 1986, 377), a historical experience situated at the level of action rather than knowledge.

His explicit stake is not to introduce a new critical (or epistemological) instance in the “hermeneutical consciousness”, but to dismiss the “immobility” that a hermeneutics of tradition imposes. The plane of debate changes: from knowledge to action. The fact of “being affected by history must be thought of as the correlative of action” (Ricœur 1986, 392). Therefore we must acknowledge the shift in emphasis: from a hermeneutics of comprehension to a hermeneutics of action. The fundamental

landmark is no longer Gadamer, but Nietzsche. Together with the "master of distrust" for a philosophy of life or action against the monumental history appointed by the human of knowledge: "The man of life must judge the man of knowledge" (Ricœur 1986, 426). But, in this context, to what extent does "a new hermeneutics of historical consciousness" truly aim for a hermeneutics of comprehension? Is it not more plausible to talk about the path that leads towards an "anthropology of action"?

NOTES

¹ Nevertheless, the article that gives Grondin the possibility to produce this kind of critique in a minor footnote is not unimportant. We are referring to "The Hermeneutical Function of Distanciation" (Ricœur 2007, 131-145).

² As Jean Grondin himself confesses, the "truth" of this conclusion is possible only in what Jean Greisch calls "the hermeneutical era of reason" (Grondin 2008, 72).

³ We cannot conceive any differently Jean Grondin's decision not to give even one page to Ricœur's hermeneutics in his excellent *Introduction to Philosophical Hermeneutics* (Grondin 1994b) (the princeps edition, written in German dates from 1991). Certainly, Grondin will come around to his initial decision three years later, allotting Ricœur an entire subchapter in *L'herméneutique positive du Paul Ricœur: du temps au récit* (Grondin 1994a, 169-172).

⁴ For example, J. Bleicher (1990). The English author speaks of a theory of interpretation particular to the French philosopher's starting exclusively from two texts: "What Is a Text?" (Ricœur 1970b) and "The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text" (Ricœur 1971).

⁵ American exegesis, as we know, will almost exclusively bet on the hermeneutics of Ricœur's *late* philosophy, without trying to adequately convey the initial resources of his hermeneutics.

⁶ Only one text from *The Conflict of Interpretation* takes into consideration the problems that pertain to a philosophical hermeneutics: "Existence and Hermeneutics" written in 1965. Here Ricœur announces: "the graft of the hermeneutic problem onto the phenomenological method" (Ricœur 2004, 3). As we well know, ten years later Ricœur picks up the project of a hermeneutical phenomenology in the text "Phenomenology and Hermeneutics" (written in 1975) and the first footnote of this second text proclaims "the balance of a change in method involved by my own evolution" (Ricœur 1986, 44). Beside this direct link *The Conflict of Interpretation* is marked by what we call "symbolic hermeneutics", hermeneutics that cannot be found in *From Text to Action*. In fact, together with Ricœur we can stipulate that "this definition of hermeneutics by symbolic interpretation seems narrow to me today" (Ricœur 1986, 34).

⁷ For a comparison see *The Rule of Metaphor* (Ricœur 2003, 255-261), respectively *Le temps raconté* (Ricœur 1986, 113-131).

⁸ I try to discuss the beginning of Ricœur's hermeneutics in another text. See Cătălin Bobb. 2011. "From the problem of 'evil' to interpretation". *Journal for the Study of Religion and Ideologies*. 10 (30): 299-317.

⁹ "The Task of Hermeneutics" as much as "The Hermeneutical Function of Distanciation" (the center of the textual hermeneutics developed by Ricœur) is more often read separately as they are self-sustaining studies and not one study that proclaims a singular thesis. Obviously, subordinating the thesis developed in "The Task of Hermeneutics" as well as "The Hermeneutical Function of Distanciation" to the unique thesis from "Philosophical Hermeneutics and Biblical Hermeneutics" can be a risk, from a philosophical point of view.

¹⁰ Developed for the first time in the article: "What is a Text?". See "Towards a New Concept of Interpretation"(Ricœur 1986, 169-178).

¹¹ To simplify, we may state that in fact the textual hermeneutics developed by Ricœur is a reply to Gadamer's hermeneutics of dialogue.

¹² "Has Ricœur managed to answer the methodological dilemmas of humanities? (...) This is not for sure" (Grondin 2008, 52).

¹³ If Gadamer asks what the direct consequences in our understanding are when we admit that we can never escape history, Ricœur seems to ask something else: what are the consequences of the historical effects on our actions?

REFERENCES

Bleicher, Joseph. 1990. *Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*. London: Routledge.

Gadamer, H.-G. 2004. *Truth and Method*. Translated by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. New York: Continuum.

Grondin, Jean. 1994a. *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Paris: Vrin.

Grondin, Jean. 1994b. *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. Yale: Yale University Press.

Grondin, Jean. 2008. *De Gadamer à Ricœur. Peut-on parler d'une conception commune de l'herméneutique ?* In Paul Ricœur. *De l'homme faillible à l'homme capable*, edited by G. Fiasse. Paris: PUF.

Ricœur, Paul. 1965. *History and Truth*. Translated by Charles A. Kelbley. Evanston: Northwestern University Press.

Ricœur, Paul. 1970a. *Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation*. Translated by Denis Savage. Yale: Yale University Press.

Ricoeur, Paul. 1970b. „Qu'est-ce qu'un texte? Expliquer et Comprendre.” In *Hermeneutik und Dialektik*, vol. 2. edited by Rudiger Bubner et al., 181-200. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Ricoeur, Paul. 1971. „The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text”. *Social Research* 38 (3): 529–562.

Ricoeur, Paul. 1986. *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris: Seuil.

Ricoeur, Paul. 2003. *The Rule of Metaphor*. Translated by Robert Czerny. New York: Routledge.

Ricoeur, Paul. 2004. *The Conflict of Interpretations*. Edited by Don Ihde. New York: Continuum.

Ricoeur, Paul. 2007. *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Edited and translated and introduced by John B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricoeur, Paul. 2009. *Philosophie de la volonté 2*. Paris: Seuil.

Ricoeur, Paul, and André LaCocque. 1998. *Thinking Biblically. Exegetical and Hermeneutical Studies*. Translated by David Pellauer. Chicago: Chicago University Press.

Cătălin Bobb has a PhD in philosophy from Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania, obtained in 2010. His fields of interest are hermeneutics, philosophy of religion and phenomenology.

Address:

Catalin Bobb

The Romanian Academy Iasi

Str. T. Codrescu no. 2

700481, Iasi, Romania

Tel.: +40.332.106506

Email: catalinbobb@yahoo.com

**Une nouvelle ère de la phénoménologie de la religion ?
Sur les récents travaux
de Natalie Depraz et Anthony J. Steinbock**

Sylvain Camilleri
Université catholique de Louvain

Abstract

**On the New Era of the Phenomenology of Religion? On the Recent
Works of Natalie Depraz and Anthony J. Steinbock**

Phenomenology of religion is among the oldest branches of the discipline founded by Husserl. It has always been difficult to define its outlines: from the very first essays of Scheler, Reinach and Heidegger to the so-called “theological turn” of French phenomenology, one has always feared the transformation of the phenomenology of religion in a religious philosophy that would give up the sacred principle of neutrality. This situation is perhaps behind us thanks to the recent endeavors to renew the field of research. French and American specialists of Husserl’s thought Natalie Depraz and Anthony J. Steinbock try to push back the limits of and to explore new ways in genetic phenomenology by describing religious attitudes by mean of a philosophical-existential methodology especially designed for this task. This paper introduces what might open of a new era of the phenomenology of religion.

Keywords: phenomenology, hermeneutics, religion, Natalie Depraz, Anthony J. Steinbock

« La phénoménologie pratique dont nous cherchons à dessiner les contours n’est [...] pas sortie toute « armée » de notre frêle esprit. Elle trouve des précurseurs de taille et des situations exemplaires dans l’histoire de la philosophie. Aussi convient-il de ressaisir [...] la généalogie multiforme des gestes (figures et expériences) qui ont contribué à façonner la possibilité de la pertinence d’une mise en pratique de la phénoménologie, puis de situer la conception de

l'histoire qui sous-tend une telle généalogie [...] Il s'agit en effet pour nous d'inscrire ici Husserl dans une filiation et dans une transmission, non pas de repérer des liens historiques exégétiques entre les auteurs. Non qu'il soit inutile de le faire et de le noter dans les cas où une telle relation textuelle existe. Cependant, nous nous emploierons surtout à investir la relation entre des attitudes, des gestes, aux fins de faire apparaître une communauté d'esprit [...] » (Depraz 2006, 144-145).

C'est ainsi que Natalie Depraz ouvre la troisième partie de son *Comprendre la phénoménologie*, partie intitulée : « L'histoire de la phénoménologie : une archéologie des gestes ». L'ouvrage en question se consacre à dessiner les contours d'une phénoménologie pratique que l'on pourrait qualifier de « globale », dont la phénoménologie – pratique – de la religion n'est qu'une des nombreuses branches. Cependant, l'archéologie déployée par Depraz accorde une place de choix à la dimension religieuse des gestes pré-phénoménologiques ou proto-phénoménologiques – en réalité, il s'agit surtout d'un geste : l'épochè. Trois grandes périodes sont évoquées : ancienne, moyenne et moderne. Or, chacune d'entre elles est marquée par une ou plusieurs figures explicitement religieuses. Pour la première, il y a le Christ lui-même, qui développe « une autre qualité de savoir de soi et du monde » ; mais aussi le Bouddha qui, par la promotion du « silence », crée les conditions d'une pratique non-conceptuelle – donc absolument expérientielle – permettant de scruter calmement « l'activité de notre esprit, les va-et-vient du courant de la conscience » (Depraz 2006, 148-150). Pour la seconde, il y a les Pères du Désert et les Pères de l'Église, lesquels attirent l'attention sur l'attention et prônent la re-conversion de la pensée en un souvenir vécu de Dieu dans le cœur (Depraz 2006, 155-157). Pour la troisième enfin, il y a Ignace de Loyola, dont les *Exercices spirituels* invitent à revivre les événements majeurs de la vie du Christ afin de magnifier son quotidien (Depraz 2006, 159-160).

À propos de ces figures religieuses, précisons d'une part que Depraz se défend d'en donner une liste exhaustive, d'autre part qu'elles sont toutes, de quelque façon, connectées à des figures a-religieuses (le Christ à Socrate, les Pères aux

stoïciens, Ignace à Montaigne) ; non pas toujours par des liens historiques et textuels avérés, mais plus souvent par des similitudes de démarche. De ce tableau archéologique sommaire mais non moins éloquent, on peut affirmer d'un côté que la phénoménologie n'est pas née *ex nihilo* à proprement parler – mais cela, on le savait déjà à travers l'aveu des premiers phénoménologues eux-mêmes, citant souvent des sources médiévales, par exemple en ce qui concerne la notion d'intentionnalité –, de l'autre que la phénoménologie se construit en partie sur des paradigmes méthodiques et pratiques de nature religieuse – mais cela aussi, on le savait déjà à travers la reprise heideggérienne, entre autres, de l'*Abgeschiedenheit* et de la *Gelassenheit* eckartiennes, mais également de la *destructio* luthérienne.

Ce sont là des choses connues, mais des choses que l'on ne rappelle que trop peu et que l'on ne prend pas assez au sérieux. En effet, il ne suffit pas de dire, avec Ricoeur, que « la phénoménologie au sens large est la somme de l'œuvre husserlienne et des hérésies issues de Husserl » et qu'elle est finalement « moins une doctrine qu'une méthode capable d'incarnations multiples et dont Husserl n'a exploité qu'un petit nombre de possibilités » (Ricoeur 1986, 8-9). Encore faut-il préciser qu'elle a une histoire et même une préhistoire dont elle se nourrit perpétuellement et auxquelles elle se rapporte constamment selon des modes spécifiques, selon qu'elle entend effectuer une percée propre ou approfondir un legs conceptuel voire spirituel. En ce sens, la phénoménologie n'est pas différente de bien des philosophies. Ce qui la distingue cependant, c'est la manière dont elle *réinterprète* les gestes inauguraux et les met à profit dans le cadre de l'animation et du développement d'un projet qui lui est propre. Ce constat vaut tout particulièrement pour la phénoménologie de la religion ; discipline dont les racines plongent au début du XX^e siècle et qui semble connaître aujourd'hui un regain d'intérêt. En disant cela, nous signifions qu'entre ses premiers pas à l'ombre des plus grands disciples de Husserl, c'est-à-dire Max Scheler, Adolf Reinach et Martin Heidegger (Scheler 1970; Reinach 1989; Heidegger 1995), et ce jour, la discipline est tombée en désuétude.

Une objection majeure pourrait nous être opposée sur la base du célèbre pamphlet de Dominique Janicaud dénonçant *Le tournant « théologique » de la phénoménologie française* (Janicaud 1991). Emmanuel Levinas, Jean-Luc Marion, Michel Henry et Jean-Louis Chrétien auraient, chacun à leur manière, tenté de « théologiser » la phénoménologie en orientant leurs recherches vers le domaine religieux. Le cas échéant, on devrait non seulement dire qu'entre ses débuts allemands et son ressaisissement français, la phénoménologie de la religion n'a pas disparue très longtemps du devant de la scène, mais plus encore qu'elle s'est renforcée depuis l'entrée dans le XXI^e siècle dans la mesure où les études levinassiennes et henryennes ne sont jamais mieux portées que lors de cette dernière décade, et où Jean-Luc Marion et Jean-Louis Chrétien ont progressivement imposé leur œuvre respective dans le paysage philosophique continental et continuent de le faire, en cela aidés ou suivis par des penseurs tels Jean-Yves Lacoste ou Emmanuel Falque. Pourtant, et c'est là l'une des thèses de cette modeste étude, ces philosophes peuvent difficilement être qualifiés de phénoménologues de la religion au sens propre. Expliquons-nous. Ce n'est pas qu'ils viennent d'horizons philosophiques, théologiques et religieux différents, mais plutôt qu'ils se sont écartés du projet historique des pionniers allemands à un point tel qu'il n'est plus guère possible de les compter au rang des explorateurs de la conscience religieuse *stricto sensu*. Les travaux de Levinas, Henry, Marion, Chrétien, Lacoste, Falque etc. sont d'une profondeur indéniable. Nul doute qu'ils nous éclairent sur des aspects essentiels de la vie religieuse. Leurs contributions sont toutefois marquées par une nette volonté de se démarquer de Husserl – bien qu'ils s'en revendiquent presque tous à quelque niveau. Il en résulte notamment une opération consistant à sortir la conscience religieuse de son *Ur-ort* avant de l'expliquer par beaucoup de choses sauf par elle-même. Le jugement est probablement caricatural, mais il nous semble pourtant évident que ces penseurs bouleversent, voire détruisent, la frontière fondamentale entre *religiosi* et *saeculares*.

Ils le font parfois et même souvent pour d'excellentes raisons ou bien en vertu d'états de choses qui s'imposent

absolument : l'irruption du tragique dans l'histoire, le caractère inouï de la donation, la surpuissance de la Vie et les affres de la technologie, la tonalité poétique de l'expérience religieuse, l'athéisme de la facticité, etc. Mais, dans l'ordre des raisons qui nous semble être celui de la phénoménologie de la religion, il nous est apparu que le déploiement des projets propres de ces penseurs devraient succéder à et non précéder une analyse de la conscience religieuse par elle-même. Cette dernière est la tâche que se fixent deux phénoménologues de la religion d'une nouvelle génération dont nous voulons parler ici : Natalie Depraz et Anthony J. Steinbock. Résolument plus proches de Husserl – de ses gestes comme de son esprit analytique – que les penseurs catalogués à tort ou à raison comme les responsables du « tournant théologique » de la discipline phénoménologique, ces nouveaux acteurs nous semblent de fait pouvoir être désignés comme les dignes héritiers des pionniers allemands mentionnés plus haut.

Le lecteur aura compris que la phénoménologie de la religion peine de nos jours à se constituer en discipline autonome pour la simple raison que les transformations successives qu'elle a subies au cours du XX^e siècle l'ont éloigné de ses intuitions originelles au lieu de l'inciter à les approfondir. C'est le propre de toute histoire que d'engendrer un développement protéiforme. Mais le besoin de repères auxquels on puisse faire retour à chaque époque afin de retrouver son chemin et de le tracer plus avant est tout aussi essentiel. Ainsi, selon une dialectique historique quasi-hégélienne, la phénoménologie de la religion, qui s'est trouvée affirmée puis niée, semble aujourd'hui *aufgehoben* dans un nouveau mouvement qui intègre les deux premiers tout en les surpassant. Dans ce qui suit, nous entendons donc introduire à ce que nous interprétons comme deux tentatives toutes récentes – et par ailleurs liées – de faire entrer la phénoménologie de la religion dans une nouvelle ère en la reconduisant à ses racines afin de mieux lui faire prendre son envol. Nous nous appliquerons en même temps à souligner les impensées qui leurs sont propres, lesquels semblent d'ailleurs se recouper. Loin de constituer des limites à son exercice, ils témoignent à notre sens des questions auxquelles cette nouvelle phénoménologie de la religion devra

répondre si elle entend se prolonger en un vrai courant de pensée à même de soutenir dans la durée le dialogue avec la théologie et les sciences des religions, avec l'idée que celles-ci n'aient plus systématiquement le dernier mot, comme c'est encore trop souvent le cas

I. Natalie Depraz : « Le corps glorieux »

C'est sous le haut patronage de Husserl que Natalie Depraz présente son dernier livre et premier ouvrage de phénoménologie de la religion : *Le corps glorieux. Phénoménologie pratique de la Philocalie, des Pères du Désert et des Pères de l'Église* (Depraz 2008). Cette étude est, pour et dans la phénoménologie de la religion, novatrice et rafraichissante sur bien des points. Sur tellement, à vrai dire, qu'il est impossible d'en détailler ne serait-ce qu'une moitié dans le cadre de cette simple étude. On se concentrera donc essentiellement sur sa conclusion, « Petite méthode de théo-phénoménologie pratique » (Depraz 2008, 261-280), dont l'auteur précise qu'elle peut tout aussi bien se lire comme une « Introduction ».

Partons justement de ce qui justifie d'avoir placé ce petit discours de la méthode à la fin de l'étude et non au début comme il est d'usage. Depraz s'en explique ainsi dans une note de son avant-propos :

« J'ai choisi, après réflexion, de rejeter à la fin de cette étude l'ensemble des remarques méthodologiques qui ont trait aux difficultés rencontrées au cours de l'élaboration et de la rédaction de l'ouvrage. Au moment de la confection initiale du manuscrit, cette réflexion méthodologique se trouvait placée en Introduction. Il m'a semblé qu'il était plus cohérent, plus judicieux, plus conforme à l'esprit d'une phénoménologie pratique de démarrer d'emblée l'analyse immanente du phénomène du corps glorieux » (Depraz 2008, 21-22n.)

Avant même d'entrer dans le détail, cette note dit déjà plusieurs choses à propos de la position de l'auteur. D'abord que lorsqu'il est question d'une phénoménologie pratique – ici une phénoménologie pratique *de la religion* –, on ne saurait se

passer d'une méthode, c'est-à-dire de lignes directrices guidant l'exploration de la conscience religieuse. Fidèle en cela à Husserl, Depraz reconnaît que l'analyse immanente exige des justifications et des précisions théoriques qu'elle tire d'elle-même mais qui outrepassent la tâche qu'elle se fixe initialement et qui sont nécessaires à son éventuelle ratification par les approches non-phénoménologiques de phénomènes religieux. Depraz veille ainsi à préparer les conditions d'un dialogue futur et prouve que l'analyse immanente n'est pas destinée à se perdre dans les méandres d'un solipsisme religieux ou scientifique quelconque. Il apparaît également qu'en ménageant une place à la méthode en phénoménologie de la religion, l'auteur rejoint les préoccupations des acteurs passés de la discipline : Scheler, Reinach et Heidegger eux-mêmes mêlent considérations méthodiques et analyses immanentes ; de même, Henry et Marion redoublent d'efforts pour délimiter le champ de leurs entreprises respectives. Mais Depraz va sans conteste plus loin en tant qu'elle semble se plier volontairement à un *Ordo Amoris* qui lui commande de donner la préséance absolue – et *de facto* la priorité analytique – à l'analyse immanente sur la considération méthodologique. En cela, elle explore manifestement une ambivalence inscrite à même l'œuvre husserlienne, laquelle n'est qu'un aller retour incessant entre les micro-analyses de l'expérience en et de la première personne d'une part, et les grandes considérations générales sur la façon de bien conduire une investigation phénoménologique d'autre part. Depraz visualise ces deux pôles chez Husserl, prend acte de son indécision et, pour le bien de la phénoménologie pratique, tranche finalement plus nettement que les pionniers allemands, encore trop étonnés de leurs propres percées pour oser sortir franchement du clair-obscur sûrement involontairement institué par leur maître, et plus nettement également que les penseurs français du « tournant théologique », tiraillés intérieurement et extérieurement entre volonté de faire droit à la phénoménalité religieuse et respect de la sacro-sainte frontière entre philosophie et théologie.

Depraz ne règle certes pas le problème une fois pour toutes, en une simple note de bas de page, mais elle réalise pourtant avec assurance, courage et lucidité ce que ses

prédécesseurs sur le terrain de la phénoménologie de la religion n'étaient jamais réellement parvenus à faire, en l'occurrence choisir une manière claire et distincte de procéder. Or, cette prise de risque va s'avérer payante. Ainsi *résolu*, l'enquêteur peut aller jusqu'au bout de ses analyses et en tirer les conséquences les plus claires et les plus radicales. Il n'aura donc fallu ni idée théorique de génie ni cristallisation d'une analyse particulière, mais seulement un acte critique purement personnel, plus spécifiquement une décision quasi-existentielle, pour lancer la phénoménologie de la religion sur de nouveaux rails.

Depraz ne fait pas mystère du fait que sa phénoménologie pratique de la religion et les paradigmes historico-religieux dont elle est émaillée sont la résultante de sa propre expérience en première personne. D'aucuns diront qu'il faut une certaine bravoure ou une certaine témérité afin de choisir d'évoquer à l'entrée d'une étude de *phénoménologie* de la religion sa propre chrismation (Depraz 2008, 4). Par un paradoxe autant philosophique que théologico-religieux, c'est pourtant bien cette *confession* liminaire qui permet la libération du potentiel proprement phénoménologique des analyses proposées par Depraz. Dans le même esprit, on voit clairement la façon dont elle se livre à une certaine appropriation – toutefois critique – de ce qu'elle découvre dans les *Confessiones* de Saint Augustin : comme l'Évêque d'Hippone, elle part de l'examen de sa propre conscience, à partir duquel elle tente de rendre compte « de façon méthodique de l'état de sa vie intérieure, de ses mouvements infimes, de cette mobilité incessante » qui caractérise le « mouvement attentionnel » enraciné « dans la vie de la personne » (Depraz 2006, 157). Lorsque Depraz parle de tel Père du Désert, tel Père de l'Église, d'Ignace ou de quelque autre référence, elle commence par le « il » et finit toujours par le « nous ». Il ne s'agit pas d'une invitation à se prendre pour l'un ou l'autre de ces personnages, mais à retrouver ce qui dans *notre* expérience en première personne fait écho à *leur* expérience en première personne. À la question de savoir pourquoi avoir choisi la patristique ainsi qu'un bon nombre de références issues du christianisme orthodoxe, Depraz répond tout simplement : « car c'est qui est le

plus proche de moi »¹. En résumé, son approche présente une déclinaison propre et tout à fait novatrice du *crede ut intelligas* : il nous faut croire pour comprendre, c'est-à-dire accorder de la valeur à ce que nous vivons, reconnaître l'authenticité affective et effective de ceux qui l'ont vécu avant nous et faire preuve de générosité et d'humilité dans la restitution phénoménologique de ces expériences vécues².

