

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

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

Objektyp: **Article**

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

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

Heft 11

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851669>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

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

par *Louis Meylan*,

Professeur à l'Université de Lausanne

Cette éducation à l'humanité, il serait normal de l'appeler: les humanités. Les humanités, éducation à l'humanité! On m'objectera que ce terme a, depuis la Renaissance, un sens technique précis, qu'il convient de lui conserver: l'étude des œuvres maîtresses des littératures grecque et latine, l'étude de la civilisation classique, l'étude de l'homme antique. Je répondrai que l'acception dans laquelle je propose de prendre ce mot est plus ancienne que la Renaissance, que c'était déjà celle des Romains. Mais, à cette époque, les deux acceptions dans lesquelles on peut prendre ce terme (la première technique, la seconde philosophique; la première définissant les moyens, la seconde, la fin de cette opération) se confondaient encore. Au temps de Cicéron et de Quintilien, en effet, l'instrument de l'éducation à l'humanité ne pouvait être, pour un adolescent né dans les limites de l'Empire romain, que l'étude des œuvres par lesquelles s'étaient exprimées la civilisation gréco-latine et libérées tant de valeurs humaines. Si bien que les deux sens du mot humanités, son sens étymologique et philosophique (présent à l'esprit de Cicéron quand il les appelait: *Eae artes quibus aetas puerilis ad humanitatem informari solet*) et son sens opérationnel ou technique, définissant l'instrument de cette opération, l'étude des langues et des littératures grecques et latines... se recouvraient alors parfaitement. Et quand, à la Renaissance, les humanistes demandaient à l'étude de la civilisation classique cette humanité accomplie à laquelle ils aspiraient, on pouvait encore, à la rigueur, identifier les humanités – éducation à l'humanité – et les études classiques.

Mais aujourd'hui, cette acception technique, et accidentelle, ne recouvre plus exactement l'acception étymologique et philosophique de ce mot-programme: des humanités. Par suite des transformations spirituelles qui se sont accomplies au cours des trois derniers siècles, ce qui était, au temps d'Erasme, le seul instrument concevable de cette opération n'est plus, pour nous, qu'un des instruments auxquels nous devons recourir pour atteindre au même résultat. D'autres instruments d'humanisation s'offrent et s'imposent: à l'étude de la civilisation classique

doivent s'ajouter l'étude des cultures modernes, et celle des sciences. Le cours d'études propre à informer l'adolescent d'aujourd'hui à l'humanité, c'est ainsi un cours d'études qui, lui présentant, avec les valeurs produites par la civilisation classique, celles qu'ont définies les cultures modernes et les travaux des savants modernes, le rend apte à faire œuvre d'homme *hic et nunc*, présent à son temps et à ses divers besoins.

C'est donc à ce cours d'études, seul propre à mettre aujourd'hui l'adolescent au bénéfice d'authentiques humanités, que nous devons donner le nom donné par les Anciens, puis par les humanistes du XVI^e siècle au cours d'études par l'opération duquel les jeunes gens de leur temps étaient institués en humanité. C'est ce cours d'études qui constitue, *pour nous*, les humanités; et l'appeler de ce nom est le plus sûr moyen, par le constant rappel de son éminente dignité, de le défendre contre tout ce qui menace de le gauchir, de l'intérieur (la confusion entre les moyens et la fin, les moyens se prenant pour la fin), ou de l'extérieur: toutes ces insidieuses tentatives de l'asservir à un propos politique, social ou dogmatique.

Les études de culture sont et doivent rester l'information de la personne en l'adolescent, dans une perspective humaniste et religieuse, en dehors donc de toute considération utilitaire ou professionnelle: l'éducation à l'humanité; et leur rendre le beau nom d'humanités y peut utilement contribuer; tout en restaurant l'unité de l'école de culture, ruinée en fait par la prétention d'une de ses sections à constituer, elle seule, d'authentiques humanités.

*

Cette position implique, on le voit – des humanités «classiques» pour tous n'étant sans doute qu'un vœu pie (Wunschtraum) –, l'équivalence des diverses sections de l'école de culture; une équivalence *re, non verbis*: les mêmes disciplines figurant au programme des diverses sections, celles-ci ne différant donc que par le dosage des disciplines communes à toutes. Insistons sur ce point essentiel, bien qu'en le faisant nous anticipions quelque peu sur la deuxième partie de notre exposé.

