

Laval théologique et philosophique



Wayne M. MARTIN, *Idealism and Objectivity : Understanding Fichte's Jena Project*. Stanford, California, Stanford University Press, 1997, xx-177 p.

James Thomas

Volume 60, numéro 2, juin 2004

La théologie pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/010356ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/010356ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté de philosophie, Université Laval

ISSN

0023-9054 (imprimé)

1703-8804 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Thomas, J. (2004). Compte rendu de [Wayne M. MARTIN, **Idealism and Objectivity : Understanding Fichte's Jena Project**. Stanford, California, Stanford University Press, 1997, xx-177 p.] *Laval théologique et philosophique*, 60(2), 390–391. <https://doi.org/10.7202/010356ar>

Tous droits réservés © Laval théologique et philosophique, Université Laval, 2004

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Wayne M. MARTIN, **Idealism and Objectivity : Understanding Fichte's Jena Project**. Stanford, California, Stanford University Press, 1997, xx-177 p.

While focused on Fichte's *Grundlage* of 1796, comprising work of the early Jena period, this brief but highly concise and interesting work develops an idealist theory of objectivity. As indicated in the Acknowledgements, Martin regarded the faculty of philosophy at University of California at San Diego, at least at the time of writing, as a "hotbed of idealism" (p. x). Other, more analytic schools of thought have clearly also emerged in this faculty and, I suspect, have influenced Martin's idealism. Martin's theory of objectivity entails the indifference of knowing subjects to their objects, the doctrine of objectivity of the analytic school. But this doctrine of objectivity also appears idealist, in Martin's view, as the object is constituted by a consciousness of it. The thing in itself functions, not in a realist perspective, where its nature appears independently of consciousness and forms a standard for it. Indeed, the thing in itself has its nature owing to the demands of consciousness.

What is required for the objectivity of ideas of objects is still the indifference of consciousness, occurring as a result of the inherent freedom of consciousness in positing such ideas and their development. To stress the point, the necessity of the ways we are conscious of objects establishes the determinate reality of these objects. This enables us to determine ideas as either true or false, and the ideas, "representations," can be taken in the sense of conventions or assumptions initiated freely and freely developed. Truth is not the correspondence of consciousness to the independent reality of its object but the coherence of these conventions or assumptions' development. The experience of being constrained in the consciousness of objects is thus an important focus of Martin's research. The coherence of this development has its basis in the experience of the ideas of objects being incapable of being developed in some ways.

A sense of "realism" thus attaches to Fichte's doctrine. Opposing commentators on Fichte, Martin reads his rejection of dogmatism, not as a rejection of realism *per se*, but as one of a doctrine incompatible with the agency of consciousness, such as Dretske's naturalism. This contemporary example of dogmatism denies the self-sufficiency and freedom of consciousness, a freedom needed to choose correctly or incorrectly and thus develop objective ideas.

Another and broader sense of dogmatism opposed to Fichte's idealism, in Martin's view, attaches the same weight to a concept of being as naturalism attaches to a deterministic conception of nature. Again, as in the case of the concept of nature that of being is not fundamental but is taken back to its origin in the agency of the conscious subject. This rejection of the primacy of being seems to accomplish a wide sweep of traditional metaphysics, and Martin evidently sets in place of being a conception of the "striving" of knowing subjects to conceive. Consideration of history, and in particular, the Cartesian revision of scholastic metaphysics, would in my view, suggest that this rejection is limited to an understanding of being as *pure act*, as something definitively conceptualized independently of the consciousness of objects. But Martin appears not to recognize one can also read Descartes as developing a view of being as ultimately a capacity of the intellect to conceive.

A Cartesian idealist theory of objectivity would, however, separate spontaneous and indifferent forms of striving, as explained in Meditation 4. The abstractness of confused ideas could be said to explain their appearance of having an independent reality and the experience of indifference to an object. The adherence of the mind to its nature in the acceptance of "clear and distinct" ideas could

be said to account for the spontaneity of striving and the experience of constraint.⁴ Martin's argument for indifference as a condition of objectivity appears to rely on a seemingly obvious doctrine of the realist, that to determine the mind to truth requires an independent reality.