Après ces quelques remarques générales, tournons-nous vers la « conclusion ». Cette dernière est plus que ce que son titre, « Petite méthode de théo-phénoménologie pratique », laisse paraître. Elle consiste d'abord à envisager différentes façons de mettre en relation phénoménologie et théologie, mais d'une manière originale qui, sans faire l'économie d'un détour par les grandes synthèses historiques, parvient toutefois avec bonheur à contourner le débat autour du tournant théologique de la phénoménologie française initié par Janicaud (1991 ; 1998)³. Ce débat, on le sait, a fait couler beaucoup d'encre, mais n'a pas débouché sur grand-chose. Au lieu d'une véritable discussion, on a plutôt été témoins d'une salve de « monologues croisés ». Et les choses ne se sont guères améliorées entre ceux qui ont repris le flambeau de Janicaud – se montrant toutefois plus nuancés – comme Jocelyn Benoist (2001) et Bruce Bégout (2007) – et ceux des interpellés toujours vivant et actifs, à savoir Jean-Luc Marion et Jean-Louis Chrétien, désormais rejoints par Jean-Yves Lacoste et Emmanuel Falque. Notre auteur prend de la hauteur et s'efforce de montrer concrètement comment s'articulent phénoménologie, théologie et religion selon les situations historiques et les projets systématiques.

Dans un premier temps, il est question de deux grands types de « tentatives d'appropriation de la phénoménologie ». L'une d'entre elles traduit le cas d'une phénoménologie mise au service de la théologie. Parlant du « rôle ancillaire de la phénoménologie comme méthode en théologie », Depraz laisse entendre que, bien compris, ce schéma ne devrait pas se calquer sur la relation scolastique de subordination de la philosophie à la théologie. Il s'agit plutôt de « relire le corpus théologique en question à l'aide des outils conceptuels de la phénoménologie : la théologie en sort renouvelée, c'est-à-dire ré-actualisée ; la

phénoménologie y est utilisée dans son opérativité » (Depraz 2008, 261). On voit bien que cette fécondation ne demande pas de la phénoménologie qu'elle ploie sous le poids de la théologie mais au contraire qu'elle l'enrichisse de sa méthode et de ses concepts. En d'autres termes, elle la sert sans s'amoindrir et, de fait, explore ses propres possibilités.

Mais cela n'est pas aussi simple, car cette solution peut déraiper à tout moment. Vers le pur asservissement d'une part, vers l'onto-théo-logie d'autre part. Pour prévenir de telles dérives, Depraz programme une opération périlleuse : « En subordonnant la phénoménologie à la théologie au même moment où l'on dérive l'une de l'autre, on espère sans doute ouvrir des possibilités conceptuelles radicales ! » (Depraz 2008, 262). Comprenons que la phénoménologie ne peut servir la théologie de manière pertinente que si la théologie fait elle-même un pas en direction de la phénoménologie, l'embrasse et lui fait confiance, comme si elle lui avait toujours appartenue. Et de la même manière, l'adoption de la phénoménologie par la théologie ne peut être réussie que si la première entre dans la seconde avec la ferme intention de rester elle-même et de tenir de son rôle, quitte à la bouleverser. Inutile de dire combien il est difficile de réunir de telles conditions d'articulation. Depraz en est consciente, et c'est la raison pour laquelle, nous semble-t-il, elle en fait une solution locale et circonstancielle. La généraliser est certainement impossible, et quoi qu'il en soit peu recommandable : en effet, elle cantonnerait phénoménologie et théologie dans un rôle qui ne leur permettrait pas de se dépasser elles-mêmes afin de se mettre toutes deux au service de la description de l'expérience vécue religieuse. Verdict, donc : peut mieux faire...

Une seconde voie, suivie par des phénoménologues de métier tels Heidegger, Gadamer et Ricœur, consiste à importer en phénoménologie des « schèmes d'origine théologique en les transposant, c'est-à-dire en les laïcisant (en les sécularisant), ce qui peut sembler donner lieu à un renouvellement interne de la phénoménologie » (Depraz 2008, 262). L'opération décrite ressort à la greffe herméneutique sur la phénoménologie tentée par les penseurs précités, laquelle trouve son origine dans la façon dont Hegel assimile spéculativement des structures

théologiques. Le risque de ce type d'articulation est obvie : il est d'être amené à penser que la phénoménologie est inévitablement en dette vis-à-vis de la théologie, alors que c'est loin d'être toujours le cas. Depraz critique assez sévèrement cette approche pour ce qu'elle a légué à la phénoménologie de la religion : une remise en question toujours plus poussée et toujours moins sensée de la valeur de l'expérience vécue religieuse et une tendance à la sécularisation sous la forme d'une déconstruction postmoderne qui, en définitive, n'a cessé de discréditer l'approche phénoménologique en général et l'approche phénoménologique de la religion en particulier.

Au croisement des deux approches détaillées, on en trouve une troisième qui, sous le nom de « philosophie de la religion », voire de « phénoménologie de la religion », se targue d'intégrer les deux premières tout en les relevant. Depraz la décrit très bien comme une synthèse de l'« histoire des religions comparées » et de l'ancienne « philosophie de la religion » comprise comme « description de la conscience religieuse dont la méthodologie immanente est d'ordre phénoménologique *lato sensu* » (Depraz 2008, 265). Elle est en somme le résultat d'une alliance entre descendants de l'approche hégélienne – on parle ici principalement du Hegel de la maturité – d'une part, et de l'approche schleiermacherienne de la religion d'autre part. À propos de cette « phénoménologie de la religion », il a déjà été montré que, si elle est phénoménologique en un sens essentiellement descriptif-typologique et n'a de philosophique que le cadre postkantien de son propos, elle constitue tout de même une prémisse importante de la philosophie phénoménologique de la religion telle qu'elle sera instituée par les pionniers allemands puis pratiquée par les penseurs français jusqu'à Depraz elle-même (Camilleri 2008, 1-64). Or, justement, Depraz minimise le poids *historique* de cette tradition pour la phénoménologie elle-même. Certes, il y a phénoménologie de la religion et phénoménologie de la religion. Avec Husserl, la discipline prend un tournant critique – puis, avec Heidegger, herméneutique –, qui la fait entrer réellement dans le XX^e siècle, au sens où elle conquiert son autonomie vis-à-vis des autres approches de la conscience et notamment de la psychologie, dont on fit également un usage fréquent en

théologie. Mais par ailleurs, Depraz a elle-même rappelé un peu plus haut un fait indéniable concernant Husserl : il n'y a chez lui pas ou « peu de souci de l'enracinement historique des concepts » (Depraz 2008, 264). Rendons donc à Husserl ce qui est à Husserl, mais n'oublions pas non plus l'importance de tout un *background* dont il ne parle que rarement. Heidegger, influencé par la théologie historique et par Dilthey, va remédier à cela en disant notamment que la connaissance de la *Begriffsgeschichte* est fondamentale pour la constitution d'une phénoménologie de la conscience religieuse, même si son rôle n'est pas premier. Depraz en est manifestement consciente et intègre cette donnée : ses réflexions sur les notions de *nepsis*, d'*hesychia*, de *prosope* et de *plerophoria* au chapitre I, et sur celles d'*eros*, d'*ethos*, de *tropos* et de *logos* au chapitre V sont des analyses immanentes nourries et soutenues par des analyses historico-spirituelles. Et pourtant, Depraz semble, à l'instar de Husserl, déprécier la dimension historique médiate et immédiate de la phénoménologie de la religion ; elle serait un fardeau plus qu'une aide. Jugement selon nous hautement discutable.

Depraz note encore que l'on peut définir la philosophie/phénoménologie de la religion plus analytiquement en en dégageant quatre « conditions de possibilité », suivant en cela Jean-Louis Vieillard Baron : « 1) la notion de révélation ; 2) la reconnaissance de l'intériorité ; 3) l'existence d'une communauté ; 4) la prise en compte de la pluralité des religions » (Depraz 2008, 265). Méthodologiquement, cette philosophie de la religion est « herméneutique » en ceci qu'elle vise l'interprétation et la compréhension des éléments qui la rendent possible ; téléologiquement, elle se définit par une visée plus ou moins « métaphysique » se donnant comme une « quête d'absolu » (Depraz 2008, 265). Ce que Depraz critique à raison dans cette pensée, c'est le fait qu'en vertu d'une mauvaise appréciation de sa méthode et de son but et d'un manque d'audace critique, elle se tient toujours trop à *distance* du pratique alors même que cette méthode et ce but sont censés en faire une philosophie religieuse autant qu'une philosophie de la religion. Il y a donc comme un décalage entre ses intentions, ce qu'elle a le potentiel de réaliser d'une part, et ses actions, ce

qu'elle réalise effectivement d'autre part. À l'arrivée, on ne peut être que déçu. Par opposition, la phénoménologie pratique de la religion, dont la méthode d'analyse immanente lui permet de se propulser directement au cœur de l'expérience vécue en première personne et dont le *télos* est la description la plus fine et la plus profonde de cette expérience, remplit mieux les tâches de la philosophie de la religion que la philosophie de la religion elle-même. Non seulement elle comprend et interprète de l'intérieur les quatre conditions de possibilités énumérées plus haut, mais elle va à la rencontre de l'absolu là où il se trouve. Selon Depraz, la faiblesse de cette philosophie de la religion s'explique toujours par la même maladie, c'est-à-dire la grippe herméneutique :

« Tout en assignant à la révélation la structure d'un phénomène singulier, c'est la compréhension de l'expérience religieuse telle qu'elle est consignée dans un texte spirituel qui est privilégiée plutôt que la description phénoménologique de cette même expérience indépendamment de ses ancrages textuels, lesquels n'en seraient, au plus, que les traces ou les indices ; ce sont deux gestes différents, qui consistent, l'un à analyser les traces, l'autre à se livrer à une description d'un phénomène élu comme singulier » (Depraz 2008, 265).

La charge est encore une fois sévère et vise peu ou prou toutes les philosophies de la religion qui n'ont ou n'auraient pas réussi à faire la part des choses entre expérience religieuse et texte religieux, à les séparer pour les besoins de l'analyse, quels que soient par ailleurs les liens – notamment historiques (*historisch* et *geschichtlich*) – qu'ils entretiennent.

L'accusation est donc identique à celle portée plus haut : la méthode herméneutique et le passage quasi-systématique par les textes qu'elle implique instaure une distance avec la pratique alors que le but de la philosophie de la religion devrait précisément être de nous en rapprocher. Au lieu de se demander si ce constat est justifié – Depraz soutient que c'est le cas, bien qu'elle ne le démontre pas vraiment du point de vue argumentatif, poussant peut-être la logique de sa démarche jusqu'au bout en s'interdisant d'analyser les textes des penseurs en question –, posons la question suivante : une

philosophie de la religion peut-elle se passer de toute *distance* ? Le cas échéant, ne risque-t-elle une fusion avec son objet qui l'empêcherait finalement de le voir phénoménologiquement ? La prise en compte d'un écart ou d'une différence historico-herméneutique est certes le signe de la méthode de distanciation propre à la phénoménologie herméneutique dans son ensemble, que l'on parle de Heidegger, de Gadamer ou de Ricœur. Mais notons que la *réduction* sous ses différentes formes, geste complémentaire de la description sur lequel Depraz insiste autant que Husserl, est elle aussi le signe d'une méthode de distanciation. Ainsi, chacune des approches en jeu fait preuve d'une certaine distance par rapport à son objet. Le débat ne doit donc pas tourner autour de la présence ou de l'absence d'une distance, mais autour de la nature et de la qualité de cette distance. Depraz soutient que la distance historico-herméneutique, à l'inverse de la distance réductive, s'oppose à la proximité. Pourquoi ? Parce que le texte prend la place de l'expérience.

Mais n'est-il pas possible d'y voir, non pas d'abord la trace en tant que trace, comme ce sera le cas de Levinas ou de Derrida, mais en tant que stigmatisme et mémoire d'une expérience vécue en première personne. Cette démarche n'est donc en rien différente de celle de Depraz, qui invoque les écrits patristiques, la *Philocalie* ou les *Exercices spirituels* afin de revenir aux expériences qui ont donné naissance à ces textes. La critique de l'approche herméneutique développée par Depraz est plus ou moins sciemment influencée par les idées de Henry sur ce point. Or, ces idées, pour le moins radicales, sont discutables. Pourquoi et comment soutenir si dogmatiquement que l'exégèse ne serait qu'un jeu, un « brouillage » (Depraz 2008, 266), menant invariablement au positivisme ainsi qu'à l'athéisme ? C'est quelque part méconnaître la tradition exégétique philosophico-théologique ou du moins choisir de n'en retenir qu'un aspect, et non le meilleur, parmi d'autres. On peut comprendre que ces choix soient guidés par une volonté de se libérer de certains carcans historiques qui nous induisent en erreur. Mais l'on ne surmonte pas l'histoire en se passant de l'histoire, mais plutôt en se jetant à travers elle. « *Geschichte*

durch Geschichte überwinden » : c'est l'enseignement du théologien et philosophe de la religion Ernst Troeltsch.

Certes, l'approche herméneutique de l'expérience religieuse comporte des risques sérieux et certains d'entre eux menacent de devenir incontrôlables. Parmi eux se trouve le danger de prendre le texte pour l'expérience qu'il restitue et qu'il traduit, forcément de manière médiate et donc approximative. Mais peut-on par ailleurs admettre qu'il existe une description phénoménologique de l'expérience radicalement indépendante de ses ancrages textuels comme le suggère Depraz ? C'est peu probable. Bien sûr, on ne pourra jamais confondre le texte avec l'expérience vive elle-même, quels que soient d'ailleurs l'éclat et la profondeur du texte en question. Mais l'on ne contestera pas non plus que l'acte de lecture stimule l'expérience et la *motive* en un sens proprement phénoménologique. Le livre n'est-il pas, selon Levinas, une modalité de notre être⁴ ? Si donc Depraz a raison de souligner que l'approche du texte et l'approche de l'expérience sont deux gestes en eux-mêmes différents, on conviendra qu'au moins dans le cas de l'expérience religieuse, il est difficile et même inapproprié de vouloir les séparer à tout prix. Certes, le texte est le texte de tout le monde, tandis que l'expérience n'est l'expérience que d'un seul. Mais la singularité de l'expérience s'adosse souvent à un acte de lecture. Le processus expérientiel d'appropriation personnelle du texte : voilà ce que cherche à cerner la phénoménologie herméneutique lorsqu'elle fait correctement son travail.

Dans ce cas, et contrairement à ce que soutient Depraz, elle est déjà dans l'au-delà ou l'en-deçà d'une « distinction des champs » (Depraz 2008, 266) phénoménologique, herméneutique, théologique et religieux que revendique Depraz pour sa propre phénoménologie pratique de la religion. Ce qui nous amène à réévaluer le constat sur lequel se clôt le paragraphe de la conclusion consacré à la philosophie de la religion.

« L'herméneutique cultive des ambiguïtés peut-être constitutives d'un travail de clarification conceptuelle : un travail de phénoménologie de la religion, où l'usage des outils

phénoménologiques permet d'éclairer sous un nouveau jour la dimension de la conscience religieuse vécue, donne lieu à une herméneutique phénoménologique, où la teneur théologique du propos se trouve reformulée philosophiquement » (Depraz 2008, 266).

Oui, l'herméneutique est ambiguë. Mais quelle méthode ne l'est pas ? C'est la façon de se l'approprier et de l'appliquer qui approfondit ou lève ces ambiguïtés. L'ambiguïté de l'herméneutique n'est donc que le miroir de l'ambiguïté de l'expérience elle-même, dont la donation hésite constamment entre l'opacité et la translucidité – il ne faudrait pas l'oublier. Enfin, ce que pointe Depraz, à savoir que la phénoménologie herméneutique, outre qu'elle éclaire sous une lumière nouvelle la conscience religieuse et donc remplit la tâche qui est la sienne, débouche incidemment sur une herméneutique phénoménologique aidant la théologie à une plus haute « intelligibilité d'elle-même » (Depraz 2008, 266) en l'éclairant philosophiquement, nous semble plutôt quelque chose de positif. Depraz décrit ce mouvement non sans le critiquer implicitement. Pourtant, il ne s'agit pas d'un jeu ou d'un échange de bons procédés qui se ferait au détriment de l'expérience vécue elle-même voire même sur son dos, mais bien plutôt d'un effet heureux de l'approche déployée, qui bénéficiera en retour à l'approfondissement de l'analyse immanente. De fait, il n'y a aucune raison de penser que la phénoménologie herméneutique de la religion serait forcément prisonnière d'un rapport de subordination qu'elle imposerait ou subirait (Depraz 2008, 266). Ce peut être le cas, comme en phénoménologie pratique de la religion, d'ailleurs, mais cela ne l'est pas nécessairement. On a montré que les conditions existaient pour s'en défendre. Il suffit de les appliquer.

Cela dit, on peut saluer la résolution de la philosophe, qui dit vouloir « sortir des ambiguïtés que véhiculent irrémédiablement les discours croisés – mais aussi insuffisants l'un que l'autre – qui exhibent une phénoménologisation (revendiquée) de la théologie, ou pratiquent une théologisation (cryptée) de la phénoménologie » (Depraz 2008, 267). Mentionnant la complémentarité entre *Lucidité du corps* (Depraz 2001) et *Le corps glorieux*, Depraz décrit son projet :

« [...] faire apparaître comment les catégories phénoménologiques se trouvent ré-innervées et affinées par une expérience spirituelle [...] et comment une telle expérience s'approfondit elle-même en étant structurée par des catégories philosophiques, découvrant ainsi dans la conceptualité de la phénoménologie une intelligibilité native » (Depraz 2008, 267).

C'est ce que l'on peut appeler la « co-générativité » de la phénoménologie et de la théologie « dans leur méthode et leur expérience propre », c'est-à-dire leur potentialisation réciproque donnant éventuellement lieu à un « bénéfice réciproque » (Depraz 2008, 267). Cette co-générativité, nous la trouvons déjà chez le jeune Heidegger de 1916-1919, qui s'efforce de montrer comment les mystiques médiévaux, en tant que mystiques, *voient* phénoménologiquement, sans toutefois voir eidétiquement ni penser une eidétique spécifiquement religieuse au sens phénoménologique technique du terme (Heidegger 1995, 336). Et pour la comprendre, Depraz ne contesterait sûrement pas l'idée heideggerienne selon laquelle il faut développer une certaine sensibilité à la vie religieuse en et pour elle-même, une façon de lancer un « “bas-les-pattes” à ceux qui, avec le religieux, ne se “sentiraient” pas sur un sol authentique » (Heidegger 1995, 305).

On trouve ainsi dans l'esquisse proto-heideggerienne d'une phénoménologie de la conscience religieuse la confirmation de l'intuition de Depraz : il existe une convergence originaire entre phénoménologie et expérience mystique, car le retour phénoménologique aux vécus de la conscience correspond au désir religieux de la vie. On pourrait objecter que Heidegger pense la co-générativité de la phénoménologie et de la religion plutôt que celle de la phénoménologie et de la théologie. Mais on précisera alors qu'à l'instar de Depraz, il reconnaît une théologie authentique, et une seule d'ailleurs : celle qui prend ses racines dans l'expérience, et qui est donc forcément *theologia experimentalis*.

Les exemples de co-générativité entre phénoménologie (expérientielle) et théologie (expérientielle) sont proposés tout au long de l'ouvrage de Depraz. Au lieu de les analyser en

détail, ce qui n'est pas notre tâche ici, notons deux choses à ce propos. La *première*, purement informative : le § 7 de la « Conclusion » (Depraz 2008, 273-275) propose une réflexion synthétique sur l'*idée* de co-générativité à travers des exemples concrets : co-générativité des catégories expérientielles phénoménologiques et orthodoxes, co-adéquation du primat phénoménologique de l'expérience et de la pratique expérientielle des hésychastes. La *seconde*, plus critique : en refusant de plonger au cœur des analyses spéciales et en décidant sciemment d'en rester à la marge, c'est-à-dire au plan de l'évaluation de la méthode, nous courrons le risque d'être accusé par Depraz de ne pas jouer le jeu de la co-générativité et, pire encore, de tomber sous le coup du « geste herméneutique résiduel » dont elle pointe avec force les dangers et dont elle cherche à se préserver (Depraz 2008, 272). Nous plaignons coupable, mais avec une circonstance atténuante : comment pourrions-nous, en tant que lecteurs de la phénoménologie pratique de la religion, approcher le travail de Depraz autrement que de l'extérieur ? Et plus loin : comment pourrions-nous l'approcher autrement qu'avec notre propre expérience qui, en tant que purement personnelle, ne peut que recouper partiellement celle de l'auteur ? Extérieur, nous le sommes donc forcément. Et si notre approche du travail de Depraz se fait effectivement au moins en partie par « référence interposée », cela n'entraîne pas automatiquement de position « surplombante » par rapport à ses analyses (Depraz 2008, 272).

Tout dépend de l'*horizon* du chercheur. Celui de la phénoménologie pratique de la religion de Depraz est désigné dans le § 5 de la conclusion par le nom de « métaphysique pratique ». Qu'est-ce que l'auteur entend par là ? Consciente de l'ambiguïté du terme depuis ses disqualifications successivement kantienne puis heideggerienne, Depraz se ressent l'obligation de s'expliquer clairement :

« [...] il s'agit de penser cette potentialité originaire [commune à la phénoménologie et la théologie comprises dans leur co-générativité] dans sa non-reconduction à quelque figure connue de la métaphysique que ce soit, qu'il s'agisse de la spéculation oiseuse, de la construction arbitraire, ou encore de l'onto-théo-logie [...] Une

métaphysique portée par une *praxis* expérientielle offre en fait une méthode à la mesure de son indifférence vis-à-vis de toute entreprise de domination conceptuelle [...] Cette métaphysique n'est ni exempte de schèmes théologiques, ni indemnes de traits méthodiques phénoménologiques, mais elle les reconduit à leur enracinement non-duel. Au juste, c'est ce geste élémentaire de reconduction à la non-dualité qui qualifie une telle dimension comme métaphysique. Tel est le pari : seule une *praxis* concrète de la dimension religieuse et spirituelle permet de découvrir l'unité expérientielle qui dissout tout résidu de dualité [...] Par métaphysique, on entendra une pratique de relation à soi qui trouve en elle-même la pleine intelligibilité d'elle-même. En ce sens, "méta" ne désigne pas par un "au-delà", mais la prise de conscience tout à la fois immédiate et exercée de la réalité profonde de notre expérience singulière à titre de critère unique de la vérité de ce qui est vécu. Est vrai ce que nous pouvons effectivement expérimenter par nous-mêmes. Toute le reste est de l'ordre d'un discours tenu, et requiert à ce titre d'être ré-inscrit dans la vitalité de notre vécu » (Depraz 2008, 268-269).

On voit clairement que ce qui est visé n'est autre qu'un certain absolu, fut-il pratique. D'où cette situation quelque peu énigmatique où la « quête d'un absolu » de la philosophie de la religion étudiée plus haut est discréditée comme « peu déterminée », c'est-à-dire vague, tandis que celle d'un absolu pratique est revendiquée et présupposée plus précise en tant qu'elle a son point de départ et de retour dans l'expérience. Depraz s'en tient néanmoins à cette métaphysique pour deux raisons : d'une part, l'horizon théo-phénoménologique d'un absolu pratique qui est le sien ; d'autre part, et plus prosaïquement, un attachement que l'on pourrait qualifier de « sentimental » au projet husserlien. Il n'est pas compliqué de voir que la métaphysique pratique de Depraz s'inspire, en la reformulant, de la tentative de constitution d'une certaine métaphysique phénoménologique que l'on trouve chez le dernier Husserl, par exemple dans son *Erste Philosophie*. Il n'en reste pas moins que la métaphysique pratique a bien ceci de différent de la métaphysique traditionnelle qu'elle privilégie « le mouvement de découverte de la profondeur de l'expérience à

même sa mise en mots et non une grille d'exposition a priori, où des définitions données d'avance seraient par après appliquées à l'expérience à décrire » (Depraz 2008, 272).