Un cours d'études prétendant au nom d'humanités doit comporter, aujourd'hui, pour tout adolescent, quelque carrière qu'il embrasse par la suite: 1. une initiation approfondie à l'homme et à la civilisation humaine, plus spécialement à sa propre culture et aux cultures dont elle procède, la grecque et la romaine, mais aussi aux plus importantes de ces cultures «modernes» qui, à elles toutes, constituent l'humanité actuelle dans sa riche et complémentaire diversité; 2. une initiation suffisante à la structure du monde extérieur, à ses lois, et surtout à la méthode grâce à laquelle l'effort des savants les a lentement dégagées; et 3. l'affinement de cet instrument de pensée et de communication tout à la fois qu'est la langue maternelle. En trois mots donc, l'homme, le monde, le langage.

Actuellement, en fait, la section classique (avec latin, mieux: avec latin et grec) est la seule dont le plan d'études satisfasse pleinement à cette triple exigence. Tout en initiant ses élèves aux mathématiques, aux sciences et à leurs méthodes, et en les mettant en contact avec deux ou trois cultures modernes (la leur et une ou deux autres), elle comporte en effet cette initiation approfondie à la civilisation gréco-romaine, qui reste un moment indispensable des humanités. Elle assure enfin à ceux qui la suivent, plus sûrement que les deux autres, grâce à la comparaison à laquelle oblige continuellement la traduction du latin (ou du grec) dans sa propre langue, cette propriété du langage, sans laquelle il n'y a ni conscience de soi, ni dialogue avec autrui.

Mais ces deux avantages, que l'adolescent ne trouve actuellement que dans la section classique: l'enracinement dans sa culture par l'étude de ses origines et la pleine propriété de sa langue maternelle, pourraient lui être assurés, à quelque degré, par d'autres moyens, dans les deux autres sections aussi; c'est pourquoi j'ai posé que les trois sections: classique, scientifique et moderne peuvent être effectivement équivalentes.

Si, en effet, l'étude directe des œuvres, par lesquelles s'est exprimée la civilisation gréco-latine, est le meilleur moyen de se familiariser avec les valeurs que nous lui devons, la lecture des principales de ces œuvres dans de bonnes traductions et, accessoirement, l'explication de quelques chapitres des études historiques de Jakob Burckhardt ou de certains *Essais* de Macaulay, des *Considérations* de Montesquieu, de la *Cité antique* de Fustel de Coulanges, ou encore de *Marius l'Épicurien* de Walter Pater, peuvent constituer une efficace approche de ces valeurs.

Quant à la propriété de sa langue maternelle, si la comparaison du français avec sa source directe, le

latin, est éminemment propre à l'éveiller en l'adolescent de langue française, la comparaison constante des moyens d'expression de sa propre langue avec ceux d'une autre langue (pour un «latin», l'allemand, pour un Allemand, une des langues «latines») peut l'assurer dans une large mesure aux élèves des sections scientifique et moderne; et rien n'empêche, d'autre part, dans l'explication des auteurs modernes, de leur signaler tel vocable, tel tour grec ou latin qui éclaire le sens ou la valeur d'un vocable ou d'un tour français, allemand, ou anglais . . .

Ainsi les trois sections de l'école de culture, dès lors égales en dignité, assureraient parallèlement aux adolescents le bénéfice d'un cours d'études comportant les trois moments d'une harmonieuse et complète formation humaniste. Elles ne différeraient donc que par le dosage de ces trois disciplines: les classiques étudiant plus à fond la civilisation classique, les scientifiques acquérant une connaissance plus étendue et plus intime des sciences et de leurs méthodes, les modernes élargissant leur horizon spirituel par l'étude de deux ou trois cultures étrangères. Mais les élèves de ces deux dernières sections seraient, eux aussi, au bénéfice d'une initiation suffisante à la civilisation dont procède la nôtre et par laquelle elle s'explique; et ils étudieraient la ou les langues modernes figurant à leur programme par une méthode qui, combinant les avantages de la méthode directe et ceux de la méthode classique ou grammaticale, soit propre à leur donner cette conscience linguistique, que les élèves de la section classique sont à peu près seuls à posséder aujourd'hui.