James THOMAS

Dominican College of Philosophy and Theology, Ottawa

Peter S. TEMES, **Against School Reform (And in Praise of Great Teaching)**. Chicago, Ivan R. Dee Publisher, 2002, 220 p.

C'est dans le cadre du fameux débat sur la réforme en milieu scolaire américain — débat qui date de quelques décennies déjà — que s'inscrit le récent ouvrage de Peter Temes, *Against School Reform*. Celui-ci doit se lire comme un plaidoyer en faveur de l'enseignant que l'auteur estime constamment décrié et mis à mal par l'industrie de la réforme scolaire et le solipsisme technocratique. De l'avis de Temes, seuls de bons maîtres sont capables de redonner à l'école ses lettres de noblesse conformément au principe de l'égalité des chances tel qu'il est inscrit depuis toujours dans la constitution américaine (p. 14, 18, 29, 34, 37 et *passim*). Dans des termes qui ne sont pas sans rappeler à certains égards ceux d'Ivan Illich dans sa *Société sans école*, l'auteur considère qu'il n'y a plus de temps à perdre ni d'argent à dépenser pour toutes sortes de projets de réforme bidon et destructeurs de l'intention avouée d'améliorer l'école (p. 15-18, 33-35 et *passim*). L'affirmation n'est pas une boutade, loin s'en faut. Déjà en son temps, Hegel disait qu'à force de vouloir innover, transformer et réformer sans cesse, on en arrive à une désorganisation qui annule toute possibilité d'amélioration ou de solution des problèmes initiaux.

Quelques mots tout d'abord au sujet du plan et de la forme de l'ouvrage. *Against School Reform* est composé de sept chapitres — dont l'un introductif (p. 13-51) et l'autre en forme de conclusion (p. 201-203) —, ainsi que d'une annexe (p. 205-211) comprenant une liste de 27 ouvrages publiés entre 1838 et 2001 — au nombre desquels figurent ceux de H. Mann, de J. Dewey et d'I. Illich —, et d'un index des noms et des mots clés (p. 213-220). Ordonné, bien construit, le livre est en outre écrit dans un style clair, quand bien même de longues citations et de nombreux passages anecdotiques peuvent en exaspérer plus d'un. Son contenu s'articule en deux temps : 1) au niveau théorique tout d'abord, P. Temes s'emploie à grand renfort à mettre le doigt sur ce que représente à ses yeux un enseignement doté de qualité et de sens (chap. 2 et 3, p. 53-106) ; 2) au point de vue pratique, il indique, dans un premier temps, ce qui incombe à l'école en matière de « recrutement » et de « rétention » des meilleurs enseignants (chap. 4 et 5, p. 107-160) ; puis, dans un deuxième temps, il soumet au jugement des parents, des administrateurs et des éducateurs eux-mêmes, de même qu'à tous ceux qui tiennent à cœur l'école une série d'avis et de conseils pratiques (chap. 6, p. 161-199) destinés à décentrer le milieu scolaire du *pathos* de la réforme et surtout remettre à l'ordre du jour la fonction d'enseignant — peut-être faudrait-il aussi ajouter l'enfant, dans la mesure où l'éducation vise également une complicité entre le maître et ses élèves (p. 14, 38, 39 et 174). Oui, le maître et sa capacité à faire de sa classe ce que Dewey lui-même, dont l'heureux pragmatisme s'est répandu pendant très longtemps comme une traînée de poudre dans tout le système scolaire américain, appelait un « embryon de vie communautaire » (p. 42). Car c'est une autre conviction de ce livre que le savoir et la culture ne sont pas l'évocation de choses mortes, pour reprendre ici Gaston Berger,

4. Community entailing a capacity of the individual to develop independently of others is a case in point. The idea of community without this allowance would be "confused," the individual's self-concept being applicable to others.