À ce titre, Depraz fait preuve d'une rigueur qui force le respect dès lors qu'elle s'emploie à mettre en œuvre l'activité principale de la phénoménologie pratique, à savoir la *description*. « “Décrire” s’oppose en premier lieu à “argumenter” » (Depraz 2008, 270). Hors de question de rentrer dans la *disputatio*, car c'est le meilleur moyen de perdre l'expérience vive de vue pour de bon. C'est la raison pour laquelle Depraz renonce à traiter de la « constitution du dogme dans sa dimension doctrinale et dogmatique » (Depraz 2008, 270). Cela ne veut pas dire que ne sont pas évoqués les vécus qui ont pu conduire de loin en loin à tel ou tel dogme, mais que la philosophe est remontée en deçà de la ligne de fracture entre orthodoxie et hétérodoxie. Par là, elle se rapproche de l'approche henryenne des sources patristiques ; approche au sein de laquelle gnostiques et anti-gnostiques sont considérés de façon identique et décrits comme déployant essentiellement un seul et même message.

Mais revenons à la description pour dire qu'elle est le meilleur remède à la « spéculation » (Depraz 2008, 270). Une description rigoureuse nous permettra donc de faire « émerger, comme par génération spontanée, les catégories nécessaires à la restitution de la plénitude et de l'intégralité » de l'expérience religieuse en question (Depraz 2008, 272). Relevons encore cette dernière chose à propos de la description : « L'exigence descriptive implique que l'on prenne en considération des expériences spécifiques, qui se réfèrent à des cadres précis, et qui sont, en dernière instance, individuées dans un site temporel et spatial précis » (Depraz 2008, 270).

Mais n'est-ce pas là, entre autres, une manière de faire droit à l'historicité de l'expérience vécue religieuse ? Cette historicité qui se trouvait implicitement rejetée plus haut à travers le geste qui consistait à écarter – un peu vite – les approches herméneutiques et particulièrement heideggeriennes de la phénoménologie de la religion ? Par ailleurs, si la métaphysique pratique est unique, radicalement neuve, et prend à revers toutes les autres types de métaphysique, n'est-

elle pas censée être anti-historique, anhistorique, ou du moins méta-historique, comme l'est par exemple celle de Husserl ou bien celle de Henry ? Avec le passage que nous venons de citer, il serait faux de parler d'une cécité au phénomène de l'histoire. La philosophe critique de manière plus ou moins voilée Heidegger en raison de son obsession pour l'histoire de la métaphysique. Mais faut-il rappeler qu'avant d'être une obsession, il s'est agi d'une simple préoccupation ; préoccupation d'autant plus sérieuse qu'elle devait fonder en miroir une certaine métaphysique de l'histoire destinée justement à s'approcher au plus près de l'expérience de la vie facticielle. Cette métaphysique de l'histoire, Heidegger la rencontre avant tout chez le théologien et philosophe de la religion Troeltsch. Ce dernier, influencé par la théologie historique, fut accusé d'historicisme. Ce que Depraz critique chez Dilthey, Heidegger le critique chez Troeltsch – d'ailleurs, il ne fait pas mystère que ce dernier se tenait sous l'influence du théoricien de l'herméneutique moderne. Mais alors que Depraz, suivant en cela la critique husserlienne de Dilthey dans le *Logos-Aufsatz* (1911) d'un peu trop près, neutralise injustement toute contribution de l'herméneutico-historique ou de l'historico-herméneutique à l'explicitation de l'expérience religieuse, Heidegger, lui, ne jette pas le bébé avec l'eau du bain. Ce sont précisément ses qualités d'herméneute et d'exégète qui l'amènent à reconnaître chez Dilthey comme chez Troeltsch que seule une partie de leur *Historismus* est à détruire, tandis qu'une autre peut être conservée à condition de faire l'objet d'une destruction puis d'une appropriation explicite. Celle dont il faut se débarrasser : la relativisation ou l'absolutisation abusives de la vérité religieuse ; celle qui mérite encore toute notre attention : l'abolition du primat théorétique et supranaturaliste dans l'approche de l'expérience religieuse, nous permettant de revenir à son immanence.

Si la thématique de l'histoire est étrangement absente du *Corps glorieux*, quelques pages cruciales, en rapport direct avec notre propos, lui sont consacrées ailleurs, en l'occurrence dans *Comprendre la phénoménologie*. Tout en maintenant que la position de Depraz quant au rôle de l'histoire dans sa phénoménologie pratique de la religion est secrètement

déterminé par des motifs husserliano-henryens insuffisamment remis en question, nous devons montrer comment elle tente malgré tout de l'intégrer au cœur de sa phénoménologie pratique. Dans *Comprendre la phénoménologie*, on vérifie d'abord que Depraz se règle bien sur la critique husserlienne de l'historicisme effectuée en 1911, insistant sur le passage nécessaire de l'historicisme à la généalogie, c'est-à-dire de « l'histoire objectivante » suivant une « logique mécanique et déterministe », au « questionnement à rebours (*Rückfrage*) [...] où la "raison" du phénomène, sédimentée en *habitus*, se trouve réactivée dans son sens par l'interrogation du sujet à son propos », permettant ainsi de « faire réaffleurer le processus par lequel l'événement est advenu, et en retraçant la genèse pré-consciente » (Depraz 2006, 178-179). Mais on lit donc la chose suivante :

« L'intérêt du regard historique en phénoménologie est de lier la dimension diachronique de l'expérience du sujet à la méthode dynamique d'interrogation des phénomènes. D'ailleurs, avec l'histoire, comme du reste avec l'éthique et avec l'attention, on a affaire à des horizons transversaux, tout à la fois thématiques et méthodologiques. La notion de « générativité » concentre cette double postulation, en plaçant la spontanéité au cœur du processus événementiel. Dès lors, il devient possible d'écrire une histoire, non des faits passés connus, mais des surprises, des étonnements, ce que l'on nomme les aléas, les hasards de l'histoire. C'est en faisant face à la contingence que l'on apprend à apprécier les allers et retours, la circulation des faits et du sens. On y découvre une perplexité source d'enseignement » (Depraz 2006, 178).

Ainsi, Depraz nous semble au fond d'accord avec Heidegger sur le fait que le chaos du soi est le lieu d'émergence de l'authentique conscience historique (Depraz 2006, 183). D'où notre ultime question : indépendamment de la relation pour ainsi dire « exotérique » de Depraz à la pensée heideggerienne, comment tant de concordances pour ainsi dire « ésotériques » n'ont pas conduit l'auteure à plus de clémence à l'égard de l'herméneutique en général et plus particulièrement de ce que

l'on peut appeler l'herméneutique de la vie facticielle ? Il semblerait que Depraz n'ait rejeté qu'une version de la « voie longue de l'herméneutique » préconisée par Ricœur : non pas celle qui invite à faire dialoguer la phénoménologie avec les sciences humaines (tâche dans laquelle Depraz excelle incontestablement), mais celle, *pourtant impliquée dans la première (du moins selon Ricœur)*, qui interdit de faire l'économie des documents où s'inscrivent l'expérience et réserve un rôle crucial aux symboles qui se logent dans les grandes architectures d'écritures et de paroles humaines et divines. Il en résulte que Depraz est, peut-être malgré elle, plus proche de la « voie courte » ontologique-heideggerienne, et donc d'une certaine forme d'herméneutique « directe », que de la voie longue privilégiée par Ricœur. Comment l'expliquer ? Cela tient à des manières différentes de comprendre le sens de l'histoire selon Husserl. D'ailleurs, Depraz ne cache pas qu'elle trouve dans le corpus husserlien des choses fort différentes de celles qu'y voit Ricœur : non pas l'aspect téléologique du sens, mais sa dimension chaotique qui nourrit la générativité historique en phénoménologie (Depraz 2006, 183). Comme si la situation n'était pas assez compliquée, ajoutons que pour le jeune Heidegger phénoménologue de la conscience religieuse, ce n'est ni une voie courte ni une voie longue qui s'impose, mais une voie moyenne ou médiane, qui fait droit à l'ancrage textuel de l'expérience sans pour autant risquer de s'y perdre. Pour son équilibre, ce dernier type de voie nous semble le plus fécond. Mais ce n'est pas ou pas exactement le chemin que Depraz a choisi de suivre. La conséquence en est notamment un choix plutôt surprenant et sa justification pour le moins étonnante : prendre pour paradigme de la phénoménologie de la religion pratique les Pères et la tradition mystique orientale-orthodoxe plutôt que les Évangiles eux-mêmes, car on y trouverait plus d'expérience en quantité et en qualité du fait de la nécessité pour « ceux qui n'ont pas vu » d'affiner et de méditer les affirmations néo-testamentaires (Depraz 2008, 273-275). Paradoxalement, le doute et la réflexion, lot des « proto-catholiques », serait plus à même de produire de l'expérience vivante que le *Mitvollzug* originel du kérygme christique.

Admettons que Depraz ait raison, au moins en partie. Pourquoi donc ne pas suivre les pas de Heidegger et se pencher sur les Épîtres de saint Paul (Heidegger 1995, 1-160) ? Paul fait bien partie de ceux qui n'ont pas vu. Il est difficilement contestable que les documents originels du christianisme primitif possèdent une formidable charge expérientielle, peut-être et même sûrement plus importante que celle des traités patristiques pris en exemple par Depraz. Dès lors, pourquoi s'infliger la peine de séparer à l'intérieur de ces traités la charge expérientielle (bien réelle) de la charge théorétique (elle aussi indéniable) lorsqu'on a à disposition des écrits où la charge expérientielle vous explose pour ainsi dire à la figure tandis que la charge théorétique est à peine visible ? Nous ne voyons qu'une seule raison : l'idée (qui prête à discussion) selon laquelle, dans la tradition patristique, l'écrit est principalement support et possède donc un rôle dérivé ou instrumental par rapport à l'expérience : « l'écriture est le support d'une expérience qui se trouve ainsi explicitée *via* sa mise en acte dans sa justesse et sa complexité » (Depraz 2008, 272). Par où l'herméneutique est d'emblée limitée, voire même neutralisée : on réduit au maximum le risque de se perdre dans les méandres de l'interprétation et surtout de voir disparaître l'expérience de son champ de vision. Derrière cela, il y a cette autre idée connexe selon laquelle la phénoménologie doit s'écrire d'une certaine manière, avec le moins de fioritures et de détours (scientifiques, historiques, herméneutiques, poétiques) possibles. On retrouve ici le motif directeur d'*Écrire en phénoménologie*, dont le but avoué était de dénoncer les « débordements » de l'écriture phénoménologique et de militer pour sa « lisibilité » (Depraz 1999, 15) :

« [...] une écriture sera phénoménologique dès lors qu'elle prendra au sérieux une telle requête descriptive en apportant tout son soin à sa mise en œuvre concrète. Ce qui suppose, très précisément, d'être attentif au rythme de la description, i.e. son mode de temporalisation, mais aussi, corrélativement, à sa teneur en singularité, i.e. la qualité des exemples choisis, à leur motivation, à leur mode de déploiement réglé » (Depraz 1999, 109).

Le lecteur s'apercevra que, selon ces critères, les textes néo-testamentaires se voient conférer un statut ambigu. Ils sont manifestement des exemples de qualité ; mais en même temps, ils sont tellement riches qu'ils mènent la vie infernale au « descripteur » et lui compliquent la tâche comme aucun autre texte. Or, ce dernier point n'est pas un avantage, car la phénoménologie et l'écriture phénoménologique ont des règles et ont besoin de s'y tenir pour faire ce qu'elles ont à faire et dont personne ne doute qu'il faut que ce soit fait. Ce constat n'en demeure pas moins préoccupant. Se peut-il que la phénoménologie pratique – de la religion – choisisse ses exemples en fonction de leur capacité à s'intégrer au discours phénoménologique ? Le cas échéant, ne doit-on pas dire que le discours (ou l'écriture) phénoménologique ressort au moins partiellement à une « grille d'exposition a priori » du type de celle que dénonçait Depraz plus haut (Depraz 2008, 272) ? Et si tel est le cas, le principe de co-générativité de la phénoménologie et de la théologie (ou théo-logique) n'est-il pas profondément mis à mal ? Allons plus loin et demandons : la phénoménologie doit-elle vraiment *choisir* ses exemples ?

Dans le cas de la vie religieuse, ne peut-on pas s'attendre à ce que la phénoménologie (pratique) prenne tout simplement comme exemple ce qui s'impose à l'expérience de l'intérieur (parfois comme une évidence, parfois comme une in-évidence, mais toujours avec force) ? Il peut s'agir de telle liturgie orthodoxe-orientale bien sûr ; mais aussi, directement, des textes néo-testamentaires eux-mêmes. Reconnaissons d'ailleurs et enfin que, dans l'ordre des raisons expérientielles, tel Père de l'Église, tel pape, tel mystique médiéval ou tel théologien, tel croyant tout simplement, pour autant qu'il soit chrétien, a toujours et invariablement trouvé des impulsions dans les textes du christianisme primitif, soit qu'il les ait lus, soit qu'il les ait entendus. Il semblerait donc logique, aux sens phénoméno-logique, théo-logique, historique, herméneutique et surtout expérientiel, de ne pas abandonner d'emblée l'idée d'une phénoménologie pratique de la religiosité proto-chrétienne dont on trouve la trace et le témoignage dans le Nouveau Testament lui-même. Si Depraz ne le reconnaît pas, alors il nous semble que sa phénoménologie pratique de la

religion pourrait ultimement – et injustement – se priver d'un bel avenir ; avenir qu'elle ne pourra donc construire à moins d'accepter d'en repasser par sa provenance. Parce que la phénoménologie n'est pas différente de la vie, et qu'elle est pratiquée par quelqu'un de vivant, elle développe une tendance inconsciente à sacraliser certains éléments qui fonctionnent ensuite comme des repères intangibles et intouchables ; des repères que l'on a tant intériorisés qu'il devient compliqué de les soumettre à l'analyse. C'est ce qu'il semble se passer ici dans le rapport de la phénoménologie pratique à la Bible, que l'on pourrait dire dans ce cas « sur-sacralisée ». Aussi les textes fondateurs de la religion à laquelle Depraz se réfère tout au long de son étude demeurent-ils un *impensé* de sa phénoménologie pratique de la religion.

II. Anthony Steinbock : « Phénoménologie et mystique »

Notre second parcours à travers la nouvelle phénoménologie de la religion se fera en compagnie d'Anthony Steinbock, auteur du très récent et stimulant *Phenomenology and Mysticism. The Verticality of Religious Experience*. Paru un an avant *Le corps glorieux* de Depraz, ce travail lui est pourtant redevable (Steinbock 2007, 288). Mais il a ses spécificités. L'étude de Steinbock se propose de traiter philosophiquement ce que la philosophie, depuis l'*Aufklärung*, hésite à prendre en charge analytiquement. Sous l'influence de la critique kantienne de la métaphysique et de ses implications, la philosophie de la religion « moderne » se méfie de l'expérience mystique. Non pas qu'il soit interdit d'en parler, mais quelque chose comme un interdit pèse sur tout dit qui la concerne. Il n'est pas faux de dire que, malgré une production impressionnante, la philosophie de la religion proprement philosophique du XIX^e et du XX^e siècle s'est souvent muée en une sorte de « philosophie négative », sur le modèle de la bonne vieille théologie du même nom. En effet, il est plus facile de ne dire de l'expérience religieuse et notamment mystique que ce qu'elle n'est pas, que de chercher à dire ce qu'elle est, c'est-à-dire à en proposer une description positive. Steinbock s'accorde

avec Depraz sur le fait que la phénoménologie permet de corriger cette tendance historique de la philosophie de la religion à écarter, voire à forclure, l'expérience religieuse dans son essence même. Par son ouverture et sa plasticité, la phénoménologie permet donc de prendre en compte cette « dimension spécifique de l'expérience humaine » qu'est l'expérience religieuse, dimension se définissant par ce que Steinbock appelle sa « donation verticale » ou « verticalité » (Steinbock 2007, 1). À travers ce terme, comprenons la désignation de « sphères d'expérience et d'évidence plus robustes – *i.e.* plus intenses – que celles des simples objets intellectuels et empiriques » :

« [...] la sensibilité à la donation verticale n'est pas réalisée par la construction d'une métaphysique ou par l'application de convictions théologiques ou des systèmes de croyances éthiques à ces expériences, mais en adoptant une approche phénoménologique à l'égard de ces types différents de donation, c'est-à-dire en évaluant ce qui est effectivement *donné dans l'expérience humaine*, élargissant par là notre conception de l'évidence. Fondé dans l'expérience, cet élargissement nous ouvre aux sphères religieuses, morales et écologiques de l'expérience, étant entendu que la qualité de ce genre d'expérience est fondamentalement différente de celle à travers laquelle les objets se présentent dans la perception ou le jugement » (Steinbock 2007, 1).

Par où l'on voit que la verticalité n'est pas l'exclusivité du religieux ; mais elle le caractérise de manière tout à fait exemplaire.

En guise de préalable à l'examen de mystiques particulières et donc « historiques » – la mystique (chrétienne) de la prière de Thérèse d'Avila, la mystique (juive) de l'extase de Rabbi Dov Baer et la mystique (islamique) du dévoilement de Ruzbehan Baqli –, Steinbock propose d'importantes remarques introductives. La première a pour but d'évacuer la question de l'athéisme méthodologique de la phénoménologie. Il précise alors que le pivot de son investigation n'est pas « la présupposition d'un être appelé Dieu », mais la forme spécifique de verticalité expérientielle qu'est le phénomène de

l'« épiphanie », c'est-à-dire la manifestation concrète de Dieu au cœur de l'existence humaine (Steinbock 2007, 2). Sans le dire explicitement, Steinbock estime ainsi respecter la fameuse *Ausschaltung* de la transcendance de Dieu demandée par Husserl au § 58 des *Ideen I*, laquelle, comme l'avait bien noté Marion dans *Étant donné*, conserve intacte « toute définition de Dieu qui n'appuierait pas sur une transcendance de ce type (métaphysique) », donc une définition de Dieu « par l'immanence » (Marion 1997, 106). Le point de vue est et ne peut être que celui de l'*immanence*, exactement comme chez Depraz. C'est la raison pour laquelle Steinbock qualifie son entreprise de « phénoménologie de l'expérience religieuse » (Steinbock 2007, 2), rejoignant ainsi, nous semble-t-il, le projet proto-heideggerien⁵. Cette proximité se confirme dans la seconde remarque de principe de Steinbock selon laquelle « l'adoption de l'expérience comme pierre de touche de la réflexion » traduit une préoccupation pour le « comment » de l'apparaître, son *How*, et non pas pour son « quoi », son *What* (Steinbock 2007, 2). Cela rappelle la façon dont Heidegger, lecteur de la mystique médiévale et de saint Paul, disqualifie le *Was* de l'expérience et met au contraire l'accent sur son *Wie*, c'est-à-dire la manière dont elle s'accomplit concrètement (*Vollzug*) dans le monde de la vie.

Une troisième remarque nous reconduit au motif de l'*attention*. Steinbock note que l'existence est ainsi faite que nous sommes constamment « absorbés » dans nos expériences (Steinbock 2007, 2). Ainsi, nous peinons à les remarquer tant que tout fonctionne de manière harmonieuse et que rien ne vient bouleverser leur cours. Selon cette tendance, même les épreuves les plus anormales que traverse l'existence en viennent à être considérées comme normales et sont intégrées dans un cadre plus englobant qui fait partie intégrante de notre rapport quotidien au monde (Steinbock 2007, 3). En un sens, il en va ainsi de l'expérience religieuse, dont la charge expérientielle, toujours bien présente et active, n'est plus remarquée, car la répétition du sentiment religieux le fait entrer à nos yeux dans l'ordre de la banalité. Pour Steinbock, la phénoménologie, par sa double méthode de la réduction et de la description, a le pouvoir de redonner du relief à l'expérience en

général et à l'expérience religieuse en particulier. Elle ravive notre attention cognitive et, ce faisant, l'attire sur le type d'attention à l'œuvre dans les expériences de type vertical (Steinbock 2007, 3). Steinbock tente ainsi sur l'épiphanie ce que Depraz a tenté sur le corps glorieux (Depraz 2008, 91-97) : en déployer une analyse phénoménologique afin de retrouver l'extra-ordinaire au sein de l'ordinaire.

Mais cet extra-ordinaire n'est pas synonyme de « saturation » au sens marionien du terme : il ne donne pas lieu à *une* révélation, *un* aveuglement, *un* éblouissement, mais plutôt à un *réseau*, un *ensemble* et une *multiplicité* d'intenses expériences. Ainsi compris, le phénomène de l'épiphanie n'est pas *une* apparition écrasante qui nous vient de l'extérieur, mais un tissu de relations expérientielles qui se manifestent à la conscience à des moments clés, redéfinissant constamment l'expérience religieuse et lui procurant sa verticalité à chaque fois singulière. La phénoménologie passe ainsi elle-même pour un mode attentionnel (nous invitant à une conversion réflexive) : elle attire notre attention sur le mode de donation à l'œuvre dans l'expérience religieuse (Steinbock 2007, 3). En d'autres termes, elle nous implique pleinement, intégralement (Steinbock 2007, 3-5) : « En devenant vulnérable à la donation de ce qui est soi-même donné dans son auto-donation, le phénoménologue devient *sujet* à l'expérience dans la description » (Steinbock 2007, 5).

Nous lisons plus loin : « La tâche de la phénoménologie n'est pas de devenir rompue aux forces du donné en question, mais de nous disposer devant lui, réalisant que l'auto-donation du donné ne relève pas simplement de notre propre faire. Cela implique, plus loin, que le donné lui-même n'est pas neutre, et que ma position, ou plutôt ma disposition à son égard, n'est pas plus neutre » (Steinbock 2007, 5). Cette position méthodologique, que nous ne faisons ici qu'esquisser, nous reconduit manifestement très souvent à celle de la phénoménologie pratique déployée par Depraz : même rejet de l'approche objectivante du religieux, même accent sur l'expérience en première personne, même importance accordée au phénoménologue lui-même dans le processus de compréhension de l'expérience religieuse. La phénoménologie

de la religion est un tout et sa réussite est conditionnée par le maintien et par l'avancée indivise de ce tout. Il y est donc impensable de vouloir y subordonner la phénoménologie à la religion ou la religion à la phénoménologie. Il y a donc chez Steinbock lui-même l'idée d'une co-générativité de la phénoménologie et de la mystique.

Dans l'optique qui est la nôtre, la partie la plus intéressante de *Phenomenology and Mysticism* est le chapitre I s'intitulant : « Le religieux et la forme mystique de l'expérience ». Steinbock y traite tout d'abord de « l'indéterminité de l'expérience religieuse ». Qu'est-ce à dire ? Il s'agit ici de déployer une première description pour ainsi globale de l'expérience religieuse.

Steinbock part de la définition du religieux proposée par Rudolf Otto dans *Das Heilige* (1917), c'est-à-dire du religieux comme « numineux » (Steinbock 2007, 21). Néanmoins, il s'empresse de souligner la plasticité intrinsèque du numineux : ce dernier « n'est pas *nécessairement* qualifié de quelque manière personnelle dans toutes les expériences religieuses, puisque dans chacune d'entre elles, ce "celui" ou "cela" peut très bien rester indéterminé, latent, inexploré dans la vie individuelle, ou inexprimé dans le culte » (Steinbock 2007, 21). En d'autres termes, le religieux peut apparaître (ou ne pas apparaître) sous différentes formes, se manifester (ou ne pas se manifester) de différentes manières. À ce titre, Steinbock accentue le « sentiment de dépendance » thématique par Schleiermacher – sans toutefois citer le nom de ce dernier. Il y décèle une « réponse à l'auto-donation d'un genre absolu », autrement dit une réponse à « la Source Générative » de l'expérience religieuse (Steinbock 2007, 22). Cette réponse n'est pas la seule possible, mais elle illustre parfaitement ce qu'il faut entendre sous le terme de verticalité. Plus encore, elle doit nous inciter à préciser la notion d'indéterminité de l'expérience religieuse. Dans un paragraphe important, Steinbock explique ceci :

« Quel que soit le contenu [*i.e.* la forme prise par le numineux], la sphère religieuse est déterminée par sa propre et irréductible auto-évidence et n'est pas dérivée

d'une quelconque autre sphère d'évidence ; elle n'est pas motivée des actes extra-religieux ou non-religieux mais mue par l'événement religieux lui-même, quelle que soit sa forme. En bref, l'évidence spécifique à la sphère religieuse ne peut être produite depuis l'extérieur de la dimension religieuse elle-même. Les expériences religieuses et leurs normes ne sont donc ni *en provenance* d'expériences et des normes culturelles, éthiques, biologiques ou esthétiques, ni *réductibles* à celles-ci. L'expérience religieuse a sa propre structure, sa propre intégrité » (Steinbock 2007, 22).