Ces légères retouches mettraient, sans en altérer la forme essentielle, les sections scientifique et moderne en mesure d'offrir à leurs élèves une culture effectivement équivalente à celle de la section classique. Les trois sections impartiraient dès lors à leurs élèves cette culture intégrale et équilibrée qu'elles leur promettent, toutes trois, et qu'ils ne trouvent en fait, aujourd'hui, que dans la classique. La répartition des élèves entre les trois sections se ferait selon des critères intrinsèques et non plus extrinsèques; et, surtout, les adolescents capables d'assumer plus tard une fonction hégémonique seraient tous au bénéfice d'une information de même intention, qui leur permettrait de s'entendre et de collaborer⁶.

⁶ Une autre solution consisterait à faire suivre à tous les élèves de l'école secondaire, pendant deux ou trois ans, le même cours d'études; en gros, celui de la section classique. Quand ils bifurqueraient, pour suivre l'un la section classique, l'autre la section scientifique, la section moderne ou la section «technique», ils seraient tous au bénéfice d'une première initiation aux cultures dont procède la nôtre, et de cette pleine propriété de leur langue maternelle que nous avons appelée la conscience linguistique.

Car, encore une fois, un cours d'études ne constitue une authentique et complète éducation à l'humanité que s'il initie l'adolescent à l'homme, au monde et au langage. Or ce n'est, actuellement, le cas que dans la section classique. Pour le rendre plus sensible, je vais passer en revue les disciplines figurant au plan d'études de cette section, en m'appliquant à montrer qu'il comporte, à quelques réserves près, tout ce qui est nécessaire, aujourd'hui, pour constituer l'information harmonieuse et complète de la personne qui est le propos de l'école de culture, *et qu'il ne comprend rien qui n'y soit indispensable*. Je parle des exigences réelles du plan d'études; et non de la façon dont l'interprètent certains «spécialistes» égarés dans l'école de culture.

II. Le plan d'études de l'école de culture

Notons tout d'abord que l'information de la personne, dans la perspective qui est la nôtre, implique, en quelque mesure, cet «encyclopédisme», que de regrettables excès ont fait, improprement, dénoncer comme l'erreur de base de l'école de culture. Pour susciter, cultiver et épanouir en l'adolescent les divers pouvoirs de la personne, et lui permettre de discerner sa vocation particulière, il est en effet nécessaire de lui présenter (d'évoquer suggestivement devant lui) les principales «créations» par lesquelles l'humanité s'est efforcé de répondre à sa vocation générique: les économies et la politique, les divers types d'organisation, les styles de vie, les sciences et les techniques, le langage et la littérature, les arts figurés, la musique, la philosophie, les religions...

Il convient, bien sûr, d'éviter les excès qui ont jeté le discrédit sur la culture générale, et de se borner, dans chacun de ces domaines, aux éléments; par quoi il ne faut pas entendre les principes abstraits, mais les notions et les faits dont la connaissance est rigoureusement indispensable à l'intelligence et à la mise en place de ces diverses activités. Au sortir de l'école de culture, l'adolescent doit être en possession d'un cadre de référence embrassant tout ce par quoi l'homme manifeste sa nature et sa vocation génériques. Une authentique éducation à l'humanité implique, en effet, qu'aucun adulte ne se sente complètement étranger à aucune des créations dont la somme constitue la civilisation humaine. En d'autres termes, l'homme cultivé, c'est celui qui sait, et qui est, tout ce qu'il est indispensable qu'il soit et qu'il sache, pour participer à la vie culturelle de son temps, sur tous les plans communs: sur le plan politique et social, sur le plan philosophique, éthique ou religieux, dans le domaine des sciences et des arts.

Il y aurait lieu de distinguer dans la culture deux aspects ou deux moments: le premier, plus statique, pourrait être appelé «tradition» et l'on réserverait, dans un sens plus étroit et plus précis, le nom d'«information» au second de ces aspects, plus dynamique⁷. Mais ces deux moments s'enchevêtrent, dans la pratique; comme il ressortira de l'inventaire auquel nous allons procéder.