La teneur de cette réflexion est cruciale pour deux raisons.

La *première* : elle reprend presque mot pour mot une proposition formulée par le jeune Heidegger en 1917 dans une note intitulée « Phénoménologie de la religion et du vécu religieux » : « La plénitude historique – plus précisément les quelques grandes unicités de la religion vivante – doit être évaluée grâce aux éléments de sens et de vécu de la conscience religieuse elle-même, et non selon des critères extra-religieux, plus particulièrement des critères “scientifiques” » (Heidegger 1995, 322-323). Steinbock s'accorde avec Heidegger pour déclarer « l'indépendance de l'expérience vécue religieuse », son « intentionnalité originare » (Heidegger 1995, 322), et donc la nécessité de reconnaître qu'elle possède une téléologie *ad hoc*. Initialement et eidétiquement, cette téléologie est indépendante des téléologies logique, éthique et esthétique, contrairement à ce que laissaient pourtant entendre les philosophes de la religion néo-kantiens, notamment Windelband (Heidegger 1995, 314).

La *seconde* raison : comme nous l'avons annoncé, cette réflexion sur l'absolue singularité de l'expérience religieuse nous permet de mieux circonscrire l'indéterminité caractéristique de l'expérience religieuse. Cette dernière est dite indéterminée car elle est in-déterminée, c'est-à-dire non-déterminée par quelque chose d'autre que soi, c'est-à-dire encore auto-déterminée.

Mais comment faire en sorte que cette spécificité se démarque et qu'elle s'offre par là même au regard phénoménologique, que celui-ci puisse s'en saisir et la décrire

au plus près ? Le choix personnel de Steinbock, qui recoupe en une large mesure ceux de Scheler, Reinach, Heidegger et Depraz, est de tracer les expressions mystiques de l'expérience religieuse. Refusant de laisser l'histoire du concept de mystique définir intégralement ce concept, Steinbock propose de repartir de l'expérience en première personne (Steinbock 2007, 24). Pour ce faire, il est amené à isoler à l'intérieur même de la sphère religieuse cet espace que l'on nomme *mystique* et qui se caractérise selon lui par l'expérience d'une « intimité spéciale » avec le divin, une proximité voire une « union » avec le Sacré (Steinbock 2007, 24). L'essentiel dans cette expérience est qu'elle affine l'évidence du sentiment religieux primaire, en sorte qu'en elle, l'épiphanie ne reste pas implicite mais vient à l'expression. On en déduit que si toute expérience mystique est religieuse, toute expérience religieuse n'est pas forcément mystique (Steinbock 2007, 24).

Pour savoir comment la mystique se distingue sur la toile du religieux, il faut s'entendre sur le terme de mystique, mais également sur celui d'expérience. En ce sens, Steinbock commence par faire un choix : celui de privilégier la notion d'expérience sur celle de conscience (Steinbock 2007, 24), à la manière dont le jeune Heidegger biffa le mot *Bewusstsein* pour le remplacer par celui de *Leben* (Heidegger 1995, 345). Non pas que ces termes – conscience, expérience, vie – soient en contradiction ; mais selon que l'on adopte l'un ou l'autre, on peut élargir considérablement le champ analytique de la phénoménologie de la religion. Dans le cas présent, parler d'« expérience » permet d'éviter que la mystique soit la proie du « psychologisme », c'est-à-dire que l'on n'y voit uniquement des « états mentaux altérés » et non le « vécu de l'auto-donation d'une présence, d'une présence Personnelle » (Steinbock 2007, 25). L'expérience, c'est la « donation de quelque chose en tant que "cela" est vécu » ; et l'expérience mystique, c'est donc « l'auto-donation du Sacré à travers la Présence personnelle en tant que cette présence est vécue » (Steinbock 2007, 25). Ainsi : « L'auto-donation caractéristique du Sacré est un mode vertical de donation, en l'occurrence l'épiphanie. L'épiphanie est la présence personnelle du Sacré, et l'expérience mystique est

précisément la donation personnelle du Sacré en tant que vécu d'une manière particulièrement intime » (Steinbock 2007, 25).

Loin de faire de l'expérience mystique quelque chose d'élitiste et d'exceptionnel, cette série de définitions doit au contraire montrer que le caractère extra-ordinaire de l'expérience mystique s'épanche dans l'ordinaire, qu'il est secrètement présent dans le quotidien de chacun. Steinbock va même plus loin en affirmant que la « dimension religieuse de l'expérience est une composante fondamentale de l'expérience humaine » (Steinbock 2007, 25). Nous retrouvons ici le principe de l'*anima naturaliter religiosa*⁶, cette fois conjugué au temps d'une phénoménologie générative. Cela ne permet cependant pas d'en déduire que nous sommes tous des mystiques. Si nous avons tous le religieux en nous, nous ne sommes, en revanche, pas tous capables de nous procurer une expérience mystique au sens authentique. Non parce qu'une loi de nature limiterait certains d'entre nous, mais parce que, dans son impulsion, l'expérience mystique ne dépend pas d'elle-même mais de la grâce, et donc d'un (pur) don qui nous est consenti.

Le terme de « grâce » ne sera employé que plus tard par Steinbock. C'est pourtant bien de cela qu'il s'agit dans la présente description de l'expérience mystique. La phénoménologie générative de la religion se donne pour tâche de cerner la *Gegebenheit* à l'œuvre dans cette expérience. Pour thématiser cette notion dans le champ mystique, Steinbock part de la posture méthodique de la « nouvelle » phénoménologie (Depraz, Zahavi) dont il est lui-même un éminent représentant : « La description d'ordre phénoménologique en appelle généralement aux expériences *en première personne* » (Steinbock 2007, 27). Nous avons vu plus haut ce que cela veut dire, mais il n'est pas inutile de relever la proposition par laquelle Steinbock illustre cette attitude méthodique, proposition tirée de la préface des *Beiträge zur Phänomenologie der Wahrnehmung* (1910) de Wilhelm Schapp : « Mon seul espoir est de n'avoir rien écrit que je n'ai pas moi-même vu » (Steinbock 2007, 27).

La perspective de la première personne est infiniment riche du point de vue analytique, mais nous savons aussi qu'elle pose le difficile problème de la position du phénoménologue lui-

même par rapport à l'expérience qu'il étudie. Steinbock soulève alors la question suivante : « Ne suis-je pas allé trop loin en suggérant qu'une description attentive d'éléments spirituels et même mystiques peut rejoindre le projet phénoménologique ? Est-il correct de dire que les mystiques ont fourni des descriptions d'expériences qui peuvent d'une certaine manière faire l'objet d'un traitement philosophique ? » (Steinbock 2007, 27). Pour répondre à cette double question, l'auteur commence par rappeler l'idée, prônée par Husserl, d'une phénoménologie comme science non pas seulement descriptive mais aussi normative, au sens où ce qui l'intéresse est au fond la *vérité* (Steinbock 2007, 27-28). Cela ne signifie pas que le phénoménologue regarde au-delà de l'expérience pour trouver la vérité, mais plutôt qu'il recherche la vérité au sein même de l'expérience. Le problème demeure toutefois de savoir comment le phénoménologue qui envisage l'expérience mystique « en première personne » peut ne pas être tenté par une pure et simple identification d'une part, par une systématisation théorique sclérosante de ce qu'il voit d'autre part. Le premier risque peut être écarté si le phénoménologue s'efforce de rester lui-même et de faire son travail, c'est-à-dire notamment de « réduire » – au sens phénoménologique – l'expérience mystique. Le second risque est évité par le respect d'un autre *requisit* de l'approche phénoménologique déjà exposé par Depraz : la *qualité des exemples* choisis. Dans cet esprit, Steinbock explique que son attention s'est portée vers des mystiques elles-mêmes descriptives et non vers des mystiques spéculatives (Steinbock 2007, 28-29).

Cette « École descriptive » de la mystique est au plus près du type de donation propre à la sphère religieuse. Steinbock y voit une confirmation dans le *Zur Phänomenologie der Mystik* (1923) de Gerda Walther, l'élève turbulente de Husserl qui se convertit au catholicisme bien avant Stein. Citant l'ouvrage en question, Steinbock montre comment les exemples tirés de la mystique « descriptive », outre qu'ils nous empêchent de tomber dans les extrêmes du psychologisme et de l'empirisme et de réduire les « phénomènes spirituels à des faits quantifiables », nous font découvrir « un mode de donation fondamentalement différent », une « donation spirituelle

irréductible », absolument spécifique au « phénomène primordial » de l'expérience mystique en tant que source originaire de l'expérience religieuse (Steinbock 2007, 29).

Ce détour par Gerda Walther est en fait un moyen de conférer une légitimité supplémentaire à l'idée selon laquelle : « ce n'est pas parce que le mode de donation en jeu ici, l'épiphanie, ne se conforme pas à la donation de la présentation ou à la façon dont les objets sont donnés [...] que les expériences mystiques sont des états mentaux aberrants » (Steinbock 2007, 29-30). Tout le propos de Steinbock sur la mystique vise à « normaliser » ce type d'expérience, et même à montrer que les expériences mystiques sont « hyper-normales » au sens que Husserl donne à cette expression. L'hyper-normalité de l'expérience mystique désigne son caractère « optimal », le fait qu'elle « institue un nouvel ordre de l'expérience » (Steinbock 2007, 3), qu'elle « montre un penchant pour l'action, une faculté à s'adapter et se ré-adapter aux circonstances dans l'esprit de simplicité qui triomphe de toutes les complications » théoriques (Steinbock 2007, 30). En bref, il s'agit de montrer la dimension « *exemplaire* » de l'expérience mystique, soit le fait qu'elle incarne de la meilleure des façons possibles le mode de donation qu'est l'épiphanie (Steinbock 2007, 31). Étant entendu que l'expérience mystique est paradigme de la verticalité envisagée par Steinbock, il reste encore à poser (ou plutôt à re-poser) la *Zugangsfrage* :

« Avons-nous accès à ces expériences mystiques ? Oui et non. *Oui*, dans la mesure où l'épiphanie advient tout le temps. Richard Kearney a décrit avec raison cette dimension de l'expérience comme « épiphanie du quotidien ». L'effort requis consiste à « suspendre » le soi afin de libérer la dimension verticale dans les choses elles-mêmes et en nous-mêmes ; il est de se disposer, ou de disposer le soi de telle manière que nous puissions *peut-être* être frappé d'une façon similaire à celle dont les mystiques le sont. Toutefois, cette disposition du soi n'est pas un simple exercice intellectuel, car la réduction [*divestment*] du soi est expérimentiellement vécue [*lived through*] [...] *Non*, au sens où beaucoup de ces expériences épiphaniques décrites sur la base de la mystique sont elles-mêmes au-

delà de la mesure de notre propres efforts (et de leurs propres efforts) et ne viennent à l'individu qu'en tant que don ou que grâce. À ce titre, il n'y a rien que l'on puisse faire pour *provoquer* cette dimension de l'expérience » (Steinbock 2007, 31-32).

« Grâce » : le mot est lâché, et notre boucle autour de la verticalité spécifique – l'épiphanie – de la donation de l'expérience mystique peut être temporairement refermée.

Venons-en maintenant au traitement que Steinbock réserve à l'herméneutique dans le cadre de sa phénoménologie générative de la religion. Nous avons vu que Depraz s'en méfiait comme de la peste, tout en pratiquant elle-même un certain type d'interprétation – expérientielle – du corpus théologico-religieux privilégié. Qu'en est-il chez Steinbock ? Ce dernier se propose de repartir du privilège accordé à la perspective de la première personne. Cette dernière est favorisée pour l'accès à l'immédiateté de l'expérience religieuse qu'elle nous procure. Steinbock précise néanmoins que ce qu'il entend par récit en première personne ne correspond pas forcément à ce que l'on nomme récit autobiographique (Steinbock 2007, 32). Par là, il s'efforce de délimiter son approche « générative » vis-à-vis de l'approche simultanément « herméneutique » et « psychologique » de Dilthey et des diltheyens comme par exemple Georg Misch.

Steinbock reproduit ainsi très exactement le geste critico-analytique de Heidegger dans ses *Grundprobleme der Phänomenologie* de 1919-1920, expliquant que l'authentique auto-biographique réside précisément dans la tendance anti-objectivante de ces récits, c'est-à-dire dans leur façon d'accentuer le monde du soi (*Selbstwelt*), de faire venir à l'expression l'expérience intérieure et de l'offrir ainsi au regard phénoménologique (Heidegger 1993, 56-59). Ce qui compte n'est pas le fait, martèle Steinbock, mais le donné, l'expérience vécue verticalement (Steinbock 2007, 32). Ce constat pourrait facilement mener à la conclusion selon laquelle la phénoménologie « règne sur "l'expérience purement intérieure", tandis que l'herméneutique revendique de son côté le domaine du langage et des textes » (Steinbock 2007, 33). Néanmoins, ce même constat n'est valable que si l'on s'en tient à une

conception orthodoxe – à laquelle plus personne ne croit d'ailleurs – selon laquelle la vraie phénoménologie est la phénoménologie statique. En d'autres termes, il s'annule de lui-même dès lors qu'entre en jeu la phénoménologie génétique. Cela dit, Steinbock entend aller encore plus loin : la phénoménologie n'est pas forcée de s'enfermer dans l'alternative ou même la complémentarité entre statique et génétique. Au contraire, elle a même le devoir de se dépasser elle-même vers une phénoménologie « générative », dont le propre est de pouvoir traiter de questions « géo-historiques, sociales, normatives, communicatives » et donc religieuses (Steinbock 2007, 33). Il en résulte cette affirmation cruciale, qui singularise Steinbock en regard des vues de Depraz : si l'on opère avec une idée « générative » de la phénoménologie, écrit Steinbock, alors « je n'ai aucune objection à considérer ce que je fais comme de la "phénoménologie herméneutique" » (Steinbock 2007, 33).

Depraz critiquait l'approche herméneutique, surtout parce qu'elle lui semblait instaurer une distance préjudiciable à l'analyse phénoménologique entre le descripteur et l'objet ou le sujet de ses descriptions. Steinbock balaie cette critique en reconnaissant ce que nous objections à Depraz, à savoir que la distance est originelle, qu'elle est nécessairement là dans quelque entreprise de description que ce soit, que je me rapporte aux vécus des autres ou à mon propre vécu (Steinbock 2007, 33). On comprend que la phénoménologie, pratique comme générative – elles se recourent largement sur ce point et au-delà –, se joue entre la première et la deuxième personne. Mais il faut ajouter qu'en vertu de la nature même de l'entreprise phénoménologique, la description est *toujours* une « réflexion distancée » (Steinbock 2007, 33), où distance ne signifie pas d'emblée objectivité ou objectivation mais écart par rapport à soi en tant que je vois ce que je vis ou ce qui est vécu par autrui, que je me comprends et donc m'interprète toujours déjà moi-même ou ce que je vois.

Steinbock se singularise en articulant son herméneutique de la générativité non pas à la notion de *Verstehen* mais à celle d'évocation. « L'effort phénoménologique réalisé dans la description ne consiste pas seulement à "décrire

fidèlement” mais également s’efforcer d’évoquer les phénomènes de telle manière que d’autres puissent les voir et expérimenter plus facilement pour eux-mêmes » (Steinbock 2007, 34). Steinbock joue très largement sur la polysémie du terme. Évoquer, c’est tout à la fois : appeler, rappeler, remémorer, interpeller, faire apparaître, faire penser, etc. Toutefois, le sens principal de l’évocation telle que l’entend Steinbock nous semble résider dans l’étymologie latine du terme. *Evocare*, i.e. « appeler à soi, faire venir » : telle est la tâche de la description phénoménologique que l’on peut dire herméneutique dans la mesure où elle est tra-duction d’un phénomène d’un langage à un autre, passage ou saut d’une personne à une autre personne – ce que Steinbock thématise tout au fil de l’étude comme l’« inter-Personnalité », qui est une forme affinée et approfondie, i.e. une forme générative d’intersubjectivité. Ainsi, le phénoménologue qui s’attache aux manifestations de l’expérience mystique les prend comme autant d’indices, de renvois à la verticalité de ce mode d’expérience. Ces indices, il les découvre en particulier dans le langage des mystiques qu’il se donne pour tâche d’explicitier. Cependant, « il y a une irréductibilité de ces expériences au langage » (Steinbock 2007, 36). L’herméneutique doit ici compter avec le fait que la vie mystique déborde d’elle-même : « on ne peut embrasser tout ce que l’on comprend » pour la simple et bonne raison que « pour les mystiques, les expériences proviennent *de (from)* Dieu et ne sont pas seulement *de (of)* Dieu » (Steinbock 2007, 36). De ce « débordement » (*overflowing*) de l’expérience mystique par elle-même et du langage à travers lequel elle vient à l’expression, il résulte « un vocabulaire et des matrices symboliques inédits » (Steinbock 2007, 36) qui ne peuvent cependant rendre qu’approximativement ce qui se reçoit et rejaillit verticalement. Ce qui explique la nécessité d’une « composante herméneutique » (Steinbock 2007, 36) au sein de la phénoménologie générative de la mystique, c’est donc l’impératif de déchiffrer sans les démystifier de nouveaux idiomes d’une part, et celui d’assimiler – à défaut de pouvoir l’embrasser – par unités de sens le débordement mystique d’autre part.

A-t-on vraiment besoin de l'herméneutique pour accomplir cette double tâche ? La phénoménologie générative telle qu'elle a été définie plus haut ne suffit-elle pas à réaliser cela ? Poser la question ainsi, c'est prendre les choses dans le mauvais sens, car en utilisant le terme de « composante », Steinbock affirme en fait que toute phénoménologie est *toujours déjà* herméneutique. Il ne convient donc pas de se demander comment coupler l'une à l'autre, comme s'il s'agissait de deux éléments extérieurs l'un à l'autre, mais plutôt de savoir comment tirer le bénéfice de leur co-générativité originelle. Steinbock déplace le problème herméneutique de la mystique en dehors du conflit des interprétations. Il n'est pas question d'opposer ceci à cela, mais de mettre à l'épreuve ceci et cela, de « tester si telle donation particulière provient de Dieu ou d'une autre source » (Steinbock 2007, 37).

Pour effectuer ce test, il faut s'efforcer d'examiner – tout comme certains mystiques eux-mêmes l'ont fait – ce que Steinbock nomme « l'efficace historique » de telle ou telle expérience mystique (Steinbock 2007, 37). Comment, c'est-à-dire dans quel état, nous « laisse » l'expérience, ou comment laisse-t-elle le mystique qu'elle a touché ? Est-il transformé ? Et comment ? Cette mise à l'épreuve ainsi que les questions qu'elle entraîne peuvent être qualifiées selon l'auteur « d'effort herméneutique » (Steinbock 2007, 37).

Il faudra toutefois se défendre d'un risque qui en vient très vite à se dédoubler. Derrière le danger, classique et déjà évoqué, d'une relativisation historique de l'expérience mystique, se cache celui d'une épistémologisation de cette expérience. Il est en effet difficile de se défaire du vieux réflexe consistant à mélanger le Dieu du savoir et le Dieu de la piété (Heidegger 1995, 320). Or, à aucun prix et à aucun moment « Dieu ne doit être expérimenté comme un objet épistémologique de présentation » (Steinbock 2007, 37).

La conséquence en est que si la phénoménologie générative est en elle-même mystique, elle doit, par souci de clarté, refuser de qualifier le discours mystique lui-même de discours herméneutique :

« Je veux éviter d'identifier purement et simplement l'*expérience religieuse* à une herméneutique car cela tend à rendre la présence de Dieu relative à moi et mes propres pouvoirs [...] L'expérience religieuse n'est ni dialectique, ni herméneutique, mais "absolue" [...] Ce que nous devons refuser à tout prix, c'est un nouveau type de positivisme qui se glisse sous le nom d'herméneutique. Une herméneutique de l'expérience religieuse doit être elle-même située et relativisée *par* l'expérience religieuse » (Steinbock 2007, 38).

Il en va de l'intégrité de la phénoménologie générative de la religion en tant que telle et, plus loin, de la probité des analyses spéciales qu'elle sera amenée à conduire.

Disons un dernier mot de la façon dont Steinbock justifie le choix du corpus de base étudié dans *Phenomenology and Mysticism*, aspect ressortissant à la question déjà évoquée de la qualité des exemples choisis. La phénoménologie générative de la religion se concentre sur le phénomène de la mystique, plus particulièrement sur les trois grandes figures de la mystique citées plus haut : Thérèse d'Avila (1515-1582), Rabbi Dov Baer (1773-1827) et Ruzbehan Baqli (1128-1208). L'interrelation de ces figures, on le voit, n'est ni chronologique, ni confessionnelle. Ce sont là trois personnages ayant vécu à des époques fort différentes, s'étant distingués au sein d'aires culturelles sans véritable point commun, et ayant chacun revendiqué son appartenance à un groupe culturel singulier.

Pourtant, quelque chose les rapproche, au-delà des différences mentionnées : ces trois mystiques appartiennent à ce qu'il convient d'appeler la « Tradition Abrahamique » (Steinbock 2007, 38). Ce constat peut paraître banal. Il l'est en effet si l'on se place du simple point de vue historique (*historisch*) ; il est néanmoins susceptible de prendre un relief tout particulier si l'on se place du point de vue historique (*geschichtlich*). De cette dernière perspective, qui est celle de Steinbock naturellement, l'expression de « Tradition Abrahamique » ne désigne pas une simple identité mytho-historique partagée par-delà les particularités pointées plus haut (en d'autres termes la reconnaissance de la figure d'Abraham comme le père unique des monothéismes juif,

chrétien et islamique), mais une communauté inter-personnelle et trans-générationnelle fondée autour d'un noyau expérientiel se caractérisant par une donation radicalement verticale (Steinbock 2007, 38, 41-43). Pour Steinbock, les expériences « révélées et développées » au sein de la Tradition Abrahamique « ne sont pas neutres ou universelles, mais absolues » (Steinbock 2007, 38).

En d'autres termes, leurs spécificités ne se diluent pas dans l'histoire des monothéismes respectifs auxquels appartiennent les figures mystiques qui les portent mais, au contraire, se condensent dans un individu incarnant la pénétration de l'infini dans le fini. Steinbock privilégie donc la Tradition Abrahamique pour le genre très spécifique et presque fusionnel de personnalisme qui la caractérise. Tout comme Depraz, il n'exclut pas du tableau d'autres formes de religiosité, notamment extrême-orientales, où la notion de personne existe également et cristallise pareillement un certain type d'absolu mystique (Steinbock 2007, 38). La Tradition Abrahamique lui semble toutefois se prêter plus facilement à une première tentative de phénoménologie générative de la religion en ce qu'elle témoigne de ce que l'on pourrait appeler une « culture de l'expérience religieuse » qui n'est pas aussi développée et variée dans une religiosité telle que le bouddhisme (Zen notamment), lequel se caractérise davantage, pour reprendre les termes de Steinbock, par l'horizontalité que par la verticalité. La Tradition Abrahamique a et est l'expérience de l'absoluité du Sacrée conçue comme Unicité et Révélation. Il en résulte une forme très spécifique d'« *individuation* » où l'épiphanie fait de l'individu la personne unique qu'il est, dans la mesure où la question de l'individuation ne se réduit pas à celle du *Faktum*, mais concerne au contraire l'être donné au soi en tant que devenir personnel (Steinbock 2007, 167 ; 167-209). Si les expériences que recèle la Tradition Abrahamique sont donc spéciales – et non générales –, elles n'en restent pas moins, en vertu de leur absoluité verticale ou de leur verticalité absolue, des expériences « *décisives* » au sens où elles ouvrent un champ d'expériences proprement irréductible à tout autre.

Aussi Steinbock peut-il expliquer comment Thérèse d'Avila, Rabbi Dov Baer et Ruzbehan Baqli ne sont pas

considérés comme les « représentants de chaque tradition au sens où ils seraient capables de parler au nom de tous de la même manière », pas plus qu'ils ne sont choisis pour fournir une « idée moyenne » – un *Idealtypus* au sens de Weber – de l'expérience mystique (Steinbock 2007, 42) :

« Ma tâche n'est pas de catégoriser toutes les expériences mystiques et d'en créer un index universel. Cela contredirait la nature radicalement *personnelle* des expériences en question. De mon côté, je prends ces mystiques comme *exemplaires* au sens où, à travers leur concentration concrète et singulièrement personnelle, ils mettent en lumière le caractère épiphanique de la donation par le truchement de descriptions et de témoignages expérientiels [...] J'utilise trois grandes figures, une pour chaque tradition à l'intérieur de l'orientation abrahamique, plutôt qu'une seule, car très souvent, ce qu'une personne ou une tradition n'est capable de dire qu'implicitement est vécu explicitement par et dans une autre. En ce sens, les trois figures se mettent en valeur l'une l'autre, s'éclairent mutuellement et évoquent ainsi la richesse de cette voie abrahamique » (Steinbock 2007, 42-43).

L'argumentation est particulièrement fine. On y trouve peut-être moins d'anfractuosités permettant la critique que chez Depraz. Mais la réciproque se trouve être que le travail de Steinbock est à certains égards plus consensuel. L'axiome de l'élargissement de la sphère d'évidence tend à normaliser – voire à « prosaïser » – l'expérience mystique, et pas seulement au sens de l'hyper-normalité husserlienne décrite plus haut. Certes, l'expérience mystique n'en perd pas sa spécificité : sa verticalité demeure toujours indépassable et irréductible à tout autre type de verticalité, y compris celui des expériences morale et écologique auxquelles Steinbock se consacre parallèlement. Mais, de la façon dont elle est traitée, elle ne semble pas conquérir d'autonomie plus radicale et plus spécifique que ce que l'histoire du monde (*Weltgeschichte*) lui en a conféré.

Après tout, ce n'est peut-être pas une si mauvaise chose, car cela ne fait que renforcer son inter-Personnalité, et donc le fait que l'expérience mystique *peut* me devenir tout aussi « familière » (*home*) que ce qu'elle *peut* m'apparaître au premier

abord « étrangère » (*alien*), et que c'est dans la dialectique entre ces deux termes que se joue la possibilité et le succès d'une phénoménologie générative de la religion (Steinbock 2007, 37-40 ; Steinbock 1995, 123 *et passim*).

Il y a chez Depraz comme chez Steinbock un réel *engagement* dans la description phénoménologique de l'expérience religieuse. Leurs travaux ont notamment ceci de commun que souvent le ton passionné se mêle et parfois même fusionne avec le sérieux et la technicité des analyses phénoménologiques. Une différence toutefois nous semble subsister, et si elle n'engage rien de fondamental, elle vaut tout de même la peine d'être relevée en tant qu'elle permet de formuler une première question. Depraz et Steinbock revendiquent tous deux pratiquer l'analyse en première personne. On a pu le vérifier, mais on peut tout de même marquer une nuance. En témoignant de sa religiosité propre et en privilégiant des exemples qui lui sont de près ou de loin assimilés, Depraz pratique en fait un type d'analyse en première personne pour ainsi dire *redoublée*. Ce n'est pas seulement l'expérience des Pères ou du philocaliste qui est évoquée, mais également l'expérience que Depraz elle-même réalise, par « transfert analogisant » pour parler avec Ricœur, de l'expérience des Pères et du philocaliste. Chez Steinbock en revanche, bien que ce même processus ne soit pas absent, il est atténué par deux données fondamentales : l'absence de *Veröffentlichung* de ses convictions religieuses purement personnelles d'une part, et la difficulté de transcender les différences historico-systématiques qui subsistent entre les trois figures mystiques évoquées et donc de s'« identifier » à ses exemples d'autre part.

Il y a donc chez Steinbock comme une expérience par procuration que l'on ne rencontre pas vraiment chez Depraz. La diversification des exemples, malgré leur unité phénoménologique-générative, divise l'attention, et l'approche en première personne s'en trouve remaniée de telle sorte qu'on est en droit de se demander si, pour l'analyse d'au moins deux figures mystiques sur les trois convoquées, la *first-person-analysis* n'est pas en vérité une *second-person analysis*. Steinbock ne peut pas dire « Je » ou « Nous » pour chacune des

mystiques qu'il examine car au moins deux d'entre elles – mais peut-être même les trois – ne semblent pas être dans l'alignement de ses propres « dis-positions » doxiques et ontologiques. Encore une fois, cela ne porte en rien préjudice à ses analyses et permet même d'en confirmer l'intérêt en ce que, d'un point de vue méthodique, elles complètent avantageusement celle de Depraz et des autres contributeurs à la phénoménologie de la religion.

La seconde et dernière question que nous soulèverons nous ramène à celle par laquelle nous avons clôt notre examen de la phénoménologie pratique de Depraz en même temps qu'elle prolonge la réflexion quant aux exemples choisis par Steinbock pour sa phénoménologie générative de l'expérience religieuse. Steinbock montre avec brio ce qui rassemble Thérèse d'Avila, Rabbi Dov Baer et Ruzbehan Baqli : au-delà des différences confessionnelles et des systématiques classiques qui se sont constituées dans les religions auxquelles ils appartiennent respectivement, leurs expériences mystiques s'enracinent dans une seule et unique source et se recourent par et dans le *comment* de leur génération.

Mais, *sur ce même plan de la générativité*, et pas seulement sur celui de l'histoire objective, ce qui rassemble les trois figures mystiques prises en exemple n'est-il pas également qu'elles s'inscrivent dans une communauté bien spécifique que les juifs ont appelé *Am Ha Sefer* (הספר עם) et les musulmans *Ahl Al-Kitâb* (الكتاب أهل), la communauté des « Gens du Livre » ? Autrement dit, la co-générativité des mystiques juive, chrétienne et islamique ne se fonde-t-elle pas sur le fait que la Tradition Abrahamique est une tradition fondamentalement *scripturaire* ? Ne doit-on pas reconnaître que l'inter-Personnalité des mystiques est basée sur une inter-Textualité originelle ? Si tel est le cas, alors on doit admettre que cette dimension scripturaire n'est pas véritablement abordée de front par Steinbock, de manière similaire à ce que l'on a pu observer chez Depraz. On a de nouveau privilégié une phénoménologie des exemples et non des matrices. Pourtant, il y a bien de la mystique à même les textes vétéro-testamentaires, néo-testamentaires et coraniques. La même question reparaît ainsi : qui a peur du texte, et pourquoi donc ?

NOTES

¹ Nous avons posé cette question à la philosophe lors d'une rencontre autour de son ouvrage *Le corps glorieux* qui s'est déroulée le 2 octobre 2009 à l'Institut Supérieur de Philosophie de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, rencontre organisée par le Professeur Jean Leclercq.

² Le lien entre *crede ut intelligas* et *humilitas* est déjà affirmé par Augustin, comme l'a bien noté Wilhelm Dilthey (1914).

³ Et les réponses – indirectes – de certains des auteurs concernés dans Courtine 1992.

⁴ Et ici Levinas pense sans nul doute aux Livres (Levinas 1982, 11-12).

⁵ C'est nous qui l'affirmons, et non Steinbock, dont la position vis-à-vis de Heidegger est proche de celle de Depraz sur deux points au moins : (a) il critique Heidegger assez durement ; (b) il néglige la différence fondamentale entre le jeune Heidegger d'une part, et le Heidegger de *Sein und Zeit* et le Heidegger post-*Kehre* d'autre part. Une proposition atténuée cependant ce constat : « Ne nous y trompons pas : Heidegger travaille bel et bien à la racine de l'expérience et de ses problèmes » (Steinbock 2007, 166).

⁶ Ce principe, formulé notamment par Schleiermacher et qui motivera tout le débat autour de la question d'un a priori religieux, se trouve discuté chez Reinach comme chez Heidegger.

REFERENCES

Benoist, Jocelyn. 2001. *L'idée de phénoménologie*. Paris : Beauchesne.

Bégout, Bruce. 2007. *Pensées privées : journal philosophique (1998-2006)*. Grenoble : Millon.

Camilleri, Sylvain. 2008. *Phénoménologie de la religion et herméneutique théologique dans la pensée du jeune Heidegger*. Dordrecht : Springer.

Courtine, Jean-François (éd.). 1992. *Phénoménologie et théologie*. Paris : Criterion.

Depraz, Natalie. 1999. *Écrire en phénoménologue. Une « autre époque » de l'écriture*. Paris : Encre marine.

Depraz, Natalie. 2001. *Lucidité du corps. De l'empirisme transcendantal en phénoménologie*. Dordrecht : Kluwer.

Depraz, Natalie. 2006. *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.

Depraz, Natalie. 2008. *Le corps glorieux. Phénoménologie pratique de la Philocalie, des Pères du Désert et des Pères de l'Église*. Leuven : Peeters.

Dilthey, Wilhelm. 1914. *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. In *Gesammelte Schriften*, Bd. I, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Heidegger, Martin. 1993. *Grundprobleme der Phänomenologie* (1919-1920). In *Gesamtausgabe*, Bd. 58. Frankfurt am Main: Klostermann.

Heidegger, Martin. 1995. *Phänomenologie des religiösen Lebens* (1916-1921). In *Gesamtausgabe*, Bd. 60. Frankfurt am Main: Klostermann.

Janicaud, Dominique. 1991. *Le tournant « théologique » de la phénoménologie française*. Combas : Éditions de l'Éclat.

Janicaud, Dominique. 1998. *La phénoménologie éclatée*. Combas : Éditions de l'Éclat.

Levinas, Emmanuel. 1982. *Éthique et infini*. Paris : Fayard.

Marion, Jean-Luc. 1997. *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*. Paris : PUF.

Reinach, Adolf. 1989. *Sämtliche Werke*, Bd. I. München: Philosophia.

Ricœur, Paul. 1986. *À l'école de la phénoménologie*. Paris : Vrin.

Scheler, Max. 1970. *Der Formalismus in der Ethik und der materiale Wertethik* (1912, 1916). In *Gesammelte Werke*, Bd. II. Bonn: Bouvier.

Scheler, Max. 1970. *Vom Ewigen im Menschen* (1921). In *Gesammelte Werke*, Bd. V. Bonn: Bouvier.

Steinbock, Anthony J. 1995. *Home and Beyond. Generative Phenomenology after Husserl*. Evanston: Northwestern University Press.

Steinbock, Anthony J. 2007. *Phenomenology and Mysticism. The Verticality of Religious Experience*. Bloomington & Indianapolis : Indiana University Press.

Sylvain Camilleri est assistant-doctorant aux Universités de Louvain (Belgique) et de Montpellier (France). Il s'intéresse à la philosophie de la religion, à la phénoménologie et à l'herméneutique. Il est l'auteur d'une monographie sur le jeune Heidegger (Springer, 2008) et de divers articles de philosophie et de théologie publiés dans des ouvrages collectifs et des revues scientifiques.

Address:

Sylvain Camilleri

Institut supérieur de philosophie

Université catholique de Louvain

14, Place du Cardinal Mercier

1348 Louvain-la-Neuve

Belgique

Email : sylvain.camilleri@uclouvain.be

Book Reviews

Political Responsibility – my Responsibility, maybe not my Fault

Gim Grecu
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi

Iris Marion Young, *Responsibility for justice*, New York: Oxford University Press, 2011.

Keywords: personal responsibility, liability, justice, social structure, political responsibility.

Responsibility for justice is Iris Marion Young's last book, published in 2011 by Oxford University Press. Martha C. Nussbaum signs the foreword, and we find out that the book represents a mostly completed manuscript which Marion Young did not have time to finish, as she left this world. Along its seven chapters, the book attempts to answer one central question: “how should we as individuals think about our own responsibility in relation to social injustice?” (Young 2011, 15). This question already clarifies the title, revealing the perspective inquired by Marion Young, namely the responsibility each person has for the social (in)justice of his/her community, of the world he/she lives in.

Such a theoretical project may sound, at first hand, inadequate, disproportionate in what concerns the actions of individuals versus the social overall characteristics and structures, given that a simple individual appears to have an infinitesimal power to influence the society. Yet, patiently, Marion Young offers with each page a reasonable and appropriate answer, not that of wishful thinking, neither that of theoretical values and expectancies. Her purpose is to conceptualize such responsibility, considering that “we lack

good conceptual tools for thinking about individual responsibility in relation to structural social processes” (Young 2011, 26).

Therefore, we are invited to assume the task of thinking the aporia of the reciprocal influence between individuals and the complex construct that is the society they live in. As well, we must question ourselves what is to be done when injustice occurs in this society, respectively what is our responsibility, each one’s responsibility, regarding this matter.

Marion Young claims that this kind of responsibility – the responsibility for (social) justice – is different in essence, not in degree, from the concept of responsibility dominant in legal and moral theory, the last one being characterized by individualization, by identifying blame-worthy or duty-charged individuals.

Specific to social injustice would be quite the opposite, that there is no individuation which would solve the case and absolve the rest of the individuals, so that each person involved in the social interactions which lead to the respective injustice is called to responsibility.

One of the examples Marion Young works with is Hannah Arendt’s *Eichmann in Jerusalem*, where she identifies a scale of responsibility for the Nazi crimes as follows:

“(1) those who are guilty of crimes; (2) those who are not guilty of crimes, but who bear responsibility because they participated in the society and provided the guilty agents with at least passive support that undergirded their power; (3) those who took action to distance themselves from the wrongs, either through efforts at preventing some of them or through forms of withdrawal; and (4) those who publicly opposed or resisted the wrongful actions. As I read these distinctions, the first of these concerns moral and legal matters, the second political, the third moral again, and the fourth political.” (Young 2011, 81)

This evaluation differentiates a political responsibility, respectively the second and the fourth position, which is properly approachable by the responsibility for justice, and I shall try to explain why, for Marion Young, this one is not

compatible with the moral and legal version of responsibility – which ends with liability. Those guilty of crimes fall under the liability model of responsibility, therefore are identified, their actions are connected to the crimes in a consequential manner. But what happens if we try to extend this model to the ones who merely participated in the society and provided passive support? What are we going to consider them? Accomplices? But some of them did not do anything but continue to live their lives and work within the German society, providing indirectly the resources for the crimes. Their actions cannot be connected to the crimes except through a variable chain of interdependencies, evidence of the social structures. Of what nature is their responsibility? Hannah Arendt considers it to be political, namely their passivity offered support for the murderous regime governing the State, the society they were part of. Why does guilt not apply in their case? Hannah Arendt speaks one year later about:

“the well-known fallacy of the concept of collective guilt as first applied to the German people and its collective past – all of Germany stands accused and the whole of German history from Luther to Hitler – which in practice turned into a highly effective whitewash of all those who had actually done something, for where all are guilty, no one is.” (Arendt 2003, 21)

“There is no such thing as collective guilt or collective innocence; guilt and innocence make sense only if applied to individuals.” (Arendt 2003, 29)

By generalizing guilt, we lose its sense and role. Therefore, when dealing with social-scale injustice, we must properly comprehend its nature, which does not elude liability (the guilty identifiable individuals should be legally and morally penalized), but extends political responsibility to all the individuals participating to the unjust social outcomes. These individuals are not identifiable, only the consequences of their joint actions are recognisable, and each individual is touched by a personal responsibility, as participant to the society and its joined effects.

*

Up to this point, I resumed the conceptual lines obtained by Marion Young from Hannah Arendt's meditations on guilt and responsibility (this discussion takes place in the third chapter of Young's book), and along these lines she will sketch in the next chapters an adequate model of responsibility for social (in)justice. The first two chapters deal with less radical forms of injustice, one of them being poverty, and the starting point is the American social policies of the last fifty years. Her interest in this case is the same, to obtain significant meanings in order to conceptualize responsibility for justice. In what concerns poverty,

“a just society appropriately asks to what extent the relative material disadvantage of a person is a consequence of choices that he or she has made, and to what extent it derives from circumstances out of her or his control.” (Young 2011, 27)

This bifurcation of causes or determinations aims at circumscribing the social structures and processes which condition the trajectory and possibilities of a person's life, in order to see if one's poverty is one's personal responsibility or if the social structures he/she belongs to have determined somehow his/her poverty. If the social structures have contributed indeed to poverty, then we are entitled to speak of social injustice and it is the responsibility of each member of the society to act as to modify those structures. We are told that

“structures describe a set of socially caused *conditions* that *position* a large number of people in similar ways. Nevertheless, each person so positioned is responsible for how she or he takes up these conditions.” (Young 2011, 18-19)

In order to clarify how social structures are to be understood, political theorists are called to the bar by Marion Young, presenting their solutions for social justice. Dworkin considers that justice should be made by rectifying and compensating the inequalities existent in the circumstances beyond a person's control, what he calls a matter of luck. Marion Young underlines that Dworkin's theory tends to

understand social conditionings as matters of fate (good or bad), and after accepting them attempts at compensating the injustice. She argues that among these conditionings there are institutions, practices and relations which can be reformed so as to produce less inequality to begin with, if the individuals involved in these structures make the right effort (Young 2011, 35).

Young considers that Anthony Giddens' theory of structuration is perhaps the most thorough account of the relationships between social structure and individual action.

"On Giddens's account, when individuals act, they are doing two things at once: (1) They are trying to bring about a state of affairs that they intend, and (2) they are reproducing the structural properties, the positional relations of rules and resources, on which they draw for these actions." (Young 2011, 60)

Therefore, individuals act in already sketched social patterns of interaction and evaluation, they re-enact and most often confirm them. This insight is of high importance for Marion Young. Firstly, it offers a living connection between individuals and social structures, the latter depending on their instantiations in individual actions. Secondly, it offers good arguments against the reification of these structures. Marion Young asserts that, properly understood, social structures are in fact processes, leaning on personal interactions. Her claim is that our responsibility does not concern only the others, but also the social existent patterns of interaction with others, which seem (in fact they are not) beyond our reach and control.

In my opinion, this is in fact one of the most powerful ideas of Marion Young's book: it is our responsibility to modify our understanding of social structures, so as to stop conceiving them as objective and fatalist determinations, as it is our responsibility to endeavor to modify these structures, if unjust social outcomes result. An equally important corollary to this idea is that our responsibility exceeds our conscious intentions and personal acts. Maybe this is what Levinas had in mind when he spoke of an ethical suspicion that I might contribute to others' suffering without willing to.

“Mon « au monde » ou ma « place au soleil », mon chez-moi, n'ont-ils pas été usurpation des lieux qui sont à l'autre homme déjà par moi opprimé ou affamé? Citons encore Pascal: « C'est ma place au soleil, voilà le commencement et l'image de l'usurpation de toute la terre. » Crainte pour tout ce que mon exister, malgré son innocence intentionnelle et consciente, peut accomplir de violence et de meurtre.” (Levinas 1991, 147-148)

Marion Young visits Levinas' thinking as well, identifying a tension between the general responsibilities for justice and the concrete responsibilities to particular persons in interaction (Young 2011, 161).

Besides the reification of social structures, this is precisely the second obstacle in front of the responsibility for social justice: the denial of the connection between myself and the socially mediated others. Marion Young claims that we are charged with responsibility for distant others, given that the social outcomes are the result of the interactive participation of each individual to the society.

“Because we dwell on the stage of history, and not simply in our houses, we cannot avoid the imperative to have a relationship with actions and events performed by institutions of our society, often in our name, and with our passive or active support.[...]

The imperative of political responsibility consists in watching these institutions, monitoring their effects to make sure that they are not grossly harmful, and maintaining organized public spaces where such watching and monitoring can occur and citizens can speak publicly and support one another in their efforts to prevent suffering. To the extent that we fail in this, we fail in our responsibility, even though we have committed no crime and should not be blamed.” (Young 2011, 88)

Institutions, social structures, rules, laws, values, habits, all stand for settled ways of living with the others. Many of them are settled before we were born, we take them over, yet we reiterate them through our actions, sometimes we disagree

with the way they are settled, we identify injustices, inadvertences, misconceptions, prejudices. The complexity of this interactive network may seem too much for a single individual to deal with. Yet, we are capable to make our way through it, better or worse, with much or little understanding.

Marion Young offers us an attempt at assuming our position in this network, and her claim is that to do this properly we need to understand the specific responsibility we encounter as participants. She calls it responsibility for justice, or political responsibility, and the task assigned to us is described in the last paragraph I quoted above. We may not be personally guilty for the injustice in our societies, we may even behave morally and legally flawless, yet we are responsible for social injustice, because each of us participates, mediately, to the current unjust outcomes of the society.

Given the all too short review I provided, I had to leave aside the extended examples and arguments that Marion Young used and discussed in order to support her ideas. Thus, the direct contact with her argumentation is highly recommendable for those interested in the issues mentioned along this text.

REFERENCES

Arendt, Hannah. 2003. *Responsibility and judgment*. New York: Schocken Books, Random House Inc.

Levinas, Emmanuel. 1991. *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris: Editions Grasset & Fasquelle.

Young, Iris Marion. 2011. *Responsibility for justice*. New York: Oxford University Press.

Address:
 Gim Grecu
 Al.I. Cuza University of Iasi
 Department of Philosophy
 Bd. Carol I, 11
 700506 Iasi, Romania
 E-mail: gim.grecu@gmail.com

Heideggers Kunstwerkaufsatz in mehrstimmiger Perspektive

Diego D'Angelo
Università degli Studi di Milano
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

David Espinet, Tobias Keiling (Hrsg.), *Heideggers Ursprung des Kunstwerks. Ein Kooperativer Kommentar*, Frankfurt am Main: Klostermann Verlag, 2011.

Titel: *Heidegger's Essay on the Origin of the Work of Art from a Polyphonic Perspective*

Keywords: Martin Heidegger, the work of art, aesthetics, phenomenology, hermeneutics, truth

Es ist sicher keine gewagte These zu behaupten, dass der sogenannte Kunstwerkaufsatz zu den wichtigsten und am meisten diskutierten Werken von Martin Heidegger zählt. Und das nicht nur aufgrund des unmittelbaren Zusammenhangs zwischen Kunstwerk und Wahrheit, welcher seit den früheren Freiburger Vorlesungen einen wichtigen Fokus im Denken Heideggers darstellt, eines Zusammenhangs, der in der berühmten Definition des Kunstwerks als „Ins-Werk-Setzen der Wahrheit“ (M. Heidegger, *Der Ursprung des Kunstwerks*, in *Holzwege*, Gesamtausgabe, Band 5, herausgegeben von F.-W. von Hermann, Frankfurt am Main: Klostermann Verlag, 1977, S. 21) deutlich zum Vorschein kommt, sondern auch aufgrund der besonderen Stellung, die dieser Aufsatz in Heideggers Gesamtwerk einnimmt. Um die Jahre 1935-36 verfasst, fällt *Der Ursprung des Kunstwerks* in die Schaffenperiode sogenannter Kehre Heideggers und stellt damit ein

Schlüsselwerk dar, um die Entwicklung seiner Philosophie nachvollziehen zu können.