Dans la perspective de l'Évangile chrétien, proclamant l'égalité substantielle de tous les êtres humains, et mettant sur le même plan que l'amour de Dieu le service du prochain, l'humanisme dont nous nous réclamons implique que tout petit d'homme, non seulement soit mis en possession de son patrimoine: les valeurs universelles et éternelles⁸ produites par l'humanité, mais encore mis en état de participer activement à la vie de la communauté; qu'il soit initié, donc, aux divers symbolismes par lesquels les hommes communiquent entre eux, se déclarent leurs pensées et leurs découvertes, leur volonté, leurs sentiments: langage, science, art... Et tout d'abord au langage.

*

L'enfant, puis l'adolescent, doivent donc être aidés à acquérir, dans toute la mesure où ils en sont capables, la propriété des objets et des idées, en les nommant, en les exprimant dans une langue précise et nuancée; si bien qu'ils sachent exactement ce qu'ils disent quand ils parlent, et entendent exactement ce qu'on veut leur faire entendre quand on leur parle. C'était un des axiomes de la pédagogie pestalozzienne, que nous n'avons une intuition nette des choses, des idées ou des sentiments, que dans la mesure où nous sommes capables de la formuler. C'est pourquoi le premier objectif de l'école de culture – objectif commun de toutes les disciplines du plan d'études⁹ – c'est la propriété de la langue maternelle.

L'étude de l'antiquité classique, de ses deux langues et de ses deux littératures, qui, pour des raisons différentes, constituait à elle seule à peu près tout le programme des collèges jésuites et des gymnases réformés, est aujourd'hui encore – nous l'avons reconnu – indispensable à tous ceux que des dons su-

⁷ Cf. Fritz Medicus: «Der Mensch, wo immer er zur Welt kommt, ist *nicht in ein 'Nichts', sondern in eine Heimat hineingeboren (nicht 'geworfen')*: eine geschichtlich bestimmte Gemeinschaft mit einem geschichtlich bestimmten Erbe nimmt ihn auf. In das Erbe hineinzuwachsen und *irgendwie* zu ihm Stellung zu nehmen, wird der Inhalt seines Lebens sein.»

⁸ Dans l'esprit de cette affirmation de saint Paul (I Cor., XIII, 13): Or ces trois choses demeurent...

⁹ Cf. mon étude: «La propriété de la langue maternelle, fin commune de toutes les disciplines de l'enseignement secondaire.» *Annuaire de la SSPES*, 1945.

périeurs à la moyenne destinent à jouer dans la cité un rôle hégémonique; à tous ceux qui auront donc à diriger des hommes ou à exercer sur eux une influence d'ordre spirituel: chefs d'industrie, directeurs de maisons de commerce, ingénieurs, ecclésiastiques, éducateurs, juristes, médecins, journalistes, poètes . . . mais quel homme, après tout, n'a pas affaire à des hommes?

Les humanités définies par Erasme, soit, d'une part, l'étude de l'homme, simplifié par la distance, dans les chefs d'œuvre des littératures grecque et latine et l'initiation à travers ces littératures aux deux civilisations dont la nôtre procède; d'autre part, ces exercices de traduction qui, dans la mesure où l'on évite l'écueil du «français de version», concourent si efficacement à donner à l'adolescent la propriété de sa propre langue, au degré indispensable pour entrer en société avec ses hommes plus pleinement hommes que les autres: les poètes, les artistes, les savants, et à lui permettre de s'exprimer en complète fidélité à soi-même . . . les humanités érasmiennes constitueront longtemps encore, toujours peut-être, une des disciplines maîtresses des humanités. Et c'est pourquoi il nous a paru indispensable que, dans les sections autres que la classique, s'ils ne peuvent pas en avoir l'entier bénéfice, les adolescents en aient du moins tout ce que nous avons vu qu'on peut leur en assurer, dans le cadre de leur plan d'études: par un cours de culture grecque et latine (comportant entre autres la lecture, en traduction des œuvres les plus représentatives de ces deux littératures), par la lecture d'ouvrages modernes sur l'antiquité classique, et la référence occasionnelle aux origines latine et grecque des vocables ou des tours de leur langue maternelle.