Aber die Bedeutung dieses Aufsatzes geht nicht in diesen, Heidegger Philosophie immanenten Aspekten auf. Vielmehr darf dieser Text, wie auch die Herausgeber des Bandes *Heideggers Ursprung des Kunstwerks. Ein kooperativer Kommentar*, David Espinet und Tobias Keiling, im Vorwort anmerken, neben Benjamins *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* und Adornos *Ästhetische Theorie* „als der wichtigste Beitrag zur philosophischen Ästhetik im 20. Jahrhundert gelten“ (S. 11).

Aus der wichtigen Rolle dieses Textes ergibt sich die Notwendigkeit eines tieferen Eingehens auf seinen Gedankengang und auf die Vielfältigkeit der hier vorkommenden Thematiken. Eben dieser Vielfältigkeit versucht der *Kooperative Kommentar* gerecht zu werden, indem er eine Vielfalt von Stimmen und Gesichtspunkten in der Diskussion einsetzt. Der Band besteht aus achtzehn Beiträgen und einem Vorwort, mit insgesamt siebzehn unterschiedlichen Autoren, die ein breites Spektrum an Forschungsschwerpunkten decken – nicht nur Philosophie, sondern auch Literatur- und Kunstgeschichte. Diese Beiträge sind wiederum auf vier Abschnitte verteilt, die sich mit unterschiedlichen Aspekten des Textes beschäftigen.

Der erste und größte Teil des Bandes geht auf die eigentlichen und philosophischen Themen des Textes ein. Bei der Lektüre merkt man sofort eine der Stärken dieses Buches: Die Beiträge sind nämlich nicht einfach nebeneinander gesetzt, sondern sie versuchen tatsächlich einen roten Faden so weit wie möglich zu verfolgen. Das ist nicht zuletzt darum möglich, weil die Essays verschiedene Längen haben, je nach Wichtigkeit des behandelten Problems. So zum Beispiel wird viel Platz eben für die Diskussion der Wahrheit eingeräumt durch Tobias Keiling, der gründlich dem Wahrheitsbegriff als „Sich-Zeigen der Phänomene“ (S. 67) (auch im Ausgang von *Sein und Zeit*) gründlich nachgeht, während für die ebenso hervorragenden Beiträge zur Technik (Diana Aurenque) oder zum musikalischen Aspekt der Dichtung im Ausgang vom Problem des Werkseins der Kunst (Manuel Schölles), weniger

Seiten zur Verfügung stehen. Dieser letzte Text insbesondere trifft eine anregende, bis heute eher vernachlässigte Facette der Kunstreflexion Heideggers, indem der Autor den musikalischen, d. h. ‚materiellen‘, Aspekt der Dichtung betont. So wie für Keiling steht auch für Francisco de Lara die Auseinandersetzung mit *Sein und Zeit* im Zentrum, hier indem das Verhältnis zwischen Ding, Zeug und Werk auf eine besonders fruchtbare Weise in Abgrenzung zum Hauptwerk dargestellt wird. Der Diskussion über die zentrale Rolle der Dichtung als Wesen der Kunst ist Matthias Flatscher nachgegangen, in einem Beitrag, der sich auch mit der Problematik der Sprache im späten Werk Heideggers konfrontiert. Ebenfalls in Hinblick auf das späte Werk unternimmt David Espinet eine Bestimmung des Begriffs der Natur aufgrund des Streites von Welt und Erde, wie Heidegger es nennt (GA 5, S. 35); in entgegengesetzte Richtung geht hingegen Antonio Cimino mit einem Versuch, die Rolle des frühen Denkens Heideggers in einer Diskussion der Geschichte hervorzuheben im Hinblick auf Begriffe wie Performativität und Vollzug.

Der Band untersucht aber, wie schon angedeutet, nicht nur die sachlichen Probleme und Konstellationen, die aus dem Text selbst hervorkommen, sondern versucht zugleich, eine Darstellung von Einflüssen auf den Aufsatz zu geben. Somit rücken Aristoteles (durch Michail Pantoulas) und Hölderlin (Nikola Mirković), Schelling (Sebastian Schwenzfeuer) und Rilke (Antonia Egel) in den Mittelpunkt, wobei selbstverständlich einige Bezüge sofort einleuchten, während andere eher ‚eingefühlt‘ zu sein scheinen –, aber natürlich dient das Ganze auf hervorragende Weise einem tieferen Verständnis des Werkes und als Anregung für weitere Überlegungen und Forschungen. Und dazu ist noch zu sagen, dass der Stil des Kunstwerkaufsatzes selbst, wie schon gesagt eine solche Vielfalt ermöglicht: Ausgerechnet diese „dichte, spannungsvolle, manchmal irritierende Zusammenführung“ von Themen und Begriffen „hat den Kunstwerkaufsatz für verschiedene Disziplinen und Theoriefelder interessant gemacht“ (S. 13).

Im dritten Teil dieses Bandes loten die Beiträge die Rolle dieses Textes als „Wendepunkt in Heideggers Denken und als Kristallisationspunkt der Geistesgeschichte“ (S. 17) aus. Die nicht immer leicht nachvollziehbare Entstehungsgeschichte des Werkes, das aufgrund der Stratifizierung verschiedener Textfassungen als ein ‚Palimpsest‘ (S. 16) definiert wird, bleibt eher im Hintergrund dieses Kommentars, der sich vielmehr mit systematischen Fragen auseinandersetzt als mit philologischen und textgeschichtlichen Problemen. In diesem Sinne entschlüsseln die Beiträge auf überzeugende Weise das Verhältnis zu Nietzsche (Nikola Mirković), die Frage nach der Kunst im Spätwerk (Toni Hildebrandt), den phänomenologischen Ansatz, so wie ihn Heidegger in *Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkens* in den 60ern wieder aufnimmt (Fredrik Westerlund), oder das Sprachdenken in *Unterwegs zur Sprache* (Jerome Veith).

Im vierten und letzten Teil des Sammelbandes werden kurz einige Aspekte der Wirkungsgeschichte vom *Ursprung des Kunstwerkes* skizziert: Adrià Navigante untersucht vor allem die Kritik Adornos, während Emmanuel Alloa auf eine sehr gut informierte und präzise Darstellung der Rezeption in Frankreich eingeht, obwohl in diesem Fall eher von einer auffälligen „Stille rund um den Kunstwerkaufsatz“ (S. 251) die Rede ist. Eine Ausnahme unter anderen bildet Jacques Derrida, dessen Text *Restitutions* kurz, aber prägnant untersucht wird. Selbstverständlich könnte auch eine Diskussion der Wirkungsgeschichte im Rahmen des hermeneutischen Denkens nicht fehlen; daher liefert Morten Thanning eine Darstellung der Position Gadamers in Bezug auf das Kunstdenken Heideggers. Dieser letzte Aufsatz beschäftigt sich auch mit äußerst gegenwärtigen Kunstreflexionen, die ihren Ausgang bei Martin Heidegger finden, wie es bei Günter Figal (*Erscheinungsdinge. Ästhetik als Phänomenologie*, Tübingen: Mohr Siebek, 2010) und John Sallis (*Transfigurements. On the True Sense of Art*, Chicago/London: University of Chicago Press, 2008) der Fall ist. Insbesondere zielt Günter Figals Buch darauf ab, den Begriff der Schönheit (natürlich nicht im naiven Sinne vom bloßen Angenehmen) in Anschluss an Kant wieder aufzugreifen, obwohl immer noch in

einer Perspektive, die die Rolle des Kunstwerks unterstreicht statt die der Genusserfahrung oder die des Kunstschaffens.

Obwohl in dieser Rezension aus ersichtlichen Gründen nicht möglich gewesen ist, auf jeden einzelnen Beitrag in seiner Individualität einzugehen, scheint es klar, dass die Stärke des Bandes eine zweifache ist: Einerseits ermöglichen die verschiedenen Gesichtspunkte und Ansätze einen mehrstimmigen und deswegen dem Text gerechten Zugang zu Themen und Problemen, die für die ganze Ästhetik des 20. Jahrhunderts zentral sind; Die Einheitlichkeit des Leitfadens und der Schwerpunkt auf die Bestimmung des Kunstwerkes aus der Perspektive des Werkes selbst, statt aus der Erfahrung des Kunstgenusses oder des Schaffens, eröffnen aber andererseits die Möglichkeit, diesen Kommentar von Anfang bis Ende zu lesen; das bringt natürlich das Risiko mit, auf einige Wiederholungen zu treffen, erschließt aber manchmal dieselben Aspekte auf verschiedene Art und Weise, was zu interessanten Kontrasten oder Übereinstimmungen führt.

Zusammenfassend gesagt, fügt dieser *Kooperative Kommentar* der heute vorhandenen Sekundärliteratur einen wichtigen Beitrag in der Diskussion rund um die Ästhetik im Allgemeinen sowie über einen wichtigen Text von Martin Heidegger hinzu. Zu diesem zweiten Aspekt bleibt zu sagen, dass der Text auch auf komplexe Fragen der Auslegung vom späten Werk Heideggers eingeht, mit Denkbildern, wie Heidegger sie nenne würde, wie ‚Wink‘ oder ‚Geviert‘: Somit ermöglicht der *Kommentar* einen genuinen Zugang zu späteren Texten, die allzu oft als hermetisch oder absichtlich unzugänglich charakterisiert werden, indem er ein besseres Verständnis dessen ermöglicht, was Heidegger radikal neu denken musste nach dem ‚Scheitern‘ von *Sein und Zeit*!

Address:

Diego D'Angelo

Università degli Studi di Milano / Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Lärchenstraße 28, 79194 Gundelfingen (Deutschland)

via Taverna 129, 21040 Cislago (Va) (Italia)

Email: dangedi@libero.it

Deleuze and the Expression of Jurisprudence

Emilian Mărgărit
Romanian Academy, Iasi Branch

Edward Mussawir, *Jurisdiction in Deleuze. The expression and representation of law*, New York: Routledge, 2011, 193 p.

Keywords: Deleuze, jurisprudence, expression, representation, law

The importance of Deleuze's philosophy could be grasped not only in respect to the history of philosophy where his place is mandatory now, but in relation with the consequences that his endeavor produced their fields of thought as art, cinema, cultural theory etc. Although these fields of creative experimentation are by their own practice autonomous they are not constituted as homogenous domains (philosophy included) because they always intersect and are composed of other theoretical territories. Having this in mind I present the book of Edward Mussawir, *Jurisdiction in Deleuze. The expression and representation of law* published by Routledge in 2011.

Briefly, in his book, Mr. Mussawir captures with subtlety the elements of Gilles Deleuze's philosophy that could sustain a conceptual line of flight and a prolongation of those into jurisprudence (legal and technical law practices), focusing on the difference between the expression and the representation of law. Deleuze is taken as offering a

* *Acknowledgment:* This paper was made within The Knowledge Based Society Project supported by the Sectorial Operational Program Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU/89/1.5/S/56815.

surprisingly practical jurisprudence which reenacts the principal technical terms of jurisdiction – persons, things and actions – in terms of their practical assemblage and expressions.

The guiding idea of this book is that the philosophy of Deleuze (especially his interpretations on Nietzsche and Spinoza) can provide a method of rendering jurisdiction a positive determination under the prerogative of jurisprudence, and also disengage the theoretical limitations imposed to jurisdiction by the current techniques of practicing law. As a consequence, it envisages a construction of the jurisprudence concept of “legal person” as a substitute for an abstract subject bestowed with rights, kept with high esteem by moral and legal philosophy (Mussawir 2011, xii).

The first chapter is a well written introduction with an attentive style and clarity, presenting the main ideas, the topics and the plot of every chapter. Also, this first chapter offers the readers that are only acquainted with Deleuze or philosophy of law a clear perspective of the importance of both Deleuze and jurisprudence. I draw the important lines of this chapter because it offers the hermeneutical schemes for the rest of the book, structured in three parts that constitute the practical typologies of the topological relation between jurisdiction and jurisprudence.

First of all, the concept of jurisdiction implies a certain relation between expression and representation in jurisprudence, since modern jurisprudence tends to focus on the relation between legal power and State authority. But we are talking also about a jurisdiction that was preoccupied to order the local, technical and technological languages of law. In this sense, jurisdiction gives us then a way of working within law’s medium; it gives us a method for analyzing power in a language that maintains a descriptive relation to matters of ‘legality’. The theoretical aspects of the book are attended by the author in respect to some important theoreticians of jurisprudence such as Shaun McVeigh (editor of *Jurisprudence of Jurisdiction*) and Bradin Cormack (author of *A Power to do Justice: Jurisdiction, English Literature, and the rise of Common Law, 1509–1625*) and are extended so as to further re-

situate the analytical accounts of legal power within the institutional languages considered immanent to its exercise.

The theoretical point glimpsed so far is continued by a Deleuzian approach to jurisprudence that is to “read into the fabric of law a dimension of expression; to follow, out of law’s many simple *reactions* to social and cultural activity, the matter that is itself active, creative, productive”(Mussawir 2011, 8). What is remarkable in this perspective is the importance of jurisprudence as a local and practical legal activity expressing an existing field of legal wisdom that substitutes and dismisses the theory of jurisprudence as a code, abstract normalization founded by means of representation on the transcendent roots of a juridical-philosophical consciousness.

So the point of this announced theoretical substitution is that “expression law” is better suited for the practices of everyday life than “representation law”, and that expression is not a theoretical concern with the subject and objects of legal knowledge but with the surface of law medium (technology, performance and practical articulation) properly reconnecting with the genres of knowledge put into motion by Roman civil law, the division between persons, things and actions. The three parts of the book correspond to these three separate planes of thought as elements of both a theoretical account of jurisdiction and as an engagement of Deleuze’s philosophy of expression into jurisprudence.

The first part of the book examines the theme of masks and personal jurisdictions and starts with chapter two (the first chapter is an introduction) – which explores the connection established between personal jurisdictions and the method of dramatization employed and deployed by the philosophy of Deleuze. Chapters three and four contain two study cases regarding the critique of subjectivity itself and the abstract “rights of man”. The second part of the work comprises two chapters and approaches Deleuze’s jurisprudence bearing on the jurisdiction of “rights” and also analyses the problem of possession in relation with Hegel. In the last part of the book the author draws the means by which the philosophy of Deleuze could develop a connection with jurisdiction as a procedural type of jurisprudence picturing performance as a procedural

form of judgment. The possibility of performance as an “event” of law could be understood as a singular point (social life) that is continued through ordinary points through actual procedures that do not postulate the transcendence of law (by an essence-event). The procedures are not enactments of rights judgments but the techniques of its performance.

I do not know what a reader with law studies might say about this book, I doubt that the philosophers of law see the philosophy of Deleuze as a material of thought (for elaborate forms of “mastication”), but I think that for the readers interested more or less in Deleuze the work of Mr. Mussawir is both pleasant and interesting.

Address:

Emilian Margarit

The Romanian Academy Iasi

Str. T. Codrescu no. 2

700481, Iasi, Romania

Tel.: +40.332.106506

E-mail: emi_margarit@yahoo.co.uk

Les bulles, le « dépli » et la philosophie

Ciprian Jeler
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iași

Paul-Antoine Miquel, *Le vital, aspects physiques, aspects métaphysiques*, Préface de Pierre Livet, Paris, Ed. Kimé, 2011.

Title: *The Bubbles, the "Unfolding" and Philosophy*

Keywords: vital, totalizing, horizon, epistemology, incompleteness

Le titre de ce livre est à la fois précis et trompeur. Il est trompeur d'abord parce qu'il semble laisser entendre que nous allons lire un livre sur la vie, que l'enjeu du livre serait d'isoler des éléments pour une théorie de la vie. Pourtant, en avançant dans la lecture de ce recueil d'articles et conférences écrites et prononcées entre 2008 et 2010, on se rend compte qu'il s'agit, en fait, d'un livre qui porte surtout sur le « monde » et sur le statut de la philosophie en rapport avec la conception précise du monde qui nous y est offerte. Qu'en est-il alors du vital, quel est son rôle dans la construction théorique qui nous est proposée ? C'est en ce point que la *précision* de ce titre se révèle, dans la mesure où le vital n'est pas la vie et n'est pas le vivant non plus. Cette forme « adjectivale » du vital l'éloigne de la substance encore et toujours présente dans les formes substantives de la « vie » ou du « vivant ». Car le vital n'est pas quelque chose, il est une *opération*, ou plutôt, selon une tournure de phrase qui revient sans cesse tout au long de

* *Acknowledgment:* Ce texte a été publié dans le cadre d'une activité de recherche financée par le Programme Opérationnel Sectoriel pour le Développement des Ressources Humaines par l'intermédiaire du projet « Développement de la capacité d'innover et augmentation de l'impact de la recherche par des programmes postdoctoraux POSDRU/89/1.5/S/49944 ».

l'ouvrage, le vital serait un rapport de non-identité – ou la disposition – entre ce qu'un système est et ce qu'un système fait. De ce point de vue, le vital n'est pas autre « chose » que le monde ou que les systèmes à l'intérieur du monde, le biologique n'est pas autre « chose » que le physique. A ceci près pourtant de comprendre le physique lui-même non pas comme s'il était lui-même une « sorte » de vie, mais comme étant lui-même sujet à ce type d'opération qui est isolée sous le nom de vital. Le vital est donc pleinement du monde, mais seulement dans la mesure où il est à *la fois* un « domaine » à l'intérieur du monde et ce qui pourrait nous servir comme paradigme analogique pour penser le monde lui-même. Il est, avec une autre expression récurrente dans le livre, à la fois une bulle dans le monde et une bulle à l'intérieur de laquelle le monde lui-même peut être perçu.

Cette description hâtive peut sembler excessivement métaphysique. Pour dissiper cette impression, il faut aller tout droit à l'essentiel, à la thèse que nous croyons entrevoir comme étant ce qui guide l'entreprise de Paul-Antoine Miquel. Elle peut s'énoncer d'une manière très simple : *le monde n'est pas un horizon*. Mais cette simple position comprend deux volets, et ce sont ces deux volets qui structureront notre lecture. L'explicitation du premier versant se constituera donc comme une lecture des chapitres extrêmes du livre – du premier et du dernier chapitre, donc – tandis que la description du deuxième versant se présentera comme un bref compte-rendu des chapitres médians du livre (chapitres 2-6).

Dans un premier temps, c'est par opposition avec une tendance de la science que cette thèse formulée négativement s'affirme. La science étudie traditionnellement des systèmes isolés, définis entièrement par leurs propres contraintes internes. Mais, quoique les théorèmes d'incomplétude de Gödel et l'étude des systèmes dissipatifs et biologiques ont récemment opéré un élargissement du domaine d'application de la pratique scientifique, l'image que la science se fait du monde qu'elle étudie résiste encore au changement. Nous sommes encore sommés à envisager le monde lui-même comme étant un système fermé, complet et entièrement régi par ses contraintes internes ; or, comme le montre Miquel, cette position n'est en rien scientifique, c'est plutôt une position métaphysique « qui

ne comprend pas correctement la différence entre la métaphysique et la science » (23). Pour envisager le tout comme étant fermé et clôturé causalement, nous devons postuler un œil métaphysique qui pourrait envisager du « dehors » ce tout, à l'instar du savant qui envisage du dehors ses systèmes artificiellement isolés. Autrement dit, pour envisager le monde comme étant une sorte de sur-système qui autorise la manière dans laquelle les scientifiques abordent leurs sous-systèmes, il nous faut postuler une instance métaphysique en dehors de la pratique scientifique elle-même. C'est ce postulat que Miquel rejette à plusieurs reprises, mais il faut bien comprendre toute la portée de ce rejet. Ou plutôt, toutes ses portées, car il y en a trois.

D'abord, cela signifie que le monde ne doit plus être envisagé comme une totalité complète, enfermée dans ses propres contraintes internes. Le monde serait ainsi ouvert, essentiellement incomplet et fini. Ce que nous obtenons ainsi est, pour le dire brutalement, de la pratique scientifique sans postulat totalisant, de la science qui ne cesse pas d'analyser ses systèmes, mais qui ne présume plus quoi que ce soit sur le monde en général.

Mais cela ne suffit pas, car le postulat totalisant ne porte pas seulement sur la totalité effective de ce qui est, mais porte aussi sur la totalité de ce qui peut être. Autrement dit – et plus correctement, sans doute –, si la science analyse ses systèmes, c'est à partir de la pré-condition d'une découvrabilité en droit du monde, à partir du postulat que le monde est donné et que nous n'avons qu'à essayer d'en découvrir la vérité. C'est le même postulat totalisant que nous voyons à l'œuvre ici, quoiqu'il est devenu entre-temps un « idéal épistémique et régulateur » (23) qui continue à diriger la science. Si le monde est donné, si nous n'avons qu'à le découvrir, s'il est déjà là, nous attendant, c'est qu'il est déjà totalisé, c'est qu'il ne peut pas être autre chose que ce qu'il est, et donc qu'il n'est rien d'autre que la somme de ses propres contraintes internes. S'abstenir du postulat totalisant dans sa première forme signifie en effet le transformer en idéal kantien, signifie présupposer la totalisation et ne plus la postuler, mais revient en fait à la même chose. Voici le deuxième aspect du rejet du postulat

totalisant. Mais que nous reste-t-il alors ? Sommes-nous ainsi obligés de renoncer non seulement au postulat totalisant mais aussi à la pratique scientifique qui le présuppose, à la pratique scientifique tout court et à tous ses résultats ? Non, il faut seulement que nous tenions le pas avec la science actuelle dans la mesure où elle nous donne les moyens de comprendre des systèmes essentiellement incomplets, irréductibles à leur simple description initiale : ce sont, nous l'avons dit, les théorèmes d'incomplétude de Gödel et l'analyse des systèmes dissipatifs ou biologiques qui ouvrent cette voie à la science. Il s'agit, autrement dit, de systèmes qui ne peuvent pas être pensés comme systèmes que dans la mesure où ils présupposent un dehors, que dans la mesure où il faut leur ajouter une extension pour arriver à les traiter en eux-mêmes. Pour les traiter en eux-mêmes il faut donc aller plus loin qu'eux, il faut en faire à la fois des systèmes et des sous-systèmes d'un ensemble plus vaste, et il faut travailler avec cette disposition même, avec toutes les enchevêtrements spatiales et les irréversibilités temporelles que cela entraîne. Voici donc l'une des positions fortes de Paul-Antoine Miquel : c'est de la science qu'il faut partir pour parler du monde, y compris dans une approche philosophique. La philosophie, autrement dit, n'a rien à dire directement sur le monde, il ne suffit pas, pour philosopher, de se retrancher dans un « monde » de la conscience ; au contraire, il faut qu'elle parte du monde ouvert par la science, du monde où les phénomènes sont rapportés les uns aux autres sans que ce rapport soit médié par la conscience. Il faut partir, avec une distinction qui traverse tout le livre, de l'être *du* monde des phénomènes (reliés uniquement les uns aux autres) et non de l'être *au* monde ouvert par la conscience. De ce point de vue, la philosophie ne peut être qu'une « épistémologie », car son discours est toujours second par rapport à celui de la science et de ses résultats.

Nous en venons pourtant à la troisième portée du rejet du postulat totalisant, car la philosophie ne devient pas ainsi une simple explicitation – fût-elle normative – des concepts et méthodes scientifique, mais une « épistémologie non fondationnelle ». Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela ne veut pas seulement dire que la philosophie ne parle pas en premier, que

c'est sur la base du discours scientifique qu'elle peut proférer le sien, mais, plus profondément, cela veut dire que ce discours scientifique lui-même ne peut pas fonctionner comme fondement du monde auquel il ouvre. Le troisième versant du postulat totalisant ne vise plus le monde, mais la science, et il consiste à voir la science elle-même comme étant une sorte de pur miroir qu'on promène le long du chemin, selon l'image stendhalienne. Tant que nous voyons la science comme un pur miroir nous ne pouvons pas échapper au postulat totalisant, car cette extériorité radicale confirme ainsi le caractère borné « du dehors » du réel – la science est ainsi comme une substance qui limite une autre substance – et prend sur elle-même en même temps la découvrabilité du réel (si le « monde » peut se réfléchir en un miroir pur, c'est qu'il est déjà là, déjà donné, attendant à être découvert). C'est ici que se situe le point nodal de l'argumentation de Miquel, c'est en ce point que se dévoile le renversement radical qu'il propose : car il faut envisager la science elle-même comme étant une pratique, un acte ou une « activité naturelle » (32, 134) ; la science fait donc pleinement partie du monde qu'elle essaie d'expliquer par ses analyses et elle doit y être replacée¹. Autrement dit, si la science est une énorme bulle dans laquelle les systèmes du monde sont contenus, il faut affirmer en même temps qu'elle est, en tant que pratique ou activité naturelle, aussi une bulle à l'intérieur du monde qu'elle essaye de réfléchir. C'est « un nouveau monde » que nous obtenons par ce remplacement de la science dans le monde, mais un nouveau monde qui n'est pas peuplé par autre chose que des données scientifiques : des systèmes et des phénomènes que la science rapporte les uns aux autres, mais aussi la science elle-même en tant qu'activité naturelle. Mais, étant elle-même une partie de ce « nouveau monde » que Miquel appelle « Nature », la science ne peut plus en rendre compte et c'est à la philosophie de le faire. Pourtant, et il faut insister sur ce point, la « Nature » n'est pas un autre monde ou un outre-monde ; il ne s'agit pas de replacer la philosophie dans le sommet d'une totalité englobante, car, nous l'avons vu, ce « nouveau monde » n'est pas peuplé par autre chose que les données scientifiques et la science elle-même en tant qu'activité naturelle. Au contraire, cette Nature n'est rien d'autre que le

monde en tant qu'il est dépourvu du postulat totalisant dans toutes ses formes, et il revient à la philosophie de rendre compte de cette incomplétude foncière du monde que la science ouvre.

Le geste philosophique fondamental qu'on voit à l'œuvre dans ce livre nous semble alors être le « dépli ». Le monde – ou plutôt, maintenant, la Nature – ne se plie pas, et l'image de l'auto-affection qui semble guider une bonne partie de la phénoménologie du XX^e siècle est peut-être la moins propice pour le décrire. Si on lui enlève toutes les formes de totalisation, nous arrivons à la Nature comme étant ce qui se fait ou plutôt comme étant ce pour quoi il est indifférent de dire qu'elle fait ou qu'elle se fait, ce pour quoi la diathèse réflexive n'ajoute rien à la diathèse active. Ni les formes de réductionnisme, ni celles de « holisme » ou de fonctionnalisme ne pourraient pas, comme nous l'apprend Miquel à plusieurs reprises, rendre compte de cette Nature parce qu'elles la soumettent, de manières différentes, au postulat de la totalisation. De ce point de vue, pour prendre un exemple, le biologique ne vient pas se superposer à l'ordre physique comme un épiphénomène, ou bien comme un ordre ontologiquement isolable de ce dernier. Au contraire, il faudrait, selon une belle hypothèse présentée dans le dernier chapitre – en suivant F. Bailli et G. Longo – penser le biologique comme une *opération* d'extension des qualités premières de l'ordre physique. C'est dire que si le monde se fait, cela ne peut aucunement avoir lieu plutôt à l'un de ses niveaux, comme s'il était « plutôt » monde dans l'un de ses côtés, que ce soit au niveau micro ou au niveau macro. Au contraire, il faut soutenir qu'aucun de ces niveaux n'est lui-même pas complet, pas fermé sur lui-même et que c'est à partir de cette incomplétude généralisée qu'un enchevêtrement des niveaux est non seulement possible, mais essentiel pour ce « faire » qui est aussi un « se faire ». Ici encore, c'est le vital qui sert comme paradigme pour penser ce « nouveau monde » ou Nature. C'est ainsi que nous rendrons compte, d'une manière schématique et sans doute hâtive, d'une parties des thèses énoncées dans le chapitre qui ouvre le livre et dans celui qui le conclut.

Et pourtant, à travers cette incomplétude foncière du monde ou de la « Nature », n'a-t-on pas transformé le monde en une sorte de puissance irréductible, en une sorte de source inépuisable de nouveauté dont la seule caractéristique n'est que celle de produire ou de se produire d'une manière qui dépasse toujours notre cadre de pensée ? Il nous semble que, ici aussi, la réponse doit être négative, et ce sont les chapitres médians du livre qui s'empressent à nous faire comprendre comment résister à la tentation de subsumer le monde à la notion de « puissance irréductible ». Si nous avons dit au début que le fait que le monde n'est pas un horizon pourrait synthétiser la démarche de Paul-Antoine Miquel, alors on doit maintenant passer au deuxième volet de cette affirmation, au volet qui refuse cette « horizontalité » du monde non seulement par rapport à la science et au rapport philosophie-science, mais par rapport à la philosophie elle-même. Sans entrer dans les détails de ces chapitres, on pourrait dire qu'il s'agit là d'une ébauche d'histoire d'un certain côté de la philosophie française du XX^e siècle, d'une histoire orientée et fragmentaire qui essaie justement de montrer en quoi une série de philosophes ont su éviter ou au moins fournir les éléments pour une telle résistance à la notion de « puissance irréductible ». Le deuxième chapitre, qui porte sur la notion d'intuition chez Bergson, nous montre ainsi que ce concept ne doit pas être lu comme étant une fusion de la conscience humaine avec un prétendu être des étants et des processus, mais plutôt comme passant nécessairement par l'intelligence et constituant une vision essentiellement rétrospective qui replace l'intelligence elle-même dans le champ auquel elle croyait s'appliquer du dehors. C'est ainsi que l'intuition devient une intuition « du monde » et non plus des faits, mais pas d'un monde qui serait toujours au-delà de nos visées et de phénomènes qui s'y forment, mais d'un monde lui-même essentiellement rétrospectif, qui fait et se fait seulement et à travers ce « faire » par lequel il y a des phénomènes. La « Nature » n'est pas une puissance productrice inépuisable – ce serait toujours la réduire à une sorte de totalité, fût-elle intotalisable – mais elle est au contraire elle-même « rétrospective » comme la vision de l'intuition, dans la mesure où elle pourrait être décrite, avec une expression de Paul

Virilio, comme une « arrivée généralisée », une arrivée sans départ, on pourrait dire : elle ne se fait pas sans que ce « se faire » soit déjà lui-même un fait, et cela sans un soi préalable qui pourrait bien récupérer, par avance, ce fait ou se faire. Voici donc le deuxième sens, proprement philosophique cette fois-ci, de la « non horizontalité » du monde. Le monde ne peut pas être à la fois ce qui se donne et ce qui excède ce « donner » – comme source irréductible placée toujours au-delà de lui-même –, au contraire, son donner est ce qu'il est et inversement. Le troisième chapitre, consacré à la théorie des deux ordres – géométrique et vital – chez Bergson, montre ainsi que c'est par l'élimination de cette connexion difficile entre « être en puissance » et néant établie par Aristote qu'on pourrait arriver à penser ce « nouveau monde » qui nous est promis par le philosophe « spiritualiste » français. Ensuite, en prolongeant les filiations bergsoniennes, le quatrième chapitre consacré à Canguilhem nous apprend que si la santé à un « soi », ce n'est pas par opposition avec la maladie – qui serait ainsi son autre absolu, son néant presque –, mais que c'est par une « polarisation normative » que ce « soi » peut être envisagé, tout en convenant pourtant que cette polarisation rapporte, du dedans, la santé à la maladie : encore une fois, la santé *arrive*, elle ne peut qu'arriver, elle ne peut se produire à partir d'une « nature » préalable qui lui serait intrinsèque, mais au contraire, elle ne peut que se faire à travers une polarisation qui introduit la maladie dans son fonctionnement même et non seulement dans sa définition. Il en est de même de l'individualisation biologique chez Simondon, traitée dans le cinquième chapitre : l'individuation biologique ne vient pas simplement se poser sur l'individuation physique comme sur son autre, au contraire, elle ne fait que prolonger les tensions qui sont déjà à l'œuvre dans celle-ci, elle ne fait que ralentir celle-ci en trouvant des nouveaux rapports dans lesquels ces tensions de l'individuation physique peuvent être introduites. C'est ainsi que Simondon peut échapper aux accuses presque automatiques de « corrélationnisme » qui viendraient du côté des admirateurs de Meillassoux. Enfin, et crucialement, le sixième chapitre montre, toujours à partir de Bergson, comment il est difficile pour la phénoménologie – pour Renaud Barbaras,

en l'occurrence – de construire une théorie de la perception qui serait « du monde » sans substantialiser la vie, sans en faire un principe qui dépasse les actes concrets dans lesquels elle se résout. Au contraire, pour penser la perception, il faut toujours l'envisager comme un acte qui – selon le modèle de la science décrit plus haut – est lui-même un acte naturel, c'est-à-dire un acte qui fait lui-même partie du monde qui se reflète en lui.

C'est, encore une fois, non seulement de la perception que cette « naturalisation » de la perception nous parle, mais aussi et peut-être surtout du monde lui-même, d'un monde qui n'est pas « donné » mais qui est essentiellement incomplet. A travers ce traitement de l'intuition ou de la perception, de l'ordre ou de l'individuation biologique et de son rapport à celui physique, enfin de la santé et de la maladie, nous voyons se dessiner en creux une histoire d'un courant de la philosophie française du XX^e siècle qui gravite « comme autour d'une aimant » autour de l'idée que « ce ne sont pas simplement les événements qui sont du monde, mais bien le monde lui-même qui est toujours en même temps un événement » (87). Nous ne pouvons que regretter qu'aucun chapitre n'est consacré directement à Deleuze qui est, lui aussi, indiqué comme faisant partie de ce courant de pensée.

Disons, pour conclure, que si le « dépli » est le geste fondamental de ce livre, il s'oppose ainsi fondamentalement au « repli » qui caractérise une bonne partie de la philosophie moderne, ainsi que de celle contemporaine. Il s'agit, en effet, dans cette épistémologie non fondationnelle, d'un *anti-epochè*, ou, mieux encore, d'un epochè *pour* ou même *de* la Nature ; il ne s'agit donc pas de suspendre l'attitude naturelle, mais, au contraire, de la « prolonger » (16) jusqu'à ses dernières conséquences qui visent à la fois le monde lui-même et, conjointement, « le vital ». Au-delà de toute sociologie des sciences – même s'il s'amorce dans une prise on ne peut plus au sérieux de la *pratique* scientifique –, ce geste audacieux fait que ce livre, tant par ce qu'il dit et – plus décisivement encore peut-être – par ce qu'il ne dit pas, soit fortement conseillé non seulement aux philosophes des sciences et aux philosophes en général, mais peut-être aussi aux scientifiques.

NOTES

¹ Cela donne lieu à une superbe hypothèse dans le dernier chapitre du livre, où les théorèmes d'incomplétude de Gödel ne nous disent pas seulement quelque chose sur nos systèmes formels de pensée, mais, en tant que faisant elles-mêmes partie du monde, nous disent aussi quelque chose sur le monde lui-même. Ici comme ailleurs dans ce livre, le fait que « la bulle » de nos pensées est « elle-même du monde » ne débouche pas sur une généalogie pseudo-nietzschéenne qui s'empresserait à découvrir comment, à partir des données du monde, la pensée a pu devenir ce qu'elle est, mais au contraire, elle nous dit quelque chose sur le monde, sur ce que le monde est. Avec une belle formule de Miquel, « plutôt que d'idéaliser le tout, il faut naturaliser l'explication scientifique » (23), et cela au-delà de tout réductionnisme physicaliste ou de toute absolutisation substantielle du monde.

Adress:
Ciprian Jeler
Department of Philosophy
"Al. I. Cuza" University of Iasi
Bd. Carol I, no. 11
700506 Iasi, Romania
Email: ciprianjeler@yahoo.com

Thinking Differently: Continental Philosophy versus Philosophy of Religion

George Vamesul
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi

Morny Joy (ed.), *Continental Philosophy and Philosophy of Religion*, New York, London, Dordrecht, Heidelberg: Springer 2011.

Keywords: continental philosophy, philosophy of religion, phenomenology, deconstruction, alterity, ethics

The volume *Continental Philosophy and Philosophy of Religion* published by Springer in 2011 and edited by Morny Joy is part of a larger series, *The Handbook of Contemporary Philosophy of Religion* which aims to bring to the fore the primary issues and approaches concerning the contemporary philosophy of religion. The present volume focuses through a group of articles on the recent development in Continental Philosophy and its potential influences on philosophy of religion. The phrase “Continental philosophy” does not stand for a specific type, subject or method of philosophy – despite its constant association with analytic philosophy – rather it refers to a worldview shared by a number of philosophers that led them to constantly reassess the boundaries between philosophy and religion, and to recast in a new fashion the traditionally conceived philosophy of religion. This implies that there is an entire network of guiding threads, such as the Nietzschean “death of God”, the phenomenological approach, the problem of subjectivity or the crisis of modern rationality and Western Christian values after the World War II, a network that is present altogether or in part at authors like Paul Ricoeur,

Jacques Derrida, Julia Kristeva, Jean-Luc Marion or the Frankfurt School.

The volume contains nine articles which present the developments of different authors from the Continental tradition and their entanglement with the philosophy of religion. I shall next give a short consideration on every article, in the end drawing some conclusions on the entire volume.

The first article, *Paul Ricoeur: Hermeneutics, Philosophy and Religion* (p. 17) by Morny Joy, is a close survey of Ricoeur's philosophical endeavor. Although Ricoeur's first encounter with Husserlian phenomenology happened in a favorable manner, later, following Heidegger's critique, he departed from the transcendental approach toward a more contextualized hermeneutical phenomenology (p. 22). Throughout this transition Ricoeur came to realize that the problem of alterity is the cornerstone of the phenomenological approach, so that his later work would be devoted to this problem. Despite his methodological agnosticism concerning the questions of the source of consciousness and the religious beliefs, his thought on the radical reciprocity in relation with the other opens a space of tolerance and love that have a Christian character (p. 34-36).

The early work of Jacques Derrida – *De la grammatologie*, *La voix et le phénomène* and *L'écriture et la différence* – has been considered a breakthrough due to its new approach on language and its ability to say and to what lies at the limits of philosophy. His idea of deconstruction brought him to the attention of American literary critics, and later, to an open debate with Anglo-American philosophy and philosophy of religion. In her article *Thinking Otherwise: Derrida's Contribution to Philosophy of Religion*, Ellen T. Armour focuses on the distinctness between the traditional approach to philosophy of religion and the path opened by Derrida's thinking toward this matter. Although Armour argues that these two are not completely separate due to the topical and thematic link between them (p. 42), she identifies three characteristics that distinguish Derrida's approach. First, despite philosophy of religion's solely concern with Christianity, Derrida account is rather diverse dealing with more than one religious tradition (p. 44). Second, contrary to

philosophy of religion's endeavor to establish the rationality of the content of the religious belief, Derrida is drawn to religion because it goes beyond the limits of rationality (p. 47). Finally, if the Anglo-American philosophy of religion reinforces the boundary between religious and secular, Derrida's work brings into question this traditional project. In conclusion Armour notes that Derrida's account of religion decentralizes it and bestows it into the larger historical and cultural framework (p. 56-58).

In *Levinas's Project: An Interpretative Phenomenology of Sensibility and Intersubjectivity* Bertina G. Bergo takes a survey of Emmanuel Levinas entire work. Although the nature of Levinas's philosophy has been the subject of numerous papers, the most challenging side of his thought is the problem of intersubjectivity. As Bergo notes (p. 73) Levinas thinks alterity as an intersubjective interdependency driven by the infinite responsibility of the face-to-face relationship. Since the encounter with the face of the Other is primary to being, and it is irreducible to any psychological, epistemological or metaphysical status, than the meaning of the intersubjective relationship precludes ontology in favor of ethics (p. 80). From another point of view this implies that the meaning of "first philosophy" must be redefined and the role of ethics reassessed from a marginal position to a more central one.

Julia Kristeva and Luce Irigaray are two of the recently women thinkers that have a major impact on what is known as contemporary feminist thought. In *The Challenge of Love: Kristeva and Irigaray*, Morny Joy surveys the new perspective that these women philosophers open in an area generally ruled by men approaches. Although their writing style is different from classical philosophical writing, they show a great familiarity with works of important figures of philosophy like Plato, Hegel, Kant or Heidegger (p. 90). Being influenced by the theory of physchoanalyst Jacques Lacan, and with a sharp awareness toward the Nietzschean proclamation of the "death of God", their work can be defined as a continuous search to express new ways of understanding the sacred (Kristeva) or the divine (Irigaray), and to account for an ethics of love, bare of projections or illusions. With the aid of a converted

phenomenological approach, that roughly means the investigation of the lived experiences, they carry to question the unconscious dimensions of thought and behavior. One of their most challenging interrogations is the question of the gender of God. This is all the more important since God has been traditionally conceived only in masculine and transcendent terms, leaving aside the feminine attributes (p. 109-110). If taken seriously this might bring a radical change in the philosophy of religion as it was traditionally conceived.

One of the most imposing voices of the twentieth century continental philosophy is no doubt Michel Foucault. Due to the controversial status of his work that has been bestowed at the crossing between history, literature and philosophy, Foucault was able to criticize the task of philosophy understood as a legitimizing enterprise and recast it as a mode of “thinking differently”. In his article *Thinking Differently: Foucault and the Philosophy of Religion*, Jeremy Carrette brings to the fore the influence of Foucault’s thinking on the philosophy of religion. Carrette argues that the scheme that Foucault engages to decentralize and weaken the sovereign authority of knowledge can be equally employed in the philosophy of religion (p. 133). This allows scholars within the philosophy of religion to question the function of the categories of this domain and to review the hidden assumptions involved in the classification of non-Western traditions. Thus, a space for dialogue is opened where the Western tradition can reconsider itself through the eyes of non-western thought. This critical enterprise is not a rejection of the Western thought but rather it is the recognition of its limitations and unknown presuppositions that are hidden throughout its own framework (p. 134). In this light Carrette argues that the task of philosophy of religion is to link thought with practice and to elaborate a self-critical apparatus in order to broaden rationality and the critical enquiry.

Throughout Gilles Deleuze’s entire work there is no mention of a philosophy of religion. Even when engaged with commenting on “religious” authors Deleuze restrains himself from any opinion or judgment toward the matter. This acknowledgement appears discouraging for the purpose of the

present volume and seems to render futile any attempt to engage such a topic. Nevertheless Philip Goodchild in his *Deleuze and Philosophy of Religion* assumes this difficulty and tries to overcome it through what he calls a “critical construction” (p. 139). Goodchild submits that there is an implicit philosophy of religion within Deleuze’s work that can be analyzed in three moments. First there is the moment of indifference (p. 140) toward the question of God. This indifference is not only linked with the historical context in which Deleuze lived but also has a deeper reason: if philosophy is “knowledge through pure concepts” than it defines itself through a constant battle against mere opinion. This implies an absolute immanence since concepts do not refer to things, but to other concepts and are judged in relation with problems, which they frame. Thus, philosophy is a pure transcendental exercise and the question of God has no meaning here. So to speak, Deleuze takes seriously Kant’s account on this problem. This first moment of indifference is doubled by a second moment of the construction of an atheist metaphysics (p. 143). Like every atheist position it can only present itself in tension with a theist point of view. Despite its concern with the temporal existence, this metaphysics, like that of Spinoza, is inseparable from ethics, informing the temporal conduct of the thinker. Thus, the question becomes whether the same could be claimed of a religious dimension since it remains very pertinent in Spinoza in the form of a “third kind of knowledge”. The last moment is the moment of beatitude (p. 154) which claims that since Deleuze’s thought “expresses a immanent ethos” that is no longer concerned with transcendent morality, it may imply in the same manner an immanent religiosity.

Jean-Luc Marion is one of the recent French philosophers that had succeeded to impose himself on the international stage of philosophy. In her article *Jean-Luc Marion: Phenomenology of Religion* Christina M. Gschwandtner gives a thorough account on Marion’s achievements especially since they directly involve the philosophy of religion. Although Marion begins his philosophical publications with an exegesis on Descartes (p. 167) it will be the theological and phenomenological works that will really have a major impact. It

is worth mentioning that during his preoccupation with Descartes, Marion developed his idea of metaphysics, understood as a Cartesian scheme of foundation. He finds Descartes as both, a prisoner of the scheme (*Sur l'ontologie grise de Descartes*), but also with a chance to escape through his thought of God as infinite (*Sur la théologie blanche de Descartes*). Nevertheless he assumes Pascal's critique of Descartes and engages his idea of the three orders, an idea that will also infiltrate his later writings.

Gschwandtner notes that Marion's engagement with phenomenology is driven by the task of finding a rigorous language to express the things themselves (p. 171). Starting from this classical phrase but with a view toward ultimate phenomena that have been neglected or insufficiently accounted for by the traditional phenomenological movement, Marion will recast the phenomenological method in terms of givenness. This will allow him not only to overcome the traditional limitations of the phenomenological method, but also to treat some of the most exclusive phenomena – alterity and revelation – as saturated phenomena. Gschwandtner concludes her article with an inventory of the most important of Marion's critiques.

The next article *Critical Theory, Negative Theology and Transcendence* is James Swindal's attempt to link the philosophy of religion with a movement totally different from phenomenology: the "Frankfurt School" of critical theory. Swindal claims that although the early members of this movement – Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno – were highly influenced by Marx and Engels philosophy, they dismissed with its reductionist character when dealing with cultural phenomena. Since the Marxist debate against culture started as a critique of theology, the rehabilitation of the cultural performed by the Frankfurt School can be seen as a "reformed idea of the theological" (p. 188). The thread that unites all this thinkers is seen by Swindal to be their Jewish heritage, a term that becomes interchangeable with "critical theory". This leads to a critique of religion that is not concerned with its claim to truth but with the "degree in which it mirrors the Messianic condition" (p. 189). The result is

a kind of “prophetic Jewish messianism” that has a strong affinity toward forms of negative theology which serves as adjusting lever for religious utopias. In his accounting for every member of the Frankfurt School, Swindal brings to light a galore variety of religious thematics that springs from their work and that ranges from topics as transcendence and God to morality, messianism and ethics.

In the final chapter *Encountering Otherness*, Morny Joy rounds up the contributions that different authors gave to the topic of “the o/Other” in this volume, focusing on philosophers of French background. His main purpose is to establish the upshot that could result for the philosophy of religion if their positions and insights were taken seriously enough to open a new way of thinking in this all to traditional field (p. 221).

Overall the volume does not contain highly technical articles dealing with specific problems from each author, but rather some general account on their entire work and the specific outcome for philosophy of religion. Though this may be disappointing to an advanced reader it is highly helpful for someone looking for an introduction or a fresh view on the continental philosophy of religion.

Address:
George VAMEȘUL
Al.I. Cuza University of Iasi
Department of Philosophy
Bd. Carol I, 11
700506 Iasi, Romania
E-mail: vamesugeorge@yahoo.com

L'artiste et ses perceptions: vers une nouvelle théorie de l'art

Victor Anches
EHESS, Paris

Konrad Fiedler, *Sur l'origine de l'activité artistique*, deuxième édition, traduit par Inès Rotermund, Sarah Schmidt, Werner Uwer, Sacha Zilberfarb, sous la direction de Danièle Cohn Ileana Parvu. Paris: Editions Rue d'Ulm/Presses de l'Ecole normale supérieure, 2008.

Title: *The artist and his perceptions: towards a new theory of art*

Keywords: Konrad Fiedler, artistic activity, aesthetics, knowledge, pure visibility, form, perception, representation, mimesis, body.

Introduction

La théorie de Konrad Fiedler est considérée importante pour la naissance de la *Kunstwissenschaft*, courant allemand du début du XXe siècle, qui conçoit la critique de l'art comme discipline scientifique qui libère la théorie de l'art de l'esthétique et du jugement de goût kantien.