La raison d'être de l'étude des langues étrangères modernes – nous avons déjà signalé leur valeur, supplétive du latin, pour l'approfondissement de la conscience linguistique – par le moyen desquelles l'adolescent entre en société avec des hommes appartenant à d'autres cultures, se déduit directement de cette idée, implicite à l'humanisme¹⁰ éternel, mais dont notre temps a pris plus directement conscience, que les diverses cultures sont, en quelque sorte, des

¹⁰ L'éducation humaniste, c'est en effet «l'éducation à l'humanité», au double sens où l'entendait Pestalozzi: l'initiation de l'adolescent à l'humanité, au sens compréhensif de ce terme (l'ensemble des attitudes affectives ou intellectuelles et des comportements qui définissent l'homme accompli) *et son intégration à l'humanité, au sens extensif, soit à l'ensemble des cultures qui, à elles toutes, constituent l'humanité actuelle.* – Et cette implication était parfaitement claire pour ce Socrate, vénérable Père de notre humanisme, qui, lorsqu'on lui demandait sa cité, ne répondait pas: d'Athènes, mais: du monde. Ou pour Sénèque, écrivant à Lucilius: Non sum uni angulo natus, patria mea totus hic mundus est.

membres d'un corps unique: la civilisation humaine. Pour ne rien dire des pays comme la Suisse, où la connaissance des langues parlées par les divers groupes linguistiques composant la nation est une nécessité politique, les relations multiples qui, aujourd'hui, sur les plans économique et culturel, tendent à faire de toutes les nations et de toutes les cultures une unité bio-psychologique, un organisme, confèrent à la connaissance d'une au moins de ces langues et de ces cultures un caractère d'impérieuse nécessité, dans le type scolaire qui se propose pour fin l'éducation à l'humanité, au double sens, compréhensif et extensif de ce terme.

Que, par ailleurs, la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères soit, désormais, indispensable dans un nombre toujours croissant de professions, c'est un fait que personne ne saurait contester. Mais ce n'est pas pour ce motif que leur étude doit figurer au programme de l'école de culture. L'école de culture n'est pas l'école professionnelle! et rien ne doit y être enseigné que pour sa valeur d'information de la personne.

*

C'est pour des raisons analogues que doivent figurer aussi, au programme de la section classique, les sciences et les mathématiques, leur forme commune. Non pas, donc, parce qu'il y a des carrières «scientifiques», ni parce que les mathématiques sont indispensables à l'ingénieur, au physicien, à l'économiste, au sociologue, mais, d'une part, pour une raison historique: parce que l'essor, du XVI^e au XVIII^e siècle, des sciences fondées par les Grecs, et la constitution, au XIX^e, de la chimie, de la physiologie, de la biologie, de la psychologie et de la sociologie, sont deux péripéties, parmi les plus riches de conséquences, de l'histoire de notre civilisation; et, surtout, pour leur éminente valeur d'information de la personne. Le raisonnement expérimental, instrument de ces conquêtes, met en effet l'adolescent en possession d'un outil spirituel de bien plus universel service que le syllogisme médiéval¹¹ et propre à résoudre des problèmes d'ordre très divers: technique, économique, politique ou social.

Il ne peut évidemment s'agir, dans cette section, que d'une très sommaire initiation aux moins spéciales des sciences: mécanique, optique, acoustique,

¹¹ L'inférence (opposition et conversion des propositions) doit cependant être exercée; et de même le raisonnement syllogistique, qui garde son importance dans le jeu dialectique; dans le raisonnement expérimental lui-même, il y a d'ailleurs un moment déductif. C'est donc avec raison que la logique formelle constitue une des branches du programme de nos gymnases. Branche qu'il convient, au reste, de tailler court, pour faire place à la logique appliquée ou méthodologie, couronnement de l'étude des sciences.

physicochimie, botanique, zoologie, physiologie, biologie. Dans l'école de culture, d'ailleurs, on n'enseigne pas les sciences; on les illustre par quelques exemples: plan incliné, levier, poulie; réflexion et réfraction de la lumière; vitesse du son, etc. Et ces exemples doivent être traités expérimentalement (ce n'est pas «auditoire», mais «laboratoire» de sciences qu'il faut dire), de telle façon que l'adolescent réfléchi puisse se faire une idée claire des procédés d'investigation propres à chacune de ces sciences, ainsi que de leur méthode commune, le raisonnement expérimental; et, surtout, se rende compte de sa portée exacte et de son domaine d'application.

Notons ici que la psychologie, enseignée communément, avec la logique, au titre: philosophie, doit être considérée comme une de ces sciences, aux méthodes et aux principaux résultats desquels tout adolescent doit être initié. Aux méthodes surtout! Quoi de plus suggestif que de voir, par exemple,

s'épauler et se compléter la méthode subjective (introspection) et la méthode objective, ces innombrables procédés d'investigation de la vie psychologique que sont l'étude du comportement ou des associations, les questionnaires, les tests? Quoi de plus nécessaire aussi qu'une notion claire de ces réalités, si floues dans l'esprit de la plupart des hommes: émotion, sentiment, passion; habitude, mémoire; volonté, délibération, liberté, caractère... On exagérerait à peine en disant que, de toutes les sciences de faits, la psychologie est celle dont la connaissance contribue le plus directement et le plus efficacement, par la connaissance qu'elle lui donne de l'homme et de lui-même, à rendre l'adolescent capable d'une véritable action et d'une véritable collaboration. C'est pourquoi, indépendamment du cours de psychologie, il convient que l'enseignement littéraire s'inspire de préoccupations, non pas exclusivement stylistiques, mais aussi psychologiques: psychologiques donc et stylistiques. (à suivre)

Jugendkriminalität und Kulturverfremdung

von Prof. Dr. Joachim Hellmer, Universität Kiel

Nach der Schweizerischen Kriminalstatistik ist die Jugendkriminalität – wie in der Bundesrepublik Deutschland und in den meisten anderen Ländern – im Gegensatz zur Kriminalität der Erwachsenen ständig im Steigen begriffen.

Bei der Diskussion über die Ursachen der Jugendkriminalität werden – mindestens im kontinental-europäischen Bereich – die kulturellen Faktoren zu wenig berücksichtigt. Die Forschungen der letzten Jahre und Jahrzehnte widmen sich fast ausschließlich biologischen, psychologischen und soziologischen Problemen. Fragen des kriminellen Erbgutes, des Intelligenzniveaus des einzelnen Kriminellen und seiner sozialen Umwelt werden überall eingehend erörtert. Tabellen über das Vorkommen von Psychopathie in der Familie, über Intelligenzquotienten und das Fehlen eines Elternteils bei jugendlichen Kriminellen gehören heute zum Inhalt jeder kriminologischen Untersuchung. Daß die Jugend aber auch schon Berührung mit der Wertwelt der Gesellschaft hat und von hier maßgebende positive wie negative Impulse erhält; daß auch der Jugendliche schon ein mit Geist begabtes Wesen ist und daß diese Begabung auf geistige Nahrung angewiesen ist, ja – von Natur aus – einen erhöhten geistigen Erfahrungsdrang besitzt, um sich entwickeln zu können, und daß die Schwingungen in der kulturellen Atmosphäre der Zeit in der Jugend sich nicht nur fortsetzen, sondern dort – infolge der überhö-

ten Empfindsamkeit und Oeffnung nach außen – zu stürmischen Bewegungen nach oben oder auch nach unten werden können – diese Tatsache wird in der wissenschaftlichen kriminologischen Forschung von heute so gut wie völlig übergangen. Dafür mag die Unsicherheit verantwortlich sein, die uns alle befällt, wenn es um die Frage geht, welche Werte denn nun wirklich echt sind und Bestand haben und der Jugend als Frucht langer Menschheitsgeschichte und kultureller Entwicklung nahegebracht werden könnten – eine Unsicherheit, die wohl noch nie so groß war wie heute, da sich vieles als trügerisch erwiesen hat, woran ganze Generationen geglaubt und woher sie ihre Kraft zum Hoffen bezogen haben; aber das ist es ja gerade, daß wir hier versagt, daß wir uns nicht genügend angestrengt haben, durch Nachdenken, Erfahren und Besinnen zu einem neuen Ansatz zu gelangen, daß wir uns zu sehr mit anderen Dingen beschäftigt haben, z. B. mit persönlicher Bequemlichkeit, mit Wohlstand und industrieller und politischer Macht, und daß wir deshalb der Jugend gerade das nicht geben können, was sie braucht: «innere Anschauung» (*Pestalozzi*) von der Güte der Gesellschaft, der sie dienen bzw. an die sie sich anpassen soll. Das ist der entscheidende Punkt. Wo diese innere Anschauung fehlt, wird auch die Ueberzeugung von der Notwendigkeit des Gehorsams gegenüber den Gesetzen dieser Gesellschaft fehlen, und