Resté longtemps inconnu en France, la traduction de son ouvrage, *Über den Ursprung der künstlerischen Tätigkeit* (*Sur l'origine de l'activité artistique*) en 2003, dirigée par Danièle Cohn, apporte une grande contribution à la connaissance de ce penseur de la théorie de l'art du XIXe siècle par le lecteur français.

Résumé du livre

Le livre de Konrad Fiedler est divisé en sept chapitres. Il est très intéressant d'observer que dans un ouvrage intitulé *Sur l'origine de l'activité artistique* l'auteur ne mentionne aucune

œuvre d'art, aucun auteur et ne fait appel explicite à aucun philosophe.

Afin de refonder la conceptualisation de l'art, Fiedler fait une critique de l'esthétique philosophique dominée à la fin du XIXe siècle par les théories de Kant et Hegel. Le premier chapitre du livre commence avec l'analyse des rapports de l'homme au monde qui l'entoure (le rapport homme-nature). Contrairement au réalisme naïf, qui conçoit les perceptions comme étant dépendantes de la réalité, pour Fiedler, c'est la réalité en notre possession qui n'a pas d'existence indépendante de nos perceptions. D'autre part, le langage est seulement une forme par laquelle nous nous approprions la réalité, et non plus une modalité de désignation et appropriation mentale d'une réalité non-langagière. Conformément à l'auteur, la langue a ses limites et elle n'arrive pas à saisir l'entière réalité que nous expérimentons, nous accédons seulement à la réalité dont la forme de la langue a développé l'existence. En faisant la critique de ces deux théories philosophiques, Konrad Fiedler constate que toute réalité est en notre possession, elle étant en nous, et non plus dehors.

Le deuxième chapitre continue avec l'analyse du rapport homme-nature pour questionner la problématique de la réalité. Fiedler considère le rapport entre processus corporels et intellectuels, en même temps que celui qui est entre les pensées et les mots, en termes de corrélation, et il s'oppose de cette manière à la double erreur qui réside à surestimer ou à sous-estimer le langage. L'analyse menée par l'auteur développe l'idée que les processus intellectuels et corporels forment deux réalités différentes, mais on ne doit pas les penser comme étant opposés, car elles appartiennent au même processus, qui est autant corporel qu'intellectuel. Il n'existe plus de réalité en soi, parce qu'elle est toujours saisie dans des perceptions, des processus sensoriels et corporels propres à l'homme. Ainsi, le monde devient une accumulation des représentations dans la conscience de l'individu. Fiedler remplace la question substantialiste « qu'est-ce que le réel ? » par la question critique « que pouvons-nous posséder de la réalité ? » (Cohn 2008, 130).

L'analyse fiedlerienne de l'art continue dans le troisième chapitre avec l'observation que toute la possession de la réalité sensible est limitée aux perceptions et représentations, événements qui n'ont ni durée, ni consistance. Fiedler

développe une perspective selon laquelle la conscience humaine est le milieu par lequel passent toutes les sensations, mais sans rester imprégnées au cours de leurs passage. Par la perception, on arrive seulement à entrer dans le chaos des perceptions fuyantes. Dans la vie ordinaire, l'homme se contente d'une image imparfaite du monde. Afin de clarifier et de rendre compte de ce qui se passe à l'intérieur de la conscience humaine, l'auteur propose premièrement de concentrer l'attention sur un seul type de perception, dans le cas de l'art visuel sur la vue, pour enfin arriver à développer ses propres représentations. Par conséquent, le statut de l'homme dans le monde est bouleversé. Déçu par l'imperfection des réceptions sensibles, l'être humain doit développer une attitude active afin d'acquérir une conscience éveillée. C'est dans cette rupture avec l'attitude passive que l'activité artistique trouve son origine.

L'analyse montre bien que seule une attitude active développe les perceptions et les représentations au-delà d'elles-mêmes. Konrad Fiedler prolonge sa recherche dans le quatrième chapitre et propose d'analyser le déroulement des processus de transformation des représentations (*Vorstellung*) en présentations (*Darstellung*). L'idée est de développer une analyse de la manière dont se réalise le passage des *processus intérieurs* (ressentir, percevoir, représenter) aux *activités extérieures* (présenter, saisir, donner forme). L'auteur insiste sur la spécificité et le privilège du visuel. D'abord, il mentionne qu'un sens ne peut ni être complété, ni confirmé par d'autres sens. Puis, il fait une comparaison entre le sens visuel et tactile, et arrive à la conclusion selon laquelle on ne peut pas développer une *présentation directe* du sens tactile, mais seulement une présentation médiée par la présentation visuelle. Ainsi, contrairement aux présentations du sens visuel, cette présentation ne pourrait jamais passer au-delà d'une copie de la réalité. Fiedler observe que la perception et la présentation sont les parties d'un même processus qui ne sont pas séparables et ajoute que l'activité de présentation est le résultat d'une *activité sensible-corporelle*. Ainsi, le segment réservé à la présentation corporelle de la représentation mentale est une partie très importante du processus de présentation, et non seulement une activité mécanique. La présentation n'est pas une copie maladroite, mais plutôt un procès complexe qui fait naître quelque chose de nouveau.

L'*activité de mise en forme* et de *présentation* sont propres à l'artiste, étant le résultat du développement du processus visuel. Ce que Fiedler veut faire dans le cinquième chapitre est d'analyser quel est le but de l'activité artistique. En analysant la vue et l'activité scientifique, l'auteur fait un critique de la perspective scientifique dans le cadre de l'art, et considère que cette perspective n'a rien à voir avec l'art, les œuvres d'art étant plus qu'une simple copie de la nature. L'activité scientifique ne vise pas le *voir* mais plutôt le *savoir*. Un autre aspect important de la théorie fiedlerienne est l'objectivité de l'activité artistique, cette activité n'est ni une activité où les sentiments débordent l'état d'esprit de l'homme, ni une activité de l'objectivité scientifique. Cependant, elle est une activité objective, dans le sens que l'artiste ne se laisse jamais posséder par la perception visuelle, c'est lui qui la possède. Pour Fiedler, il n'existe pas une « conscience générale » qui pourrait contenir toutes les activités humaines. Il est nécessaire, donc, d'aller plus loin et de faire une différenciation entre les types de conscience. A travers la comparaison entre la conscience scientifique et la conscience artistique, l'auteur arrive à montrer que l'activité artistique a le même but que la science, la connaissance du monde. Ainsi, l'art est un type de connaissance, mais un type qui est différent de la science.

Dans le sixième chapitre Konrad Fiedler examine la spécificité de l'activité artistique qui se présente comme étant la *production* et la *présentation*, et propose l'analyse de quelques caractéristiques générales. Traitant du rapport entre l'art et la nature, il fait une critique de la manière générale d'analyser l'activité artistique, plus exactement, de l'analyser seulement par rapport au résultat de cette activité, par rapport à l'œuvre d'art. Pour l'auteur, essentiel est l'acte artistique, c'est ici où se produit tout ce qui est important. Loin de comprendre l'art comme esthétique, Fiedler considère que l'activité artistique est responsable de l'appropriation du monde. Il la conçoit comme étant l'unique activité qui nous cristallise la conscience des perceptions visuelles (qui appartiennent seulement à la nature) et de cette façon elle crée un nouveau type de connaissance. L'activité artistique n'est pas une copie de la nature, ou une imitation, elle appartient à la nature parce qu'elle nous la

dévoile, et elle n'est pas nature parce qu'elle transforme l'expérience banale de voir la nature sous une autre forme.

Le dernier chapitre conclut l'analyse fiedlerienne par le développement des rapports entre l'histoire et l'activité artistique, et renvoie au rapport que « les spectateurs » peuvent avoir avec l'art. L'activité humaine qui relève de l'art est une activité indépendante de la vie intellectuelle. Ainsi, on observe que la perspective de Konrad Fiedler n'est pas historique, parce qu'elle est fondée sur la singularité de la vision artistique et sur les configurations qu'elle en donne. Dans l'art, il n'y a pas de progrès. Le seul rapport juste que « les spectateurs » peuvent entretenir avec l'art doit se former grâce au partage de l'expérience d'une activité artistique, par la fréquentation des artistes et de leurs ateliers, une telle expérience ne doit pas se limiter au plaisir donné par une simple contemplation.

Remarques critiques

La critique de l'esthétique constitue pour Konrad Fiedler un thème presque obsessionnel, qui revient dans son œuvre. Pour le penseur allemand, l'art est connaissance et non pas sentiment, elle est théorie et non pas jugement. On voit très bien, dans ses aphorismes, une forte critique de l'esthétique : « Esthétique n'est pas théorie de l'art. L'esthétique s'occupe d'explorer une certaine sorte de sentiments. L'art parle en premier lieu à la connaissance, en second lieu au sentiment. Il est faux de penser que l'art a seulement à voir avec les sentiments de plaisir et de déplaisir et qu'il relève par conséquent du domaine de l'esthétique » (Fiedler 2004, 32). Fiedler considère l'activité artistique comme l'une des grandes activités de l'esprit, à travers laquelle l'homme s'approprie la réalité. Ainsi, dès le début du livre *Sur l'origine de l'activité artistique*, l'auteur montre que sa perspective de la théorie de l'art n'est pas concernée par les effets produits par l'œuvre sur les spectateurs ou par la beauté de l'art. Au contraire, cette théorie doit se concentrer sur une nouvelle classe de concepts qui relève de l'activité artistique et de son origine, de la manière dont elle se développe et des processus qui la caractérisent.

En cherchant la genèse du concept de *forme* dans la philosophie de l'art, Ernest K. Mundt montre que Emmanuel Kant, par le biais de la séparation de la forme et du contenu,

est devenu le promoteur de la théorie développée par Fiedler dans ses recherches. Cette séparation est aussi le présupposé du concept de pure visibilité (Mundt 1959, 287). Même si le concept de *forme* trouve ses origines dans la philosophie kantienne, Fiedler l'emploie afin de dépasser la caractéristique esthétique de la philosophie de l'art développée par Kant : « l'erreur est d'octroyer à la forme une valeur esthétique en guise de valeur artistique unique et donc essentielle » (Fiedler 2004, 43). Ainsi, pour lui, la forme n'a rien à voir avec les aspects esthétiques des œuvres d'art, mais seulement avec sa fonction cognitive : « La valeur artistique essentielle de la forme consiste dans la connaissance qu'elle transmet et exprime » (Fiedler 2004, 43). Comme le suggère Danièle Cohn, « la révolution copernicienne » de la théorie développée par Fiedler est la modification de l'idée même du sensible. La forme, et non plus la relation sujet/objet, est le fondement de la connaissance (Cohn 2008, 133).

La théorie fiedlerienne de l'art met le corps au centre de l'activité artistique. Ainsi, puisque l'expression médiée par les organes de la vue et du toucher est un moment central dans l'activité artistique, on observe que cette activité est un type de connaissance non-rationnelle et qu'une nouvelle conception du corps est en jeu : le corps comme étant capable de générer une connaissance que seul l'art peut achever. Le corps comme lieu de connaissance et l'émergence d'un type de connaissance corporelle sont les points les plus intéressants de la théorie proposée par Fiedler, ce qui a influencé nombreux mouvements artistiques au début du XXe siècle (en premier lieu, l'art d'avant-garde). La connaissance à travers l'expérience des sens est naturelle, c'est la nature elle-même qui nous enseigne comment apprendre la réalité (aspect complètement différent dans le cas de notre connaissance scientifique et théorétique). Mais cette connaissance doit être mise en avant, et non pas à côté de la science, parce que sa caractéristique est d'être une connaissance directe du monde : « Pourquoi chercher une tâche pour l'art qui soit à l'opposé de la tâche sérieuse de la connaissance ? Il suffit de considérer d'un œil non prévenu ce que l'artiste fait vraiment, et l'on comprend ceci : il saisit un côté du monde que ses moyens propres lui réservent à lui seul, et il parvient à une conscience de la réalité à laquelle la pensée n'aura jamais accès » (Fiedler 2008, 74). L'idée de corps et celle

d'une connaissance « privilégiée » générée par celui-ci, développées par Fiedler dans sa théorie de l'activité artistique, sont les concepts fondamentaux qui conduisent sa théorie à la critique des quelques aspects importants appartenant à la tradition de la théorie de l'art : par exemple, la notion de *mimesis*, qui est responsable pour la réduction de l'art à la représentation, à une simple reproduction de la nature. L'auteur explique que le sens de ce qui se passe quand « le mécanisme intérieur », qui forme la conscience des choses visuelles, passe aux « organes de l'expression », produisant ainsi quelque chose de nouveau qui ne peut être perçu que par la perception visuelle, « est très différent, bien plus profond et d'une portée bien plus grande que celui d'une imitation oiseuse et imparfaite d'une chose déjà existante » (Fiedler 2008, 58).

Il est très intéressant de pointer ici la perspective de Nicoleta Szabo sur l'affinité conceptuelle entre la théorie fiedlerienne du corps, comme acteur dans la production artistique et la perspective de Maurice Merleau-Ponty (Szabo 2007). Comme l'on a vu, le corps joue un rôle assez important dans la théorie de l'art de Fiedler. L'activité de l'artiste (du peintre) n'est pas une activité secondaire par rapport à l'activité antérieure des perceptions des sens et de la conscience : « Le corps du peintre au travail est constamment à l'intérieur et à l'extérieur par le biais de l'œil qui l'affecte du dedans et de la main qui exprime en dehors ce que l'œil avait livré à la conscience » (Szabo 2007, 582). L'acte de peintre est conçu par l'auteur allemand comme étant un acte originaire qui n'implique aucune imitation. La connaissance caractéristique de l'activité artistique comprend le *voir* et son *faire*, qui sont mêlés par l'intensité de la force expressive. Nicoleta Szabo observe que le vocabulaire employé par Merleau-Ponty est très proche de celui de Konrad Fiedler, même s'il n'a pas lu les œuvres de celui-ci : le don, la vérification incessante de la validité de sa propre démarche, l'accroissement des pouvoirs du corps, l'expression. Elle continue avec la remarque que la théorie de l'activité artistique développée par Fiedler peut être une critique possible de la conception de Merleau-Ponty concernant la création qui réduit l'activité artistique aux transformations spontanées de la perception. L'origine de l'activité artistique est la perception visuelle, mais elle ne peut jamais jouer un rôle de modèle fondateur de la création,

puisque les sens sont confus, indéterminés : « Il ne s'agit plus de percevoir simplement une existence visible, mais de développer et former des représentations dans lesquelles seulement la réalité, en tant qu'elle est visible, peut se présenter. C'est une tout autre position qui est la sienne face à ce qu'il a coutume de nommer réalité » (Fiedler 2008, 47). Il est nécessaire que la perception soit transformée par l'aspiration de l'artiste afin d'accorder une consistance extérieure inscrite dans l'activité du corps et perceptible par le sens visuel.

Dans la théorie développée par Fiedler, on observe qu'il n'existe pas de réalité en soi « et nous voyons toute notre conscience de réalité dépendre d'un processus que ne se déroule pas hors de nous, mais en nous et par nous » (Fiedler 2008, 34). En dehors de l'individu, il n'y a pas un monde d'idées déjà formées qui puissent être saisies par la pensée. Le monde n'est pas non plus une représentation mentale construite par nos perceptions, parce que le produit de nos sens est seulement une masse chaotique et confuse où se mêlent dans un flux continu toutes nos perceptions sensorielles (Fiedler 2008, 47). La remarque de Danièle Cohn est révélatrice : « Nous sommes, pour Fiedler, voués à l'immanence » (Cohn 2008, 130). La visibilité occupe un lieu privilégié, parmi les autres sens, dans la théorie de l'activité artistique. L'auteur considère qu'il existe une différenciation entre les sens et il distingue entre les sens inférieurs et les sens supérieurs ; en plus, il montre que la vue est la seule perception qui nous ouvre la porte vers une forme supérieure de développement. Ainsi, dans un premier moment *la pure visibilité* est préparée par la concentration de l'attention sur un seul type de perception, sur la vue : « Pour la première fois, il perçoit la possibilité d'un voir pour voir » (Fiedler 2008, 47). Et, dans un deuxième moment, *la pure visibilité* trouve son origine dans l'isolement de toute excitation liée aux perceptions visuelles, et c'est seulement de cette façon que se construit la visibilité incorporelle : « Seule l'activité de l'artiste la transforme. Déchargée du fardeau de l'objet, la visibilité devient une configuration libre et autonome » (Fiedler 2008, 87). Pour Fiedler, la pure visibilité est une façon particulière d'être d'un objet, comme il le dit, « une forme autonome de l'être » (Fiedler 2008, 86). Dans la théorie fiedlerienne, le concept de *pureté* se réfère à l'image comme étant exclusivement visible.

Dans l'article *Three Aspects of German Aesthetic Theory* Ernest K. Mundt mention que la théorie de la pure visibilité mérite notre attention pour deux raisons. La pure visibilité conduit à un intérêt dans le travail de l'artiste plutôt que dans sa personnalité. L'autre aspect est le fait que la théorie de la pure visibilité invite à l'aliénation par rapport aux processus de la vie, elle les remplace avec l'activité artistique. La théorie exige de l'artiste une pureté qu'il peut atteindre seulement par l'éloignement vers une vie meurtrissante (Mundt 1959).

Conclusion

La pensée de Konrad Fiedler reste peu connue au public français, mais dans ses œuvres fragmentées et presque inconnues, il met en lumière l'importance des arts plastiques et visuelles, et d'une théorie de l'art moderne qui met l'accent sur la connaissance et non plus sur le sentiment esthétique. Dans sa théorie, il identifie un domaine entier de l'esprit, un domaine intuitif appartenant à la connaissance artistique, à la pensée artistique et à ses configurations. La théorie fiedliérienne de l'art est beaucoup influencée par son amitié avec le peintre Hans von Marées et le sculpteur Adolf von Hildebrand. Inspiré par le partage de l'expérience artistique dans les ateliers des artistes, Fiedler développe une théorie centrée sur l'artiste et sur ses expériences. Ainsi déclare-t-il la guerre à l'esthétique philosophique.

REFERENCES

Barasch, Moshe. 1998. "Konrad Fiedler." In *Modern Theories of Art, 2: From Impressionism to Kandinsky*, 122-132. New York: New York University Press.

Cohn, Danièle. 2008. "L'artiste, le réel et les formes: Konrad Fiedler et le projet d'une esthétique de la création." Chap. Préface in *Sur l'origine de l'activité artistique*, by Konrad Fiedler, translated by Inès Rotermund, Sarah Schmidt, Werner Uwer, Sacha Zilberfarb, sous la direction de Danièle Cohn Ileana Parvu. Paris: Editions Rue d'Ulm/Presses de l'Ecole normale supérieure.

Fiedler, Konrad. 2004. *Aphorismes*. Translated by Sacha Zilberfarb révisée par Danièle Cohn. Paris: Edition Images modernes.

—. 2008. *Sur l'origine de l'activité artistique*. deuxième édition. Translated by Inès Rotermund, Sarah Schmidt, Werner Uwer, Sacha Zilberfarb, sous la direction de Danièle Cohn Ileana Parvu. Paris: Editions Rue d'Ulm/Presses de l'Ecole normale supérieure.

Mundt, Ernest K. 1959. "Three Aspects Of German Aesthetic Theory." *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 17 (3): 287-310.

Raleigh, Henry P. 1971. "Art as Communicable Knowledge." *Journal of Aesthetic Education* 5, no. (1): 115-127.

Szabo, Nicoleta. 2007. *La genèse de la visibilité et l'effort du corps. Konrad Fiedler, Edmund Husserl et Maurice Merleau-Ponty*. Vols. III, part 2, in *Phenomenology 2005*, edited by Ion Copoeru and Hans Rainer, 561-594. Bucharest: Zeta Books

Address:
Victor Anches
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales
190-198 Avenue de France
75244 Paris, France
Email : victoranches@gmail.com

Journal Details

Frequency

2 issues per year, published

June 15 (deadline for submissions: February 15) and

December 15 (deadline for submissions: August 15)

ISSN (online): 2067 – 3655

Editorial policy

We publish original articles in the areas of hermeneutics, phenomenology, and practical philosophy, regardless of philosophical affiliation. Articles in the history of philosophy, philosophy of religion, aesthetics, moral, and legal philosophy are also welcome.

We only publish articles that have not been previously published. Republication of an already published article is possible only in exceptional cases. Manuscripts should not be currently under consideration with another journal.

The opinions expressed in published articles are the sole responsibility of the authors and do not reflect the opinion of the editors, or members of the editorial board.

Journal sections

Each issue contains research articles on a specific philosophical topic, a *Varia* section with articles not related to that topic, and a *Book Reviews* section. Philosophical debates are also welcome.

Languages

We accept submissions in English, French, German, Spanish and Italian.

Peer Review Policy

Papers are refereed by two anonymous reviewers. The refereeing period is 3 months. Authors will be notified by email if their text is accepted for publication, recommended for revision, or rejected. All submissions should be prepared for blind reviewing: authors should remove all information that could reveal their identity and provide their name and contact information on a separate page.

Rights

All rights remain with the authors. Authors retain the right to republish their articles in original or changed format with a note indicating that they were first published in our journal.

Open Access Policy

Meta adheres to the Open Access policy. All texts are available free of charge on the website www.metajournal.org

Submission Guidelines

Text Formatting

Texts should be submitted in .doc or .rtf format, and edited using the Times New Roman font, 12 point font size (10 point font size for endnotes).

Title Page

Texts should be prepared for blind reviewing. Authors should write their name, position, affiliation, and contact information (including e-mail address) on a separate page.

Abstract

All submissions must be accompanied by an abstract (max. 200 words) in English, together with the English version of the title.

Key Words

5-10 key words should be provided in English, after the abstract. This applies to book reviews and debates as well.

Length of texts

The length of texts submitted for publication should be 3,000-7,500 words for articles and 1,000-2,000 words for book reviews.

Languages

We accept submissions in English, French, German, Spanish and Italian.

Informations about Authors

Authors should also submit a short description of their research interests and recent publications. This description should not exceed 5 lines and should be sent separately.

Citations and List of References

References should follow the author-date system of the Chicago Manual of Style, the 16th edition (see the [Quick Guide](#)).

Sources are cited in the text, in parenthesis, as follows: author's last name, date of publication, page number. Citations in the text must agree exactly with the list of references. All sources that appear in the one place must appear in the other. Multiple sources by the same author(s) should be listed chronologically, from the earliest to the most recent. The reference list should only include works that are cited in the text.

Sample reference for single author books:

Citation in the text: (Dahrendorf 1997, 45).

Entry in the reference list: Dahrendorf, Ralph. 1996. *After 1989. Morals, Revolution and Civil Society*. New York: St. Martin's Press.

META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy

Sample reference for journal articles:

Citation in the text: (Bernstein 1982, 825)

Entry in the reference list: Bernstein, Richard J. 1982. From Hermeneutics to Praxis. *Review of Metaphysics* 35 (4): 823-845.

For all other references, please consult the Chicago-Style Citation Guide:

<http://www.chicagomanualofstyle.org/contents.html>

Endnotes

Notes should be numbered consecutively and placed at the end of the text (endnotes), not as footnotes. They should only be used to provide further information about a particular idea. Endnotes cannot be substituted for the Reference List.

Acknowledgments

Acknowledgments of grants, funds, etc. should be placed before the reference list. The names of funding organizations should be written in full.

Submission

Papers should be submitted as e-mail attachments to the editors at: editors[at]metajournal.org

Contact person: Dr. Cristian Moisuc

Contact (Postal address for submission)

Center for Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy

Faculty of Philosophy and Social and Political Sciences

“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi

Bd. Carol I, no. 11

700506, Iasi, Romania

Tel.: (+) 40 232 201284; Fax: (+) 40 232 201154

Email: editors[at]metajournal.org

Contact person: Dr. Cristian Moisuc

Call for papers

Articles for the *Varia* and the *Book Review* sections can be submitted at any time.